

UNIVERSIDAD AUTONOMA METROPOLITANA - IZTAPALAPA
DIVISION DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE ANTROPOLOGIA

083388

FACTORES Y TENDENCIAS DE INTEGRACION SOCIAL
EN UNA COMUNIDAD INDIGENA CH'OL.

Tesis que para acreditar las
asignaturas "Investigación de
Campo" y "Seminario de Investigación"
presenta

PATRICIA ESTHER MENA LEDESMA

Director del Comité de Investigación:

Mtro. José Antonio Aparicio

Lectores del Comité de Investigación:

Dr. Héctor Muñoz

Mtra. Ingrid Rosembueth.

México, D.F., Mayo de 1986.

083388

A mi padre y hermanos.

A la memoria de mi madre y
de Lirio de la Amistad, por
el anhelo cumplido.

Reconocimientos.

El primer reconocimiento y gratitud lo debo conceder al director y los lectores de la presente investigación, por el apoyo académico y moral que concedieron al trabajo.

A los alumnos, maestros y trabajadores del Centro de Integración Social. Lo mismo que a la comunidad de Las Palmas, les estoy agradecida por la confianza, atenciones, ayuda e información que en su momento me brindaron.

A Ausencio Cruz por la amistad y ayuda ofrecida durante mi estancia en la región.

A esos compañeros de Antropología, entre ellos Rodrigo Díaz, por su estímulo y orientación.

A Cuauhtémoc Cardiel, quien conoce la parte de responsabilidad que le corresponde: mapas, informaciones, fotografías y demás.

A Martha, sin cuya ayuda no hubiera terminado a tiempo.

INDICE

	págs.
INTRODUCCION	7
1 PRIMERA PARTE: <u>ALGUNAS CONCEPCIONES INTEGRATIVAS DEL INDIGENISMO EN MEXICO.</u>	23
1.1 La labor pionera de Manuel Gamio	24
1.2 Rafael Ramírez y la Escuela Rural	30
1.3 Educación Socialista	35
1.4 Moisés Sáenz: Las Misiones Culturales y la Casa del Estudiante Indígena	37
2 SEGUNDA PARTE: <u>LA EDUCACION BILINGUE COMO PARTE DEL PROYECTO DE INTEGRACION INDIGENA.</u>	45
2.1 El trabajo lingüístico posrevolucionario	46
2.2 El trabajo lingüístico de los últimos veinte años	57
3 TERCERA PARTE: <u>CHIAPAS UN EJEMPLO A NIVEL REGIONAL.</u>	61
3.1 Caracterización etnográfica y global de Chiapas	61
3.2 Aspectos generales de los Ch'oles y su zona	66
4 CUARTA PARTE: <u>ESTUDIO DE CASO: INFLUENCIA SOCIOECONOMICA Y CULTURAL EN LA EDUCACION DE UNA COMUNI- DAD INDIGENA CH'OL.</u>	72
4.1 Sobre la historia de las Palmas	73
4.2 Ubicación y población	74
4.3 Actividades económicas	76
4.3.1 La ganadería	76
4.3.2 La agricultura	78
4.3.3 La crianza de animales	79

4.3.4	La pesca	79
4.3.5	El trabajo artesanal	80
4.4	La división del trabajo	82
4.4.1	El trabajo y socialización del niño	82
4.4.2	El trabajo de las mujeres	83
4.4.3	El trabajo del hombre	84
4.4.4	Sobre el trabajo comunal	84
4.5	Organizaciones locales	85
4.5.1	Autoridades civiles	85
4.5.2	Autoridades religiosas	87
4.6	Caciquismo y poder político	88
4.6.1	Otras influencias políticas	93
4.6.2	Cómo la comunidad percibe y explica su relación con el cacique local	94
4.7	Algunas prácticas culturales	97
4.7.1	Sobre la dieta habitual	97
4.7.2	El intercambio de alimentos	98
4.7.3	Sobre la partera y el curandero	98
4.7.4	El matrimonio y la residencia	99
4.7.5	Sobre la vestimenta	101
4.8	Las relaciones con el exterior	102
4.8.1	Día de la Virgen en Salto de Agua	102
4.8.2	El concurso "La flor más bella del ejido"	104
4.9	La educación	108
4.9.1	La escuela y sus festividades	109
4.9.2	La lengua	116
4.9.3	Los maestros	117
4.9.4	Los alumnos que asisten al internado (C.I.S.)	120

5.1	Introducción	127
5.2	Sobre el C.I.S.	129
5.2.1	Esbozo histórico	129
5.2.2	Infraestructura material	131
5.2.3	Organización	135
5.2.4	Actividades Socioculturales	141
5.2.4.1	Homenaje a la bandera	141
5.2.4.2	La hora social	141
5.2.4.3	La hora de biblioteca	144
5.2.4.4	Juntas de consejo técnico	144
5.2.4.5	Juntas sindicales	145
5.2.4.6	Juntas de padres de familia	147
5.3	Los factores del proceso educativo: alumnos y maestros	151
5.3.1	Caracterización global del alumnado	151
5.3.1.1	Situación económica familiar	151
5.3.1.2	Situación educativa	153
5.3.1.3	Situación religiosa	157
5.3.1.4	Situación lingüística	158
5.3.2	Representaciones de los maestros acerca de la función educativa (casos)	159
5.3.2.1	Donato, maestro de curtiduría	161
5.3.2.2	Estela, maestra de costura	161
5.3.2.3	Margarita, la enfermera	161
5.3.2.4	Arnulfo, maestro de música	162
5.3.2.5	Hilda, maestra de c. naturales	162
5.3.2.6	Ayer alumnos, hoy maestros del C.I.S.	163
5.4	Algunas consecuencias de la política integrativa del C.I.S.	166
5.4.1	Consideraciones preliminares	166
5.4.2	La reelaboración de costumbres	170
5.4.3	Factores subjetivos de cambio lingüístico	172
5.4.4	Expectativas y otras ideologías de transformación social	173
	CONCLUSIONES	176
	NOTAS	185
	BIBLIOGRAFIA	189

INTRODUCCION

Antecedentes.

Los grupos indígenas de nuestro país han constituido un viejo centro de atención de investigadores provenientes de las más diversas disciplinas y corrientes explicativas desde el punto de vista social.

Han sido como una moda de la que de repente todo mundo quiere hablar y que de pronto cae en el olvido y la indiferencia. Por este motivo, a modo de ejemplo, se manifiestan en los momentos de auge de este interés, un sinnúmero de iniciativas, tales como congresos, instituciones, proyectos y cuántas cosas más.....

La brutal realidad de los grupos indígenas, sin embargo, parece seguir un curso paralelo y hasta cierto punto incompatible, respecto de los "beneficios" planeados y deseados ante tales iniciativas y preocupaciones. Es decir, a pesar de las considerables teorías sobre la marginalidad, la migración, la dominación cultural y lingüística, por citar algunas, siguen adelante los procesos destructivos de las etnias.

En el transcurso del trabajo nos referiremos a esta situación con frecuencia, cosa que podría aparecer como una crítica a las buenas intenciones que dieron y dan origen a tan nobles propósitos, si los hechos y resultados que se comentarán a través de este trabajo dan pie a las críticas, tal situación debe considerarse como consecuencia natural de la tarea por conocer lo más sistemáticamente

te posible la situación actual de un grupo étnico.

Es conveniente considerar además, siguiendo a J. Guerrero - (1979:50), que los indios en sí no constituían un problema a re solver, en el sentido de incorporación o integración, como formal mente lo utilizamos. Porque es cierto que antes de la llegada de los españoles, existía entre los mismos grupos indígenas, la ex plotación, sojuzgamiento y dominio de unos grupos sobre otros. Pe ro el problema adquirió más importancia dada las diferencias cul turales, políticas, sociales y económicas de los grupos en contac to: españoles e indios. Los primeros necesitaban encontrar formas (acordes o no con los indígenas) de dominio sobre los segundos, con el fin de obtener de ellos una mejor disposición al trabajo.

En efecto :

"El 'indio' empezó respondiendo mal. Ni su cultura le podía servir de base para adaptarse a la nueva situación, ni su adiestramiento era lo suficiente mente satisfactorio para llevar a cabo las tareas que le exigían. Y, por otra parte, naturalmente, - no tenía el menor deseo de trabajar para sus nue vos y extraños explotadores". (Ibid P.51)

Así, con el transcurso del tiempo se fueron desarrollando acciones institucionales deliberadas que, con cierta altisonancia, actual - mente llamamos "políticas indigenistas". Políticas que ciertamen - te reproducían con gran fidelidad las concepciones vigentes de la época sobre México, su cultura y su pueblo, primero como territo - rio conquistado, luego como colonia del imperio español y final -- mente como una nación independiente, en el marco de grandes cam -- bios.

En México, la política indigenista ha pasado por varias etapas, mismas que se enmarcaron dentro de diferentes corrientes teóricas. Según Gonzálo Aguirre Beltrán (Obra Polémica 1975) , para el caso de nuestro país, podría establecerse una secuencia de tres etapas en el desarrollo histórico del indigenismo, las - cuales a su vez reflejan con particular fidelidad ciertas coyunturas de gran importancia en la historia de México.

La primera de ellas es la llamada política de segregación, adoptada por los colonizadores. El término mismo permite suponer en qué consistía la estrategia de trato hacia los indígenas, quienes aparecían ante los españoles como seres inferiores y no civilizados. Bajo esta concepción, resultaba lógico esperar una serie de medidas discriminatorias en todos los ámbitos sociales, políticos y económicos.

"Los invasores occidentales ya estaban convencidos de poseer la verdad. Por una parte, las leyes coloniales tenían como finalidad integrar al indio en el sistema importado por España que favorecía la expansión del capitalismo y, por otra, aculturarle mediante la castellanización y la evangelización." (Chantal Barre, M. 1983:25)

La política incorporativa constituye el segundo momento dentro del indigenismo en México. Históricamente, se ubica después de la Independencia con España.

Son dos las tendencias principales que orientan el trabajo indigenista de esta época. Por un lado, la corriente evolucionista - propuesta originalmente por Lewis H. Morgan (1877), que en líneas generales planteaba el desarrollo de las sociedades por 3 etapas - (salvajismo, barbarie, civilización) de progreso, mismo que se de-

ba con el invento o descubrimiento de elementos nuevos por parte del hombre. Esto lo llevaría a una etapa superior de desarrollo.

Dentro de esta concepción, los indígenas se encontrarían en una etapa inferior a la civilización. Dicho planteamiento fue aprovechado por los gobernantes de la época para adoptar políticas incorporativas en la población india, propiciando de hecho la desaparición y abandono de las características culturales para integrarse a la nación civilizada.

Paralelamente se encontraba la corriente Positivista (de Augusto Comte) que en México es introducida por Gabino Barreda. Esta, junto con el evolucionismo constituyeron las filosofías que delimitaron la política educativa después de la Independencia y aún después de la Revolución de 1910. También el Positivismo se planteaba el orden y el progreso como elementos necesarios para alcanzar etapas superiores de civilización. Los grupos indígenas eran un campo propicio para comorbarlo, o al menos intentar probarlo.

Finalmente, la política Integracionista, la más justificada por instituciones y científicos sociales abocados al problema de los grupos étnicos, después de la Revolución (1940) y hasta nuestros días. Basada en la teoría del relativismo cultural, que hace una crítica al evolucionismo al establecer la no superioridad ni inferioridad de las culturas, sino su variación de respuesta ante diferentes contextos. Así, cada grupo merece el respeto a sus características culturales y por otro lado, con el derecho de gozar de iguales beneficios que el resto de la nación.

La historia de las diversas experiencias aplicadas a los grupos indígenas revela los problemas y lo descomunal que es el trabajo de este tipo. Las contradicciones entre el "deber ser" y la práctica constituyen un tema muy frecuente en los estudios críticos sobre el indigenismo. En nuestra investigación se hará referencia a medidas, proyectos y autores que trabajan bajo estos 2 últimos lineamientos. Rafael Ramírez y Moisés Saénz con sus respectivos proyectos educativos: La Escuela Rural y La Casa del Estudiante Indígena, sin olvidar el trabajo inicial de Manuel Gamio.

Por razones metodológicas, en la búsqueda de un marco de análisis de ciertas experiencias indigenistas específicas, tomaremos la categoría "institución indigenista" como una de las unidades de análisis.

A nivel de Instituciones, mencionaremos el trabajo del Instituto Nacional Indigenista (I.N.I) con sus Centros Coordinadores, o el trabajo a nivel educativo que se intenta realizar en los albergues, internados y demás instituciones educativas para los indígenas, como representaciones prácticas de esta última política educativa.

No está por demás señalar que sólo mediante un gran esfuerzo-esquemático es posible hacer esta síntesis. En realidad, el desarrollo histórico de estas y otras teorías sobre el indigenismo es un asunto bastante complejo y pormenorizado. Pero las 3 concepciones citadas sirven bien a nuestro propósito de sugerir que han representado fuentes de "inspiración" fundamentales, especialmente la última, de las acciones y organismos institucionales.

Presentación del problema y fuentes teóricas

Con base en los antecedentes globales sobre el desarrollo del indigenismo en México, surgió el interés de conocer las peculiaridades de la educación indígena en un contexto sociocultural específico. Se consideró seleccionar en este caso algún programa educacional específico que dependiera de una institución oficial, como la Dirección General de Educación Indígena y que reflejara adecuadamente la política indigenista vigente.

Las exploraciones iniciales se realizaron en la zona Ch'ol, del estado de Chiapas, debido a 2 tipos de razones. La primera era participar en el conocimiento y difusión de la zona Ch'ol, por parte de maestros y estudiantes de la UAM-I, en el sentido de cubrir distintos aspectos de la realidad de esta étnia chiapaneca y la segunda, consistía en comprender el gran interés antropológico, educativo y sociolingüístico que presenta el grupo Ch'ol, debido a sus condiciones de marginación social, geográfica y económica, dentro de la región Sureste de México.

En particular se escogió el Centro de Integración Social (C.I.S) "Benito Juárez" de Salto de Agua, Chiapas por ubicarse en una zona indígena (Ch'ol), por tener una antigüedad de más de veinte años, lo que permite poder observar, en algunos casos, los efectos en más de una generación de jóvenes indígenas.

La población del internado, registrada en septiembre de 1981 era de 195 alumnos en total, con una beca para su alimentación de \$19.50 diarios y un PRE de \$8.50 cada domingo. En marzo de 1982, en internado contaba con 180 alumnos de los cuales 35 eran mujeres y el resto hombres.

El internado ofrece la primaria a niños indígenas, choles - por lo general. Se cursa por tres niveles; nivel básico, medio- y avanzado; existen en el C.I.S. 8 grupos: 2 de nivel básico, 3 del medio y 3 del avanzado. En Septiembre de 1981 se inició el sistema de Telesecundaria.

Estos alumnos viven y estudian ahí durante el periodo escolar. La mayoría de ellos, en edades entre los 7 y 16 años; proceden de las comunidades vecinas, cuyas familias son de escasos recursos económicos para sostener la educación de los hijos. Por otro lado, el grado escolar máximo en las comunidades, es el 3^{er} año de primaria. Estas 2 situaciones, entre otras, propician la asistencia al internado, que entre sus objetivos, están los de integrar a los jóvenes indígenas por medio de una educación que se inclina más por la capacitación para el trabajo. Al menos en teoría, estos son sus objetivos.

Dadas estas condiciones, uno de los objetivos fue tratar de explicar cuál era el tipo de formación que recibían en el internado y sus repercusiones en los alumnos. Para este propósito fue necesario el análisis de los programas educativos; las prácticas escolares; tipos de planes de estudio; relación maestro-alumno - etc.

Para este fin, se analizaron las condiciones materiales y culturales del mismo. Trabajo que incluyó la convivencia durante 3 meses (febrero-abril 1982), con los alumnos y maestros.

A partir de esta primera investigación surgió la segunda etapa, que constituye la parte central de este trabajo. Lo importante era localizar una comunidad donde provinieran alumnos que asistían al C.I.S., para obtener una información que relacionara la si-

tuación económica, social, política y cultural de las comunidades y la decisión por ingresar a esta institución.

¿ Qué podía esperarse de este proceso integrativo?, con esta simple pregunta, derivaron muchas más :

¿ Qué repercusiones (económicas, políticas etc.) había dentro de la comunidad por asistir a este centro?

¿ Es verdad que el bilingüismo constituye un factor decisivo para la integración?

¿ El internado juega un papel importante en la creación de una mano de obra que tendrá que salir de su comunidad hacia los centros más grandes ?

Estas, entre otras dudas, constituyeron los propósitos básicos de esta investigación.

La comunidad que se estableció como área de estudio fue las Palmas, perteneciente al Municipio de Salto de Agua, Chiapas; con una población menor a los 2000 habitantes y una antigüedad de 40 años aproximadamente. El trabajo aquí duró también 3 meses (septiembre-diciembre de 1982).

La selección de esta comunidad como área de estudio se debe a que de ella provenían los alumnos que asistían al internado, y esta conexión resultaba importante para los fines de la investigación.

Por otro lado, el estudio de las características socioeconómicas y culturales de las Palmas, ofrece en general una visión del estado actual de las condiciones de la zona. La mayoría de las comunidades dedicadas a la agricultura y a últimas fechas a la ganadería.

Podríamos afirmar que a pesar de los continuos cambios culturales, económicos y sociales, sufridos por estas comunidades. Debido-

a factores tales como la migración hacia otros lugares; la ampliación de las vías de comunicación; el acceso a niveles superiores de educación; la introducción de nuevas religiones. Las Palmas puede considerarse aún una comunidad indígena que conserva características propias del grupo étnico Ch'ol. La persistencia de rasgos culturales, referidos al lenguaje; a la medicina tradicional; a la organización social; a la socialización de los niños, son una prueba de tal afirmación.

A partir de estas condiciones, el estudio de la experiencia y los efectos educativos que experimentaban los alumnos de las Palmas que ingresaban al internado, ofrecía una oportunidad de observar cómo podrían repercutir estos efectos en la organización y el trabajo en la comunidad.

La investigación se sustenta en una orientación principalmente etnográfica, por medio de observaciones directas, complementadas con entrevistas controladas. Uno de los criterios del estudio es el aspecto contractivo entre comunidad indígena e institución educativa, con el propósito de detectar la presencia y el desarrollo de procesos educativos, religiosos, económicos y lingüísticos, entre los cuales se pueden mencionar: el cambio de agricultores a ganaderos; el desplazamiento de la lengua indígena; la migración en busca de nuevas fuentes de trabajo, de tierra; la opción del magisterio como una alternativa de trabajo inmediato; el cambio de católicos a protestantes (aunque específicamente en las Palmas, este fenómeno no se registró como en otras comunidades de la zona).

Para explicar los procesos observados, utilizo categorías de análisis tales como las siguientes: la reproducción de una estructura regional de explotación; la cualidad entre teoría y práctica-

de la educación formal para los indígenas y conflicto lingüístico lengua indígena/español. Dichas categorías de análisis son susceptibles de articularse dentro de una concepción Antropológica sobre el fenómeno de la integración en regiones indígenas, como se intenta hacer en concepciones como las de los siguientes autores:

Aguirre Beltrán (Teoría y Práctica de la Educación Indígena ; El Proceso de Aculturación; Obra Polémica), Manuel Gamio (Forjando Patria y La Población Del Valle De Teotihuacán), George M. Foster (Las Culturas Tradicionales y Los Cambios Técnicos), Javier Guerrero y Hector Díez Polanco (Indigenismo, Modernización y Marginalidad).

Por citar algunas de las fuentes teóricas de mi estudio empírico. A modo de un sencillísimo análisis de institución, trato de demostrar la relación, a veces contradictoria y disfuncional, entre la política educativa expresada discursivamente en fuentes jurídico-normativa, como son los programas, reglamentos y decretos, y la práctica escolar observada. De esta manera, se puede establecer la gran vigencia de un proyecto educativo alternativo, que surge a nivel de la comunidad indígena, como forma de canalizar necesidades socioeconómicas y expectativas ideológico-políticas.

Un tercer aspecto constitutivo del diseño de esta investigación, aunque sólo particularizado en torno a la dinámica de las lenguas de la comunidad, es el manejo de algunos elementos del cambio sociocultural de una sociedad. En efecto, me apoyo en algunas concepciones sociolingüísticas que se han ocupado de los problemas sociales del bilingüismo, la educación indígena bilingüe y el desplazamiento y abandono de las lenguas minoritarias. Autores tales como Weinreich (1953) Languages in Contact ; Hamel y Muñoz (1983)-

"Desplazamiento y Resistencia de la lengua Otomí: Un análisis del conflicto lingüístico a través de las prácticas discursivas y la reflexividad": Ninyoles (1980) Idioma y Poder Social, utilizan elementos antropológicos y sociológicos para conceptualizar la dinámica de cambio y conflicto intercultural que sufren las lenguas minoritarias en las sociedades contemporáneas, y específicamente las llamadas lenguas indígenas en México.

Hipótesis.

Las líneas directrices que orientan esta investigación se refieren a tres aspectos medulares de la realidad indígena estudiada: (1) el proceso de integración, social, cultural, económico, (2) La política educativa indigenista y (3) El proceso de cambio sociolingüístico actual en la zona.

A modo de grandes hipótesis, formularé a continuación proposiciones separadas para cada uno de los aspectos señalados, proposiciones que constituyen un cierto anticipo de los resultados que espero demostrar al final del trabajo.

- 1.- Hay una serie de factores externos de cambio que operan actualmente sobre la comunidad indígena Ch'ol, que abarcan desde procesos políticos, económicos y socioculturales. Para efectos de una adecuada comprensión del caso por estudiar, se requiere asumir una determinada concepción sobre la sociedad mexicana actual que sirva como marco contextualizador. En este sentido, puede postularse que los grupos étnicos están insertos en una estructura de clases, como tal, conforman una de las más explotadas y desfavorecidas por el sistema capitalista. Aunada a esta con-

dición, hoy en día tenemos que hablar de la crisis económica a nivel nacional. Lo que da como resultado condiciones más desfavorables hacia estos grupos.

Bajo estas circunstancias continua la necesidad, al interior ó al exterior de las comunidades indígenas, de integrarse de una manera más productiva para el sistema. Lo que supone, en términos del discurso oficial, para los grupos étnicos, una mejoría de condiciones económicas, sociales y culturales.

2.- Dentro de las instituciones creadas por parte del Estado, dirigidas a la atención de los indígenas, están las instituciones educativas: albergues, escuelas rurales, internados y demás, que dentro de sus lineamientos educativos tienen la de capacitar a los alumnos para el trabajo. Un trabajo que el Estado necesita porque es indudable que la labor que realiza el campesino es parte de la sustentación del sistema. Ahora bien, esta capacitación se hace de acuerdo a las necesidades y conveniencias del mismo, por ejemplo, no los capacitar para trabajos en las grandes industrias, sino todo lo contrario. En el caso del internado los egresados de este se convertirán en una mano de obra barata que se desplazará de sus comunidades a los centros regionales. O en el mejor de los casos, optaran por el magisterio por representar un camino fácil dado que el proceso de formación para ello no es largo y además ofrece una rápida compensación económica.

Así la institución educativa constituye un paso necesario para este proceso. De esta manera, la política educativa, dirigida a los grupos étnicos cumple su función inte -

gradora de éstos a la sociedad nacional, aunque por otro lado propicie el desarraigo de sus comunidades.

3.- La historia nacional nos muestra que los grupos étnicos - y sus rasgos culturales han sido subvalorados. Fue hasta los últimos años que las políticas educativas incluyeron objetivos reivindicativos, a nivel discursivo y surge así la llamada Educación Bilingüe-Bicultural. Este proyecto educativo propone 2 líneas de acción en lo que a lenguaje se refiere. Por un lado, reconoce como lengua nacional el castellano. Por el otro, pretende fortalecer la identidad étnica por medio del uso de las lenguas indígenas en el proceso educativo, con el fin de revalorizar su cultura. El resultado ha sido la aparición de diferentes grados de bilingüismo. Este, en las zonas indígenas no ha favorecido a las lenguas maternas, todo lo contrario. La existencia social de dos lenguas, en este caso ch'ol-español, ha dado como resultado una situación de diglosia ó bilingüismo social conflictivo, es decir, la subordinación del Ch'ol sobre el español. Lo que ha conducido no solamente al desplazamiento de la lengua sino a la desvalorización de la cultura y en consecuencia al llamado cambio sociolingüístico.

A partir de las observaciones y materiales recogidos en el área de estudio, se espera analizar con cierto detalle el contenido de las hipótesis esquemáticas mencionadas, aprovechando las categorías de análisis que aportan las fuentes teóricas consultadas (véase supra pag. 16) y la explicación de otros conceptos implicados en la formulación de las hipótesis.

Procedimientos de La Investigación.

Previa revisión bibliográfica del tema, por un lado y por el otro, localización de la zona de trabajo por medio de mapas y planos, se realizó el trabajo de campo durante 6 meses: primero en el internado y después en las Palmas.

La observación participante fue una de las principales técnicas para obtener la información. Este trabajo incluyó la participación en las clases académicas tanto del internado como en la escuela de las Palmas; lo mismo que en las actividades sociales y culturales de ambos (información que se registró en las fichas de trabajo).

La aplicación de entrevistas libres y estructuradas. Estas últimas fueron aplicadas, primero a las autoridades dirigentes del internado, la finalidad era obtener información formal y discursiva de los planes y proyectos educativos dirigidos a la población indígena. Por otro lado, se entrevistó a los alumnos, generalmente los mayores, para conocer su procedencia, causas de ingreso al internado; sus opiniones sobre las condiciones sociales, educativas y culturales de dicha institución y finalmente sus expectativas de trabajo.

Cuando hubo oportunidad, se localizó y entrevistó a exalumnos del C.I.S con el fin de saber en qué forma o cómo, la educación en el internado había aportado elementos para su realización académica, social, laboral, etc.

En las Palmas se entrevistó principalmente a los alumnos y exalumnos del internado. Se aplicaron 2 cuestionarios, el primero recogía información sobre el tiempo de estancia en esta institución,

su formación educativa, lo que incluía el aprendizaje o no del español, los ventajas o no de este proceso; sus expectativas de trabajo etc. El segundo cuestionario se refería a la condición familiar del alumno; actividades económicas, sociales y culturales. Trabajo que se complementó con la información general que se obtuvo de la comunidad. Estas entrevistas iban dirigidas a obtener datos sobre las causas de ingreso al internado y sus repercusiones en la comunidad, en este caso, las Palmas. También se espera obtener información sobre el uso, aprendizaje y desuso de las lenguas: español-ch'ol que se obtenía mediante el proceso educativo en el internado.

Por desgracia, faltó tiempo e información para hacer una investigación comparativa completa, entre las generaciones anteriores y las actuales del internado ó entre los alumnos egresados del C.I.S y los de la escuela de las Palmas.

Plan del Texto.

Por último, me referiré a la estructuración del texto que presento.

La primera parte presenta algunas concepciones integrativas del indigenismo en México. Concepciones que se elaboraron y siguen elaborando en base a diferentes corrientes, como las ya mencionadas al principio de la introducción.

La segunda parte se refiere específicamente a la integración del indígena por medio de políticas lingüísticas. Se muestran las discusiones surgidas a partir de los diferentes métodos propuestos para castellanizar a los grupos étnicos.

La tercera parte muestra las características generales de Chiapas y en especial de la zona Ch'ol que es donde se desarrolla la presente investigación.

La cuarta parte es el caso específico de las Palmas donde se **presenta** la situación económica, política, social y educativa de la comunidad. Con el fin de ofrecer un panorama que exprese algunas generalidades de las demás comunidades Ch'oles. Y sobre todo presentar el contexto que pueda dar pie a generalizaciones sobre las causas que propician el cambio en estas comunidades; la opción de ingresar al C.I.S., etc. La quinta y última parte precisamente, esta dedicada a presentar al C.I.S. como institución integrativa. Retomando algunos elementos planteados en la primera y segunda parte de este trabajo.

Las notas de cada capítulo aparecen al final del texto.

1 PRIMERA PARTE: ALGUNAS CONCEPCIONES INTEGRATIVAS
DEL INDIGENISMO EN MEXICO.

1.0

Con el propósito de ofrecer un contexto, que incluya algunas bases histórico-teóricas, al análisis del caso específico de esta investigación, es conveniente iniciar la presentación de la misma con la explicación de algunas políticas seguidas a fin de integrar o tratar de integrar a la población indígena a la nación mexicana. Los trabajos referidos son a partir de la Revolución de 1910, momento en que surgía un espíritu nacionalista que implicaba, entre otras cosas, homogeneizar a la población.

Parto de las ideas de Manuel Gamio, por considerarlo uno de los iniciadores que se preocupó por hacer una teorización del problema indígena, Esto no significa que los trabajos realizados antes no hayan sido válidos; pero la referencia a políticas indigenistas anteriores, llevaría a mencionar trabajos hechos inmediatamente después de la conquista española, y no es ese el propósito de este trabajo. Por ello parto de obras posteriores a la Revolución, como es el caso de M. Gamio.

Seguidamente se hace referencia a los trabajos, tanto teóricos como prácticos, de Rafael Ramírez y Moisés Sáenz, posteriores a Gamio. Ramírez es el iniciador de la Escuela Rural; más adelante colaboró con Narciso Bassols en el proyecto de introducción y puesta en práctica de la educación socialista, que incluía a las comunidades indígenas. No menos importante es la participación de Moisés Sáenz en estos trabajos, al poner en marcha proyectos e instituciones como: Las Misiones Culturales y la Casa del Estudiante Indígena.¹

T.1 LA LABOR PIONERA DE MANUEL GAMIO.

Para hablar del trabajo realizado por Manuel Gamio en favor del indígena, es importante mencionar que tal labor tiene lugar después del movimiento Revolucionario. Momento en que existía un espíritu en pro del nacionalismo, que implicaba reafirmar los valores mexicanos. Sin embargo, la heterogeneidad étnica y cultural parecía constituir un obstáculo para la formación de una nacionalidad e implícitamente para el desarrollo general del país. (Villa Aguilera :186 y ss.)

Esta inquietud se expresa en su obra Forjando Patria (1916:96) en donde expone la necesidad de estudiar a la población indígena para después integrarla a la vida nacional. Su planteamiento es que mientras no se procure incorporar al indio a la civilización contemporánea, persistirá su situación de retraso.

Gamio, en principio, tiene una formación arqueológica, pero poco a poco se va interesando en los problemas sociales del indígena. Es así como insistía en darle a la Antropología una función práctica; es decir, tratar de modificar por medio de esta ciencia una realidad indeseable; en este caso, la situación indígena;

"...puede decirse que todas las agrupaciones humanas poseen iguales aptitudes intelectuales en iguales condiciones de educación y medio, y que para imponer determinada civilización o cultura a un individuo o a una agrupación, debe suministrársele la educación y el medio inherente a la cultura que se trata de difundir" (Ibidem:38)

Para llevar a cabo sus propósitos, plantea el desarrollo de un trabajo integral. Así, se hacían indispensables los

servicios de diferentes especialistas, tanto mexicanos como extranjeros.

Por eso insistía en que el gobernante debía tener por guía al sociólogo, con el fin de tener un conocimiento cuantitativo de la población (Ibidem; 29). Ahor bien, ¿ por qué insistía en el conocimiento cuantitativo?, porque el método de estudio propuesto por Gamio, comprende tres aspectos: el histórico(arqueológico), el etnográfico(observación participante), y el estadístico(materiales cuantitativos). De esta manera, se tendría un conocimiento numérico por un lado, y por el otro, un conocimiento de las características de los individuos y las agrupaciones. Con ello sería posible atender concientemente sus necesidades - en el caso de los indígenas - y procurar su mejoramiento. (Ibidem :27 y ss.)

Para llevar a cabo este estudio divide el país en 11 zonas regionales de grupos indígenas. Esta regionalización, obedecía a la necesidad de ofrecer una atención diferenciada a éstos grupos. Los métodos para mejorar el desarrollo de cada uno de ellos, debía diferir, sobre todo porque las diferencias en cuanto a medios geográficos eran y son determinantes.

De acuerdo con Gamio, cada una de estas regiones incluiría un estudio integral de las características culturales, desde la -- época prehispánica, colonial y moderna. Cuando hablaba de un estudio integral se refería a las "Manifestaciones culturales(intelectuales y materiales), el de los restos humanos, restos animales y del medio ambiente físico biológico local"(Gamio:1922:XIV). Ejemplo de este tipo de investigación es su obra La Población del Valle de Teotihuacán que abarca parte de las zonas pertenecientes al primer grupo dentro de la regionalización(México, Hidalgo, Puebla, y Tlaxcala), me refiero concretamente al área de Teotihuacán.²

En cuanto al enfoque teórico de la cultura, la posición - de Gamio se identificaba con el relativismo cultural (influencia que tomó al ser alumno de F. Boas durante 1909 a 1911). Sostenía que tanto la cultura indígena como la moderna "ostentan altas virtudes y adolecen de desventajas"(Gamio 1972: 134).

La cultura indígena era la más natural, espontánea y pintoresca, pero también eran

"Aquellos que han seguido viviendo en casi todos sus aspectos de manera análoga a como lo hacían sus antecesores antes de la conquista. Sus anacrónicos elementos culturales, representados por habitación, alimentación, vestido, implementos domésticos...costumbres, ideas y conceptos de todo género son deficientes e ineficaces para estos tiempos pues ya no pueden satisfacer las necesidades y aspiraciones de la cultura moderna"(Ibidem:135).

Entre los aspectos que necesitaban modernización, estaban los tecnológicos, así habría más posibilidades de progreso para los grupos indígenas. Sin descuidar el respeto a sus manifestaciones culturales porque, según Gamio, estas representaban

"...la verdadera base de la nacionalidad en casi todos los países americanos y se distingue entre otras cosas por su bella y épica tradición, altas manifestaciones éticas y estéticas, excepcionales dotes de persistencia contra toda clase de obstáculos y adversidades, mucho menor sujeción al extremo y perjudicial egoísmo individualista que impone la cultura extranjera"(Loc.cit.).

La cultura moderna también tenía sus aspectos positivos y negativos, dentro de éstos últimos estaban; el artificialismo, exagerado apresuramiento de la vida; un alejamiento cada vez más grande de la naturaleza; corrupción política, uso exagerado del alcohol, drogas, etc.(Loc.Cit.). Dentro de los positivos estaban principalmente los conocimientos científicos de la salud, educación, agricultura,

industria, medios de comunicación, etc.

Para determinar qué o cuáles características son positivas o negativas; cuáles hay que substituir o introducir -- nuevas, es necesario aplicar un criterio científico (sobre todo en materia de salubridad, higiene, tecnología, etc., independientemente de que dichos conocimientos procedan de X cultura), un criterio convencional (en lo referente a la producción artística: música, danza, artesanías, etc.), o combinar ambos criterios. Esta es la posición de Gamio, coordinar ambos extremos sin caer en ninguno; todo dependía del territorio cultural del que se tratase. (Villoro 1950:193)

Por otro lado, el autor consideraba que la evolución de un pueblo estaba determinada por el grado de integración nacional, para ello era necesario, una homogeneidad étnica de los diferentes grupos; un tipo general de civilización, y un idioma común. De otra manera

"La pluralidad lingüística impide la comunicación entre las diversas comunidades de habla; la utilización del castellano como lengua oficial es el medio de alcanzar la uniformidad idiomática" (Aguirre Beltrán 1976:150)

Argumentaba que el monolingüismo era la causa del complejo de inferioridad del indígena (Gamio 1956:50). Uno de los problemas que se presentaban al castellanizarlo, era que lo enseñaban a leer y aprendía, pero no contaba con otro material de lectura más que con la cartilla. De este modo, la castellanización resultaba utópica. Gamio propone como solución, llevar material de lectura ameno a las comunidades (por ejemplo libros, revistas, periódicos, pequeñas novelas, etc.).

Siguiendo con la idea de homogeneizar el sistema de comunicación nacional consideraba que la simple unificación lingüística produciría un progreso cultural, aparte de acercar al indígena con el resto de la población. Se arriesgaba a asegurar lo siguiente:

"En un futuro no lejano el problema indígena será menos complejo pues no influirá en él el factor lingüístico, ya que los idiomas y dialectos aborígenes están destinados a desaparecer, como históricamente lo demuestra su incesante y progresiva disminución" (Gamio 1972:180)

Gamio estaba consciente de que sus propósitos de homogeneidad eran difíciles, pero para lograrlo era necesario

"...intensificar el mestizaje, elevando y unificando el standard cultural de vida, generalizando el uso de un solo idioma, mejorando la situación económica de las masas paupérrimas y multiplicando las vías y vehículos de comunicación" (Ibidem.:153)

Dentro de esta empresa, la educación también jugaba un papel importante. Podría ser académicamente igual en las diferentes regiones, pero la enseñanza biológica, cultural, agrícola, industrial, etc., no, porque tendría que acoplarse al medio geográfico y social de la cultura a la que se refiriera.

Gamio hace una clasificación de acuerdo a la heterogeneidad cultural:

- Población de cultura anacrónica y deficiente; compuesta por indígenas nómadas de zonas aisladas.
- Población de cultura intermedia y poco eficiente; habita en rancherías, pueblos y campos.
- Población de cultura moderna y eficiente; habita la capital de la República, estados y ciudades importantes.

Cada una de estas poblaciones poseía una cultura material y una cultura espiritual (ideas, conceptos científicos, religiosos, éticos, etc.). Con respecto a la primera, era posible substituir a la indígena por la moderna, utilizando a la educación como herramienta. Por ejemplo: substituir guarache por zapato: metate por molino; flecha por rifle, etc., etc.. Es decir, Gamio establece una clasificación de los elementos culturales de acuerdo a su utilización y eficiencia. Criterios que presuponen una cierta valoración de la tecnología moderna, no así de la tradicional. De esta manera, el metate resultaba deficiente porque, por un lado, requería un gasto muy grande de energía, por otro, implicaba permanecer en una posición incómoda para las mujeres. (Ibidem:161)

En lo que se refiere a la cultura espiritual, Gamio hace otra clasificación: la cultura de tipo científico o moderna correspondería a la población urbana; la cultura de tipo popular, anacrónica, correspondería a la población indígena (por ejemplo: la aceptación de la actividad del brujo-curandero). En su línea de pensamiento, estas prácticas tradicionales tendrían que ser substituidas gradualmente con métodos educativos apropiados, así

"Hay, por ejemplo, que ir substituyendo las festividades de pueblos y campos, por otras que, como las antiguas, celebren objetos y acontecimientos naturales y a la vez sean obras de arte, pero en las cuales el valor religioso vaya disminuyendo paulatinamente" (Ibidem: 172)

En suma, este autor plantea una concepción diferenciada de la integración de los grupos indígenas por medio de la asimilación o unificación lingüística, la sustitución de la tecnología artesanal tradicional, la dessecralización de las prácticas culturales y la elevación del nivel de escolaridad. Todo -

lo cual plantea un proceso de "contemporización" o sincretismo de la cultura aborígen tradicional, desde la perspectiva de la sociedad mexicana moderna. Tendencia que en el fondo se basaba en el necesario "cambio cultural y económico" propuesto por las teorías antropológicas de la época.

1.2 RAPAEI RAMIREZ Y LA ESCUELA RURAL.

Entre los intentos por lograr la modernización a través de la integración de una nacionalidad y la unificación lingüística, se piensa en una institución educativa con arraigo popular, que pueda impulsar desde la base, la transformación de una comunidad. En este contexto, resurge la corriente de la escuela rural, cuyo principal representante es Rafael Ramírez quien incluye dentro del programa de ésta, la Capacitación tecnológica con el fin de alcanzar un progreso material. Este es uno de los aspectos innovadores de dicha institución, que no tuvieron los intentos anteriores como:

"La escuela de instrucción rudimentaria, establecida por el presidente Fco. León de la Barra en 1911, - que se suponía popularizar la instrucción elemental entre los grupos indígenas, fue el antecedente inmediato de la escuela rural, primera obra educativa del movimiento revolucionario de 1910" (Aguirre Beltrán 1954:247)

Entre los postulados de esta nueva institución estaban:

"...impartir y difundir entre los individuos analfabetos, especialmente los de la raza indígena, los conocimientos siguientes: 1) El habla castellana -- 2) La lectura. 3) La escritura. 4) Las operaciones más usuales de aritmética, etc...." (Solana 1982:127)

Rafael Ramírez, con una formación magisterial y condicionado por el positivismo de su época, inicia sus actividades en las comunidades rurales.

083388

Por otro lado, Ramírez tuvo la oportunidad de viajar a los E. U. con el fin de realizar estudios comparativos en cuanto educación industrial, de donde concluye que las instituciones que proponen una educación comercial, industrial y agrícola son la solución a los problemas de la población campesina e indígena. Lo anterior lo había comprobado en su visita a los E.U., donde observó que la escuela conformaba una educación acorde con las necesidades de los campesinos. Trabajo que intentaba reproducir con los indígenas de nuestro país, ellos requerían de

"Una cultura general que sacuda y despierte sus inteligencias adormecidas, que les provea de conocimiento e ideas fundamentales y les incilque ideales y aspiraciones; 2) una cultura industrial que eduque sus manos y desenvuelva en él la mayor suma de aptitudes constructivas, y 3) una cultura agrícola, para acabar de una vez por todas con la rutina y --- con los tradicionales y defectuosos métodos de beneficiar la tierra. La población rural requiere una cultura agrícola especial que esté en relación estrecha con la localidad en que se funde la escuela"(Ramírez 1968:21)

El contacto que tiene Ramírez con los E.U. es una constante que siempre delimitará sus propósitos, lo mismo que la relación con Moisés Sáenz. Juntos comparten la idea de INCORPORACION del indio a la civilización, esta visión está influenciada por el positivismo de A. Comte, quien consideraba la homogeneidad como un fin para alcanzar un orden social, el proletariado (que no necesariamente incluía a los indígenas) no formaba parte de la sociedad y por tanto era preciso incorporarlo a ella para que pudiera gozar de todos sus derechos (Ibidem:25).

De acuerdo a lo anterior, Ramírez y Sáenz conceden al indio la condición de clase social, negándole así su etnicidad: lengua, costumbres, etc., consideradas como rezagos de una etapa de la humanidad, y es por ello que ambos adoptan la tesis positivista

"...de la incorporación del proletariado a la sociedad como el mejor medio que permite resolver el problema de la heterogeneidad racial y cultural del país" (Loc.cit.)

De las anteriores afirmaciones, es posible deducir la tendencia evolucionista y positivista de los autores, al considerar la cultura indígena como una etapa inferior, muy distante de la actual (científica), a quien debía incorporarse, y esta era la finalidad del Departamento de Escuelas Rurales e Incorporación Indígena, del que así se refería Ramírez:

"El objetivo es único y consiste en transportar a la masa entera de la población rural paulatinamente, pero constantemente, de las etapas inferiores de la vida en que se encuentran hacia planos superiores en que se pueda disfrutar de una vida más satisfactoria y más completa; es decir, el propósito general de la educación rural consiste en incorporar a la masa campesina, ahora retrasada, a la cultura moderna"(Ibidem:26).

La incorporación incluía también la homogeneización lingüística sin importar el valor de las lenguas indígenas, con ello se pretendía que el castellano fuera la expresión de una sola cultura.

Volviendo a la escuela rural, Aguirre Beltrán opina que ésta fue la herramienta más eficaz de los años veinte y treinta; que intentaba la transformación campesina, tanto económica como social. Dentro de sus planes estaba el de capacitar al alumno no sólo para trabajar en el aula, sino también en el campo.

Esta era una de las estrategias a seguir de la inicial escuela rural, porque para 1945 habían cambiado algunas cosas. En cuanto al profesorado, si antes se condicionaba la selección del maestro a no ser indígena de la misma comunidad (para evitar la utilización de la lengua materna), ahora se requería lo contrario: ser indígenas o mestizos que dominaran la lengua del lugar.

La mejor época de la escuela rural se ubica en los años veintes; es cuando estas instituciones se multiplican en consonancia con un auge petrolero del país, pero esta situación no se extendería mas allá de ese período debido a la depresión mundial de fines de los veintes y principio de los treintas, que repercutió en forma negativa sobre varios aspectos, entre ellos el educativo (en consecuencia, sobre la escuela rural). Por otro lado, entre las cuestiones que impidieron el buen funcionamiento de dicha institución estuvo el monolingüismo indígena

"Se identificaba la incorporación con una fase del proceso; la castellanización... el grado preparatorio de la escuela rural hacía bien poco; se empleaba en la escuela constantemente el castellano aprendido, pero se perdía el trabajo porque al regresar los niños a sus casas hablaban con sus familiares en lengua indígena; la enseñanza se hizo más lenta; más difícil, más precaria en los pueblos indios y la escuela no lograba castellanizar al indio... En resumen, la escuela rural sólo funcionaba en los centros de población mestiza; imposible que subsista en las comunidades netamente indígenas".
(Aguirre Beltrán 1954:253-256)

A continuación veamos algunas consideraciones básicas de R. Ramírez para llevar a cabo su programa de transformación por medio de la labor educativa. Sí, el factor económico era importante, pero la atención debía concentrarse en resolver el problema de "incultura", la causante de su mala situación del indígena y la educación representaba una solución. (Ramírez 1981:142)

Del mismo modo, hace un análisis de las condiciones habitacionales del indígena y concluye que éste subsiste, a pesar de su precaria situación económica; lo desfavorable de su hábitat geográfico (ocupan las peores tierras) y en consecuencia, - su mala alimentación. (Ibidem:143)

Es claro que las proposiciones de Ramírez para solucionar el problema del indígena, siempre las reducía a las educativas; las --

económicas, aunque las reconocía importantes, ocupaban un segundo plano.

Por otro lado, estas características indígenas siempre eran comparadas con las de la civilización moderna, y por consiguiente calificadas de inferiores. Para esta población indígena, además de la escuela rural, se hacía necesario difundir otro tipo de instituciones, tal vez más estables, como los Centros de Educación Indígena, donde se promovía la capacitación grupal en zonas muy atrasadas; los alumnos serían instruidos para sostenerse con su propio esfuerzo, es decir, planearían el trabajo agrícola y doméstico para su beneficio. Se pensaba que con este tipo de preparación ellos se convertirían en líderes sociales en sus comunidades. Por otro lado, se le castellanizaría; se le cambiarían costumbres y hábitos por otros superiores. (Ibidem: 145 ss.)

Como puede observarse, Ramírez partía de la idea de que la comunidad indígena funcionaba como un todo integrado y con sólo introducir modificaciones en una de sus partes, en este caso el educativo cuya responsabilidad correspondería a la escuela rural, el resto, el camino hacia la obsesiva superación, sería más sencillo.

Un siguiente contacto de R. Ramírez fue Narciso Bassols, quien abogaba por una escuela socialista que implicaba no sólo la incorporación del indígena, sino el desarrollo económico regional. Se hacía necesario capacitar al indígena para incrementar la productividad en su trabajo y mejorar su situación económica. Ramírez acepta lo anterior, pero siempre tuvo primacía su idea de incorporación.

Hablemos a continuación brevemente de la llamada Educación Socialista.

1.3 EDUCACION SOCIALISTA

Cabe hacer un paréntesis y hablar de la educación socialista. Aunque no fue una política concebida directamente para los grupos indígenas, sino para la población en general, de alguna manera los incluía. También es importante mencionar, que la educación socialista no se conforma en un momento histórico determinado. Es un proceso que se inicia en 1867 y 1869 con las leyes juaristas, que establecieron la educación laica.

Para nuestros fines, nos referiremos a la educación socialista de los años treinta.

Ya he citado a Narciso Bassols como un propugnador de la educación socialista. De acuerdo con este proyecto, el maestro ya no sólo sería considerado un líder, como en los postulados de la escuela rural, sino un planificador económico que tomaría a su cargo una región para transformarla productivamente.

Previamente, se hacía necesaria una capacitación al campesino; una motivación para interesarlo en las ventajas económicas obtenidas por una mejor producción

"La instrucción sola no basta; la incorporación a la vida civilizada tampoco, ya que si al fin y al cabo logramos incorporar al indígena con ello no habremos conseguido más que ponerlo en condiciones idénticas a las que guardan los campesinos - de otros países y en esta situación es esencial para él encontrarse dotado de los medios de lucha económica que le permitan subsistir"(Bassols 1964:165)

Con este propósito, N. Bassols funda en 1933 las primeras Escuelas Regionales Campesinas.

Ahora bien, la educación socialista no sólo aspiraba abarcar aspectos de tipo económico, también estaban los de tipo ideológico; veamos algunos de los postulados de la escuela socialista de 1935.³

"La reforma constitucional de 1934 la transforma a la escuela-fijándole el carácter de socialista para darle un contenido ideológico y doctrinario, a fin de preparar a las nuevas generaciones en la lucha para el advenimiento de un nuevo régimen social sin explotados " (Plan de acción de la escuela primaria socialista, SEP 1935:3)

Las principales características de la escuela socialista eran:

- | | |
|---------------------------|--------------------|
| 1) Obligatoria | 8) Progresiva |
| 2) Gratuita | 9) Científica |
| 3) De asistencia infantil | 10) Desfanatizante |
| 4) Unica | 11) Orientadora |
| 5) Coeducativa | 12) De trabajo |
| 6) Integral | 13) Cooperativista |
| 7) Vitalista | 14) Emancipadora |
| | 15) Mexicana |

No se podía evitar mencionar el papel del maestro, a quien se le permitía: Combatir las ideas retardatarias que adquiera el niño, fuera de la escuela, usando la persuasión y el ejemplo. (Ibidem:18)

Dentro de las funciones y actividades que incluía la escuela socialista estaban: Formar comités para diferentes fines, con sus respectivos secretarios (Algo semejante a los comités hoy existentes en las comunidades). Industrializar la producción artística respetando sus características peculiares; -- Colectivizar el regimen de producción y distribución de ejidatarios y pequeños propietarios agrícolas e industriales; realizar campañas antifanáticas y contra los prejuicios sociales.

Cabe remarcar que los contenidos de esta escuela definieron las normas rectoras de la educación mexicana, plasmadas en la constitución (1917), sin mencionar el calificativo de Socialista.

1.4 MOISES SAENZ: LAS MISIONES CULTURALES Y LA CASA DEL ESTUDIANTE INDIGENA.

Dentro del trabajo realizado por Moises Sáenz sobre sale su labor (en busca del beneficio de los indígenas) en la realización de las Misiones Culturales y la Casa del Estudiante Indígena. Las primeras surgen como una necesidad en apoyo de la escuela rural.

Su objetivo era preparar al profesorado de las zonas rurales. Por tanto, significaba un proyecto educativo dirigido a los adultos que tendrían contacto con la población indígena.

Las Misiones Culturales no sólo preparaban maestros, sino que propugnaban por un desarrollo integral de las comunidades. La escuela era el instrumento ideal para ello. Inicialmente no tenían un plan de estudios elaborado conforme a cánones pedagógicos. Carecían de presupuesto, matrículas, horarios y normas pedagógicas académicas. (Solana 1982:207)

La primera misión se inicia en 1923, pero es hasta 1924 que verdaderamente se consolida y hasta 1926 es aceptada oficialmente. Esta primera misión cultural es producto de la lúcida inventiva de Roberto Medellín, oficial mayor de la Secretaría de Educación en esta época. (Ramírez 1981 :40)

Concretamente, las misiones estaban conformadas por: un director coordinador, un maestro de materias académicas, de educación física, de pequeñas industrias, una trabajadora social

un agrónomo y un médico o enfermera. Cada uno de ellos con una labor específica a cumplir. Recorrían el país reuniendo en determinados pueblos a los maestros de la región (unos cincuenta), trabajaban con ellos (por un mes aproximadamente) enseñándoles y preparándolos para resolver los problemas de la comunidad, pero siempre en contacto con la escuela, además:

"Trabajan con el vecindario, vacunan a los niños y grandes, organizan a las personas, desarrollan un programa recreativo para la comunidad, socializan al pueblo y hacen esfuerzos para resolver los problemas... Estas misiones integran una filosofía de la educación rural que tiene que ver con el ambiente natural y social (económico), con la salud y el bienestar, con la vida del hogar y las relaciones domésticas, con la recreación espiritual y física... Al principio, así la comunidad como la gente, están desintegrados a causa de las diferencias raciales y de lenguaje... Para la comunidad estas misiones son más que una escuela normal ambulante, pues significa la integración e incorporación a la vida nacional - por el camino del desarrollo social" (Ramírez 1936:

Cada misión constituía una escuela normal ambulante que enseñaba con el ejemplo; cómo utilizar los recursos naturales, cómo urbanizar una población, cómo enseñar a leer y escribir, etc.. Las primeras misiones lograron éxito en cuanto a la formación de maestros rurales, pero muy poco en el mejoramiento de las comunidades, dado que su trabajo se realizaba en poco tiempo y los cambios que proponían se perdían después de retirada la misión (Aguirre Beltrán 1954:250). Este tipo de misiones se denominaron en un principio, viajeras.

En 1927 se inicia el primer programa de entrenamiento para misioneros, quienes a su vez, capacitarían en 21 días a los maestros rurales. Siempre teniendo como finalidad el mejoramiento de la comunidad. Con el tiempo, este programa es -

transferido a las Normales Regionales. Obviamente, este proyecto no tuvo éxito, dado que las misiones viajeras adolecían de los siguientes inconvenientes: una permanencia muy corta; falta de ubicación estratégica para abarcar más comunidades; falta de conocimiento, por parte del personal, de la diversidad ecológica y cultural; falta de preparación profesional adecuada (por ejemplo, el desconocimiento de las lenguas indígenas); incapacidad material y técnica de los maestros para los planes integrales de mejoramiento "... es mucho mayor la fuerza de los grupos que se esfuerzan por mantener su cultura tradicional, comparada con los maestros empeñados en transformarla" (Ibidem:151)

Las misiones culturales son suspendidas en 1935 y más adelante, en 1942, (En 1926 funcionaban 19 misiones, para 1963 eran ya 94 en el país) nuevamente son reestablecidas y reorganizadas; ahora, la modalidad consistía en permanecer dos, tres o más años en la comunidad para lograr verdaderas transformaciones.

El trabajo y pensamiento de Moisés Sáenz no se halla disociado del de R. Ramírez. Después de Manuel Gamio, Sáenz ocupa la Subsecretaría de Educación. Entonces, su principal preocupación es la integración del indígena; ¿cómo? por medio de la escuela, en donde debería aplicarse un plan de civilización integral: es decir, debería abarcar varios aspectos: alimentación, costumbres, modos de vida, etc.. Por ello, Sáenz apoyó la escuela rural al igual que Rafael Ramírez.

Ahora bien, a qué se refería con incorporación:

"...no soy de los que, con exaltación romántica, desearan convertir a México en un paraíso indígena, de penachos, macanas, teocalis, ni se me ha ocurrido jamás sustituir a Noel por Quetzalcóatl o enseñar el náhuatl en vez del castellano. Pretendo, sencillamente, que el indio sea considerado como un dato, como un factor real e importante del problema de la integración de México. Soy partidario ferviente de la "incorporación" del indio a la familia mexicana, tanto biológica (mestizaje) como política y culturalmente" (Sáenz 1939:158)

De lo anterior se desprende que Sáenz, al igual que los anteriores autores, estaba influido por un deseo nacionalista, es decir, conformar una nación, borrando toda heterogeneidad cultural. Así, integrada la población, gozaría de los beneficios culturales, de justicia social, de comunicación etc..

A pesar de sus buenas intenciones, Sáenz reconocía que todavía faltaba mucho para llegar a una completa integración.

Aguirre Beltrán opina lo siguiente de Sáenz

"Sáenz gobierna la educación rural de 1925 a 1930. Se dice de él que, además de su doctorado en pedagogía, había logrado ordenarse como pastor evangélico. De ser cierta la versión encaja bien en la conducta del regiomontano, con su idea de la escuela como actividad misionera, con su actitud proselitista y con el concepto de salvación y redención que asigna a su tarea. Sáenz pronto se convierte en el teórico de la educación rural; es él quien le da aliento místico y proyección profética" (Ramírez 1981:44)

De acuerdo con lo anterior, es bien sabido que Sáenz fue un elemento importante para la introducción del Instituto Lingüístico de Verano (ILV) en México, durante el periodo Cardenista. Dicha institución, encubría y encubre todavía, el trabajo misionero de carácter proselitista, con la labor de investigación

83388

lingüística y la antropología social aplicada.⁴

Sáenz, aparte de apoyar las misiones culturales, en su afán por integrar al indígena, es creador de otra institución: la Casa del Estudiante Indígena, de quien hablaremos a continuación.

LA CASA DEL ESTUDIANTE INDIGENA.

Esta nueva institución surge en 1926,⁵ a raíz del fracaso de la escuela rural y persigue también resolver el problema de la integración indígena.

La casa del estudiante indígena consistía en establecer en la capital de la República, un internado que concentraría a 26 diferentes etnias (pequeños grupos de cada una), representadas por jóvenes indígenas en edades entre 14 y 18 años; que hubieran cursado el primero y segundo grado en la escuela rural. La selección de los jóvenes indígenas la harían los gobernadores de los diferentes estados. Aguirre Beltrán menciona al respecto, que el error de éstos fue haber mandado, por ignorancia, a jóvenes mestizos en lugar de indígenas.

La mayoría de estos jóvenes eran bilingües (lengua indígena y castellano). Se procuraba la convivencia de alumnos pertenecientes al mismo grupo lingüístico, con el fin de practicar su lengua y no perderlo por encontrarse en la ciudad.

El primer ensayo para incorporarlos a la civilización se realiza por medio de la convivencia de jóvenes indígenas con los de la ciudad; es decir, se distribuye a los alumnos en diferentes escuelas urbanas para entrar en contacto con los -

compañeros citadinos. Se argumentaba que en igualdad de condiciones, tanto de estudio, juego, trabajo, paseos, etc., no se desarrollarían complejos de inferioridad. De este modo, en la casa se les viste, calza y alimenta; se les enseña normas de urbanidad, acordes con las costumbres occidentales; visitan museos y fábricas, compiten en deportes y se someten a pruebas mentales. (Aguirre Beltrán 1973:129)

El objetivo de dicho experimento era:

"Anular la distancia evolutiva que separa a los indios de la época actual, transformando su mentalidad, tendencia y costumbres, para sumarlos a la vida civilizada moderna, incorporarlos integramente a la comunidad social mexicana" (Ibidem:27)

Una vez conseguida esta meta, la siguiente era que en el futuro, estos jóvenes retornasen a su comunidad a promover el progreso y mejoramiento de la misma.

Después de dos años, la casa del estudiante indígena es calificada de un bello experimento, pero de un alto costo. Surgen las dudas acerca de la demasiada y efectiva incorporación individual, que trajo como consecuencia una desvinculación del medio campesino. Aún así, el experimento duró cinco años más.

El resultado negativo fue que los egresados de dicha institución no tenían la más mínima intención de regresar a sus comunidades de origen a promover el cambio. Surge el remedio, - convertir la casa del estudiante en Normal Rural, que obligue al indígena a regresar. Pero el remedio no da los resultados esperados, dado que más de la mitad de los egresados de estas normales desean continuar estudios superiores, se concluye que es absurdo formar maestros rurales en la ciudad. Más adelante, -- Narciso Bassols se ve obligado a clausurar la Casa del Estudiante Indígena en 1932.

El experimento había demostrado tres cosas:

"...que el indio tenía las mismas capacidades que el no indio, que podía asimilar rápidamente la cultura occidental y que una vez integrado en la vida urbana, prefería este tipo de vida al de su comunidad indígena" (Aguirre Beltrán 1954:253)

De la exposición anterior, se pueden obtener, entre otras, las siguientes conclusiones:

1) En la obra de Manuel Gamio, se refleja que, no obstante sus consideraciones teóricas, recomendaciones y ejecución de proyectos encaminados a resolver el llamado "problema indígena", no escapó a enfoques positivistas y culturalistas, que, como ocurrió, redundarían en resultados poco satisfactorios puesto que algunos ni siquiera concluyeron. Sin embargo, sus aportes son dignos de tomarse en cuenta. En lo referente a darle un nuevo sentido a la Antropología, destaca el hecho de que su estudio sirva para implementar programas gubernamentales, con el fin de mejorar la situación del indio. Se debe considerar también el hecho de que en su época, hubiera establecido una igualdad de condición humana. Así como mencionar que los indígenas vivían en una condición establecida por y para beneficio de los no indígenas. Este último aspecto no había sido considerado y expresado abiertamente, antes de M. Gamio.

2) Rafael Ramírez sustentaba también sus teorías en las corrientes positivista y evolucionista. Daba gran importancia al factor tecnológico-industrial, lo cual no era nada negativo; sólo que para que sus proyectos tuvieran éxito, hacían falta condiciones económicas y sociales, que por desgracia no las hubo. Es así como fracasan las Escuelas Regionales Campesinas y la Escuela rural.

3) Sucede lo mismo con la implantación de una educación socialista, cuando no habían, ni hay, las condiciones básicas adecuadas. Este tipo de educación resultó ineficaz, al tratarse de establecer y no corresponder a un sistema sujeto a la dependencia capitalista.

4) De las Misiones Culturales y de la Casa del Estudiante Indígena, ya he mencionado en parte el por qué de su fracaso: La ausencia de una vinculación real de la capacitación técnica, educativa, científica etc. con las necesidades reales de sus comunidades. Problema que hoy sigue vigente, por ejemplo, dentro de la capacitación agropecuaria ofrecida en los internados indígenas, está el uso de fertilizantes, cuando las tierras de esta zona no lo necesitan. Sáenz no difiere mucho con respecto a Ramírez, en lo que se refiere a influencias teóricas.

Al parecer, todas estas empresas o instituciones estaban condenadas a quedar en propósitos bien intencionados. Quedan como intentos históricos tendientes a resolver el problema del indígena, que hasta hoy sigue sin solución.

2 SEGUNDA PARTE: LA EDUCACION BILINGUE COMO PARTE DEL PROYECTO DE INTEGRACION INDIGENA.

2.0

Después de haber revisado algunas políticas destinadas a la integración del indígena, se hace necesario, para los fines de este trabajo, hablar específicamente de una educación bilingüe en México. Esto implicaría marcar un momento histórico, que para el caso sería desde el periodo colonial, ya que sobre este tema existen datos históricos concretos. La razón de ello es atribuible a la labor iniciada por los grupos religiosos. Sin embargo, estos trabajos no proyectaron más allá de sus intereses, la educación bilingüe. Fue mucho después del triunfo de la Revolución de 1910, cuando se empezó a hablar de intentos sobre métodos y técnicas de enseñanza bilingüe¹ dentro de la educación indígena.

El contenido de este capítulo se refiere a esta especificidad de la política educativa, a partir del movimiento revolucionario. Con el fin de enmarcar sus concreciones actuales en el campo mexicano, cosa que se verá en los siguientes capítulos.

2.1 EL TRABAJO LINGUISTICO POSREVOLUCIONARIO.

Dentro de las políticas indigenistas posrevolucionarias, mencionadas en el capítulo anterior, la situación de heterogeneidad lingüística formaba parte de un problema a resolver, pues se consideraba un obstáculo para la constitución de la nacionalidad. Recordemos los proyectos tales como: la Escuela de Instrucción Rudimentaria de 1911; los programas de educación especial para los indígenas por parte de la Sociedad Indianista Mexicana; o los trabajos de M. Gamio, en cuanto a integración nacional se refiere. Es decir, la conformación de un Estado nacional requería la presencia de una sola lengua, en este caso el castellano. Esta unidad en el idioma representaba la consolidación de una identidad lingüística y cultural.

Sin embargo, es después de la misma Revolución que se considera la realidad plurilingüística y pluricultural como parte de esa identidad nacional. Con ello, la política educativa, a partir de ese momento histórico hasta nuestros días, encierra una discusión en torno a la enseñanza del español directamente o haciendo uso de las lenguas vernáculas. Estas polémicas también estarán enmarcadas en el contexto político, social y económico del país. Así, el periodo revolucionario representa la lucha por el control de la educación entre centralistas y regionalistas. Los primeros argumentaban que dado que la escuela representaba el agente de unificación, la educación rural no podía estar en manos de autoridades locales; los estatales opinaban lo contrario. Sin embargo, la Constitución de 1917 fue rectificada en 1921, para otorgar al gobierno central el poder de organización del sistema educativo. José Vasconcelos sería el encargado de ello, él rechazaba la idea de establecer condiciones especiales de educación a los indígenas; ya que el problema se

agrababa, pues acentuaba la separación del indio.

"La educación debía asimilar al indígena a la nación, no surgir discriminándolo, excluyéndolo en reservaciones. El indigenismo norteamericano respondía a una historia de exclusión y exterminio del indio ; la tradición mexicana era del mestizaje. En consecuencia, debía hacerse mexicanos a todos los indios, y no dejarlos fuera, ajenos y parias de la nación. Culturalmente, la nación mexicana debía amestizarse, influir y dejarse influir por lo indígena, lograr una unidad étnica-lingüística cultural." (Vasconcelos 1928:1509)

En contraposición con los positivistas, Vasconcelos no creía en la ciencia como medio para resolver el problema indígena. Pensaba llevarle a éste los clásicos, por ejemplo: Dante, Homero, Pérez Galdós, etc., con el fin de "elevarlo" moralmente. Las obras de estos autores fueron distribuidas entre la población indígena. Para agilizar su incorporación estaban escritas en español.

Vasconcelos participó también en las Misiones Culturales de las que ya hemos hablado. Pero cabe retomar que, entre las causas que impidieron su funcionamiento, estaba el monolingüismo de las comunidades. Sin embargo, Vasconcelos siempre se mostró en desacuerdo a aceptar un adiestramiento especial para los maestros rurales, enseñanza de la lengua indígena, por ejemplo.

"Aun cuando sus representantes enviados al campo le comunicaban la necesidad de maestros que conocieran los idiomas indios, el Secretario de Educación era demasiado hispanófilo para admitir que las lenguas vernáculas fueran un instrumento educativo " (Brice Heath:137)

En consecuencia, Vasconcelos proponía la sustitución de las lenguas indígenas por el español. A pesar de su idea de creación de una nueva raza, compuesta de indio y

europeo, que daría nacimiento a la "nueva raza" del porvenir (mestizo), Vasconcelos sobreestimó el valor de la cultura europea sobre la indígena, a eso se debía la opinión de erradicación de las lenguas indígenas.

La misma posición tomaron Sáenz y Ramírez al participar en las misiones culturales y la escuela rural. Esta última incluía, como base del programa de incorporación, la enseñanza del español desde los primeros grados. Enseñanza que se realizaba con el método directo, es decir, el alumno tenía que aprender el español escuchándolo, su traducción, no hacían falta, y es más, estaba prohibido utilizar las lenguas indígenas como lengua de instrucción.

"Con el método directo el niño oía el término, lo asociaba a una imagen mental, y a fuerza de repetición y práctica, el proceso de la asociación de la palabra con la imagen mental coincidían inmediatamente, y en el caso del aprendizaje de un segundo idioma, sin intervención alguna del idioma materno ". (Ibidem : 143)

Aún con todos estos programas y métodos, el problema indígena persistía. Se dudó de la capacidad intelectual de éste, duda que se disipó con el establecimiento de la Casa del Estudiante Indígena, Institución que demostró la igualdad de inteligencia entre los niños de la ciudad y los de las comunidades. Ya he mencionado que con este proyecto, la política lingüística dió un giro; si antes se había prohibido la utilización de la lengua indígena, ahora se motivaba a los alumnos a utilizarla con el fin de que no perdieran el vínculo con sus comunidades, puesto que se esperaba retornasen a ella. Por otro lado, era necesario que fueran bilingües pues así servirían de intermediarios entre la nación y sus comunidades. Ya se vio que los resultados no fueron esos.

El mismo principio de educación bilingüe siguió funcionando para los futuros proyectos educativos como los Centros de Educación Indígena de 1933 (internados ubicados dentro de las zonas indígenas que debían complementar a las escuelas rurales), aunque el bilingüismo todavía no convenciera del todo a los políticos del país.

De esta manera, nace ese interés por el indígena y su cultura; lo que Luis Villoro (1950) clasificaría como "Recuperación espiritual de lo indígena". Entonces ya se está hablando de integración del indígena:

"El primer paso para iniciar el proceso de integración, residía en el reconocimiento de la legitimidad de las lenguas indias en el proceso de aprendizaje" (Ibidem : 152)

Después de tomar conciencia de lo anterior, los educadores se encuentran ante la inexistencia de métodos y técnicas para la instrucción de los indígenas; ni siquiera había el suficiente material escrito en idiomas locales. Había muy poco profesorado bilingüe y augado a estos problemas, estaba la continua comunicación por parte de los alumnos con su familia en lengua vernácula, lo que venía a debilitar su poco aprendizaje de español en la escuela.

El problema se intentaría resolver al iniciarse la relación Sáenz (Subsecretario de Educación) y William Cameron Townsend, este último misionero y lingüista estadounidense, quien había trabajado con los indios cakchiqueles de Guatemala (1917), con el fin de traducir parte de la Biblia al idioma local. Dicha experiencia fue compartida con Sáenz quien se mostró entusiasmado por los avances que en materia lingüística se habían hecho: creación de un alfabeto, análisis del sistema verbal, preparación de cartillas, etc.. Con todo esto se había comenzado a enseñar a los

indios a hablar, leer y escribir en español, así como en su propio idioma. (Ibidem: 154)

Es obvio que no fue solamente la posible solución del problema lingüístico de nuestro país, lo que motivó a Sáenz a invitar a Townsend a México, sino que ambos compartían las mismas inclinaciones religiosas (Sáenz dirigente presbiteriano y Townsend misionero del mismo grupo religioso).

Cuando R. Ramírez se enteró del transfondo religioso que guardaban las investigaciones de Townsend, se negó a que éste trabajara con los indígenas, dado que éstos ya habían tenido demasiada religión, y por otro lado, Ramírez era partidario del método de enseñanza directa (no era necesario el estudio de las lenguas indígenas). A pesar de estos inconvenientes, Townsend y sus misioneros trabajaron en el país (respaldados por Sáenz) financiando programas, distribuyendo textos religiosos y reclutando fondos y misioneros en los E.U. y no sólo eso, sino que compartieron el trabajo con el I.L.V., este último se encargaría de la educación, lingüística y la antropología social aplicada. (Véase Cardiel 1983:61)

Para 1932, Sáenz propone otro proyecto, que se realizaría en Carapan, Michoacán. Se estableció un centro de enseñanza, constituido por once pueblos hablantes del Tarasco. En éste se incluía la enseñanza en lengua indígena:

"...el proyecto emprendió una serie de misiones alfabetizantes en la lengua nativa, que está causando cada día más interés por parte de los nativos para su mejora." (Swadesh 1940 : 11)

El español sólo se introduciría después que el alumno hubiera aprendido a leer y escribir en su propio idioma. Pero como otros proyectos, quedó inconcluso, por falta de presupuesto y de personal preparado.

083388

Estaban a la vista los porcentajes de analfabetismo. El sureste, a excepción de Yucatán, y los estados del norte del país representaban el mayor porcentaje. En Yucatán la mayoría de maestros (primaria) eran bilingües maya-español, y en maya impartían la enseñanza. Esto venía a reafirmar la necesidad de una educación bilingüe. Misma que incluyó la escuela socialista del periodo cardenista.

El énfasis de un respeto hacia las lenguas indígenas y por tanto de su cultura, ponía en duda la idea de unificación (Surge el término de "pequeñas nacionalidades"). Para estos momentos en la Unión Soviética, Stalin había establecido la distinción entre comunidad nacional(nación) y las comunidades políticas, éstas podían mantener su idioma vernáculo, pero siempre bajo el gobierno político común de la nación (Brice Heath:166). Ideas que fueron aceptadas por educadores y científicos sociales de los años treinta, sobre todo los partidarios del bilingüismo: "una diferencia lingüística no impide la colaboración política social". (Swadesh 1940 :13), incluido el Instituto Lingüístico de verano que recibió más adelante todo el apoyo de Lázaro Cardenas. "En este programa por mexicanizar a los indios, los socialistas, los misioneros protestantes y los eruditos imparciales habrían de trabajar codo con codo, colaborando como científicos". (Brice H. : 168)

Para 1937, con la tercera Conferencia Interamericana de Educación (en donde se reunieron maestros de diferentes países de América, poblados por indígenas), la idea de una educación bilingüe fue reforzada. Esta sería utilizada como un medio para alfabetizar a la población y no con el fin de promocionar las lenguas indígenas. Se trabajaría en la elaboración de cartillas de los idiomas con mayor número de hablantes. No obstante estos planes, persistían las deficiencias a nivel de personal capacitado,

para llevar a cabo las investigaciones lingüísticas y la preparación de nuevas cartillas basadas en principios lingüísticos (las anteriores habían sido hechas en base a vocabularios elaborados por los primeros misioneros). Ante esta situación, el I.L.V. -- ofrecía sus servicios; el Departamento de Asuntos Indígenas, cuyo director era Luis Chávez Orozco, dió su apoyo a la realización de la Primera Asamblea de Filólogos y Lingüistas (1939), en donde se discutiría el método más conveniente para la enseñanza del español. El resultado puede adivinarse: se reafirmó la idea de

"...un bilingüismo extendido que pudiera proporcionar mejor salud, salubridad y técnicas agrícolas, o sea los aspectos de modernización que eran necesarios al indio para conseguir oportunidades semejantes a las de otros mexicanos " (Ibidem : 176)

El cambio presidencial de L. Cárdenas a M. Avila Camacho deshace las buenas intenciones que en materia de educación se habían planeado. Con tendencia conservadora, A. Camacho se rodeó de gente semejante, entre ellos Octavio Véjar Vázquez, como Secretario de Educación, quien, como reaccionario que era decidió

"...Limpiar la educación de influencias izquierdistas y reconciliar a la iglesia con la escuela, Véjar promulgó 'la nueva escuela'...cerró escuelas que consideraba demasiado procomunistas, cambió el personal de enseñanza, devolvió a la iglesia algunos terrenos propiedad de escuelas..." (Ibidem : 185 ss.)

Asimismo, Véjar se declaró enemigo del bilingüismo y suspendió el proyecto Tarasco. Por todas estas medidas represivas, Véjar es cesado (1943) y substituído por Jaime Torres Bodet. Este, coincide con las ideas de Alfonso Caso (director del Instituto Nacional de Antropología e Historia), y se convierte en partidario del bilingüismo y apoya la Campaña de Alfabetización. En este proyecto

colaborarían lingüistas, como M. Swadesh y antropólogos, quienes habían trabajado en el proyecto Tarasco de 1939 (en Michoacán), adiestrando y preparando a los maestros rurales con el método bilingüe².

El proyecto Tarasco, ahora renovado cumplía en total con la campaña alfabetizadora, en la que se tenía además, la ayuda - directiva de un miembro del I.L.V.: Maxwell Lathrop.

En medio de estos cambios, se reafirmaron las ideas sobre: respeto a la cultura indígena; pluralismo y no uniformidad; apoyo a organizaciones e instituciones dedicadas al estudio de éstos grupos; impulso a ferias y centros artesanales; grabación y recopilación de la música autóctona, etc. Con todo esto, la posición de los dirigentes políticos aparecía identificada con el relativismo cultural, y aunque las intenciones eran buenas, siempre hacía falta el personal preparado para obtener los resultados que se proponían.

De este periodo podemos concluir, que fue en este momento en que la corriente indigenista comenzó a defender abiertamente los derechos del indio.

Con Miguel Alemán en la presidencia (1946), se modifica el rumbo anterior, pues entre las prioridades nacionales estaba el impulso industrial y comercial. Es decir, el indigenismo y su - problemática no formaba parte del proyecto industrializador.

Sin embargo, es bajo este periodo presidencial que Alfonso Caso consolida la creación del Instituto Nacional Indigenista (INI). Idea que se venía gestando desde 1940 a raíz del Congreso Indigenista Interamericano. Esta institución estaría dedicada a la investigación de los problemas y realidades del indígena y al es-

tudio de métodos para mejorar sus condiciones. Bajo esta línea, el I.N.I. consideraba a la educación como solución al problema de integración del indio. Dentro de sus objetivos no sólo estaba el de la alfabetización, sino el cambio de otros factores culturales como la dieta y las técnicas agrícolas. Sus programas se realizarían a nivel regional y no comunal, estrategia adoptada en base a las ideas de Alfonso Caso.

Para Caso, el problema indígena no era sino un problema cultural, y como tal, la aculturación era la solución adecuada siempre y cuando se aplicara, no a nivel comunal, sino regional.

"Sería imposible el desarrollo aislado de una comunidad, si no se desarrolla al mismo tiempo la zona a la que pertenece. Por eso nuestra acción creemos que debe ser regional" (Caso 1971:156).

Surge el problema de cómo coordinar este trabajo desde el D.F., y es por ello que se planean los Centros Coordinadores (que incluían economía, salubridad y educación) en diferentes regiones. El primero se ubicó en la zona Tzeltal-Tzotzil (Chiapas, 1950).

Por otro lado, se seguía trabajando con las cartillas en las zonas indígenas, sobre todo el Instituto de Alfabetización para Indígenas Monolingües. Pero la importancia que había tenido la investigación lingüística en este momento, comienza a decaer.

Durante el periodo presidencial de Ruiz Cortinez, sucesor de M. Alemán, persiste la idea de respeto por lo indígena, sobre todo su lengua. Ahora el INI prepararía a los educadores de las comunidades, quienes serían llamados Promotores culturales y debían pertenecer a la misma región en que trabajarían, sobre todo ser bilingües. Su capacitación se haría en los Centros Coordinadores. Su labor sería de intermediarios entre su región y la nación.

El INI, el ILV y otros organismos seguían preparando cartillas en los diferentes centros regionales y precisamente, el contenido de las mismas, hacía referencia al contexto regional del grupo del que se trataba.

Para fines de los años cincuenta, la educación bilingüe y los métodos integrales recibían la aceptación a nivel internacional. Organismos como la UNESCO, iniciaban proyectos basados en la experiencia mexicana. Y es bajo los auspicios de la UNESCO que nace el Centro Regional de Educación Fundamental para América Latina (CREFAL) en 1951. Este se ubicó en Pátzcuaro, Michoacán. Dicha institución había de ser un centro de adiestramiento internacional para aquellos interesados en la educación. Ahora el método bilingüe cobraba importancia, no sólo a nivel local, sino internacional.

No obstante, para algunos organismos independientes del INI, el método bilingüe seguía representando un obstáculo para la integración del indio.

"Algunos promotores culturales del INI no eran aceptados por los indios, y muchos de ellos tenían la sensación de que la aplicación del método bilingüe era la principal razón de rechazo. Un ideal original del INI había sido la evaluación periódica del cumplimiento de los objetivos y la necesidad de una reorientación de las ideas directivas.

Ahora, al cabo de los primeros años de operación, se hacía sentir la necesidad evidente de una reevaluación, y la educación bilingüe, dogma fundamental para el desarrollo del enfoque integral regional, se convirtió en la primera cuestión que debería ser evaluada". (Brice : 213)

Swadesh argumentaba que no era problema del método (bilingüe), sino la mala preparación por parte de los promotores: falta de conocimiento de su propia lengua y preferencia por el español. La solución de Swadesh fue proponer a las autoridades del INI, el que los indígenas aprendieran el español desde los primeros días en la escuela, sin perder el derecho a usar su propia lengua. El método bilingüe era revalorizado; pero, de todas formas se desarrolla un amplio debate sobre la formación y progresión lingüística de los hablantes indígenas. La querrela método directo contra educación bilingüe se ha-

expresado de distinta forma en las políticas lingüísticas de las instituciones del Estado mexicano. En 1972, por ejemplo, tenía más fuerza la tendencia a la castellanización, en cuyos programas la lengua indígena servía tan solo de puente para aprender el español, aunque se aceptara formalmente el principio de la educación bilingüe-bicultural. En 1978, en cambio, la Dirección General de Educación Indígena de la Secretaría de Educación Pública (SEP); sigue la tendencia de la integración pluricultural de los programas educativos y diseña una enseñanza de las dos lenguas, equilibrando sus funciones pedagógicas.

Mucho podría decirse sobre este asunto, pero la gran limitante de estas políticas y su falta de vinculación en los procesos políticos, económicos y culturales de los grupos indígenas, la falta de respuesta a este tipo de problemas contextuales vuelve, hasta cierto punto, irrelevante la discusión de que si es mejor el método directo ó el método bilingüe.

2.2 EL TRABAJO LINGUISTICO DE LOS ULTIMOS VEINTE AÑOS.

Durante los últimos veinte años, se han registrado problemas económicos muy fuertes, tales como la entrada y salida de capitales extranjeros; estatización de industrias (como la eléctrica o petroquímica); endeudamiento económico (primordialmente con los E.U.); descapitalización del sector agrícola (y por tanto mayor migración de la población rural a las zonas urbanas); la devaluación de la moneda; y, últimamente, la baja en los precios del petróleo. Dichos problemas siguen repercutiendo en todos los ámbitos del país, y la realidad educativa, por cierto, tampoco escapa a esta situación.

La naturaleza de estas condiciones económico-políticas determinan, en gran medida, el carácter y el alcance de las acciones indigenistas, particularmente las políticas de unificación cultural, lingüística y de educación. Es decir, se subordinan a un objetivo de defensa de lo nacional frente a la influencia exterior. Así se aprecia, por ejemplo, cuando asume la presidencia Adolfo López Mateos en 1958, cuyos objetivos de

"...alfabetismo, industrialización e intercambio de bienes de consumo mayores por toda la nación, aunado todo a la urbanización, se convirtieron en metas de la élite política que financiaba y llevaba a la práctica los programas indigenistas" (Brice:225).

Este tipo de metas se inspiraron en programas de modernización aplicados en otros países, por ejemplo E.U., en donde el problema indígena era y es muy diferente.

La sucesión presidencial de López Mateos a Gustavo Díaz Ordaz no marcó un cambio determinante en lo referente a las po-

líticas indigenistas. El bilingüismo como etapa de transición hacia la aculturación era el lema.

Sin embargo, es durante este sexenio que se analiza el trabajo antropológico, hecho por gente externa a los grupos indígenas. Es decir, se cuestiona la efectividad práctica de estos trabajos.

"Durante la década de 1960, la fuerza más importante del movimiento indigenista fue puesta en tela de juicio a la vez por estudiantes y profesionales"(Ibidem:228)

De entre estos últimos estaba Pablo González Casanova, con su obra La Democracia en México(1965) donde expresaba:

"El problema indígena es esencialmente un problema de colonialismo interno. Las comunidades indígenas son nuestras colonias internas. La comunidad indígena es una colonia en el interior de los límites nacionales. La comunidad indígena tiene las características de la sociedad colonizada"(G. Casanova 1965:104)

Finalmente, el mismo autor concluía que a pesar de todos los programas integrativos hacia el indígena, éste seguía siendo marginado. Culpa de esta situación no era sólo de los políticos y mestizos sino de los antropólogos investigadores

"El movimiento estudiantil y la confrontación abierta entre militares y estudiantes en 1968 contribuyeron a acentuar la actitud crítica que ya se diseñaba en las filas de los antropólogos" (Brice:229)

Dentro de la Escuela Nacional de Antropología (ENAH), la corriente culturalista es expulsada para adoptar ahora la teoría marxista. (Medina Andrés 1983:27).

Los cuestionamientos sobre la eficacia de las políticas dirigidas a los indios, dieron como resultado el establecimiento del Instituto de Investigación e Integración Social (Oaxaca, 1969), entre cuyos principios estaba la autodeterminación del idioma (indio), arte y formas de organización social.

Para 1970 es L. Echeverría el sucesor de Díaz Ordaz., V. Bravo Ahuja es ahora el Secretario de Educación. Echeverría ha -
cía viajes a las diferentes comunidades, al tiempo que argumen -
taba que eran necesarios para ver de cerca los problemas. Por su
parte el Secretario de Educación planeaba dos cosas: La descen -
tralización educativa y la redefinición del desarrollo social, -
económico y político del indio. Los mismos indígenas hacen sus
peticiones ante el presidente?

Mientras, las discusiones teóricas se dividen: Los que
abogan por una integración nacional, por medio del desarrollo
democrático (Aguirre Beltrán es uno de ellos), y los defensores
de la identidad étnica y cultural del indio, las cuales no eran
incompatibles con la integración política. Vuelve así la discu -
sión entre método directo y educación bilingüe. Y es esta últi -
ma la que predominó durante el periodo de Echeverría. No era ne -
cesario un modelo nacional, es más, se propusieron tres alterna -
tivas que deberían escoger los dirigentes estatales de acuerdo a
las condiciones de la región:

- 1) El empleo de los idiomas indios durante la primaria, con maestros bilingües (En zonas donde la población hablante de esta lengua sea numerosa; existan los materiales escritos y además las funciones de la lengua puedan ampliarse).
- 2) Los idiomas indios podrían utilizarse para la instrucción esco - lar, pero el español deberá introducirse lo más pronto posible (derecho a conservar su lengua dentro del grupo, y a utilizar el español como medio de comunicación con la nación).
- 3) Sólo mediante la castellanización directa, el indio podrá apren - der español para ingresar y participar en la comunidad nacional) (Swadesh Evangelina 1971 : 10).

Con el gobierno de J. López Portillo y bajo la dirección de Fernando Solana como Secretario de Educación, se inició el pro - yecto "Educación para todos" que comprende el programa de castella -

nización, acompañado de una serie de actividades orientadas a estudiar, fortalecer y desarrollar las culturas indígenas. (Solana 1982: 19).

Para llevar a cabo el programa de castellanización, se hace necesario, por un lado, la preparación de jóvenes indígenas (bilingües) egresados de la secundaria, con el fin de que éstos trabajen en las comunidades (como maestros). Y por otro lado, el establecimiento de albergues escolares (infantiles), éste , - situado al lado de una buena escuela primaria completa, donde viven los niños de las comunidades más pequeñas y más remotas. (Ibidem : 31). Aunado a estos planes, se encuentra el apoyo radiofónico bilingüe (español como segunda lengua). La castellanización anunciada, no atenta (supuestamente) contra su identidad cultural y lingüística.

A últimas fechas (1982), la política lingüística oficial promueve una educación bilingüe-bicultural para los grupos indígenas (cf. Muñoz, Héctor 1985). No se busca la uniformidad lingüística, sino la igualdad de desarrollo.

Se hace conciencia de los obstáculos que existen para llevar a una feliz realización tal proyecto, entre otros; la escasez de profesorado bien preparado y satisfecho con su labor; ausencia de personal especializado en relaciones interétnicas, etc. etc..

Son este tipo de problemas los que se concretan en el caso de las Palmas y el Centro de Integración Social(C.I.S.) en la zona Ch'ol, y de los cuales pasamos a hablar a continuación.

083388

3 TERCERA PARTE: CHIAPAS UN EJEMPLO A NIVEL REGIONAL

3.1 CARACTERIZACION ETNOGRAFICA Y GLOBAL DE CHIAPAS

Dado que esta investigación se desarrolla dentro de la zona ch'ol y ésta a su vez se ubica en el estado de Chiapas, haré una breve caracterización etnográfica del mismo.¹

El estado de Chiapas se localiza en la parte sureste del territorio nacional, al sur del istmo de Tehuantepec.²

La entidad se divide políticamente en 110 municipios, que comprenden un total de 7,841 localidades. De éstas son: 19 ciudades, 12 villas, 108 pueblos y el resto comprende a localidades menores.

Del total de los habitantes, un 68.3% es rural y el resto urbano. De este último sector, aproximadamente el 80% cuenta con servicios de salud. Sólo el 23% del sector rural es atendido por instituciones oficiales; es decir existe un gran déficit y no sólo en relación a servicios de salud, sino también de otros, tales como : agua potable, alcantarillado, vivienda etc. Deficiencias que vienen a constituirse en causas relacionadas con las enfermedades que ocupan el primer lugar: como las diarreicas y la enteritis, sin dejar a un lado el factor alimenticio, en donde el consumo diario de proteínas y calorías por habitante, está por debajo de los niveles mínimos requeridos, sobre todo a nivel rural.

Chiapas cuenta con un vasto sistema hidrológico formado por más de cien ríos, ojos de agua y lagos. Con frecuencia, el asentamiento de las comunidades indígenas se hace cerca de estos, pues constituyen una fuente de subsistencia a las mismas.

Orográficamente, las sierras de Chiapas están ubicadas en la zona norte del estado. Sus más bajas estribaciones tocan una pequeña porción del sur de Tabasco. También es importante mencionar a la Sierra Madre de Chiapas (al sur del estado) en cuya zona se ubica el volcán Tacaná de 4,017 metros de altura.

En cuanto al clima, las regiones más húmedas se localizan en el norte del bloque central y el sureste de la Sierra Norte (4,000 5,000 mm. de precipitación). La estación de las lluvias se extiende desde fines de mayo hasta principios de Octubre; en los Altos este⁺ se prolonga hasta enero. Por estas causas, gran número de localidades del estado se encuentran incomunicadas durante varios meses. Además del costoso mantenimiento de las carreteras, de las cuales hay un total de 10,957 Km de diferentes tipos: federales, estatales, vecinales y rurales. El ferrocarril cubre solo 547 Km.

De la superficie total del estado, el 18.85% (1,399,642 Has.) son tierras agrícolas, de las cuales, corresponden 3.95% de riego, 55.66% a temporales, y 40.39% a las incultas. El 25.7% de la superficie estatal corresponde a la ganadería, cuyas principales zonas son: La Costa, Pichucalco, Palenque y la Depresión Central. El 47% del territorio corresponde a las actividades forestales.

El maíz es el principal cultivo del estado, le siguen en importancia el frijol, algodón y a últimas fechas la soya. Dentro de la superficie dedicada a la agricultura, 203,031 Has. se dedican a la fruticultura. Entre otros productos, ocupa el primer lugar en ésta producción el café, no sólo a nivel estatal sino nacional, lo mismo sucede con la producción de plátano. Después de Tabasco, Chiapas es el 2º productor de cacao.

La mayor parte de la superficie de uso agropecuario y forestal está bajo el régimen ejidal 47.2%, seguida de la pequeña propiedad 28.2% y las tierras comunales el 11.2%, el resto 13.4%

corresponde a terrenos nacionales y propiedad privada urbana.

El estado de Chiapas posee 260 Km de litorales. Las principales zonas pesqueras corresponden a los municipios de Tonalá y Tapachula.

La actividad industrial ha presentado un escaso dinamismo, si excluimos a la industria generadora de energía eléctrica (de la población rural, sólo el 39% la tiene), la extracción de petróleo, y en poca proporción la minería. Sobre la industria petrolera cabe mencionar que a últimas fechas constituye uno de los elementos más importantes en que se apoya la economía política del estado, claro, con sus respectivas consecuencias.

Según datos de 1980, el 34% de la población es económicamente activa. El subempleo constituye un problema fundamental que se refleja en el sector primario, en donde se concentra el 65% del total de la población económicamente activa. Cabe destacar, entre otros, el factor migración tanto externo (población de origen guatemalteca a las plantaciones de café) como interno: 40,000 indígenas de la zona de los altos, van a trabajar a la región de la costa.

He dejado al final, a propósito, el factor educativo, mismo que necesita un análisis más profundo para entender el caso de las Palmas (comunidad indígena Ch'ol) y el Centro de Integración Social (internado para niños indígenas choles) que forman la parte central de ésta investigación.

Los datos registran 1.06 millones de demandantes de educación a diferentes niveles, de estos, se atendía al 60%. La población sin instrucción primaria constituía el 23.9%. El número porcentual de alfabetas de 10 años en adelante es de 66.1%.

En lo que atañe a la integración cultural para indígenas, se desarrollan programas de castellanización en los niveles de pre-escolar y primaria, no descuidando el tratamiento educativo mono -

lingüe. En la escuela de educadoras de San Cristóbal de las Casas, se imparten las lenguas tzeltal y tzotzil, para efectos de educación indígena. (IEPES 1982:51)

Este es el sector que nos interesa. Si el estado de Chiapas representa una de las entidades del país con mayor población indígena, ésta es una de las razones por las cuales, en 1950, se funda el primer Centro Coordinador Tzeltal-Tzotzil.³

Se proyectó que cada uno de estos centros se ubicara en la ciudad ladina más cercana y donde concurriera frecuentemente la población indígena, por cuestiones económicas, políticas y sociales.

Estas instituciones contaban con: escuela de promotores, clínicas, laboratorios, talleres, etc. Entre sus funciones estaban: la capacitación agrícola; sanitaria, educativa y la implementación de programas de vivienda y urbanización.

La escuela de promotores surgió paralelamente con la creación de estos Centros Coordinadores, por la necesidad de formar Maestros Promotores como elementos clave en el funcionamiento de los programas de integración hacia la población indígena. Sin embargo la captación y formación de estos agentes locales no ha sido fácil, aún hoy representa un problema a diferentes niveles. Uno de ellos, es cumplir su papel de elemento de cambio sin desvincular por esto las prácticas tradicionales de su grupo.

En una primera e inicial etapa, los promotores fueron "... personas de cierta edad que ocupaban o habían ocupado, puestos de importancia dentro de la organización político-religiosa municipal y que, por su status, contaban con el respeto de las comunidades" (Aguirre Beltrán 1976:45).

Estos promotores fueron importantes porque abrieron camino y dieron paso a los jóvenes, ahora con mayor escolaridad y capacitación para cumplir su misión de servicio a la comunidad.

Actualmente siguen formandose maestros promotores,⁴ no sólo

en Chiapas sino a nivel nacional. Su labor dentro de la comunidad es apoyada por el Comité de padres de familia o el educativo.

A pesar de toda la importancia que se le dio, y sigue dando al maestro promotor, surgió un problema con el que no se contó al principio: La preferencia de éstos por el mundo "moderno" (ladinización) y no el de su comunidad.⁵

Aunado a esto, puede mencionarse la crítica que se les hace -a algunos maestros promotores- por su abuso de autoridad o por su trabajo irregular dentro de la comunidad. La problemática de estos educadores puede resumirse así:

"Su profesión les permite ascender socialmente a través del salario fijo que reciben, a diferencia de la mayor parte de los demás indígenas. Este ingreso regular y -relativamente alto les hace posible iniciar pequeños -negocios, comprar terrenos y aumentar así su propiedad. De esta manera, se debilitan sus lazos con el grupo étnico del que provienen (su cultura de orientación), es trechándose cada vez más su relación con la administración estatal y los grupos de poder agrario (su cultura de adaptación). Este hecho los coloca objetivamente en un conflicto entre sus intereses de clase y su lealtad étnica"(Cf. Baez/Rivera 1982:478).

El papel del maestro, a nivel rural, reviste más importancia que en las ciudades pues son considerados los

"intelectuales en las comunidades indígenas y, por su formación y buen dominio del español, tienen más posibilidades de ocupar puestos administrativos y políticos; ejercen así funciones de jueces, presidentes municipales, secretarios de cooperativas, etc. De hecho, gran parte de los maestros participan como agentes directos del proyecto histórico de asimilación, dado -que su posición social les confiere una función de en lace con la sociedad nacional que les otorga, en lo -inmediato, mayores ventajas que la defersa sociocultural de su grupo étnico" (Hamel 1984:13).

Este es parte del marco en que se desarrolla la educación indígena, falta tocar aspectos como por ejemplo: los programas de castellanización o la educación bilingüe-bicultural, entre otros. Pero son temas que se tratarán en los siguientes capítulos cuando se presente el caso de las Palmas y el Centro de Integración Social. Ambos ubicados en Salto de Agua (Chiapas). Municipio que pertenece a la zona indígena Ch'ol y de la cual hablaré a continuación

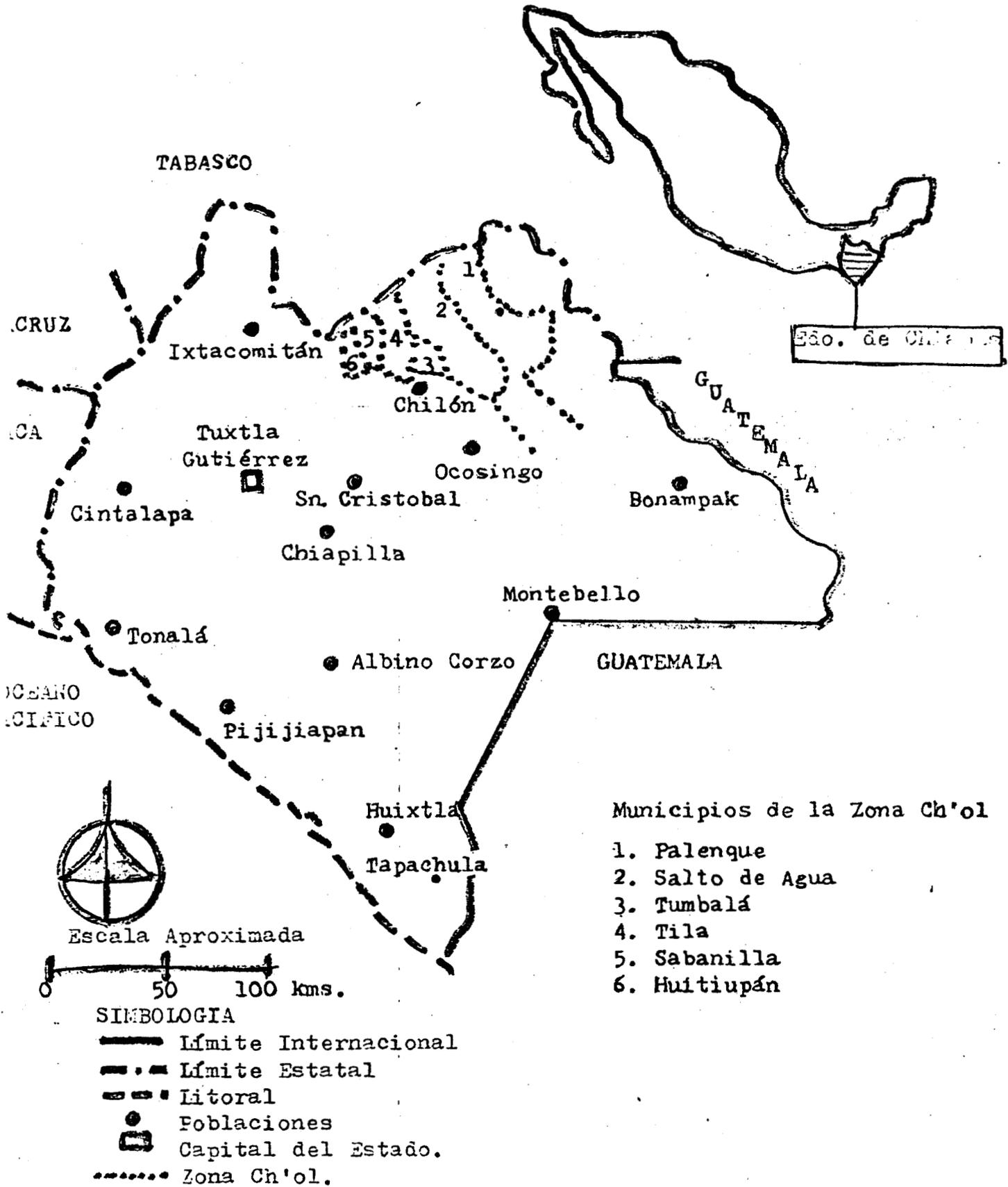
3.2 ASPECTOS GENERALES DE LOS CH'OLES Y SU ZONA

Los Ch'oles son un grupo indígena Zoque-Maya, que pertenece a la familia Maya-Quiché y a la división Ch'ol-chortí. Actualmente esta étnia ocupa seis de los 110 municipios que componen el estado de Chiapas, es decir se encuentran ubicados en: Palenque - Salto de Agua, Tumbalá, Tila, Sabanilla, y Huitiupán (ver mapa 1). Se localizan al norte del estado, colindando con Tabasco; abarcando una superficie de 4,037 Km²., que representa el 5.5% del total del estado. (Censo General de Población 1970 Estado de Chiapas, En León: 1976:17).⁶

Según datos del Censo de 1970, en ese año habían 73,253 choles mayores de 5 años. Distribuidos en los estados de: Chiapas, Tabasco y Oaxaca. Ocupando el onceavo lugar entre los grupos étnicos del país.

La zona Chol se ubica en dos subzonas ecológicas: la de los altos con los municipios de Tila, Sabanilla y Tumbalá; en donde el clima es templado por su altura sobre el nivel del mar que va de 900 a 1600 metros, y la de los bajos con los municipios de-

Mapa 1, ubicación de la zona Ch'ol



Salto de Agua, Palenque y Ocosingo; aquí el clima es caluroso con precipitaciones pluviales de más de 4,000 mm³. anuales, el promedio de altura sobre el nivel del mar es de 400 a 900 metros. La temporada de lluvias se prolonga por cerca de nueve meses, por lo que la precipitación pluvial es una de las más altas de México.

El común denominador para estas subzonas lo establece el panorama compuesto por pequeñas montañas en los altos y la prolongación de pequeños lomeríos en los bajos, mismos que dan pie a la formación de cañadas y en los valles cauce a los innumerables arroyos y ríos, que cruzan la parte baja.

La flora es abundante y variada, sobre todo en los municipios de Palenque y Salto de Agua con zonas de selva tropical, en las que predominan árboles como paloquelite, chaya, cuajinicuil, palma etc. La fauna, aunque en peligro de extinguirse en sus especies mayores, debido a la caza indiscriminada, también es numerosa y podemos encontrar especies tales como venado, tepezcuintle, tigrillo etc; aves como el loro, guacamaya, faisán, perdiz y distintas especies de reptiles.⁷

La parte baja estuvo casi cubierta de selva tropical hasta hace sesenta años, en que la colonización produjo la tala de los grandes árboles para implantar los cultivos y potreros; Así, el desequilibrio ecológico no tardó, la delgada capa de humus que compone el suelo está siendo barrida por las lluvias y con ello da pie a la erosión, ocasionando el descenso en la precipitación pluvial y la supresión de muchas especies (acuáticas y terrestres) de flora silvestre.

La base de la economía Ch'ol es, como la mayoría de los grupos indígenas, la agricultura. El 90% de las parcelas son de carácter ejidal. Estas comprenden de cinco a diez hectáreas y para su cultivo se utilizan instrumentos tradicionales como: coa, azadón, machete y arado de madera. Recientemente se han empezado a utilizar fertilizantes, plaguicidas y semillas mejoradas.

La ganadería es una actividad poco desarrollada entre los choles. Sin embargo, la existencia de grandes superficies, sobre todo en los valles (estas son rentadas por grandes ganaderos) ha dado como resultado que la agricultura pierda importancia económica entre este grupo y la ganadería gane espacio.

A pesar de los grandes recursos naturales que posee la zona, la mayoría de los Ch'oles carece de ellos. La migración es una de las soluciones a sus problemas económicos y de falta de tierra, sobre todo la población de los municipios de Tila, Tumbalá y Sabanilla dirigiéndose fundamentalmente a Palenque, Salto de Agua y Occsingó, o a los estados vecinos.

Por otro lado, la falta de vías de comunicación, aunado al exceso de lluvias acrecienta la mala situación de los Choles, dado que esto impide una fácil, rápida y poco costosa distribución de la producción, hacia dentro y fuera de la zona.

Las comunidades choles tienen un patrón de asentamiento disperso. La casa Ch'ol en los parajes, se construye con paredes de barro, mezclado con paja, estiércol y armadas de varas; techos de palmaso zacate, y piso de tierra apisonada. La casa consta generalmente de un solo cuarto, que sirve de sala, dormitorio, cocina - bodega etc. A veces cuenta con un anexo que puede funcionar como --

cocina, chiquero o gallinero.

La familia nuclear predomina en determinadas ocasiones, se convierte en extensa al pasar a vivir en el hogar paterno los hijos varones que se han casado y no tienen tierra ni casa.

Entre las diversas festividades que celebran los choles están: el carnaval (donde se efectúan danzas que representan luchas entre toros y tigres y choles y conquistadores), Semana santa; Corpus Christi en Tila y el 3 de mayo en Tumbalá.

La religión católica ha arraigado entre los choles. Sin embargo, entre los últimos años ha habido una creciente penetración de grupos protestantes.⁸

La lengua Ch'ol, que pertenece al grupo de las lenguas-mayencas, y que tiene 3 variantes dialectales: Chol de Tila, Tumbalá y Sabanilla, es la lengua materna de este grupo.

El monolingüismo es bastante elevado, superando al 60% de la población, aunque prevalece sobre todo en las mujeres, alcanzando al 90% de las mismas. El municipio con mayor grado de monolingüismo (86%) es el de Salto de Agua y el de menor (36%) Sabanilla (Según datos del INI de 1982).

La lengua materna cumple la función de comunicación al interior de la familia; en algunas ocasiones, como elemento de identificación entre maestros y alumnos; y como elemento de trabajo en la escuela. Este punto lo ampliaré más adelante.

Finalmente, hablaré sobre el traje tradicional de los Choles. Son las mujeres mayores las que aún lo conservan, consiste en: enredo de color azul marino, adornado con un listón colocado a la altura de la cadera; blusa blanca de manga corta con bordados de

colores, situados diagonalmente a la altura del cuello, si se trata de una mujer soltera, o azul si es casada. Las mujeres jóvenes usan telas y modelos, apegados al vestido occidental.

Es mucho más raro encontrar un hombre Ch'ol con el vestido tradicional. Sólo los ancianos de más de 50 años y de comunidades más incomunicadas. Consiste en calzón corto, ceñidor rojo o azul, camisa de manta de manga larga y huaraches.

De lo anterior podemos concluir que el grupo ch'ol conserva parte de su cultura tradicional a pesar de las transformaciones que inevitablemente tienen que sufrir

"... los pueblos rurales cada vez están más en contacto con los centros urbanos, a través de la radio y la televisión, de parientes que han emigrado a las ciudades, y de una mejor educación en sus propias aldeas. Las gentes son pragmáticas; una vez convencidas de que los usos antiguos son menos deseables que los nuevos, hay pocos individuos que no --muestren cambios importantes en su conducta"(Foster,G.:1962:174)

Los Chóles conforman un grupo rural semiaislado, lo cual se comprueba por el alto índice de monolitismo; por sus actividades económicas dedicadas principalmente al autoconsumo doméstico. Estas características se observaran mejor en el caso de las Palmas (capítulo siguiente).

Sin embargo, podemos detectar de antemano causas que provocan la transformación de la cultura Ch'ol. Por un lado, factores al interior de las comunidades, entre ellos, tal vez uno de los más importantes, es la insuficiencia económica.

Al exterior también existen causas que se combinan con las internas y son determinantes en este proceso de cambio, por ejemplo: la expansión del aparato administrativo y de enclaves regionales de explotación. Estas dos características, entre otras, provocan: una migración creciente, cíclica y permanente; el llamado proceso de aculturación; la internalización de criterios de movilidad y prestigio social; el decremento de las autoridades tradicionales, etc. Veámos el caso específico de las Palmas.

4 CUARTA PARTE ESTUDIO DE CASO: INFLUENCIA SOCIOECONOMICA
Y CULTURAL EN LA EDUCACION DE UNA COMUNIDAD
INDIGENA CH'OL.

4.0 LAS PALMAS

El área específica de esta investigación es la comunidad Ch'ol de las Palmas, municipio de Salto de Agua, al norte del estado de Chiapas.

La selección de ésta se debió a varias razones. Era necesario ubicar alguna comunidad indígena chol cercana al internado, de donde provinieran alumnos de éste, y las Palmas era una de ellas. El objetivo fue detectar las condiciones socioeconómicas y culturales de la familia de estos alumnos; lo que también condujo a realizar un estudio en general de la comunidad. Trabajo que aportó al análisis otros elementos que, conjugados con la problemática educativa, ofrecían un panorama más completo de los orígenes del proceso de cambio e integración de las comunidades indígenas choles, como por ejemplo: las relaciones económicas, políticas, sociales y culturales que se establecen entre comunidad y centro regional (en este caso Salto de Agua), o la existencia de estructuras de poder como el caciquismo. Conociendo estas situaciones podríamos obtener dos cosas, por un lado, saber si estas condiciones determinan el ingreso al internado, y por el otro, qué cambios, al interior de la comunidad, producía la formación y permanencia en esta institución.

Para dicho análisis, es necesario retomar los contenidos expuestos en los capítulos anteriores, donde se tratan, entre otros, aspectos referidos a la cultura y sus características tradicionales; sus posibilidades de cambio y las estrategias para lograrlo.

El siguiente capítulo expone primeramente los datos empíricos etnográficos de Las Palmas y sus procesos económicos, políticos y sociales. Al final de éste, se retoman los aspectos a través de las conclusiones.

4.1 SOBRE LA HISTORIA DE LAS PALMAS.

La comunidad de las Palmas es un asentamiento relativamente reciente, no mayor de 50 años. Una de nuestras fuentes de información, Vicente Morales, comenta que esta comunidad se inició como propiedad privada; tierras que no producían. Entonces varios campesinos de diferentes partes se unieron para comprar el terreno y trabajarlo. La falta de tierra en sus lugares de origen fue la principal causa de esta migración.

Otra posibilidad de localizar el origen de las Palmas, es a raíz del movimiento Revolucionario de 1910, cuando mucha de la población en estado de servidumbre, es liberada y en condición de adquirir propiedades. Además, en 1910 las tierras quedaron abandonadas. El padre de nuestro informante precisamente, experimentó esta situación; era mozo y después de la Revolución queda libre, teniendo la oportunidad de comprar un rancho, que es actualmente propiedad de Abelardo Gebhart (cacique del lugar, de quien hablaré más adelante), y con el cual limita las Palmas.

En 1947 empezaron las peticiones para el ejido, mas adelante comenzó a poblarse.

Durante ésta época vivían unos norteamericanos en Chival (a 5 Km. de las Palmas), la gente del lugar trabajaba para ellos, éstos se dedicaban a mantener el platanar, cuya producción vendían al exterior; y a castrar el hule. Comenta el mismo informante que no fue fácil, para él y los antiguos pobladores, conseguir el ejido ya que tuvieron que defenderlo de manos de don Porfirio Díaz (cacique de la región), éste argumentaba que dichas tierras le pertenecían y no los dejaba trabajar. "... a pura lucha las defendimos".

Hoy en día, los principales fundadores de las Palmas, o murie

ron o partieron a otras localidades, son los hijos de éstos los que han quedado en la comunidad.

Ejidos tales como: Las Nubes, Zapata, Otatal, Paso Naranjo, Chivaltic, etc. pertenecientes a los municipios de Salto de Agua y Tumbalá, son los lugares de origen de aquellos fundadores que migrarón. Este mismo problema de la migración se vuelve a repetir, porque los hijos de los actuales ejidatarios ya no poseen tierra propia para cultivar.

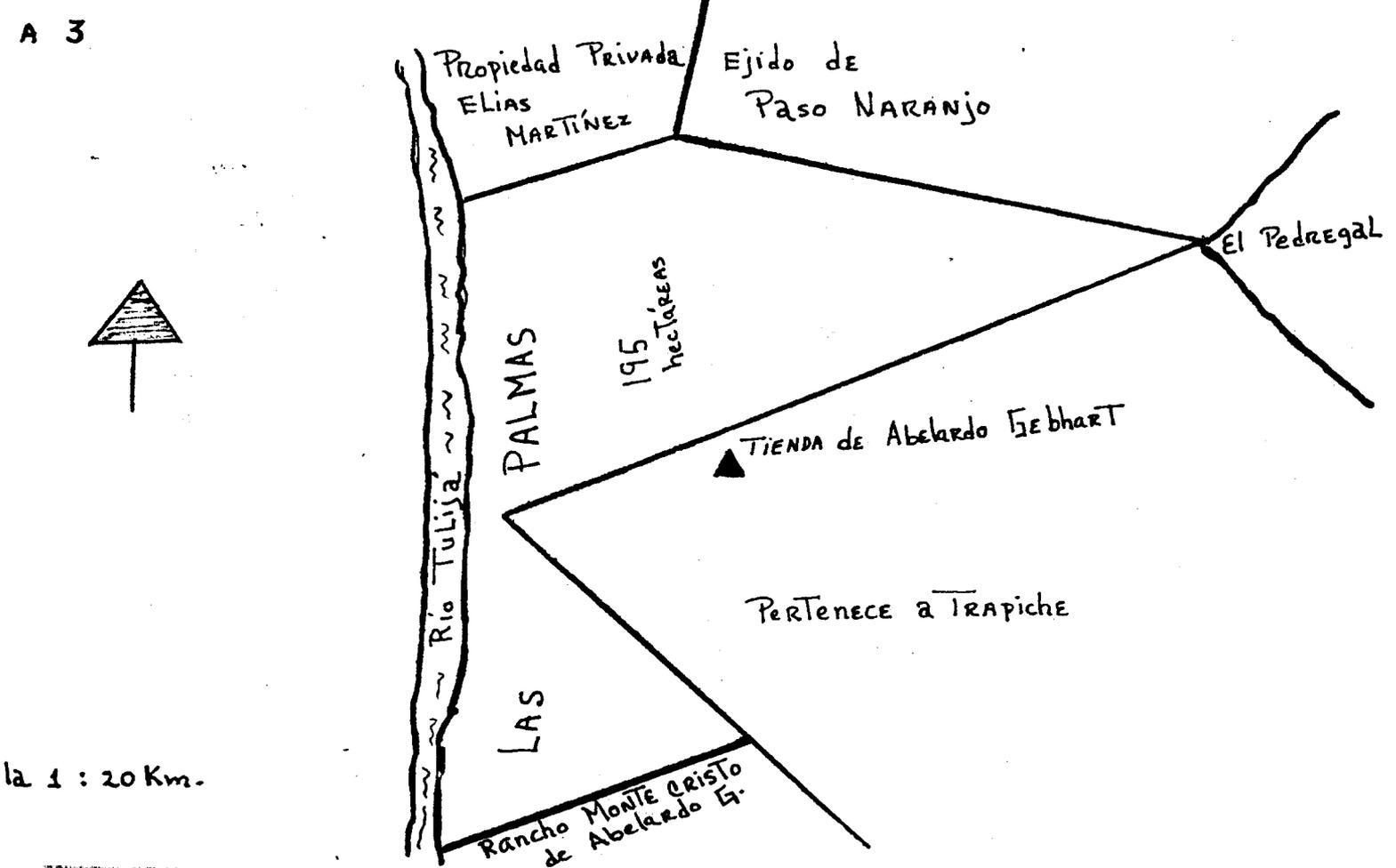
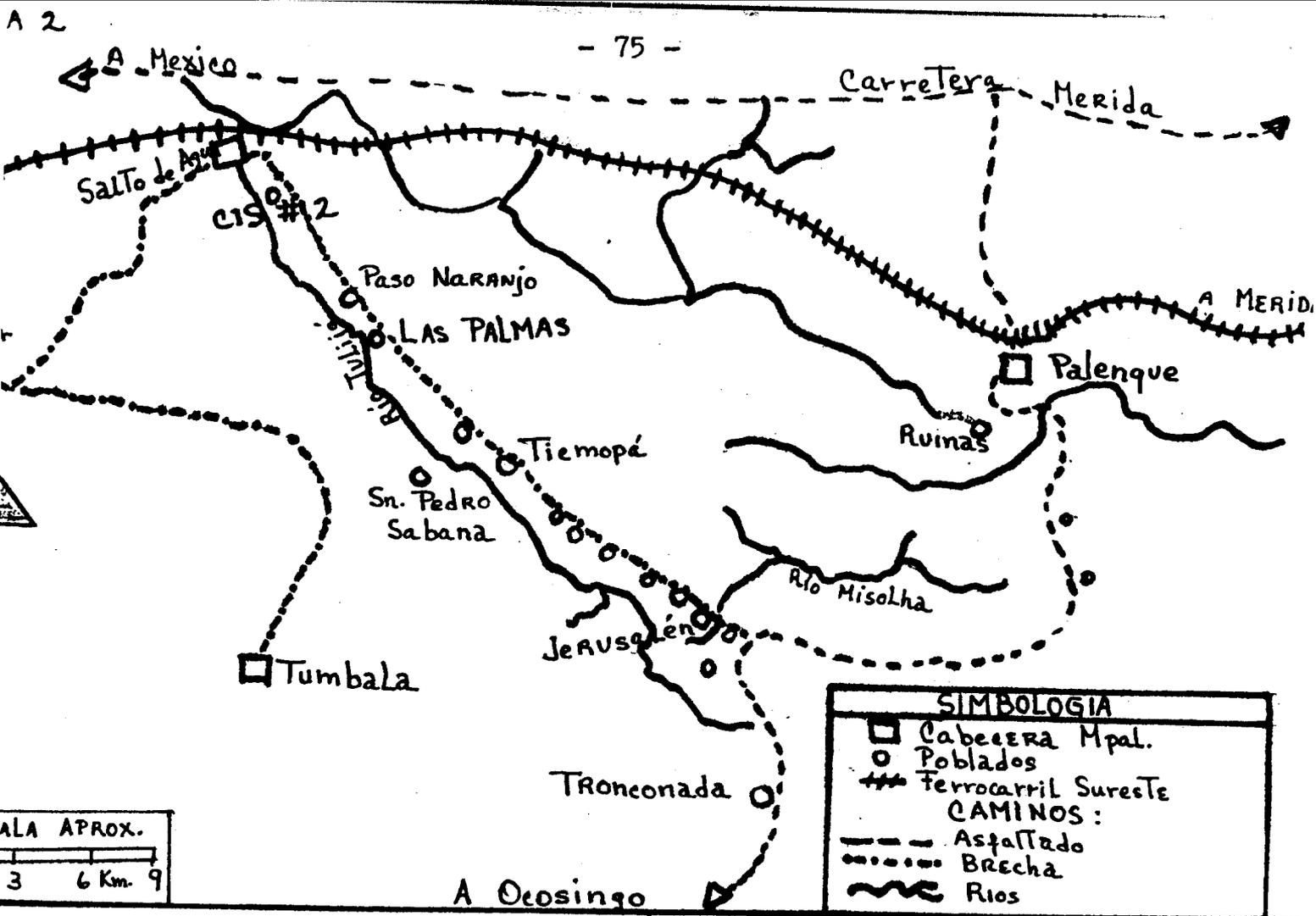
4.2 UBICACION Y POBLACION.

Las Palmas pertenece al municipio de Salto de Agua y se ubica a unos 12 Km. de la cabecera municipal. Limita al noroeste con el ejido de Paso Naranjo, al sur con el Rancho de Montecristo (propiedad de Abelardo G.), al sureste con el ejido de Trapiche, y al oeste con el río Tulijá. La comunidad se comunica con la brecha Salto de Agua-Francisco I. Madero, por una vereda de aproximadamente un kilómetro (ver mapa 2).

Formalmente, las Palmas aún no es un ejido, ya que no cuenta con la Resolución Presidencial. Por tal condición, la gente de poblados vecinos la denomina "Colonia".

Las Palmas es reducida tanto en número de habitantes (135) como en la cantidad de hectáreas que posee (195), en comparación con la generalidad de los ejidos del municipio que son más grandes.

A cada ejidatario le corresponden 12 hectáreas aproximadamente, pero no todos tienen derecho a la tierra (éstos son considerados por la comunidad como pobladores). La gente que no posee -



tierra, o alquila un pedazo fuera de las Palmas o trabaja en el terreno de su padre o del suegro.

Los 21 ejidatarios dedican más de cien hectáreas a la ganadería y el resto a los cultivos con sus respectivos acshuales (tierra en reposo o incultivable).

4.3 ACTIVIDADES ECONOMICAS.

Hace 21 años la economía de las Palmas se basaba en la producción arrocerá, misma que era comercializada fuera de la comunidad especialmente en Salto de Agua. A. Gebhart empezó a hacer negocio con este producto, junto con Juan Calcáneo, dueño de la maquinaria en el pueblo (localmente se denomina como "pueblo" a la cabecera municipal de Salto de Agua), lugar en donde empezó la "política" negativa hacia éstos dos, se argumentaba que estaban explotando a los indígenas. Fue entonces cuando J. Calcáneo decidió retirarse, ésta fue la causa principal por la cual hoy en día ya no se produce arroz.

4.3.1 La Ganadería es una actividad económica que en los últimos tiempos ha tomado gran importancia. En las Palmas, más del 50% de los ejidatarios son poseedores de ganado, desde 2 hasta 20 cabezas. Sólo 3 de ellos son los que tienen más.

Es importante mencionar este cambio de agricultores a ganaderos porque es sólo una parte del fenómeno de transformación por el que están pasando varios grupos indígenas. Transformaciones económicas, sociales, culturales, etc, mismas que responden a un desarrollo y expansión del sistema capitalista.

Este cambio es percibido por los mismos ejidatarios de la comunidad. Por ejemplo: Nicolás (comité agrario de las Palmas), junto con otros informantes, afirma que últimamente se está dando un cambio de agricultores a ganaderos, es decir, los que tenían tierras donde sembraban maíz, hoy las han convertido en potreros. La consecuencia es que sufren la falta del maíz, viéndose en la necesidad de comprarlo fuera. Vicente, otro informante, considera que la culpa de ésta transformación es de los "ricos" y dice: "vinieron los ricos y lo hicieron potrero..."

Abelardo (el cacique) opina que es mucho mejor sembrar los campos, que convertirlos en potreros..."pero ellos -los indígenas- no lo entienden, les gusta lo fácil... creen que nadamás es tener a la vaca comiendo sin necesidad de cuidar y mantener el potrero". A pesar de su noble opinión, es él quien de manera indirecta ha propiciado este cambio, dado que contrata gente que trabaje sus potreros y además les vende el ganado.

Veamos un ejemplo de lo anterior, según informantes de la comunidad, Abelardo ayuda a la producción de ganado. Si algún comunero desea criar o poseer ganado, él le da 5 cabezas; al año se duplican (10), 5 son para Abelardo y las otras 5 para quien las pidió, mismo que se dedicó a trabajar y "hacer potrero".

Dos de los comuneros con más ganado, comenzaron criando cerdos, después los vendieron para comprar ganado a Don Elías propietario de tierras y ganado cerca de las Palmas. Otro de ellos trabajó muy "duro" con Abelardo para después comprar sus 2 novillos. Según la comunidad, este señor (Marcelino) tiene más de 20 cabezas

Cabe señalar que Abelardo es dueño de más de mil cabezas de ganado, mismo que embarca a la ciudad de México, ganado que tiene repartido en diferentes comunidades, entre ellas las Palmas.

La posesión de ganado es una causa por la cual los demás comuneros no ven con buenos ojos que aparte del ganado, se posea tierra cultivable dentro de las Palmas: "Tenemos que buscar afuera ..."

4.3.2 La Agricultura es otra actividad económica importante no sólo en las Palmas, sino en toda la zona Ch'ol. Los principales productos agrícolas que se cultivan son el maíz y el frijol; generalmente es una producción para autoconsumo, en caso de excedentes son comercializados, ya sea dentro de la misma comunidad a aquellos que no tienen tierra, o fuera de ésta, el pueblo por ejemplo.

La siembra se efectúa dos veces al año: la primera en abril llamada "Milpa de Año", que incluye la roza, quema y siembra. La segunda se realiza en noviembre, la denominan "Tornamil", ésta sólo incluye la roza y la siembra del terreno.

Cuando el hombre sale a trabajar su milpa, lleva consigo el morral con su bola de pozol, su jícara para beberlo, el machete, la lima, éstos, junto con su "macana" (palo) constituyen sus herramientas de trabajo. No utilizan arado, ni fertilizantes, ni abono, "nada... aquí la tierra no se ara dado que no hay necesidad como en San Cristóbal en donde las tierras ya están muy cansadas... nosotros no usamos ni pala ni tractores..."

Existen otros cultivos, tales como jitomate, makal, yuca, chile, café, camote, etc. y frutas como: toronja, plátano, guayaba, lima, naranja, etc. Con estos productos sucede lo mismo que con el maíz y el frijol; son de autoconsumo familiar, en caso de excedente se comercializan dentro o fuera de las Palmas, o en la tienda de Abelardo.

4.3.3 La Crianza de Animales esta labor constituye un medio de subsistencia y una forma de acumular cierto capital económico. Estos son: gallinas, patos, pavos y cerdos, siendo la crianza de estos últimos muy costosa en vista de que se alimentan fundamentalmente de maíz. La producción de estos animales puede ser de autoconsumo o comercialización en el pueblo, o por mayor comodidad, debido a la cercanía, a la tienda de Abelardo quien siempre paga menos por los productos. Pero en realidad, les resulta más benéfico venderlos directamente en el pueblo.

4.3.4 La Pesca aunque ésta no constituye una actividad primaria en las Palmas, si lo es para la familia extensa de los Jiménez quienes sólo se dedican a ello puesto que, aparte de no poseer tierra cultivable, tampoco son agricultores fuera de la comunidad (siempre compran el maíz). En el pueblo venden su producción: tortugas, pigüas, pescado etc.

En general, la pesca constituye una actividad que complementa la alimentación en la zona, misma que está rodeada por varios ríos.

Los métodos utilizados en ésta actividad dependen del producto. Estas son algunas de las técnicas usadas en las Palmas: La Nasa, construida por ellos mismos, especialmente para atrapar pigüas y camarón. La Varita de otate, utilizada para la sardina; en caso de pescados más grandes (mojarra, macabil) la Vara será más grande. El Clavo para atrapar tortuga; la mejor época es el verano. La Fisga para pescados muy grandes o también tortuga. El Palandre, lazo con anzuelos que se coloca de (orilla a orilla) del río, durante la noche; al siguiente día recogen las presas atrapadas.

4.3.5 El Trabajo Artesanal a pesar de que este no constituye una actividad muy importante, en cuanto al aporte económico, dado que no existe una gran demanda de sus artesanías, como en el caso de los Tzotziles de San Juan Chamula, por ejemplo. El trabajo artesanal es parte de la tradición cultural heredada de los antepasados y con carácter utilitario más que ornamental. A ello se debe el poco valor comercial que tienen fuera de sus comunidades.

Esta actividad es realizada por los adultos, la mujer es la encargada de la elaboración de los comales y vasijas de barro, cabe mencionar que no todas saben hacerlo; son las mujeres de mayor edad quienes los realizan. Un comal se vende de \$20 a \$25 pesos

Los hermanos Jiménez son llamados para construir los cayucos de bayil, ellos, como pescadores elaboran las nasas para la pesca, mismas que son vendidas dentro de la comunidad (\$150).

Dentro de la comunidad no todos saben tejer los canastos para lavar el maíz, por tanto, quienes los elaboran los venden (\$50 a \$100)

Una vez más, cabría reiterar que todas estas producciones o trabajos constituyen un importante factor de reproducción económica para todas las comunidades de la región, para lo cual se utilizan mecanismos de comercialización locales o externos al pueblo, generando una fuente de acumulación o reserva no capitalista. Aunque la finalidad inmediata de la producción doméstica es el autoconsumo, en ocasiones gana la idea de la generación de ingresos.

Dentro de Las Palmas, como en otras comunidades, existen otras alternativas de trabajo. Cuando no se trabaja para Abelardo, Miguel M., Marcelino, y Don "Lupe" (quienes pertenecen a las Palmas y son poseedores de ganado) contratan gente para que los ayuden tanto con el ganado (picando potrero o de vaqueros) como con el campo. Por ejemplo: Marcelino contrata gente dos veces al año, durante dos semanas para trabajar en su potrero.

En caso de no haber posibilidades de trabajar ni con Abe lardo, ni con alguno de éstos señores de la comunidad, entonces se busca trabajo fuera de la misma o del municipio como por ejemplo: en el municipio de Tenosique Tabasco, o en Palenque, Villa hermosa, etc. Es decir, hay una migración temporal que los convierte en -- asalariados (al vender su fuerza de trabajo como obreros agrícolas). Lo anterior, también es parte de la transformación que necesariamente ocurre a los grupos étnicos, es decir, la precaria situación económica, los obliga a migrar a otras ciudades, lo que en algunos casos, propicia el desarraigo de sus comunidades.

Este proceso de transformación se explica dado el contacto de los grupos étnicos con los centros regionales inmediatos, en este caso, la cabecera municipal: Salto de Agua o Palenque. Ya sea por cuestiones económicas, políticas o sociales.

"...como se ha indicado, la identidad étnica (etnicidad) no se conforma ni actúa en el vacío; requiere el receptáculo de un espacio particular y depende de las influencias que ejercen (tanto en su constitución como en su reproducción) otras estructuras. Así el espacio de lo étnico no está previamente definido, sino que depende justamente de tales influencias. La primera de éstas es la que provocan las respectivas estructuras regionales, que con sus múltiples impactos van definiendo el carácter de las estructuras étnicas; de ahí que las configuraciones étnicas deban concebirse en contextos regionales" (Días Polanco ~~SF~~ : 17)

Ante esta relación, el lugar que ocupan los grupos étnicos dentro del sistema clasista, es de subordinación. Situación que no sólo se reproduce a nivel nacional, sino, primeramente como ya mencionamos, a nivel regional. Ejemplo de ello, es que en Salto de Agua, lugar de reunión para las comunidades choles, el indígena es considerado, por los ladinos, como un ser inferior del que se puede abusar, explotar, despreciar, etc.

A Salto de Agua viaja generalmente el hombre, la mujer lo hace en caso de necesitar algo para ella o sus hijos (ropa, juguetes, etc). El pueblo es el centro abastecedor de productos como: maíz (cuando no hay en las comunidades cercanas), pan, café, cacao, manteca, frutas, ropa, "cortes" (tela), hilos, medicinas, etc. Recordemos que

en el caso de las Palmas y comunidades vecinas, la tienda de Abelardo representa una alternativa, pero ésta no abastece todos los productos que si hay en el pueblo.

4.4 LA DIVISION DEL TRABAJO

4.4.1 Trabajo y socialización del niño

Desde muy pequeños, los niños aprenden las actividades que de adultos desempeñarán formalmente. Son los padres y familiares mayores los encargados de transmitir la capacitación y las técnicas necesarias para desempeñar esas actividades.

El trabajo infantil incluye cuidar a los hermanos pequeños ("tiernitos") en caso de que el niño(á) sea de los más grandes. Tuve oportunidad de observar que a las niñas mayores, casi se les obliga a quedarse en casa a cuidar niños (hermanos o sobrinos), dejando en un segundo plano la asistencia a la escuela.

Si el niño no asiste a la escuela, es común que se dedique a trabajar en la milpa junto con el padre, o como vaquero, si el padre posee ganado. O finalmente a trabajar con Abelardo "echando machete". Este trabajo permite al niño obtener dinero y comprar algunas veces sus útiles escolares.

Otras de sus actividades son: recoger leña, cargar agua. Se les enseña a prender el fuego, cazar, moler maíz, etc.

En el caso de las niñas, aprenden a tortear desde pequeñas, para ayudar a la madre a hacer tortillas. Es su "entrenamiento" para futuras labores, porque casi todas aprenden a : tortear, lavar maíz, etc., éstas, junto con el aprendizaje de coser su vestido -- (cortarlo y coserlo), son requisitos indispensables para considerar las aptas para el matrimonio.

Si es temporada de pesca de sardinas, los niños(as) van por la tarde al río a pescar, solos o con sus padres. En el caso de los niños, se les enseña a nadar y manejar el cayuco.

Si el niño estudia en la semana; los días festivos, sábados y domingos va a la milpa con el padre; o de viaje al pueblo. Como ya lo mencioné es raro que la mujer asista a Salto de Agua sola.

4.4.2 El trabajo de las mujeres la mujer se levanta desde las cuatro de la mañana para moler el maíz y después hacer tortillas. Es la encargada de desgranar el maíz; ir al río a lavar la ropa¹; ir a la milpa a ayudar al hombre a recoger maíz y cargarlo, o a buscar "tepezcuinle", en caso de que el hombre haya colocado con anticipación una trampa.

Ella también es la encargada de confeccionar la ropa suya y de sus pequeños; la del hombre, por lo general se compra en el pueblo .

Trabajo importante para ella y su familia, es criar aves y cerdos. Mientras una mujer sea capaz de "criar animales" es mucho más apreciada por el hombre.

Si aprendió a elaborar comal de barro, también es la encargada de ello.

Una de las informantes decía: "las mujeres somos las que más trabajamos...moler² es una de las cosas más pesadas, y que se tienen que hacer diario, lo mismo cargar leña",...así se acaba la vida..."

4.4.3 Sobre el trabajo del hombre Del trabajo de éste seguiré hablando en los siguientes capítulos. Por el momento sólo mencionaré algunas actividades. Su trabajo es conseguir el alimento diario; la hoja blanca (yopón) para guardar el pozol, de la cual hay manojos en todas las casas. También se dedica a cazar, pescar, cortar leña, vender o comprar animales, etc.

Los hombres se encargan de la organización y construcción de la casa que ocuparan con su familia. Esta actividad se considera como un trabajo comunal del que hablaré a continuación.

4.4.4 Sobre el trabajo comunal Entre otros, pueden mencionarse el mantenimiento del solar de la escuela; sin embargo, en general los padres de familia se muestran bastante apáticos al respecto. Por ello, son los niños y niñas a los que se les pide traer su machete para "tumbar monte" alrededor de la escuela.

La construcción de la casa para los futuros desposados también se considera un tipo de trabajo comunal, aunque no participa toda la comunidad. Sólo los más allegados a la familia, ya sea por amistad o por parentesco. Es un trabajo que se hace gratis.

Un informante señaló que le tomó 27 días conseguir el pajón para el techo y otros 7 en colocarlo. En 2 días conseguir el carrizo para las paredes. Los palos que sostienen la casa (6 por lo general) deben ser de madera dura como: chile o chintock.

Al terminar la construcción, en donde han colaborado familiares, vecinos y amigos, se celebra una comida: matan pollo y toman pozol con cacao, en ocasiones muy especiales. La mujer no participa en la construcción, sólo en la elaboración de los alimentos.

Las sillas, mesas y otros objetos también son elaborados por el hombre.

4.5 ORGANIZACIONES LOCALES.

4.5.1 AUTORIDADES CIVILES.

Las Palmas pertenece al municipio de Salto de Agua y por lo tanto es allí donde se resuelven todos los asuntos políticos, agrarios, etc. siempre y cuando sean muy graves, de otro modo, se solucionan a nivel comunal y para ello existen las respectivas autoridades.

El Comité de Educación, cargo que dura 2 años, su trabajo o servicio es: ver que no falten a clases los alumnos, ir por el maestro al pueblo: traerle recados o su mercancía; organizar a la gente para limpiar el solar de la escuela o para celebrar las fiestas patrias, etc.

Por el momento, mientras se tramita la legalización del ejido, hay un Comité Agrario, con su respectivo secretario y vocal. Estas tres gentes serán responsables del cargo hasta que terminen los trámites.

Otro cargo es de Juez Municipal, que tiene una duración de 3 años y la utilidad de esta estructura no es muy reconocida por la comunidad; durante esta investigación escuchamos juicios como los siguientes: ¿ hacer justicia?... pero aquí no hemos hecho ninguna " "...a veces ni mandan... ¿cuál autoridad? "

El juez de alguna manera determina decisiones como por ejemplo: el que llegue un extraño y pida permiso para quedarse por algún tiempo o definitivamente como parte de la comunidad; él es quien, en parte, decide afirmativamente o negativamente. También es a él a quien mandan invitaciones u otros asuntos por parte del pueblo, al igual que a la maestra(o) de la comunidad.

La designación de los dirigentes de la comunidad ha originado de hecho una medida de política del lenguaje, es decir, se ve el bilingüismo como una característica deseable, pero en el fondo se aprecia más el buen conocimiento del español, porque eso garantiza el buen desempeño ante las instituciones municipales y estatales. Esta actitud, como trataré de demostrar más adelante, contribuye al desplazamiento del Ch'ol de las funciones pública-formales más importantes³

Al respecto los entrevistados argumentaron lo siguiente: "La gente los eligió porque creían que tenían más conocimientos e iban a ayudar a la comunidad"; se necesita gente que haga o realice trámites (refiriéndose a comité agrario) y no los engañen.

"El juez municipal debe saber español (leerlo y escribirlo) y saber expresarse" (en este caso, es Ernesto Jiménez quien no sabe ni entiende nada de Ch'ol, pero sí español). Es mejor que los ocupantes de los cargos sean bilingües, pero no siempre se puede... además, otro requisito para ocupar cargo, es no tener miedo a salir de la comunidad (Palenque, Tuxtla G., D.F., etc.) con el fin de hacer algún trámite.

Las juntas en la comunidad son realizadas siempre que haya necesidad de tratar algunos asuntos, tales como los resultados de las gestiones para la legalización del ejido; sus cooperaciones para el mismo fin (punto que a nadie agrada) y el mal comportamiento de algún miembro de la comunidad. La maestra(o) también puede convocar a junta para elegir nuevo comité educativo; algún festival, el trabajo comunal, informar sobre algún comunicado por parte del pueblo; anunciar la visita de algún extraño a la comunidad, etc.

A las juntas sólo asisten los padres de familia e hijos mayores, las mujeres pueden asistir en caso de que así se haya

acordado de antemano y su presencia sea necesaria (por ejemplo: cuando se planteó la educación para adultos), pero no es común que las mujeres asistan a dichas juntas. Estas se llevan a cabo durante la tarde; primero se llama a los señores por medio de la campana; no siempre asisten todos. El lugar de reunión es la escuela, en donde quien llamó a la junta, preside la misma. Pueden ser la maestra, el juez municipal, el comité educativo, etc. La mayoría de las veces se habla en Ch'ol, pero no todos lo hablan y en su caso, es la maestra la traductora.

4.5.2 AUTORIDADES RELIGIOSAS

No hay mucho que decir al respecto dado que en las Palmas no existe ninguna iglesia, pero la población en general se considera católica "sin iglesia". Una de las informantes comentó que ya se había planteado la posibilidad de construir una, pero la mayoría de la gente se rehusó porque se trataba de cooperar económicamente, para lo cual nadie estuvo de acuerdo, aunque ella afirma, sí tenían posibilidades.

Por su parte la maestra se siente contenta de que la comunidad no sea católica de "hueso colorado" porque piensa en un futuro, proponer un programa de control de la natalidad, y por experiencia en otras comunidades, donde se imparte el catecismo (doctrina cristiana), está prohibido este tipo de programas, e inmediatamente persuaden a la población de que es "malo" y no deben aceptarlo.

Los pobladores de las Palmas que profesan el credo católico deben asistir a Trapiche, una comunidad vecina, para cumplir sus servicios religiosos, tales como encender una veladora a la virgen y tomar la doctrina (catecismo). Sin embargo, el sacerdote rara vez

visita Trapiche, por esto, bodas, bautizos y otras ceremonias religiosas se realizan en la iglesia de Salto de Agua.

4.6 CACIQUISMO Y PODER POLITICO

No es mi intención hacer un estudio sobre el caciquismo en la región, puesto que no es el propósito de este trabajo, pero sí expondré un caso relacionado directamente con Las Palmas y comunidades circunvecinas.

Los caciques, como instrumento del Estado para control de la población campesina, forman parte de la estructura agraria, dominada por el mercado capitalista (Bartra / Boege, etal 1975:18).

Son uno de los instrumentos más útiles del Estado, dado que pueden tomar decisiones, imponer representantes políticos y mantener las actuales formas de explotación hacia las poblaciones campesinas (Ibid: Vlll).

Veamos el caso de Las Palmas. Descendiente de abuelo alemán, Abelardo es originario de Potiojá Municipio de Salto de Agua. Llegó - hace 21 años a Paso Naranjo (comunidad colindante con Las Palmas); no tiene ningún nivel escolar pero domina el Ch'ol y el español.

Abelardo se considera líder pero no cacique como "algunos enemigos" lo llaman, dado que él ayuda a mucha gente : " la gente me apoya y me quiere" porque según él, los guía. Por ejemplo, frente a su tienda, ha sembrado plátano, caña, piña, etc., para demostrarles a los choles que sus tierras son productivas, sólo necesitan cuidado y trabajo, pero de lo cosechado no va a dar a nadie...sólo es una demostración. Cabe mencionar que Abelardo posee cerca de 200 aves, él afirma que no son para comercializarlas, sino para su consumo, - es decir, le gusta comer y vivir bien.

Actualmente, Abelardo es regidor del ayuntamiento y le toca ver qué necesita la comunidad en cuanto a carreteras. "... el poder de los caciques... no es independiente del poder formal u oficial... controla las instituciones políticas del gobierno. Los caciques pueden ocupar directamente puestos políticos en el partido en el poder o en el sistema administrativo o controlar a los que ocupan estos puestos". (Ibid : 37)

Además, la gente " cuando necesita dinero... recurre a mí". Esto haría suponer un gran aprecio por parte de la comunidad, pero al averiguar si, gracias a este sentimiento, Abelardo tenía lazos de compadrazgo en las Palmas, resultó que no.

Esto comprueba que la gente recurre a él por cuestiones económicas, lo que no significa que lo acepten por motivos afectivos.

"Pero estas relaciones económicas, sea de producción o de intercambio, no suelen darse a un nivel estrictamente económico sino que son acompañados de relaciones de parentesco, sea consanguíneo o ritual. El compadrazgo, por ejemplo, es una institución que viene a santificar o a purificar prácticamente los lazos que unen explotador y explotado " (Ibid:59)

Abelardo como dueño de miles de cabezas de ganado y poseedor de propiedades en la zona, es la alternativa de trabajo más cercana en Las Palmas y comunidades vecinas.

Es raro encontrar un hombre de Las Palmas que no haya trabajado para Abelardo, ya sea como vaquero o " echando machete " — (ganando de \$120 - \$150 diarios 1982). Estos trabajadores son temporales, es decir, sólo cuando necesitan dinero recurren a él, trabajando al mismo tiempo en la milpa si es que poseen tierra. Recor-

demos la situación de falta de tierra. Problema que se suma a -
otros, tales como falta de empleo, de servicios de salud etc.

Las posibilidades de desarrollo económico y social de -
esta clase (llamada proletariado agrícola) en el marco de la es-
tructura económica vigente están cada vez más bíoqueados. No podrán
aspirar a recibir un pedazo de tierra bajo la reforma agraria, las
facilidades para emigrar como braceros están vedadas, cuando menos
por algún tiempo; las oportunidades de encontrar empleo en las ciu-
dades son limitadas, sobre todo para inmigrantes rurales de bajos
niveles de educación (Stavenhagen, etal 1968: 50-51)

Dentro de las Palmas, no sólo los adultos trabajan para
Abelardo y asociados, sino también jóvenes y niños (ganando 30 ó 70 ₱).

"La mayoría de los agricultores perciben un ingreso anual
mucho menor que los salarios mínimos locales, y en grandes sectores
tan escaso, que es difícil comprender cómo se administra para la -
subsistencia familiar, si no se miran de cerca las formas misera -
bles de vida, tan frecuentes en los ámbitos rurales, sobre todo -
donde los recursos naturales son menos favorables y la población -
rural más densa (Duran, Antonio 1967: 146).

Abelardo dice que sólo ocupa 3 hombres de planta (Vicente,
Isidro y Manuel, todos de Las Palmas), los demás son eventuales. Ade-
más, no es sólo él quien los contrata sino sus otros dos hermanos,
quienes también se dedican a lo "mismo" porque poseen propiedades -
al otro lado del río y contratan gente de Las Palmas; tal es el ca-
so de su hermano "Lampo".

El cacique establece con varias personas una relación -
de patronazgo fundada sobre bases económicas, políticas y sociales
(Bartra/Boege 1975:58)

Viente es su empleado de confianza (vaquero); en Las Palmas a él recurren los de la comunidad, cuando necesitan trabajo. Es quien, además, paga los sábados a los trabajadores. El sueldo de Viente es de \$5.000 (1982). (Al mes y al año, Abelardo le regala 5-
docepezas de ganado ;?)

Por su parte, Manuel agrega que ellos casi nunca trabajan "milpa", y cuando no hay maíz, Abelardo se los proporciona.

Miguel, ayudante de Abelardo y encargado de su tienda, argumenta que Abelardo "tiene" que contratar gente, para que ésta a su vez tenga dinero para comprar "su azúcar" por ejemplo. Lo curioso es que esa azúcar la compran en su tienda. Y continúa diciendo: aquí se puede fiar siempre y cuando el sujeto (s) sea de confianza, sobre todo de Abelardo.

La tienda está ubicada al borde del camino que comunica a Salto de Agua con la carretera Palenque - Ocosingo (ver mapa #3, p. 79). Situación que facilita a las comunidades surtirse de productos y no ir hasta el pueblo. De igual manera, en la misma tienda, venden sus mercancías.

"Muchos campesinos prefieren vender a los acaparadores que enfrentarse a la difícil aventura de una venta a las agencias gubernamentales, llena de complicaciones, dilaciones y grandes molestias... el resultado del regateo depende de la urgencia que tenga el agricultor por vender" (Ibid : 150)

Entre las cosas que se venden en la tienda, están : refrescos y cervezas. Para que la gente que viaja a pie a sus comunidades, resulta muy cómodo pasar a "tomar un refresco y de preferencia cerveza". Es aquí donde los trabajadores de Las Palmas gastan su dinero.

Tuve la oportunidad de ver algo semejante: los clientes de Abelardo se encontraban en estado de ebriedad (eran de Tiempopá); él argumentaba que era día de fiesta (12 de diciembre); el cartón de cerveza costaba \$ 460 y ellos ya llevaban bebidos 3, alcanzaban a decirle " apúntemelo " (refiriéndose al dinero que debían), de vez en cuando le hablaban en Ch'ol a lo cual él también contestaba.

Abelardo se quejaba de no poder divertirse en esas fiestas porque ¿ quién atiende el negocio ?

Julia J. (de Palmas) comenta que a la tienda de Abelardo llegan todos los productos de las comunidades cercanas por ejemplo: el cacao de Tiempopá, pero Abelardo paga muy bajos precios.

"El campesino pobre vende al mercado sus productos por un valor inferior al real; es decir, que dado su atraso económico y bajo rendimiento está sometido a una relación de intercambio desigual, del cual se aprovechan exclusivamente la burguesía agraria, los comerciantes capitalistas y los industriales" (Bartra, Boege etal, 1975 : 18).

Por eso Julia dice: " yo no trabajo para los ricos..." porque varias veces ha mandado (Abelardo) pedir que le haga su pinole (bebida de la región). Como Abelardo vive solo, pide a las esposas de sus trabajadores le preparen alimentos como: pinole y totopoztles.

Después de esta presentación, resulta interesante exponer algunas opiniones de Abelardo, sobre sí mismo y su papel.

Reconoce que el alcoholismo es un problema importante, aunque no recuerde que es en su tienda donde se vende cerveza.

Considera que la escuela está ayudando mucho a la población, recordó que cuando fue a Trapiche años atrás, llegó a comprarle a la gente, pero como ésta era ignorante no sabía ni contar, simplemente le ofrecían el dinero sin saber si era mucho o poco -

"Si hubiera sido otro... les hubiera robado...", me dieron lástima y por eso les ayudé a poner su escuela.

Una de sus mejores frases fue: "para vivir bien no hay que contradecir a nadie..."

Durante las entrevistas, Abelardo siempre trataba de defenderse y mostrar su mejor cara porque creía que yo era un agente del gobierno, que trataba de investigarlo, también la comunidad lo creyó .

4.6.1 Otras influencias políticas . Ya hemos hablado del poder ideológico o material que se ejerce por medio del caciquismo. Pero existen otros poderes, entre ellos el de los grupos que ocupan puestos políticos, en este caso, a nivel municipal. Por ejemplo: el Partido Revolucionario Institucional (PRI) que : "... se encarga de mantener bajo control político a las comunidades agrarias mediante un conjunto de mecanismos que las someten a la dominación de la burguesía estatal..." (Ibid : 76)

Sí, efectivamente hasfa en las comunidades más remotas - está presente el PRI (como ángel de la guardia), no sólo en Las Palmas, sino en la mayoría de las comunidades Ch'oles. Por ejemplo: en Tiempá consideran la militancia en el PRI como forma de legitimación para ejercer el gobierno local, de ahí que en algunos casos se exija la credencial e inclusive si los Choles no la tenían "eran encarcelados"⁴.

Aunque la gente en Las Palmas se muestra apática en cuanto a una posición política con respecto a los partidos, sí tienen conocimiento, al menos las gentes que ocupan un cargo dentro de la comunidad, de que el PRI es la única alternativa.

Por ejemplo, el comité agrario asiste a los cierres de campaña de los futuros presidentes municipales (PRI), y no sólo él sino los representantes de los demás cargos.

Sin embargo, Ernesto (Juez Municipal en Palmas), confesó que él no asistía porque todo era puro engaño y contó que había asistido al anterior cierre de campaña, del presidente que ahora saldría (1982), en donde le ofrecieron abrir un camino de la carretera a la colonia (Las Palmas), y lo primero que les trajeron fue el tractor que se quedó en la tienda de Abelardo (echándose a perder) quien les ha dicho que el tractor sirve pero la comunidad tiene que pagar: gasolina o diesel; el operador; y todo lo necesario... en total les sería en \$40,000 "así...a nadie le quedan ganas de hacer peticiones". Otra de las promesas no cumplidas, por lo cual Ernesto no cree en las autoridades políticas, fue que prometieron no encerrar a los borrachos a menos que se les encontraran armas o peleando en la calle. Sin embargo, su hermano fue víctima de esa "injusticia".

El informante confesó haber ido a ver al futuro presidente municipal, quien le regaló su litro de "matacaña" (licor), pero de eso no se quejaba.

4.6.2 Cómo la comunidad percibe y explica su relación con el cacique local.

En esta sección, agregaremos opiniones de los vecinos de las Palmas acerca de Abelardo, a modo de testimonio sobre la relación comunidad-cacique.

La primera opinión que recibí al llegar a Las Palmas fue negativa, la hizo la maestra de la comunidad (Isabel). Ella comentó que la comunidad había pensado solicitar crédito al banco, para introducir ganado en Palmas, lo cual plantearía la salida (?) del ga-

nado de Abelardo Al enterarse el cacique , persuadió (o amenazó) a la gente para que ese proyecto quedara suspendido.

Miguel M., comunero de Palmas, reconoce que Abelardo es un hombre millonario y paga poco por la mercancía que le venden "pero no hay otro." Al principio de la entrevista se notaba la poca simpatía hacia él, más adelante cambió su actitud al recordar que: - "cuando estamos enfermos...pedimos su dinero y él nos da " (no sabe si los préstamos producen intereses). Le propuse que Abelardo fuera el padrino de su niña, próxima a bautizar, la respuesta fue no; pero no expresó la razón, a pesar de afirmar que el padrino siempre se elige con buena condición económica y Abelardo la tiene.

Marcelino (dueño de ganado en Palmas) de alguna manera se siente agradecido con él porque lo ayudó a iniciarse en la ganadería. En este momento (diciembre 1982) le debía a Abelardo \$10,000 del año pasado, pensaba llevarle un toro para pagarle y pedirle prestado otros \$10,000. No cobra intereses, pero si se le debe y se le llega a vender algo, no paga lo que vale el producto o animal, le rebaja el precio " así...ya se cobró los intereses".

Para redondear los ejemplos de caciquismo en la zona, sólo lo reafirmaré el caso de "Chano" y don Elias (este último no conocí personalmente, sólo me contaron de él).

De "Chano" (Crecenciano Lara) ya conocemos algunas características; también es bilingüe, ch'ol, español, y tiene más de 25 años en la zona.

Durante la fiesta del 12 de diciembre, estuve en su casa junto con su esposa Amelia. A este lugar traían regalos los comuneros para ellos: ejotes, col etc.. Después me enteré que esos "regalos" eran parte del pago al "trago" que consumirían en la can

tina de "Chano", quien empezaba a emborracharse y decirme frases como éstas : "yo pago mis impuestos y hago lo que quiero"; "... a mí sí me hacen caso" (refiriéndose a los indígenas y dando a entender que él ejerce cierto dominio sobre ellos); "yo lo sé todo...la gente que viene siempre me busca..." (lo decía por los ladinos, como yo por ejemplo); " nosotros siempre tratamos de ayudar..." cuando hablaba de 'nosotros' se refería a gentes como Abelardo, quienes supuestamente "solucionan" los problemas que puedan afectar a las comunidades.

Don Elias no radica en Las Palmas, pero sí posee propiedades cerca de ésta, mismas que trabajan gente de Las Palmas o Paso Naranjo. Se dice que Elias lleva 30 o 35 años aproximadamente en el lugar; es hablante de Ch'ol y español ya que es originario de Yajalón.

Anteriormente, Nicolás (comité agrario en Palmas) trabajaba para Don Elias echando machete, pero " le da muy duro el trabajo" y decidió ya no trabajarle más. Pregunté la relación que existía entre Elias y Palmas y dice: Don Miguel y don Lupe, de los pocos poseedores de ganado en la comunidad, trabajaron simultáneamente con Elias y en la milpa; cosechaban maíz, mismo que vendían para comprar cerdos, para finalmente comercializarlos y comprar el ganado a Elias "...ahora ya se medio despertaron un poco y ya no quieren seguirle trabajando " (a Elias). Este tiene ganado que pasta en sus propiedades cercanas a Las Palmas, pero no lo embarca al D.F. sino que se lo vende a don Abelardo quien se dedica a ello.

4.7 ALGUNAS PRACTICAS CULTURALES

4.7.1 Sobre la dieta habitual encontramos que en la dieta diaria, el Pozol ocupa el primer lugar a nivel regional. Se elabora con el mejor maíz, y mientras más agrio, porque se guarda por días, es más sabroso para los choles. En el caso de los niños muy pequeños, se les prepara el pozol fresco y con azúcar. Desde los 8 meses de edad, el niño empieza a tomarlo.

Cuando la mujer "da a luz", dura una semana acostada y 2 meses fajada "si se suelta...puro dormir quiere uño". Después de que nace el niño, la mujer debe beber pozol caliente y no frío.

Así como los hombres cargan su pozol para ir a trabajar, los niños, todos o casi todos, llegan a la escuela con su botella de pozol ya preparado. La maestra hace un intermedio durante sus clases para que ellos lo tomen, aunque a veces no se respeta el intermedio y lo beben a cualquier hora. Cuando alguien no lleva pozol, su compañero lo invita o puede ser el hermano(a), en caso de que sean varios hermanos y la madre sólo prepare una botella.

Después del pozol están las tortillas que pueden ser comunes y corrientes, pero también le pueden agregar a la masa: yuca o plátano verde. Siguen los frijoles y el chile.

También consumen pescado cuando es época; gallina y huevos no es muy seguido; más raro aún es el consumo de cerdo y pato, lo mismo que la res. Otros alimentos complementarios son: la hierba mora⁶, yuca, ñame, momo (hoja silvestre semejante al apio: para el pescado), cebollín, chayote, voladora (especie de papa). Pan y galletas cuando las traen del pueblo. Las frutas de la temporada como: caña, toronja, guayaba, castañas, etc. y cuando consiguen en otras comunidades, miel.

4.7.2 El intercambio de alimentos Dentro de la comunidad no es muy común, o al menos no lo quisieron aceptar, el que cuando haya una comida fuera de lo habitual por ejemplo: tamales, pavo, gallina o puerco, se comparta con los familiares o se intercambie.

Sin embargo, tuve oportunidad (varias veces) de confirmar que sí había intercambio. Sobre todo cuando se trata del maestro(a) de la comunidad, quien muchas veces tiene mercancía poco común y accesible a la población en general, y con quienes intercambia a su vez productos que él necesita, por lo general alimentos.

En otro caso, vi que los niños (sobrinos de la informante) llegaban a regalarle elotes frescos y ella, en agradecimiento les ofrecía comida o les mandaba como "regalo": chile o jitomate.

Alguna vez encontré a varios ejidatarios comiendo cerdo, proporcionado por uno de ellos y por tanto, había invitado a comer a sus vecinos más cercanos que a su vez eran parientes.

Por su parte, la informante comentó que ella no acostumbraba regalar comida a sus familiares, aunque fuera día festivo "... con mi abuelita sí", "siempre que mataba gallina la repartía... aquí da pena...luego empiezan a hablar..."

4.7.3 Sobre la partera y el curandero Como en todas las comunidades indígenas, existe en las Palmas la partera, quien cobra (1982): \$1,000 si lo que ella ayudó a parir es varón, en caso de que sea mujer, son sólo \$600. Después de esto, casi siempre se convierte en madrina de los niños.

Cabe mencionar aquí que en Palmas no existe, como en otras comunidades, ningún servicio médico. Para esto está el curandero.

En este momento, la maestra de la comunidad tiene conocimiento de enfermería, y a veces recurren a sus servicios en caso de

que el problema no sea muy grave, de ser así, los aconseja llevar al enfermo al pueblo.

Aún así, el curandero y sus servicios son importantes dentro de la comunidad. Canta y baila durante sus curaciones (que no tuve oportunidad de presenciárselas, pero sí me las describieron), aunque a veces no resulten y entonces llaman a la maestra.

Uno de los informantes opina: en casos de enfermedad se recurre al médico, pues el curandero "sólo cura de espanto" por ejemplo: una caída en el río, pero una infección estomacal, no.

4.7.4 El matrimonio y la residencia La mujer está preparada para casarse cuando sabe "tortear y coser su vestido" (14, 15 o 16 años). El hombre también desde pequeño ha trabajado con su padre en el campo y sabe hacerlo; el problema es la repartición o propiedad de la tierra, que hoy en día ya no hay.

La ceremonia de autorización del matrimonio consiste en la visita del novio y de su padre a la casa de la futura novia, y ofrecer regalos para la familia de la misma, por ejemplo: trago, azúcar, sal, aceite, etc. Por lo general, los regalos no se aceptan inmediatamente, sino hasta después, si se llega a un acuerdo, especialmente con el padre de la novia. Una vez en esto, se fijará un período de tiempo para el noviazgo. Durante este lapso, el novio hará varias visitas a la casa de la novia, llevando continuamente regalos, y se culminará con el matrimonio religioso (en el pueblo) y sus respectivos padrinos.

Todo lo anterior se refiere al matrimonio formal, también se da el caso de que los novios, de común acuerdo, se escapan para formar un nuevo hogar generalmente, esta situación se debe a un problema económico: no se cuenta con los recursos para solventar regalos y demás gastos.

La elección de la novia, en consecuencia, es una decisión del novio y sus padres. Las jóvenes en cambio, tienen que esperar a que la "lleguen a pedir" con sus respectivos regalos.

Después del matrimonio, la residencia es patrilocal; comenta un informante: "cuando una mujer decide casarse, la mujer tiene que seguir al marido aunque ella pertenezca a otra comunidad". Si el esposo muere y deja hijos, la esposa puede quedarse en ese lugar; en caso de no haber descendientes, la cónyuge tiene que regresar a su casa, siempre que proceda de otra comunidad.

Los pobladores de las Palmas, por lo general, o poseen lazos de parentesco sanguíneo o político. Sin embargo el matrimonio no necesariamente se realiza entre miembros de la misma comunidad.

Durante la investigación se registraron dentro de la comunidad casos de poliginia (tres familias). En uno de los casos, la cocina contaba con dos fogones para cada una de las esposas. En otro de los casos, el señor argumentó que tuvo que tomar como mujer a la hermana de su esposa, pues ésta tenía tuberculosis y el médico le recomendó conseguirse otra mujer que atendiera a sus hijos y a él. Así lo hizo.

Los bautizos también se celebran en el pueblo. Una de las informantes declara que, hoy en día, el sacerdote no quiere bautizar a los niños, si los padres no están casados por la iglesia. Ella no se explica tal actitud pues en su caso no se casó y le permitieron bautizar a sus hijos.

Otro informante, viaja constantemente con su esposa a Trapiche a tomar doctrina (2 meses aproximadamente, "enseñan el padre nuestro") como requisito para bautizar a su hija. Considera que hay aproximadamente 28 niños en las Palmas que no han sido bautizados y "eso es malo".

La partera de la comunidad, por haber traído al mundo a varios niños, es su madrina de bautizo

Sólo constaté la existencia de padrinos de bautizo y matrimonio, pero nadie sabe de padrinos de defunción.

Por lo general, el padrino se elige con buena condición económica. él (en este caso de bautizo) es quien regala "el calzón" "su ropita"...y sobre todo: el trago. El nombre del niño puede ser el del abuelo, padres, suegros, tíos, o hermanos muertos. Si el padrino es "bueno", se queda a cuidar al niño en caso de orfandad.

4.7.5 Sobre la vestimenta.

En las Palmas ninguna de las mujeres utiliza el vestido tradicional Ch'ol, ni siquiera las de mayor edad. En el caso de los hombres sucede lo mismo.

En cierta ocasión compraba en una tienda del pueblo, me acompañaba un niño pequeño de Palmas; al tomar una blusa en venta confeccionada por alguna mujer indígena, el niño exclamó: ¡eso no le gusta a mi mamá...!, creyendo que la compraría para ella.

Una informante, en Palmas, comentaba que vive con su suegra, hablante sólo del chol, quien anteriormente usaba traje tradicional, pero desde que llegó a Palmas lo dejó porque el corte para la falda es muy caro (\$1,000), y prefiere hoy un vestido común y corriente del pueblo o confeccionado por ella misma, claro con telas sintéticas compradas en Salto.

4.8

RELACIONES CON EL EXTERIOR Y FIESTAS

A continuación describo 2 celebraciones que se efectúan en el pueblo, pero donde participan no sólo las Palmas sino muchas comunidades ch'oles. La primera se refiere a una fiesta religiosa: el 12 de diciembre, día de la Virgen. La segunda es una fiesta que nada tiene que ver con la primera; fue iniciada y organizada principalmente por gente del pueblo, llamada ladina. Podríamos calificarla de fiesta pagana. Con estos dos ejemplos, podemos observar el tipo de relaciones que se establecen entre los indígenas, que viajan desde sus comunidades, y los ladinos de Salto de Agua.

4.8.1. Día de la Virgen en Salto De Agua. Llegan a Salto desde el 11 de diciembre, gentes de diferentes comunidades tanto del mismo municipio como de Tila y Tumbalá (también ch'oles). Viaja la familia completa: padres e hijos. Si vienen de lejos, salen y caminan de madrugada, si es posible viajan un día antes y es muy raro que esta población se instale con algún pariente de Salto; los más humildes se quedan en el parque, o fuera de la iglesia; los hombres por lo general acuden a las cantinas.

En el caso de las Palmas, como no hay iglesia, argumentaron que por ello, todos viajan al pueblo a celebrar el día. Viene toda la familia. Las mujeres cargan aparte, una muda de ropa incluyendo aretes y prendedores de fantasía, mismas que se pondrán y lucirán al llegar al pueblo. También traen productos de su comunidad para venderlos en las tiendas de este y así conseguir dinero para "la diversión".

El centro de Salto había sido adornado: sus calles con papel china, la iglesia también. Empezaban a acomodarse lo que serían los puestos de frutas, dulces, juguetes, ropa, vendedores ambulantes, camionetas de "baratas" y demás.

Fuera de la iglesia tocaba una marimba (de Potiojá) desde hacía días. La celebración de bautizos colectivos, tanto de gente ladina como indígena se llevaba a cabo dentro de la iglesia. El padre no marcó las diferencias sociales, a todos los bautizó por igual. Las diferencias se marcaban en el lenguaje de los participantes y el vestido: zapatillas contra huaraches de hule o descalzos. Todos los niños con sus respectivos padrinos.

Frente a la presidencia municipal habían colocado la exposición artística y cultural de la Escuela Secundaria Técnica Agropecuaria (ETA): poesía, escultura, pintura, cocina, etc.

En el quiosco del parque se anunció un bazar de ropa usada de 10,20,30 pesos. Esto se realizaba con el fin de obtener fondos para la reconstrucción de la iglesia. Mucha de la población indígena asistía al bazar.

En las calles también se colocaron cantinas improvisadas al aire libre. Eran pocos los indígenas que acudían a éstas; más bien eran ladinos (pertenecientes a la compañía "golfomex", información de un desconocido a quien pregunté su oficio: golfos igual a vagos). Algunos alumnos del internado indígena (CIS) y gente en general, permanecían fuera de éstas "mirando", a pesar de que el locutor a cada rato los invitaba a pasar a "refrescarse" con cerveza, motivaciones como: "una cervecita no les cae mal...el lunes, su pozol con chile para curársela".

Algunos padres de familia fueron por sus hijos al CIS - para llevarlos al pueblo, los alumnos mayores salieron con permiso y algunos más, sin él.

Por la tarde sacaron a la Virgen, la pasearon en carro con luces de colores, con marimba y cohetes (traídos de Villa Hermosa y San Cristobal). Finalmente la dejaron en la iglesia. En el centro tocaban música viva de marimba y música "disco", notándose un pésimo contraste.

En la noche hubo misa a la cual concurren mucha población indígena; el padre regañaba a los feligreses por su "mala diversión". Todo esto lo hacía en español.

Mientras más noche, más fuerte la música. En el Club de Leones se celebró el baile "para ricos": ladinos, maestros, políticos, etc. y así duró la "pachanga". Frente a la presidencia municipal, en el parque, la fiesta, el baile sería gratis: participaría toda la gente de las comunidades. Un informante de Las Palmas dijo: "Es el baile para la pobretada".

Las mujeres de las comunidades dormían en el parque o en la puerta de la iglesia, en medio del escándalo y con sus pechuchos. Mientras sus maridos tomaban en las cantinas o ya se encontraban tirados de borrachos. Algunas esposas trataban de detenerlos y evitar pleitos; o trataban de sacarlos de la cantina por la fuerza, habiéndose aliado con otras mujeres.

Al día siguiente, a las cuatro de la mañana, le llevan "mañanitas" a la virgen. La gente que no pudo venir el día anterior lo hace hoy.

El pueblo sigue ocupado por puestos, barateros, marimbas, borrachos, etc. Así se inicia el fin de esta celebración.

4.8.2 El concurso de "La flor más bella del ejido." Se aprovechó la celebración del día de La Virgen para introducir esta modalidad. Desde noviembre, las "damas de Salto de Agua" (asociación femenil), mandaron comunicados a las diferentes comunidades Ch'oles, dirigidos a los maestros y jueces municipales de las mismas.

Las bases fueron: muchacha entre 15 y 20 años, soltera, guapa, etc. Los premios: \$3,000 al primer lugar, \$2,000 al segundo y \$1,000 al tercero. En las Palmas se discutió que no había una chica preparada para hablar en público, además, los gastos corrían por parte del padre de la concursante. Circunstancias por las cuales no hubo participante de las Palmas.

Desde temprano (13 hrs) llegaron las concursantes y las presentaron en el quiosco, ninguna de ellas parecía indígena, los organizadores del concurso se encargaron de ello: las maquillaron; las vistieron con pantalones y vestido de moda, menos con el traje típico. Fueron el "objeto" de admiración de todos; sus parientes y gente de sus mismas comunidades ^{que} también las miraban...talvez notaban cierta diferencia, cierto cambio.

A las 8 de la noche por fin empezó. Habían maquillado-exageradamente a las participantes; el sonido y las luces fallaron; cada una pasó a presentarse: nombre, edad, estudios, lugar de origen, etc.; una alumna del CIS, quien también participó, era la única con el traje típico Ch'ol.

Al hablar, se notaba el problema con el idioma, es decir, no dominaban bien el español ("mucho nerviosismo" según la locutora); burlas, gritos, insultos y demás fueron los complementos del espectáculo. Jurado y aplausos igual a decisión; finalmente ganó la más bonita, sin importar si era o no la más auténtica indígena. Los premios ya los mencioné; la alumna del CIS no ganó ningún lugar, pero unas "manos caritativas" cooperaron y juntaron dos mil pesos para premiar el hecho de llevar el traje Ch'ol.

Es importante mencionar que este concurso fue el primero en su tipo, y tal vez más adelante lo seguirán haciendo. Tratando de imitar otros concursos semejantes a los de las "grandes ciudades civilizadas", sólo que en este caso el juguete es la población indígena....

Aunado a ésta manera de relacionarse con el exterior, se encuentra el problema del alcoholismo, problema que está latente en toda la zona. Ya hemos mencionado que cuando el hombre, joven o viejo, viaja al pueblo, acostumbra tomarse sus cervezas, sobre todo si es día de fiesta. Esta situación aumenta y representa un gran negocio para los vendedores de alcohol, Gentes como Abelardo y "Chano", a este último, cacique en el pueblo y dueño de una tienda y cervecería, lo encontré varias veces en estado de ebriedad.

Es evidente que la actitud de ambos corresponde a una dinámica que aprovecha las situaciones de fiesta y alegría de la población para obtener más ganancias económicas, con la venta de bebidas alcohólicas. Ahora bien, cuando hablo del problema del alcoholismo me estoy refiriendo por lo general a comunidades católicas, en cuanto a las protestantes, es otro asunto que no trataré pues implicaría el análisis de otros factores.

Ya he mencionado que los cambios presentados por las comunidades indígenas, son evidentes, tanto por ellos mismos como por sus vecinos ladinos. Veamos la opinión de "Chano" y algunos maestros:

"Chano" cuenta que antes el indígena venía al pueblo a vender sus gallinas, huevos, café, maíz, etc. Amelia (su esposa) siempre que la gente llega al pueblo y necesariamente tienen que pasar por su tienda pues es el camino, les pregunta en Ch'ol: "que cosa traes a vender" o ¿"no hay pollo...no hay blanquillo?". Productos que consigue regateando su valor a los indígenas y los puede consumir o revender cuando hay tales productos.

Hoy en día, los indígenas ya no quieren caminar, prefieren esperar horas sentados a que llegue la camioneta y los lleve a su comunidad; ahora ya casi no traen mercancía, vienen a comprarla al pueblo; prefieren el Nescafé al café de su tierra; la Minsa -

(harina de maíz industrializada) a la masa hecha con su propio maíz y así ...muchas cosas han ido cambiando.

Chano considera que la culpa de estos cambios es del gobierno por haberles dado muchas oportunidades; si pedían tierra o escuela, el gobierno se los proporcionaba, pero ellos son flojos: " la tierra es de quien la trabaja", es decir, si el gobierno se da cuenta que el indígena no produce, debería quitárselas y darla a quien la necesite de veras...

Uno de los maestros ladinos también coincidió en afirmar la flojera del indígena: "tienen buenas tierras y no les gusta trabajar..." Una de las maestras del CIS (Hilaa) afirmó: "La gente indígena no está preparada para dirigir..." . Consideraciones como éstas hubo muchas, casi siempre fueron hechas por los ladinos. Es parte de la ideología que sustenta sus actitudes ante los indígenas. Una ideología que no contempla las causas de estos cambios: flojeras, preferencias, etc. Una ideología que conviene para seguir manteniendo al indígena en el estado de subordinación en el que se encuentra. Pero ¿ a quién conviene ?, pues en general a la burguesía regional y a los caciques.

Hay que tomar en cuenta la posición y relación estructural que ocupa el grupo indígena dentro de este sistema llamado capitalista, y así podríamos encontrar las causas objetivas de su situación de pobreza, explotación, retraso, etc.

Los cambios detectados en estos grupos son inevitables, sobre todo cuando la ampliación y acceso de las vías de comunicación dan paso a la introducción de nuevos elementos culturales que se integran a la cultura Ch'ol, pero que también alteran los propios.

Es cierto que hay tierras que no producen como idealmente se esperaría, pero la razón no puede atribuirse directamente a la flojera del indígena. Tampoco es seguro que el gobierno ofrezca tantas oportunidades inmediatas a este. Las opiniones de "Chano" deben tomarse con cuidado, dado que él representa un poder político y social sobre los indígenas de la región.

4.9 LA EDUCACION.

Para completar esta presentación de la organización y funcionamiento de la comunidad de las Palmas, haremos referencia a los procesos educativos, particularmente a sus relaciones con los factores socioeconómicos y culturales. Sin olvidar mostrar a continuación los casos de los alumnos y exalumnos pertenecientes a las Palmas y que asisten al C.I.S.

En primer lugar, me referire a la institución educativa más numerosa e importante dentro del sistema de educación indígena: La escuela.

Quisiera recalcar la importancia que ésta tiene dentro de la dinámica de cambio sociocultural. No quiriendo con esto afirmar que la escuela en sí es la determinante de dicho fenómeno. Pero, ésta, aunada a factores materiales e ideológicos como, por ejemplo, la falta de tierra y en consecuencia, la necesidad de salir al exterior de su comunidad en busca de trabajo. O la penetración de instituciones tanto políticas como religiosas (un ejemplo de ello es la presencia del Instituto Lingüístico de Verano en la zona), etc., han dado como resultado situaciones que poco han favorecido a los grupos indígenas.

Sin olvidar el factor lenguaje, inmerso en tantas polémicas que han dado origen a proyectos, propuestas, políticas, y demás (véase el segundo capítulo de este trabajo). El tema con que continúa esta parte es el del Bilingüismo como un supuesto importante para esa supuesta "Integración a la civilización", que pue-

de dar paso a la expectativa laboral más accesible de la población con mayor escolaridad: el magisterio.

4.9.1 La escuela y sus festividades. La escuela en la comunidad data de hace 18 años, al principio se ubicó cerca del río, corriendo peligro y por esta razón la trasladaron al local que hoy ocupa.

Anteriormente, el maestro era pagado por la comunidad, - fue necesario porque "...nadie sabía leer ni escribir, cuando llegaba algún oficio, se lo llevaban a Ernesto Jiménez, quien no es hablante de Ch'ol y en ese entonces, juez Municipal, o a don Abelardo".

Se puede decir que hoy en día, la escuela es el centro de las Palmas, es ahí donde se reúnen durante sus asambleas o para celebrar algún día festivo y realizar un "programa" previamente preparado por la profesora.

Muchos de los padres de familia confesaron haber asistido alguna vez a la escuela de Las Palmas, pero son muy pocos los que terminaron la primaria. En el caso de las mujeres, es más difícil que se de ésta misma situación, dado que ni siquiera asistieron a ella.

En 1982, la escuela era atendida por Isabel, maestra bilingüe, formada con los lineamientos de la política educativa bilingüe, que ha imperado en nuestro país en los últimos 20 años.

Ella se encarga de dos grupos en el mismo salón: primero y segundo grado, esta división se hace con el supuesto de que el segundo grupo ya domina la lectura y la escritura, cosa muy cuestionable. Entonces en Palmas sólo se cursa hasta el segundo grado.

El total de alumnos es de 25: 14 hombres y 11 mujeres, en edades entre cinco y doce años. Las clases se imparten de 7 a 12 del día ; con un intermedio para beber su pozol.

La maestra se quejaba: no es lo mismo trabajar de maestra en el internado (CIS) que en la comunidad "...aquí hay que empezar desde el principio...los niños no hablan español..."

A continuación describo un día de clases en Palmas:

Después de que termina de desayunar la maestra, toca su silbato llamando a los niños a clase.

No todos han llegado y ahora pasa lista, el "presente" es una palabra que todos saben, aunque no hablen español.

Empiezan a trabajar: la maestra revisa la tarea del día anterior que por lo general fueron cuentas y planas. Divide el pizarrón para primer y segundo grado y ella se turna para atender a uno y otro grupo.

Las explicaciones son en español y ante la cara de asombro e ignorancia por parte de algunos alumnos, procede a explicar en Ch'ol.

Durante las clases se realizan las siguientes labores: planas de letras y sílabas: hacer copias de lecturas, leerlas; recortar, repetir tablás de multiplicar, etc. Es decir, son ejercicios más que nada de lectura y escritura que tienen como finalidad transmitir contenidos, aunque el niño no comprenda la utilidad de ellos.

Se les da un descanso, para tomar su pozol y pueden jugar y cantar⁸ en español.

Regularmente se les da clase de educación física en la cancha de basquetbol, donde organizan carreras y saltos de altura.

Al terminar las clases, se designan de antemano 2 alumnos(as) para barrer el salón. En caso necesario, la maestra pide que regresen por la tarde a limpiar el platanar que se encuentra en el-

solar de la escuela, o traer al día siguiente leña, misma que es para uso particular del maestro.

Algunas veces la maestra planea una excursión al "Playón" (lugar en el río con aguas claras y tranquilas, sin peligro), cosa que anima mucho a los niños pues tienen la oportunidad de nadar y divertirse.

Al igual que en el internado (CIS), si es una fecha cívica o fiesta pública por ejemplo 1^o de diciembre, desde temprano se llama a los alumnos para izar bandera y rendir homenaje con Himno Nacional. Por la tarde son llamados otra vez para guardarla con los mismos honores. He aquí otro ejemplo de esa conexión con el exterior, que no siempre es la más coherente con su realidad. ¿cómo suspender un día de clases por una fiesta cívica (1^o de diciembre, toma de poder del presidente) si ni siquiera conocen el nombre de éste ?

Y es sobre estas festividades que paso a hablar a continuación. No sólo las escolares, que al parecer han tomado más importancia que las religiosas.

En Las Palmas se celebran: el 24 de febrero, 10 de mayo, y la "clausura" (cierre del ciclo escolar). No se celebra el 12 de diciembre por falta de iglesia; celebran el año nuevo y " a veces " - el 6 de enero⁹ que también puede ser en Trapiche.

La clausura constituye uno de los eventos sociales más importantes para la comunidad. Preparan un "programa" con mucha anticipación, en donde participan los niños cantando y bailando. Este programa también puede realizarse con motivo de otras fiestas cívicas.

Para dichos eventos, se matan entre 15 y 20 gallinas "todos dan...pocos no". La esposa del responsable del comité de ^{educación} en turno, la del vocal y la del tesorero, son las encargadas de matarlas y -

cocinarlas. Los hombres por su parte cooperan para el "trago" \$100- o \$150 cada uno. "...si no hay bebida no hay alegría...el trago la da."

Después del "programa", por la tarde, hay baile y los músicos tocan guitarra, violín y tambor (hecho con piel de venado). Es toda una fiesta en la que convive toda la comunidad, niños y adultos.

Algo semejante sucedió con la visita del Supervisor de la zona. Estuve presente cuando, por primera vez, en el tiempo que ocupaba ese cargo, visitaba las Palmas "por decidia", como el mismo admitió:

Su presencia representó todo un acontecimiento dentro de la comunidad, parecía un día de fiesta: mucha gente, algunos bien vestidos. A los niños, la maestra los mandó a arreglarse para presentar su "programa" (canciones, recitaciones, tabla gimnástica, etc).

El supervisor aprovechó que ese día, los señores de las Palmas se habían reunido en una asamblea y decidió darles una "platica"; se votó y decidió que les hablaría en Ch'ol. Entre los temas que trató están: es necesario unirse para trabajar juntos y dejar a un lado pleitos; cooperar con el maestro (hizo una reseña histórica del maestro promotor); recalcó la importancia del trabajo "no podían esperar en su casa que cayera el frijol del cielo"; el deber que tienen los padres de ofrecer cariño a los hijos (estímulos con besos y abrazos); la escuela como forma de evitar que los explotaran o engañaran (preguntó cuánto ganaban con Abelardo y les demostró que los estaban engañando-explotando), etc.

La maestra por su parte presentó el "programa" que desde hacía tiempo había preparado. Algunos niños, nerviosos, olvidaron su número; hubo risas, burlas, aplausos, agradecimientos, etc.

Nota: los subrayados son míos

El supervisor aprovechó para contarme algo de su trabajo: Empezó como maestro promotor en una comunidad Ch'ol (Cacahuatal), - de donde conserva buenos recuerdos porque "...lo que el maestro decía...se hacía." ; aquí logró organizar perfectamente a la comunidad: casas, calles, metió ganado, conasupo, etc. este "progreso" lo atribuye al tipo de gente: "era muy buena".

Así mismo, recuerda comunidades en donde ha corrido "peligro de muerte" por el sólo hecho de querer "despertar y organizar a la gente".

Poco a poco ha ido progresando hasta llegar al grado de supervisor, posición que no lo tiene muy contento porque hay muchos problemas...(que no especificó).

En cuanto a la metodología pedagógica, opinó que a los niños pequeños monolingües debe instruírseles en Ch'ol,¹⁰ pero si ya dominan algo de español, es en éste idioma que se les debe seguir-instruyendo.

No se explicaba cómo algunos de sus compañeros maestros bilingües, se avergonzaban de su lengua y origen indígena. El por su parte se siente orgulloso de ello y domina perfectamente las 2 lenguas.

Finalmente agregó: "La educación es flexible", se refería vagamente a que los programas educativos impartidos en las zonas indígenas, son los mismos para todo el país. Sin embargo no consideraba que los contenidos de los programas no reflejaran del mismo modo las distintas realidades socioculturales de las zonas indígenas.

Era el día siguiente a la visita del supervisor, él seguía en Palmas. La maestra instruía a sus alumnos para recibirlo en la clase: saludos; de pie en sus lugares ; aplausos, etc.

Se dirigió a los niños en español, y señaló varios aspectos tales como los siguientes:

La escuela es la segunda casa; la primera es donde está papá y mamá a quienes tienen que obedecer.

Lo primero que hay que hacer al levantarse, es saludar : "buenos días, papacito, mamacita".

A continuación, las niñas hacen el fuego, después se lavan las manos, "porque" tenemos microbios" (palabra que estoy segura no entendieron jamás los niños).

A los alumnos que se portaran mal, él vendría a cortarles un pedazo de oreja; al que dijera malas palabras " se le podriría la lengua".

El responsable del comité de educación intervino para traducirles en Ch'ol. De los discursos expresados se puede destacar el papel importante que se le asigna al promotor dentro de las comunidades, en especial con sus ideas y prácticas sobre el progreso, educación, etc.¹¹

Del mismo modo, la importancia que tiene la escuela y sus festividades dentro de la comunidad, podría decirse que éstas han sustituido, en importancia, a las fiestas tradicionales. La visita del supervisor fue un ejemplo.

Pero la educación en Palmas no sólo se dirige a los infantes, también hay para adultos.

Por las tardes, de 3 a 5; últimamente se está impartiendo la alfabetización para adultos. Este trabajo lo desempeñan dos gentes de la misma comunidad que han terminado su primaria. Ambos reciben por este trabajo una compensación, porque más que nada, es un trabajo voluntario. Según el maestro Nicolás, a los círculos de estudio no es necesario asistir todos los días; bastaba con que llegaran por lo menos una vez a la semana, pero que comprendan "perfectamente" los textos.

Formalmente, las clases son para alumnos que ya saben leer y escribir: de 15 años en adelante y que por razones diversas no lo graron concluir la primaria. Pero en realidad hay niños de 12 años, incluso exalumnos del CIS, que pretenden terminarla aquí.

Observé que durante las clases de mujeres muchas de éstas no sabían escribir y mucho menos leer, pero la clase seguía adelante.

Estos programas no solo afrontan problemas como el bajo - aprovechamiento, sino que además deben resolver la deserción y - ausentismo de la mayoría de los inscritos. Poco a poco las clases fueron reduciendo la asistencia y al final sólo eran unos cuantos, que también terminaron por desanimarse, al enterarse de que para - tramitar su exámen final, era necesario presentar fotografías (6:\$260), lo cual significaba una inversión económica que no estaban convenci- dos de afrontar. Otro obstáculo era presentar documentos originales (acta de nacimiento) que implicaba trámites en el pueblo.

Observé otros problemas durante estas clases. A una de las alumnas le enseñaban a escribir con letra manuscrita "amarrada" - (sic) y no de molde, acto que costaba mucho trabajo para ella.

Por otro lado, el método utilizado por la maestra era el siguiente:

Presentaba en el pizarrón láminas (fotografías) con diferentes aspectos como: campesinos comprando, sembrando, cosechando.

A continuación, la maestra pedía a los alumnos describieran lo visto, pero ninguno lo hizo.

Entonces ella se limitó a escribir en el pizarrón palabras como: semilla, con el fin de que los alumnos la escribieran y la dividieran en sílabas.

Lo más triste es que pocos lo hicieron, otros, ni siquiera leyeron, ni siquiera entendieron, nada...

Una vez más, el divorcio entre la política educativa y la realidad cotidiana de la práctica pedagógica se hace presente, dado que los planes, métodos, capacitación y organización del sistema resultan ser realidades bien diferentes en el discurso oficial y en el aula.

4.9,2 La Lengua. En lo que se refiere al lenguaje, si exceptuamos a la familia extensa de los Jiménez (incluyendo a las esposas ladinas), se puede afirmar que el 100% de la población habla lengua Ch'ol, misma que es utilizada al interior de la familia. Sin embargo, si dentro de ésta algunos miembros dominan más o menos el español, como en el caso de un matrimonio joven; al hijo ya no se le habla en Ch'ol sino en español. Una informante afirmó que las mujeres jóvenes podían hablar y comunicarse en español, no así las de mayor edad, lo mismo que los abuelos.

Entonces, a simple vista, podría decirse que la lengua indígena está siendo desplazada por el español, aunque el problema no es tan sencillo. Un factor de retención de la lengua materna es su función como lengua de instrucción durante los primeros años escolares, para después, poco a poco ser sustituida por el español. Enseñanza que en teoría debiera equilibrar la castellanización, la educación en lengua materna pero que en la práctica no se realiza adecuadamente.

Es así como en Las Palmas, durante las clases, la maestra procura no utilizar el Ch'ol, sólo en casos muy especiales como en aquellos alumnos pequeños, en cuyos hogares no se habla nada de español, y por lo tanto sólo entienden Ch'ol. De este modo, encontramos un fenómeno lingüístico semejante al que sucede en la zona otomí del Valle del Mezquital. De donde utilizaré el término "función muleta":

"Observamos que en la escuela se usa el otomí como lengua de instrucción mientras sea necesario para asegurar una comprensión mínima y se excluye tan pronto sea posible; hemos llamado función muleta este uso de la lengua indígena " (Hamel / Muñoz 1981 : 11)

Fuera de la comunidad, si se es bilingüe y se encuentran con un "compañero" indígena, la comunicación es en Ch'ol. Tratándose de un ladino del pueblo, será en español.

Durante las asambleas, es la lengua Ch'ol la que se utiliza.

Entonces, tenemos que; el 60% de los hombres son bilingües y en el caso de las mujeres es el 50%. El 85% tanto de hombres como de mujeres dominan más o menos el español.

En otra parte hemos mencionado que el bilingüismo es característica o requisito indispensable, en el caso de los hombres, para ocupar un cargo dentro de la comunidad.

4.9.3 Los Maestros. Sabemos que el dedicarse al magisterio en una comunidad indígena, responde más que nada a una necesidad y no a una vocación, muy pocos lo han hecho en base a esto último.

La mayoría argumentó que necesitaban trabajar lo más pronto posible, y el magisterio era el más rápido y fácil camino.

En todas las comunidades hay uno o varios maestros encargados de la escuela, claro, previamente existe el comité de educación a quien el maestro debe responder de sus salidas y entradas a la comunidad. Este comité también se encarga de rotar a las familias que cada semana elaboran las tortillas u otros alimentos para el maestro.

Dentro de su trabajo en la comunidad, aparte de impartir clases están: convencer (en su caso) a la gente para trazar sus calles; construir letrinas; organizar la limpieza del salón escolar;

guiar a los padres de familia sobre algún problema educativo u otro asunto. En el caso de Palmas, la maestra había logrado que - las mujeres usaran ropa interior dado que antes no acostumbraban; de igual modo, les había propuesto la conveniencia de utilizar - nescafé en lugar del café de grano, porque implica más trabajo. En un futuro ha programado el control natal.

Sin embargo, en particular, la influencia y el poder que tenía esta maestra ha ido reduciéndose. Ya no tiene mucha fuerza sobre los padres de familia. Lo que no sucede con sus alumnos a quienes puede pedir "casi" todo lo que quiera: que le corten toronjas; limpieza del platanar; conseguir leña, agua etc. Es más - que le carguen a su hija en caso de que se traté de viajar al pue blo.

No todo esté en favor del magisterio. A pesar de los "be neficios" que puede representar, en casi toda la zona, el maestro tiene muy mala fama. Dos son las principales causas de ello: Alcoho lismo y Ausentismo .

En otras comunidades por ejemplo: Nuevo Mundo, la principal razón para que los alumnos asistan al CIS, es porque en su comuni - dad el maestro sale el viernes al pueblo y regresa el miércoles - de la siguiente semana. Lo mismo sucedía en Suclumpá, pero aquí - la gente se enfureció y expulsó a los maestros. En Palmas, la maes - tra argumentó que los maestros de las comunidades tenían derecho - a salir 5 días antes del periodo vacacional, así lo señalaba el - calendario oficial.

Fue evidente la preferencia, que tiene el magisterio, por permanecer en el pueblo y no en su comunidad, sobre todo cuando se trata de alguna festividad; es muy común encontrar reunidos a los maestros (as) de casi todas las comunidades. Uno de ellos dijo - " preferible quedar bien ante las autoridades que con la gente... simplemente no les hago caso..."

Otro problema que podemos mencionar, ya no de tipo "Disciplina Laboral" del maestro, es su falta de conocimiento de las características de la zona, incluyendo la lengua, sobre todo por parte de los maestros federales. Un ejemplo es el de Trapiche, donde los maestros llevan 2 años impartiendo clase sin saber Ch'ol. Sin poder comunicarse con los alumnos; menos con las mujeres, con la comunidad.

La finalidad con que se concibió la formación de maestros promotores, ha sido cumplida pero sólo en parte. Por un lado, son una conexión con el exterior. (propulsores de factores externos de cambio) : han y se han "integrado" a la "civilización". Pero también es evidente que esa "integración" al menos en este caso - lleva inevitablemente a la crisis de identidad (incluyendo su lengua).

Veamos un caso: Isabel G. (maestra en Palmas). Ella es originaria de Potiojá municipio de Salto de Agua. Sus padres son indígenas hablantes de Ch'ol y aún así, Isabel no se considera indígena; ni tampoco acepta hablar lengua materna, aunque durante la práctica y en sus clases, los hechos demostraron lo contrario. Afirma que lo poco que sabe de Ch'ol lo aprendió con sus padres y ahora en la comunidad.

Isabel viaja de Potiojá a Salto de Agua con el fin de estudiar su primaria. Al terminarla, trabaja como ayudante en el servicio médico y a continuación es llamada a trabajar en Ville hermosa en una campaña de vacunación, estando ahí, viene de vacaciones a Salto y para aprovecharlas, trabaja en el INI como enfermera, donde advierten su conocimiento del Ch'ol, que es de gran conveniencia para esta institución, para adentrarse a las comunidades.

El paso siguiente fue: "pedí mi plaza como maestra"...
Nunca mencionó haber tomado un curso de preparación para serlo ,

pero el hecho es que Isabel ha trabajado como maestra en otras - comunidades y actualmente en Palmas.

Entre sus futuras metas están, seguir preparándose para llegar a ser maestra normalista.

4.9.4 Los Alumnos que Asisten al C.I.S. Uno de los objetivos del trabajo consiste en investigar el grado de influencia que tiene el C.I.S. dentro de la formación educativa de los alumnos choles, es - decir, qué ámbitos dentro de la comunidad son afectados debido a - los contenidos educativos que proporciona el internado a los niños y jóvenes indígenas.

Para mostrar de una manera concreta este proceso, es conveniente presentar algunos de los casos con más elementos de análisis.

De las Palmas, asisten 8 alumnos al internado; en edades entre los 10 y 18 años, la mayoría son hombres; también hay algunos ex-alumnos. Es importante mencionar que, cuando hubo oportunidad, - se detectaron casos de alumnos y ex-alumnos choles que asistían al C.I.S; que vivían cerca del mismo, pero que no provenían necesariamente de las Palmas. Esta información también se registró y en algunos casos, fue aprovechada para los fines de la investigación.

A lo largo de los temas de este último capítulo, hemos presentado la situación económica, política, cultural y social de las Palmas. Así, estas condiciones se reflejan en la familia y sería repetitivo hablar del contexto familiar de cada alumno puesto que son las mismas características económicas, políticas, etc. para la generalidad de las familias de donde provienen éstos. Por tanto, los - casos que a continuación se presentan sólo muestran los aspectos -

relevantes que nos interesan: causas de ingreso al C.I.S; ayuda - para el manejo o no del español; desarraigo de la comunidad; cambio de elementos culturales; creación de expectativas de trabajo, capacitación del mismo, etc.

En base a estos procesos y su posible generalización de - situaciones para la mayoría de estos alumnos, hemos seleccionado los siguientes casos.

1.- Miguel López: alumno del C.I.S. (18 años de edad).

De las Palmas, en donde estudia parte de la primaria para finalizarla en el C.I.S y, actualmente cursa ahí mismo la Telesecundaria. Por el momento, Miguel no sabe qué hará después de éstos estudios, pero durante las vacaciones viaja a Villa hermosa, junto con otros compañeros de estudios y de comunidad, a trabajar como ayudante de carpintería.

Miguel habla muy bien el español, aunque con su familia lo hace en ch'ol.

2.- Elena Sánchez: alumna del C.I.S. (14 años).

De Sudlumpá (Municipio de Salto de Agua), en donde estudió hasta el tercer año de primaria para terminarla en el C.I.S.; en éste lugar tuvo problemas con las clases pues eran en español y ella lo entendía muy poco. Hoy, después de dos años de estancia en el internado, habla mejor el español; considera que uno de las ventajas que ofrece el C.I.S. es el uso de zapatos y cambio de vestido (en la comunidad no tenía). Otros de los elementos innovadores se refieren a la televisión, tocadisco, juego de pelota, etc..Pero se queja del exceso de trabajo agrícola.

Después de terminar la Telesecundaria piensa trabajar como maestra en las comunidades: "para enseñar alumno". Por el momento, durante el periodo vacacional, trabaja en el pueblo (Salto de Agua) en un restaurante, lavando trastes y trapeando (ganando 500 pesos). Considera que en el pueblo es mucho más fácil encontrar trabajo, y lo mejor de todo, es que no es trabajo agrícola.

3.- Juana Jiménez: alumna del C.I.S. (12 años).

De las Palmas, donde estudia hasta el tercer año y hoy es alumna de la Telesecundaria en el internado. Después de 3 años en este lugar, ha mejorado su español, pues cuando salió

de la comunidad dominaba mejor el ch'ol. Lo más difícil para Juana, fue acostumbrarse a la alimentación del internado. Cuando regresa a casa de vacaciones, se dedica a las labores del hogar: lavar, cargar agua, barrer y "echar tortilla"; solo que ésta última actividad, ahora resulta difícil pues en el internado las enseñaron a hacerlo pero con máquina, no con las manos.

Juana desea ser maestra porque "me gusta enseñar... en rancherías..."

4.- Juan Montejó: exalumno del C.I.S. (20 años).

De las Palmas, en donde estudia hasta el segundo grado para terminar la primaria en el C.I.S.. Considera que su ingreso a éste le ayudó mucho en el dominio del español, dado que las clases ahí son en éste idioma, y al salir de la comunidad dominaba más el ch'ol.

Después de concluida la primaria, se dirige al pueblo a estudiar la secundaria, al terminar ésta se dedica a trabajar como dependiente en la tienda de Abelardo. Hubiera querido continuar estudiando y realizarse como maestro "porque... es lo más fácil", pero las presiones económicas lo impidieron.

Con respecto a la lengua ch'ol opina; " da pena hablar lo en el pueblo". Cuando su padre lo visita (pues éste vive en Campeche), Juan se dirige a él en español, aunque el padre lo hace en ch'ol.

Actualmente, Juan tiene planes de vivir y trabajar en Salto de Agua "...se divierte uno más, en las Palmas no hacen fiestas".

5.- Nicolés González: exalumno del C.I.S. (21 años).

Originario de las Palmas, donde cursa hasta el segundo grado, para continuar sus estudios en el internado de Zinacantan (para indígenas tzotziles) durante 6 meses, pues lo regresaron al C.I.S. para ch'oles, donde finalizó la primaria.

Por falta de recursos económicos, no siguió estudiando y regresó a las Palmas a trabajar el campo. A continuación se trasladó a Palenque en busca de trabajo y lo encontró, como obrero en una fábrica, pero no duró mucho tiempo pues no le gustó y finalmente retornó a la comunidad donde actualmente trabaja, y ocupa el cargo de comité agrario; fue escogido porque no tiene miedo a viajar fuera de la comunidad, aparte de saber leer

y escribir. Por esta razón, Nicolás también es el maestro de alfabetización para adultos (en las Palmas).

6.- Pablo Jiménez: exalumno del C.I.S. (18 años).

De las Palmas, donde estudia hasta el tercer año para continuar la primaria en el C.I.S. y al terminarla regresa a la comunidad a trabajar "milpa", pero consigue trabajo en el pueblo, como dependiente en una tienda y después en una tequería, donde actualmente trabaja.

7.- Juan Martínez: exalumno del C.I.S. (24 años).

De las Palmas, donde estudia parte de la primaria, para terminarla en el C.I.S.. Regresa a la comunidad a trabajar el campo y actualmente ocupa el cargo de secretario del comité agrario.

Considera que el trabajo de agricultura, practicado en el internado, le sirvió pues estos conocimientos los aplicó en su comunidad.

Cuando ingresó al C.I.S. dominaba poco español, con el tiempo, en este lugar, lo aprendió mucho mejor. Si le dieran a escoger entre el ch'ol y el español, tomaría éste último porque "es el más principal".

8.- Cristobal Martínez: exalumno del C.I.S. (20 años).

De las Palmas, desde pequeño ingresó al internado en donde estudió hasta el segundo grado; hablaba poco español y aún así, decidió dejar el C.I.S. "...se echó a andar a buscar trabajo". Actualmente está trabajando de "lavador de carros" en Tuxtla Gutiérrez. No continuó estudiando y muy pocas veces visita a la familia.

9.- Felipe Martínez: exalumno del C.I.S. (14 años).

De las Palmas, en donde estudia hasta el segundo año, para continuar en el internado pero no concluye la primaria.

Cuando entró a esta institución "...medio dominaba el español...hoy lo domina muy bien". Actualmente trabaja en Salto de Agua, como dependiente de una tortillería; a veces viene a visitar a la familia. Tampoco tiene deseos de continuar estudiando.

10.- Victoria Sánchez: exalumna y cocinera del C.I.S.(22 años).

Originaria de Campanario (Municipio de Tila), ingresó desde pequeña al internado, pero concluye su primaria en el pueblo. Después de esto, viaja a Palenque para trabajar como cocinera en una escuela albergue y actualmente en el C.I.S..

Piensa continuar estudiando, ahora corte y confección.

A pesar de que Victoria es de origen ch'ol y bilingüe, no gusta de ir a la comunidad porque "...puro idioma hablan...", es decir, con la familia sólo puede comunicarse en ch'ol.

11.- Cristóbal Vázquez: maestro y exalumno del C.I.S.(23 años).

Nativo de Corozal (Municipio de Tila), donde estudia hasta el segundo año, para continuar y terminar la primaria en el C.I.S., del cual opina que no le ayudó mucho para el aprendizaje del español, porque todos sus compañeros hablaban en ch'ol, fueron específicamente los maestros los que le ayudaron. El internado le brindó apoyo, dándole asistencia y alimentación.

Después de terminada la primaria, continúa con la secundaria en Salto de Agua, al ~~concluir~~ **concluirla**, solicita plaza de maestro promotor bilingüe, para lo cual es capacitado durante 3 meses, y después de este curso, le designan una comunidad ch'ol.

Con la poca experiencia que tiene como maestro, Cristóbal opina: "...a los alumnos de primer y segundo grado es necesario instruirlos en ch'ol, porque no hay un buen dominio del español, esta lengua debe introducirse en cuarto o quinto grado, para el mejor aprovechamiento de los alumnos. Es mucho mejor saber dominar dos lenguas, eliminar(alguna de ellas) no es muy correcto".

Ante esta panorámica, podemos concluir que, en este caso, sí es cierto que el C.I.S. y la escuela en la comunidad constituyen instituciones que, por sus contenidos educativos y socializadores, propician el cambio sociocultural de los jóvenes indígenas y su integración al sistema. Pero no son sólo éstas las causantes de esta situación. Hemos visto en el último capítulo varios aspectos que también contribuyen a esta dinámica.

Primeramente tenemos las condiciones económicas de la zona: carencia de suficiente tierra para las nuevas generaciones; activida

des económicas para el autoconsumo y subsistencia, en algunas ocasiones, para el comercio exterior. La presencia de estructuras locales de poder como los caciques, quienes con su mentalidad de ganancia económica, apoyan alteraciones en la organización laboral económica de los indígenas, por ejemplo, el cambio de agricultores a ganaderos; o la oferta de trabajo como vaqueros, que descuida el trabajo agrícola y por tanto, la escasez de maíz. La presencia y presiones por parte de organizaciones políticas y religiosas como el P.R.I. y el I.L.V..

Al interior de la comunidad, la reproducción, por medio de la socialización familiar, de los mismos roles para mujeres, hombres y niños. Las relaciones (económicas, política y sociales) necesarias entre comunidad-pueblo, que inevitablemente, por su deslumbrante brillo de novedades, modernidad, mejores servicios, etc., propician una interiorización de la ideología de que "es mejor el pueblo" a la comunidad, sobre todo para las nuevas generaciones.

Falta concluir la situación de los alumnos y exalumnos del C.I.S.. Este constituye un centro rector educativo de las comunidades, ya que de aquí salen los materiales educativos que después se reparten en la zona; es aquí donde se realizan las asambleas de los maestros de las comunidades.

En la mayoría de los casos, el ingreso al C.I.S. obedece a la falta de mayor escolaridad en sus comunidades, y algunas veces a la cercanía con el internado; por otro lado, el beneficio económico que representa para los padres de familia por que se ahorran: alimen tación, hospedaje y educación, es una de las causas más importantes de ingreso al C.I.S.

La mayoría de los alumnos aceptó que el ingreso al internado y el proceso educativo fue difícil por el poco manejo del español. A su vez, afirmaron que no fue precisamente su socialización con los compañeros del C.I.S. lo que ayudó al mejor manejo del español, dado que entre ellos la comunicación se hace en ch'ol, fue la relación maestro-alumno la que determinó este proceso de aprendizaje.

De igual forma, hubo una constante en subvalorar el ch'ol sobre el español, por su funcionalidad práctica. Aunque la mayoría de ellos, siempre se comunica con la familia en ch'ol.

Después de la preparación en el internado, hay la opción de continuar estudiando en el pueblo, buscar trabajo ahí mismo o finalmente regresar a la comunidad, donde por las ventajas que conlleva el saber leer y escribir, pueden ocupar puestos públicos, políticos y sociales dentro de su comunidad.

Finalmente, la mayoría de los exalumnos del C.I.S., hoy trabajan en oficios poco remunerados en los centros regionales más cercanos. Para lo cual, en algunos casos, la capacitación en el internado, fue importante. Los que aún no han concluido sus estudios en el C.I.S., tienen entre sus metas, el magisterio porque: es lo más rápido que puede ofrecer beneficios económicos; no implica alejarse necesariamente de sus comunidades y tampoco requiere mucho tiempo de preparación. De los exalumnos del C.I.S., también se detectaron varios casos de jóvenes que hoy laboran como maestros.

Dicho lo anterior, sólo resta decir que sumados los elementos mencionados en primer lugar, con la institución educativa (primero la escuela rural y después el C.I.S.), podemos apreciar de manera más amplia y completa cuáles son los factores de integración de los grupos étnicos. Aún así, falta ubicar esta problemática en un contexto nacional más definido, pero por falta de espacio, tiempo, datos, etc., este propósito no lo cubre el trabajo.

Pasemos a ver qué sucede en el internado (C.I.S.).

5 QUINTA PARTE : PRESENTACION INSTITUCIONAL DEL CENTRO DE INTEGRACION N°2 " BENITO JUAREZ" , CATARATAS SALTO DE AGUA CHIAPAS.

5.1 Introducción

En los capítulos anteriores se ha intentado mostrar la función mediadora de las instituciones educativas dentro de la política global del Estado hacia los grupos indígenas. Por su alcance, el Centro de Integración Social conjuga la función escolarizada con la formación para el trabajo del futuro ciudadano. Esto es, hace de la incorporación del indígena al México moderno - uno de sus objetivos fundamentales.

El análisis de esta situación constituye, sin duda, una de las discusiones más profundas de la antropología mexicana, dedicada al esclarecimiento de la llamada educación indígena. Con el propósito de aportar la especificidad de un contexto sociocultural a esta problemática, presentaremos a continuación el caso del Centro de Integración Social N°2 " Benito Juárez" de Salto de Agua - Chiapas.

En primer término, intentaremos establecer las diferencias del C.I.S., respecto de otras instituciones educativas, tales como los albergues, que dependen del Instituto Nacional Indigenista.

En efecto las escuelas, albergues son de reciente aparición, 15 años aproximadamente, instituciones creadas con fines educativos, con capacidad de 50 alumnos, a los cuales se les proporciona alimento y habitación de lunes a viernes (este día van a sus comunidades para regresar el lunes por la mañana). La extensión territorial que abarcan es de 3 a 6 Km., pensando en que los alumnos asistentes, caminen un promedio de 2 horas y no más.

Desde hace 7 años aproximadamente, estas instituciones han

tenido un gran impulso; la alimentación es proporcionada por el gobierno, utilizan un programa educativo de la Secretaría de Educación Pública a nivel nacional, cuenta con maestros bilingües. Uno de los requisitos para admitir a la población es la de manifestar una situación económica baja. Estos albergues deben estar ubicados en lugares céntricos donde confluyan niños de diferentes poblaciones.

El albergue escolar es más o menos semejante, la diferencia con la anterior es que, aquí se ofrece: alimentación y alojamiento; el personal no es bilingüe, únicamente el que lo administra, en este caso el director. Las clases se ofrecen en la escuela de la comunidad,

Los centros de integración fueron creados antes que los ya mencionados, aproximadamente hace 28 años. En la actualidad existen 28 CIS en toda la república, para la población indígena en mala situación económica, la diferencia es que no hay límite territorial de población; los alumnos viven ahí durante los periodos escolares; salen a sus comunidades durante las vacaciones, es decir aquí se les proporciona educación, alimentación, habitación, e instrucción técnica, en este caso los talleres. Trabajan con un programa educativo de la SEP llamado: Programa para la enseñanza intensiva (con tres niveles: Básico, medio y avanzado) programa que es de reciente aplicación.

" La tarea indigenista se actualizará al reformarse los antiguos internados indígenas en Centros de Integración Social regional donde se capacitará a jóvenes mayores de 15 años, que no hayan terminado su primaria. En dichos centros la recibirán en forma acelerada, al mismo tiempo que recibirán una capacitación para el trabajo que esté de acuerdo con las necesidades de la region y con los recursos naturales con los que cuentan en sus comunidades... Al terminar su capacitación deberán

regresar a sus comunidades en forma organizada para transformar tecnológicamente las propias comunidades. Estos centros también están capacitando a los elementos que requieren las agencias del desarrollo en el medio indígena, para formar promotores agropecuarios, de salubridad, de promoción económica de trabajo social etc. " (Bravo Ahuja, Víctor 1971:60).

5.2 SOBRE EL C.I.S

5.2.1 Esbozo Histórico¹

El actual internado tiene aproximadamente 30 años de existencia, sin embargo, la idea de establecer una institución de este tipo data de 1950. En efecto se construyó un primer internado en 1950, en un lugar llamado El Otatal, a 12 Kms. de Salto de Agua. Al parecer la reacción del pueblo en aquellos momentos fue negativa puesto que llegaron al extremo de quemarlo, inducidos por un cacique local curiosamente llamado Porfirio Díaz.²

En 1954, por orden de la Secretaría de Educación Pública, se empieza a edificar el internado en otro terreno. Se trataba de una construcción provisional de "guano" ubicada cerca de las Cataratas, que representaban un peligro evidente de destrucción. Este segundo internado funcionó aproximadamente un año, con sus problemas. Por ejemplo, durante el día llegaban 40 alumnos, después de un gran esfuerzo de convencimiento, pero al siguiente día sólo amanecían unos ocho; los demás escapaban durante la noche. Según se cuenta, los padres de los alumnos alentaban esta situación, debido al temor de que los reclutaran forzosamente para el ejército. También se manejaba la opinión de que el mencionado cacique aconsejaba a los padres de familia para que no enviaran a sus hijos "por que los llevarían después a la guerra."

En ese mismo lugar, se construyó el primer horno de tabiques de donde salieron los materiales para la actual construcción Ramiro Culebra, en ese entonces administrador de un terreno de propiedad federal de 412 Has. impulsó la construcción actual ^{del} internado a 4 Kms. de Salto de Agua (600 mts. más de distancia, desde las nuevas construcciones). Solo llegó a construirse el comedor que de noche era utilizado como dormitorio. Todo este trabajo se realizó con la colaboración de vecinos, maestros y alumnos.

Para 1955 ya se impartían clases a 20 alumnos indígenas. Otilia una de nuestras principales informantes, se desempeñó como intérprete para sensibilizar a los alumnos y a sus padres acerca de la necesidad de la educación, porque todavía se mostraban reacios a aceptar el internado, persuadidos por el cacique Porfirio.

Otro factor que afectó el funcionamiento del internado en Salto de Agua tiene que ver con las condiciones ecológico-geográficas: el acceso a la nueva edificación era posible sólo por cayuco (por la orilla del río) o por un camino que no se podía considerar ni siquiera brecha.

Los viajes al pueblo demoraban 3 horas. Allí, podían abastecerse de alimentos, aunque para esa época no habían muchos alimentos elaborados como hoy en día. Ahora, por ejemplo podían surtirse de harina "MINSA" para elaborar las tortillas. Anteriormente, todo el proceso se realizaba en el mismo internado; había que levantarse todos los días a las 3 de la mañana a moler maíz. Se tenía que trabajar más pues no había mujeres; Otilia se levantaba de madrugada para tener listas las tortillas porque en aquella época, a las 6 de la mañana se les ofrecía a los alumnos café y galletas para ir a trabajar el campo y a las 8 de la mañana el desayuno. Tampoco existía luz eléctrica.

El gobierno proporcionaba uniformes, zapatos, los alimentos, útiles, uniformes de gala, etc. Funcionaban los grados educativos de educación primaria, aunque el profesorado no hablara la lengua Ch'ol. Cuando hacía falta maestros, se llegó a pedir a Otilia que impartiera clases o a la enfermera.

Con el tiempo, mejoraron ciertas condiciones. Actualmente se cuenta con luz eléctrica.

Los maestros cooperaron al igual que los alumnos para que se trajera la maquinaria necesaria para, aplanar el terreno y construir los demás edificios. A los niños se les descontó de su PRE-- (dinero que los alumnos por lo general gastan, pero también es utilizado para comprarse cosas necesarias como pueden ser: cuadernos, mapas etc. Este dinero se les da cada mes) que en aquella época era de \$3.50, después lo aumentaron a \$6.00 y así sucesivamente.

5.2.2 Infraestructura Material.

La población actual registrada en septiembre de 1981 era de 195 alumnos en total, con una beca para su alimentación de \$1950 diarios y un PRE de \$8.50 cada domingo. En marzo de 1982, el internado contaba con 180 alumnos de los cuales 35 eran mujeres y el resto hombres.

El internado ofrece la primaria a niños indígenas, choles por lo general. Se cursa por tres niveles; nivel básico, medio y avanzado; existen en el C.I.S. 8 grupos: 2 de nivel básico, 3 del medio y 3 del avanzado. En Septiembre de 1981 se inició el sistema de Telesecundaria.

Para atender a esta población escolar, el C.I.S posee una infraestructura que describiremos a continuación.

Servicios .- El internado cuenta con luz eléctrica desde hace 5 años. La carretera que lo comunica con el pueblo tiene aproximadamente 2 años de servicio (45 minutos a pie y 15 en camioneta).

Enfermería - No funciona normalmente, porque no tiene los medicamentos necesarios, ni preocupación por conseguirlos, anteriormente había un centro coordinador del INI y con frecuencia les mandaban medicinas, pero hace poco se cambió a Tila y desde entonces no hay medicamentos; tampoco médico. La actual enfermera, quien se dedica a ver que los alumnos hagan el aseo del internado todas las mañanas, que recojan la basura del edificio, el aseo del comedor después de cada comida, que los alumnos se bañen; revisar la limpieza de los dormitorios tanto de hombres como de mujeres, antes de cada alimento revisa que los alumnos se asean para entrar al comedor, etc. Estas son sus responsabilidades aparte de atender a los enfermos no graves, también prepara a algunas alumnas para la enfermería (esta actividad no es muy constante).

Cuando ocurre un caso de urgencia, se acude al médico del pueblo, quien siempre atiende a los alumnos por cobro de \$200.00 por consulta, más los costos de medicamentos; todo lo cual es cubierto por el internado. Si el alumno sigue grave, se manda traer a sus padres, para que se lo lleven a casa.

El Baño.- Existen en el internado letrinas para los alumnos y alumnas, algunos maestros y el personal de servicio.

Las 12 del día es la hora oficial para que los alumnos se bañen, esto debe realizarse en las Cataratas (por un lado, hombres, y por otro, mujeres) situadas aproximadamente a 1 Km. del internado,

dado que en éste no hay regaderas, ni las facilidades, ni las cantidades de agua suficientes para toda la población (no hay agua potable, ni entubada) etc. Existen tres pozos de agua; uno de ellos es utilizado últimamente por los alumnos, aunque lo tienen prohibido,, este pozo se encuentra contaminado por descuido de los alumnos, dado que ahí lavan su ropa regresando el agua al pozo; por lo anterior hoy es un foco de contaminación de sarna. En épocas de calor - se secan los pozos y es necesario traer agua de las Cataratas o del pueblo.

Alimentación.- La encargada de programar los menús para los alumnos es la ecónoma, la responsable de hacer las compras de los alimentos.

La ecónoma diariamente elabora los menús; el desayuno y - la cena son los mismos, por la mañana se sirve a los alumnos y los maestros: atole, frijoles, 2 tortillas y galletas, durante la cena: café, galletas y sus 2 tortillas, la comida es la que varía pero - diariamente hay arroz, agua fresca (de avena, tamarindo o naranja; estos dos últimos productos del C.I.S), 2 tortillas, y el guisado puede ser: sardinas con huevo, lenteja con huevo, papas, carne de res o de pollo etc. Si los alumnos quieren otra cosa, pueden comprarse productos de la cooperativa como: pan, galletas, mayone - sa, sardinas, etc. (obviamente son los alumnos que tienen dinero)

La elaboración de los presupuestos se presta para una serie de alteraciones convenidas o forzadas entre los responsables - de esta función.³

Actualmente, hay 4 cocineras, quienes se turnan. Dos - cocineras trabajan una semana en la preparación de los tres alimen

tos diarios, las otras dos se dedicarán a hacer las tortillas desde las cinco de la mañana, junto con las cocineras y las tortilleras, la ecónoma tiene que estar presente antes de cada alimento para distribuir "equitativamente" los alimentos.

Diariamente, el maestro de guardia en turno, propone a 2 alumnas para que trabajen ayudando tanto en la cocina como en la tortillería.

La Cooperativa Escolar.- Esta ya tiene varios años funcionando en el internado; es atendida por tres alumnos que se escogen cada ciclo escolar, a quienes se les pide que manejen muy bien las matemáticas, el español y sean responsables. Cada 15 días viajan al pueblo por mercancías al igual que por alimentos para el almacén de la cocina. La cooperativa se abre de 7 a 8 de la mañana.

Los productos que se ofrecen son: sardinas, galletas, refrescos, papel higiénico, clarasol, chicles, dulces, jabón de baño, jabón de ropa, leche NIDO, avena con canela (para sustituir el pozol), a veces plumas y cuadernos, sacapuntas, resistoles, "bolis" (son bolsitas de agua congelada con sabor a "kool aid") y pan, el que junto con los refrescos, la avena y las galletas se consumen más, sobre todo por los alumnos que tienen dinero; frecuentemente, los que no lo tienen piden prestado ("préstame tu dinero") a los maestros y a los compañeros que lo tienen.

Los maestros y demás personal pueden comprar y si no tienen para pagar por el momento, se anota su nombre en la libreta de los deudores.

La cooperativa posee un refrigerador, mismo que se compró-

con las ganancias de las cosechas del C.I.S. y las de la misma cooperativa. Diariamente, al hacer las cuentas de la caja, salen de \$1,000 a \$2,000, dinero que se utiliza para volver a abastecerse .

5.223 Organización.

La organización del C.I.S se basa en siete comisiones formadas por alumnos:

- 1) Comité directivo.- Compuesto por cuatro elementos: el presidente de los alumnos, el vicepresidente, el secretario y el tesorero, dicho comité representa a los alumnos dentro de las juntas de consejo técnico realizadas cada mes.
- 2) Comité de orden y disciplina.- Formado por 3 alumnos.
- 3) Comité de higiene y seguridad.- Con tres miembros, este comité colabora con la enfermera en el aseo de internado.
- 4) Comité de acción social.- Su trabajo es ver todas las actividades culturales, como por ejemplo, la hora social.
- 5) Comité deportivo.- Dedicado a organizar los torneos deportivos, compuesto por 3 alumnos.
- 6) Comité agropecuario.- Le corresponden las cuestiones referentes al campo y la ganadería.
- 7) Comité de cooperativa.- Su trabajo ya se explicó anteriormente.

Estos comités están supervisados por un profesor, escogido por los alumnos, y estos comités se cambian cada ciclo escolar.

Es importante mencionar que existen comisiones secundarias, como por ejemplo, el almacenista (de la cocina) que cambia cada mes, o los aguadores que se designan diariamente; los del correo que van-

al pueblo cada tercer día, los comisionados a comprar pan, carne (cuando hay en el menú) , etc.

El maestro de guardia juega un papel fundamental para la organización del trabajo, este, junto con 2 auxiliares (alumnos) trabajará por el buen funcionamiento del internado durante una semana. El maestro de guardia tiene que levantarse antes de las 5 de la mañana para ordenar el toque de levante ; hacer el recuento de los alumnos, distribuirlos en las diferentes labores, revisar que todas las comidas esten a tiempo; al terminar el desayuno y la comida, reúne a todos los alumnos y deben estar presentes los maestros de los talleres y del trabajo de campo, para pedir al maestro de guardia los alumnos que necesitarán. Por lo general, el maestro de agricultura es el que toma más gente.

Otras de sus responsabilidades son: vigilar la disciplina en los dormitorios; hacer el juicio de los reportados durante sábados, distribuir a la gente en la cocina, los aguadores, los leñadores, estar al tanto de los enfermos, de que los alumnos se dediquen a estudiar durante la hora de biblioteca, tiene la capacidad de distribuir gente para alguna labor especial, por ejemplo: pintar el internado, construir una cancha deportiva etc, y finalmente dormirse después del toque de silencio (a las 10.00 P.M).

De igual manera, el maestro tiene la responsabilidad de firmar los permisos de salida de los alumnos, dado que estos tienen la posibilidad de salir del internado durante los fines de semana.

Dentro de la organización del trabajo estan presentes los

"meseros", quienes se rotan cada semana y en cuyas manos descansa la organización y repartición de los alimentos. Son tres por cada mesa de 15 a 18 alumnos cada una (esta organización es nueva, anteriormente eran 6 alumnos por mesa y un mesero, los alumnos en las mesas están acomodados por estaturas), sólo los de la secundaria tienen una mesa para ellos solos (los más pequeños pueden estar revueltos, es decir niños y niñas). Los meseros tienen la responsabilidad de estar listos antes del toque para "meseros", para esto, ya debieron haber bajado las sillas o bancas, tocan y se forman para recibir los platos, las tazas y las cucharas.

El trabajo de meseros no agrada a nadie; por eso, rehuyen esta responsabilidad, porque inmediatamente sus demás compañeros de mesa los delatan. La ventaja es que, siendo "meseros", tienen la posibilidad de servirse la cantidad que quieran de comida o lo que más les guste.

Ahora, dentro de la organización del trabajo, es importante mencionar el que realizan los alumnos los fines de semana. Uno es el trabajo del día domingo y otro es el que se les paga a los muchachos. El domingo, al igual que el sábado, los alumnos tienen prometido levantarse a las 6 de la mañana; se dedican a hacer el aseo del edificio; a las 8 de la mañana toman su desayuno e inmediatamente los hombres (casi todos) pueden ir al pueblo; con las mujeres es más difícil que salgan porque "son mujeres y hay más peligro". Los alumnos que resultaron reportados durante la semana no salen y tienen que realizar ciertos trabajos. Las mujeres por ejemplo ayudarán a hacer tortillas, lavar trastes-

o ayudar a cocinar. Los hombres castigados o comisionados (en caso de que no haya castigados) cargarán leña; traerán mercancía del pueblo; si se requiere, la alimentación de los animales, o cargar agua (que es una de las cosas más indeseables para ellos)

El trabajo remunerado es otra labor que se realiza los fines de semana, éste tiene muy poco tiempo de haberse tomado en cuenta, es decir, que reciba un pago económico. Los muchachos grandes en posibilidades de ofrecer una buena fuerza de trabajo, se organizan por lo general en grupos de 4 alumnos, y por medio de un compañero representante, hacen la petición de trabajo (mediante una solicitud por escrito, en donde hagan patente su deseo de trabajar) ante Diego Gutiérrez (jefe del sector agropecuario).

Por lo general, el tiempo de trabajo los sábados es de 8 a 3 de la tarde; limpiando monte o cerca de las Cataratas, se les paga de \$15 a \$20.00 la hora, el domingo por la mañana, el maestro Diego paga a los que dirigieron el trabajo; el dinero se reparte entre los compañeros correspondientes.

Esta actividad atrae a muchos alumnos, tanto grandes como pequeños; aunque estos últimos casi nunca son aceptados, pues su rendimiento en el trabajo no sería el mismo que el de un grande, obviamente lo que más les llama la atención es el pago económico.

El abastecimiento de mercancías es otro de los trabajos a realizar cada 15 días, trabajo que se hace en conjunto. Aunque el C.I.S. es autosuficiente en algunas cosas, tales como, maíz, frijol, café y últimamente leche. Se necesitan alimentos elaborados como las galletas, azúcar, aceite, sardinas etc. o pueden ser otros productos como cebollas, huevos, jitomates, etc.

Dado que el internado es una institución del gobierno, se supone que contaría con un aprovisionamiento vía oficial . EL problema es que el lugar donde se ubica el C.I.S., hasta hace un año aproximadamente, era considerado casi inaccesible para que la CONASUPO llevara alimentos (sólo el tren los comunicaba); hoy en día, ya hay una "carretera" que los comunica de Salto de Agua a Palenque. Pero todavía no hay quién les lleve los alimentos.

El gobierno manda el dinero al director para que este compre lo necesario, las compras se realizan en el pueblo en locales ya conocidos por ellos; la camioneta viaja con varios alumnos y la ecónoma (el internado posee 2 camionetas; una se las proporcionó el gobierno y la otra se compró con el dinero de las cosechas).

Ya en el pueblo, se distribuyen los alumnos para hacer todas las compras, mismas que dejan entradas a los dueños de los comercios por \$10,000.00.

Por otra parte, se deben mencionar las actividades productivas dentro del internado, a saber: avicultura, apicultura, horticultura, agricultura y ganadería.

Avicultura.- Se crían alrededor de 310 pollos en la granja; los alumnos, dentro de las comisiones, se encargan de alimentarlos y cuidarlos . Cuando los pollos han crecido, se consumen en el C.I.S. (15 pollos para la comida) o en caso de que se necesite dinero, se venden en el pueblo.

Apicultura.- El internado posee cajas, mismas que se utilizan para la producción de miel, y después se vende al pueblo; los alumnos son los encargados de sacarla y mantenerlas.

Horticultura.- En este trabajo participan tanto hombres- como mujeres. Supuestamente, estos productos (como lechuga, cilantro, etc.) son para autoconsumo del internado; además, se venden a precios menores que en el mercado.

Agricultura.- Se cultiva frijol; la cosecha llega aproximadamente a una tonelada al año; de maíz se cosechan tres o cuatro toneladas una o dos veces al año; de café se cosechan 250 Kg. aproximadamente, una vez al año. Existen otros cultivos en menor proporción, tales como el cacao que se cultiva en una hectárea, tamarindo, naranja agria, toronja, guanábana, plátano, mango, limón.

La mayoría de estos productos son de autoconsumo para el C.I.S., excepto el frijol que se vende a precios menores que en el mercado; el maíz se vende en el pueblo o a ejidos cercanos como Madero, o a lugares más lejanos como San Cristobal; el café-- también se comercializa fuera del internado.

Los alumnos tienen prohibido consumir, sin permiso, cualquiera de estos productos, sobre todo cuando no están maduros, práctica muy común en los alumnos, sobre todo los pequeños.

Falta agregar que todos estos cultivos son parte del trabajo de campo en que participan muchos alumnos, sobre todo para "limpiar monte", las mujeres también colaboran.

Ganadería. - Existen 117 animales; 98 grandes y 19 crías.

Existen 5 "vaqueros" (alumnos), que se levantan, junto con el maestro de ganadería, a las 4 de la mañana a ordeñar; los responsables deben alimentar, revisar, curar y vacunar al ganado.

+ de ganado vacuno.

5.2.4 Actividades Socioculturales

5.2.4.1 Homenaje a La Bandera . Acto que no difiere del que se celebra comúnmente los lunes de cada semana en la ciudad de México, pero que de alguna manera es importante tomarlo en cuenta. Después del desayuno los alumnos son llamados a reunión, se acomodan alrededor de la cancha deportiva.. Sale la escolta compuesta por 5 hombres y la abanderada ; hacen el acostumbrado recorrido con la bandera y presiden las ceremonias.

Al final "rompen filas"; si es un día especial, se deja izada la bandera hasta las 6 de la tarde, así termina un acto social "cultural".

5.2.4.2 La Hora Social. No se realiza en un día determinado; las autoridades del C.I.S. establecen su momento. Además depende si hay números que demostrar y se aprovecha para seleccionar los mejores; en caso de que haya la posibilidad de una excursión o gira "artística". La hora social consiste en presentar números musicales, recitaciones, bailes, competencias deportivas con la finalidad de que los alumnos del C.I.S. se recreen.

Cuando hay hora social, se sirve la cena más temprano que de costumbre, porque generalmente es a las 8 de la noche (véase cuadro adjunto).

<u>HORA</u>	<u>ACTIVIDADES</u>
de 5 a 6	Aseo general y escolta
6 - 8	Campo y talleres
8 - 9	Desayuno
9 - 13	Clases académicas
13 - 14	Baño
14 - 15	Comida
15 - 17	Campo y talleres
17 - 18	E. Física y música
18 - 19	Deporte y música instrumental
19 - 20	Cena
20 - 21	Biblioteca y silencio

SABADOS Y DOMINGOS

7 - 8	Aseo del edificio
8 - 9	Desayuno
9 - 14	Actividades diversas
14 - 15	Comida
15 - 19	Tarde libre
19 - 20	Cena
20 - 21	Biblioteca y silencio

+Con fecha del 4 de septiembre de 1980, pero-
según la secretaría es el mismo cada año.

Este horario en teoría parece perfecto, pero en realidad hay muchas cosas que no se cumplen; por ejemplo, las clases académicas terminan a las 12 del día, de 6 a 8 de la mañana sólo trabajan el campo y asean el internado pero no hay talleres; tampoco existe maestro de Educación Física y mucho menos música instrumental, las actividades diversas casi siempre consisten en el trabajo de campo o en la hortaliza.

Continuando con la "Hora social", los maestros de área forman parte del jurado. Los concursantes presentan poesías; la mayoría maneja bien el español, condición necesaria para ello, poesías como "Soy Mexicana". "Rosa de Primavera" etc.; en el curso de canto los alumnos participan individualmente o en grupo; uno de estos, el trío "Los Panches" en donde participan alumnos de la secundaria: grupo que ocupa el primer lugar porque aparte de acompañar a todos los cantantes, ellos cantan solos para concursar; las mujeres también participan sobre todo con corridos como: "Siete Leguas", "Mi Caballo Cantador", "Sn. Juan del Río"- etc.; otro concurso es el de coros los cuales son dirigidos por el maestro de música, mismo que se dedica a prepararlos con bastante anticipación y el resultado es bueno en comparación con los otros concursos como el de poesía y canto, los cuales él no dirige. Los coros, a diferencia de los demás, interpretan canciones infantiles (la mayoría son niños) de "Cri cri". Los alumnos, después de cada acto aplauden, murmuran en chol, si ya es tarde, los ánimos empiezan a agotarse, ya no aplauden; los mas pequeños se duermen, los más grandes juegan o se pelean. Cuando termina dicho acto, todos acomodan sus sillas y los demás objetos.⁴

5.2.4.3 La Hora De Biblioteca. Se realiza de lunes a viernes de 8 a 9 de la noche en el comedor. Supuestamente, durante esta hora todos los alumnos se deben dedicar a elaborar las tareas que dejaron después de sus clases.

Durante esta actividad, los maestros de las diferentes áreas y el guardia en turno están presentes, con el fin de resolver cualquier duda académica, pero en realidad sólo permanecen breves momentos.

Los maestros de los talleres tampoco pueden ni quieren quedarse a ayudar a los muchachos; dependiendo del maestro de guardia en turno, es efectiva la hora de biblioteca, pues la mayoría de las veces se convierte en una hora de relax y juego, muy pocos realmente se interesan por estudiar; los niños más pequeños son los que ocasionan más problema para controlar; durante ésta hora se dedican a jugar en las canchas, otros se quedan en el dormitorio; algunos(as) se dedican a platicar con las mujeres, prestándose a que sus otros compañeros lo interpreten como: "echar novio". Pude observar que algunas mujeres se dedican a pasar en limpio corridos y canciones amorosas. Los muchachos de la secundaria son los que más interés ponen en sus estudios al igual que su maestro, quien muchas veces se quedó a vigilarlos, ayudando en sus dudas. Después de ésta hora se toca silencio.

5.2.4.4 Juntas De Consejo Técnico. En ellas participan alumnos y profesores del C.I.S. y maestros de las comunidades. Se plantean los problemas tanto de los maestros como de los alumnos o discuten una nueva reforma como la construcción de un nuevo campo deportivo; cómo organizar el trabajo, si hay que suspender las clases o modificar el horario etc.; también la posibilidad de una ex-

cursión o preparar la bienvenida de alguna autoridad (un candidato político por ejemplo). Problemas de los maestros como son sus cheques atrasados, o quiénes harán guardia las próximas vacaciones, cuánto se tiene que pagar de cuota para la próxima comisión que tiene que salir de viaje a resolver sus problemas de otra índole como: el mal comportamiento de los profesores dentro del internado y hacia los alumnos (los maestros que acostumbran emborracharse), como los que se atreven a golpearlos. El director es el responsable de llamar la atención a todas éstas anomalías; siempre hace énfasis en la toma de "conciencia", tener cuidado en el trato del "indígena"

5.1.4.5 Las Juntas Sindicales. Se realizan mensualmente y en ellas participan todos los maestros del C.I.S al igual que los maestros promotores de las diferentes comunidades cercanas pertenecientes a la zona; el número de asistentes varía entre 35 y 39 elementos. Preside la reunión el representante sindical; se pasa lista, en primer lugar, se da por instalada la reunión etc. Uno de los problemas que más se tratan es "la problemática del pago", existe además en el Estado de Chiapas una situación magisterial bastante difícil, por un lado, los maestros unidos al movimiento magisterial sindicalista y por el otro, los que no quieren unirse al movimiento, aunque éstos son una minoría. Así el retraso de los cheques se convierte en una tarea sindical, lo mismo que los sobresueldos, compensaciones, etc.

Obviamente, todos estos problemas repercuten de una manera directa sobre la educación de toda la población. Para todos estos conflictos se organizan marchas, paros, huelgas, por medio del sindicato. El problema es que el C.I.S. se niega a participar de una manera directa, especialmente los maestros promotores, quienes se quejan de la imposibilidad a participar en todo ello, porque trabajan en comunidades pequeñas, donde los ejidatarios ejercen cierta vigilancia sobre los maestros, augumentando que: "no les gusta trabajar; que sólo se van a pasear". Por otra parte, al C.I.S. no le gusta participar, - porque es un internado donde hay una gran población de alumnos a los cuales hay que alimentar diariamente, y que ^{no} podrían ser atendidos. La mayoría acepta las decisiones del director quien se rehusa a participar.

Durante estas asambleas, los asistentes se distraen, algunas mujeres llevan sus costuras, bordados, tejidos; y demás; los hombres sus revistas o simplemente aprovechan para dormir. Se presenta además un aspecto comunicativo: los maestros promotores tienen dificultad para poder expresarse correctamente por ejemplo, cuando presentan algún informe, su lectura es bastante mala. Estas asambleas siempre terminan con la lectura del movimiento de fondos económicos y la fijación de la próxima reunión. Por lo general comienzan a las 9 de la mañana y terminan a las 3 de la tarde; algunos maestros promotores llegan acompañados con algún ejidatario de su comunidad; por una parte vienen a asegurarse de que los maestros se reúnen para discutir problemas de trabajo (aunque estos ejidatarios al igual-

que los padres de familia del alumnado del internado no esten de acuerdo en que los profesores realicen huelga ni paros) y por otro lado, facilitan a los maestros el transporte (viajan en caballo, dado que llegan de comunidades poco comunicadas.

5.2.4.6 Juntas De Padres De Familia .. Se cita a estos generalmente a inicios del ciclo escolar; a mediados de este; antes de algún periodo de vacaciones o de tramitar el ciclo, de ahí en fuera los padres pueden visitar a sus hijos cuando quieran y sobre todo si tienen posibilidad económica y de tiempo. Llegan al internado cada 8 o 15 días, la finalidad es traerles dinero, además, por lo general hay varios niños de una misma comunidad y cuando un padre de familia visita a sus hijos, los demás niños también se alegran porque a veces los otros padres de familia aprovechan el viaje y mandan con ellos recados, ropa, saludos, noticias, y dinero.

Las juntas se comunican con anticipación por medio de los propios alumnos o por el radio, sobre todo cuando se trata de alguna junta extraoficial, como por ejemplo, sacar a los alumnos por alguna enfermedad contagiosa o avisarles que sus hijos viajarán a alguna excursión. Es necesario que los padres asistan a las juntas para que se enteren de la situación de sus hijos; cuando no alcanza la asistencia el quorum, la reunión se suspende. Pregunté al director cómo hacían para dirigirse con los padres, si éstos presentan problemas por hablar sólo lengua indígena, y porque, además, el director no habla ch'ol, sino tzotzil; contestó que a veces los maestros hablantes de ch'ol, les traducen.

Entre los mismos padres de familia hay quienes piden la palabra durante las juntas y traducen a sus compañeros, obviamente, quienes lo hacen son aquellos que mejor manejan el español, y de los cuales hay muy pocos,

Antes de salir de vacaciones llegan los padres de familia por los alumnos ; a las mujeres se les exige que venga uno de sus padres o tutor, si no llegan éstos por ellas, o se van con algún padre de familia de su misma comunidad o no pueden salir, a no ser que el director las lleve. Los hombres mayores pueden viajar solos, lo mismo que los pequeños cuando viven cerca, de no ser así, hay necesidad de esperar a sus padres. Cuando son comunidades muy lejanas, los padres pierden días de trabajo, generalmente viajan en fin de semana y aún así pierden días dado que sus comunidades tienen poca comunicación; hay que esperar el tren (que es lo más económico) después esperar otros transportes como cayucos o camionetas.- Generalmente son los hombres (padres) quienes vienen; en primer lugar, porque más o menos saben viajar y además saben hablar un poco de español, aunque también hubo madres de familia que viajaban a visitar a sus hijos solas o con sus esposos.

Existe otra actividad social aunque no tiene nada de cultural pero que es bastante importante por todo lo que implica socialmente, son las reuniones de los reportados, efectuadas los sábados.

Cuando los muchachos no cumplen con sus obligaciones cotidianas, como bañarse, trabajar la hortaliza, el monte, así

tir a las clases, o cuando rompen alguna de las reglas establecidas, son reportados por el auxiliar de guardias (que es un alumno), ayudante del maestro de guardia. Si lo que hizo el alumno se puede solucionar al momento por ejemplo, no haber cargado leña, podrá hacerlo en otra ocasión. Pero si fue algo mayor, que no se puede solucionar de inmediato, por ejemplo, haberse ido a las Cataratas sin permiso o haber cortado fruta, el auxiliar de guardia lo apunta en su lista. Puede darse el caso de que el reportado le ofrezca al auxiliar de guardia un refresco, galletas, dinero, etc. y de esta manera borrarlo de la lista de los acusados. Es decir, que dentro de ellos mismos se da la "corrupción". Los que resultaron reportados no tienen derecho de salir el fin de semana a sus casas, si es que se encuentran cercanas, suponiendo que hay una lista de los reportados bien hecha, porque sucede que si el maestro de guardia se descuida, el alumno reportado puede pedir permiso y concedérsele.

El sábado por la tarde, después de la comida, se llama a reunión a todos los alumnos, se lee la lista de los reportados, y se les concentra en el comedor. Los que no resultaron reportados tienen la tarde libre. En tanto los otros, son interrogados sobre su "delito", éste varía y puede ser: indisciplina, destrucción de objetos del internado (machetes, casilleros, camas, etc.), desorden, falta de higiene, pérdida o robo de objetos (sobre todo dinero) etc. Durante el "juicio" se encuentran presentes: el maestro de guardia, un representante del comité de orden y disciplina, a veces el presidente de los alumnos, y los culpables y los testigos. Un niño me informó que a veces viene un defensor para los acusados que es un maestro, pero durante el trabajo de campo nunca habo tal.

Si el acusado justifica su falta, queda libre, sólo se le reprende y se le pide que no lo vuelva a hacer; si resulta culpable, tendrá que trabajar el día domingo, y además no tiene derecho a ir al pueblo. El trabajo por realizar el domingo es el de todos los días: barrer, hacer tortillas, cargar agua, lavar baños, cargar leña, lavar loza etc. Como puede observarse, los reportados facilitan el trabajo del guardia quien no tendrá que andar buscando a nadie el día domingo para trabajar. En caso de que no haya reportados, entonces sí se nombrarán comisiones, aunque al alumnado no le agrade trabajar en domingo.

5.3 LOS FACTORES DEL PROCESO EDUCATIVO: ALUMNOS Y MAESTROS

5.3.1 Caracterización global del alumnado

En esta sección se intentará formular una caracterización de los alumnos, que puede resultar una base más segura para analizar el proceso de "integración" de los niños indígenas en un Centro de Integración Social.

En primer término, cabe señalar algo sobre la procedencia de los alumnos. El internado se ubica en el Municipio de Salto de Agua, Chiapas, mismo que abarca varias poblaciones y pequeñas comunidades; en la mayoría de ellas, viven hablantes de Ch'ol y en menor proporción, de Tzeltal. Los alumnos provienen de lugares tales como San Andrés, San Miguel, Suclumpá, El Toro, Tiempopá y Las Palmas. También llegan niños provenientes de los Municipios de Tila, Tumbalá y Palenque (Véase Mapa adjunto). A dichas comunidades se llega en un lapso que va desde dos horas caminando hasta dos días utilizando varios transportes. Además, de ellas vienen los alumnos en grupos; es muy raro que llegue un alumno solo de una comunidad. Por lo general, viajan con sus hermanos, parientes o simplemente vecinos del mismo lugar; puede darse el caso de que haya 8 ó 10 alumnos de la misma comunidad que resultan parientes.

5.3.1.1 Situación económica familiar. Es un indicio significativo que el internado exija como requisito de ingreso tener una situación económica precaria. En efecto, puede decirse que un 95% de la población se encuentra en malas condiciones; hay muy pocos que poseen una familia con posibilidades económicas. La mayoría trabaja la tierra sólo para subsistir.

Por otro lado, estos alumnos provienen de familias numerosas lo que aún más difícil su sustento por parte de los padres. El nivel de escolaridad de los familiares, por lo general, no es superior al tercer grado de primaria (95%). Son muy pocos quienes han llegado a terminar el ciclo de primaria.

De igual manera, el 95% se dedica al trabajo agrícola. Una minoría realiza otras labores como la de capataz, la extracción de madera o comerciante. En cuanto a las madres, se puede afirmar que el 99% se dedica al hogar y además este mismo porcentaje puede aplicarse al nivel de escolaridad, casi nulo en este sector. A esto se debe también que muy pocas entiendan el español y puedan viajar a visitar a sus hijos. De hecho, el hombre es quien sale a trabajar; tiene cierta libertad de moverse, de ir a la escuela, y de comunicarse con otras gentes.

La alimentación casera que reciben los alumnos se compone de tortillas, frijoles, café y Pozol, bebida típica de la región elaborada con maíz. La carne, el pan y los huevos no son alimentos constantes. Como puede comprenderse, es una alimentación deficiente, que sirve de pretexto a las autoridades del internado para no esmerarse en la dotación de alimentos. Así, los alumnos no pueden quejarse de que se les alimente mal, si en sus casas la situación es peor: "puro frijol, tortilla y pozol".

5.3.1.2 Situación educativa. Como ya se mencionó, la mayoría de los alumnos provienen de comunidades en donde trabaja un maestro promotor, que sólo atiende hasta el tercer grado de primaria; de hecho, esta es una de las causas del ingreso al internado; es decir, quieren terminar su primaria.

Supuestamente, al entrar al C.I.S., el reglamento establece la aplicación de un examen de conocimientos. Sin embargo, no se aplica examen alguno porque los alumnos traen boletas de ter

cer año y no saben leer ni escribir. Esta situación es muy común y molesta porque, en los hechos, impide cualquier forma de selección y de colocación académica de los alumnos; lo que sí es evidente es la falta de preparación que traen.

El internado ofrece la primaria por medio de tres niveles: básico, medio y avanzado. En total son 8 grupos (2 de nivel básico y tres de los restantes niveles). El programa educacional que se aplica cuenta, naturalmente, con la autorización de SEP, pero tiene un carácter específico: se trata de una educación intensiva. No se lleva un área de enseñanza-aprendizaje del español, sino de Lengua. No se manejan grados, sino niveles. Tampoco se emplean formas de reprobación, sino procedimientos de rezago. En efecto, el programa cubre cuatro Areas: Matemáticas, Lengua, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Los alumnos se turnan para tomar las clases de las cuatro áreas diariamente. Mientras cuatro grupos trabajan en el campo por la mañana, los otros cuatro grupos toman las clases. Al día siguiente se invierten las actividades de los grupos.

En este sistema educativo no existen las calificaciones por número o letra, lo único que cuenta es la decisión del profesor. El es quien determina si el alumno sabe o no, si cumplió o no con el objetivo propuesto. Aproximadamente, en cada ciclo escolar hay de 5 a 8 unidades didácticas, cada una de ellas con 50 ó más objetivos. Supuestamente, para todo esto los profesores deberían elaborar fichas de trabajo, cosa que ninguno hace.

A continuación, algunas observaciones sobre las clases realizadas en el C.I.S. En primer término, las de Ciencias Sociales.

Hilda, la maestra de esta área, no habla Ch'ol. Antes de entrar al salón, revisa que los alumnos estén presentables (limpios y peinados), si no es así, tendrán que regresar al internado para

asearse. Su grupo correspondía al nivel básico; los niños, con edades fluctuantes entre 8 y 10 años, algunos saben leer y si no, copian las letras que se escriben en el pizarrón. Aquellos que no saben escribir se dedican a hacer "garabatos". A los profesores no les preocupa tanto el problema, pues argumentan: "no podemos atender acada uno, son muchos". Las clases se aprovechan poco, dado que duran 45 minutos. Resulta hasta cierto punto tonta, sobre todo para aquellos que no saben leer ni escribir. Los programas educativos correspondientes parecen no considerar que los niños parten de escasos conocimientos escolares y además poseen un bilingüismo incipiente: dominan el Ch'ol como lengua materna y conocen muy poco del español. Por ejemplo, uno de los objetivos de este programa pide al alumno que describa las diferencias entre el lugar donde vive y una ciudad. ¿Cómo podría hacerlo un niño que nunca ha salido de su comunidad y ni siquiera puede imaginarse lo que es una ciudad?

Las clases de Ciencias Naturales presentan el mismo problema. El maestro sí habla Ch'ol, pero en ningún momento lo utiliza; él no es tan estricto en cuanto a limpieza y presentación. Se observó más desorden. Al igual que las clases anteriores, se trabajó en forma individual. Obviamente, pedía a los niños cosas sencillas, como: mencionar los sentidos de los seres humanos, pero para ello utilizaba escritura en el pizarrón.

Las clases de lengua, según el reglamento, deberían de impartirse en lengua indígena, pero no es así. El maestro es nativo del lugar y habla perfectamente Ch'ol, pero no lo utiliza para dar sus clases ni para la mejor comprensión del alumno. Se detectaron muchos problemas referidos a la construcción de enunciados, tanto orales como escritos. Situación que se presenta en cualquier otro tipo de actividad, como el entablar una conversación, escribir una carta o un permiso. Los demás maestros se sienten poco responsables de este problema: piensan que es el deber del maestro de lengua. Por la breve duración de las clases, el propio

maestro se queja de no poder terminar con los objetivos propuestos.

Las clases de matemáticas, de igual modo, el maestro es hablante de chol, pero no lo utiliza. Como en las otras materias, se presentan problemas de falta de material necesario para trabajar, como podrían ser cuadernos y juegos de geometría.

La telesecundaria, por otra parte, tiene poco de haberse puesto en funcionamiento (Septiembre de 1981), con una población de 25 alumnos de los cuales 4 son mujeres. Las clases se inician a las 8 de la mañana y terminan a las 2 de la tarde. Durante este tiempo los alumnos toman matemáticas, español, ciencias naturales y ciencias sociales. Si les da tiempo, tomarán inglés (casi nunca). Supuestamente, el programa es de la SEP y debiera cursarse por televisión; el profesor se desempeña como guía de las instrucciones para trabajar. El problema es que al internado no llega la señal que trasmite dicho programa. De modo que el maestro se basa en el texto Telesecundaria primer año y tiene que dar las clases, desarrollar los temas, y dar los ejercicios, que luego revisa. Los alumnos murmuran en chol, pero el maestro no entiende la lengua porque no es originario de Chiapas.

Algo interesante es que los alumnos asisten a las clases bien presentables⁵, a diferencia de sus compañeros de primaria que pueden ir descalzos, o con sandalias, o con botas y la mayoría, con tenis. Pocos alumnos de primaria llevan la ropa limpia y planchada.

Por otro lado, estos alumnos también presentan muchos problemas de expresión oral y escrita, lo que se arrastra desde la primaria. Para ellos, el inglés es la materia más difícil, sólo comparable con el chol en el grado de dificultad para aprenderlo. A todo esto se une el problema de que su maestro tampoco sabe inglés. Con los otros maestros existe el mismo obstáculo, de modo que no pueden ayudar a los alumnos en sus tareas. Tampoco hay suficientes

diccionarios para que intenten traducir algún ejercicio. El inglés es la materia más atrasada con respecto a las otras áreas.

5.3.1.3 Situación religiosa. En realidad, sería necesario un estudio más profundo sobre el tema, debido a la importancia de este fenómeno en la región (Cf. Cardiel 1983). Me limitaré a mencionar la situación de los alumnos del internado que, de alguna manera, es el resultado de un proceso de evangelización de algunos años atrás, sufrido por sus padres y abuelos, sobre todo.

En las comunidades de la zona estudiada, se advierte la presencia de diferentes grupos religiosos, tales como católicos, presbiterianos, pentecosteces y testigos de Jehová.

En cierta forma, esta situación nos permite comprender la del alumnado. Interrogado al respecto, el director señaló que al internado nunca le había importado este problema; desde su ingreso, los muchachos deben olvidarse de las diferencias religiosas: "aquí somos todos iguales" (frase muy repetida durante los discursos del director). Sin embargo, se presentan algunos problemas con los alumnos pertenecientes a los Testigos de Jehová, por ejemplo, se rehusan a participar el día lunes en el homenaje a la Bandera, por creer que es "adorar al diablo"; problema que no solo se extiende a nivel de los alumnos, sino de comunidad. Es el caso de 'Las Carolinas', colonia que colinda con los terrenos del C.I.S., en donde todos los miembros pertenecen a los Testigos de Jehová. Por eso, no permiten que sus hijos asistan a ninguna escuela, porque se tiene que hacer el Homenaje a la bandera y mucho menos al internado, donde este acto adquiere gran importancia.⁶ ¿Cómo aprenden a leer y escribir estos niños? Por medio de la Biblia, según la maestra Hil-

da, de Ciencias Sociales.

Si los niños de esa comunidad llegan al internado, lo hacen como "externos", es decir, sólo vienen a tomar clases y los días lunes no se presentan.

Durante el desarrollo de la investigación, no se advirtieron belicosidades entre los diferentes grupos, ni tampoco una gran solidaridad entre los profesantes de un mismo credo. Es más, algunos ni siquiera estaban enterados de que ciertos compañeros pertenecieran al mismo grupo religioso. Lo que se pudo constatar fue que algunos alumnos presbiterianos se dedicaban a entonar himnos religiosos durante sus ratos libres (claro que no sólo esta música, también gustan de canciones populares).

Aunque a simple vista la situación religiosa no tenga gran trascendencia, en el siguiente apartado veremos que no es así. De alguna manera, este aspecto repercute de alguna forma directa sobre la formación educativa de los alumnos.

5.3.1.4 Situación lingüística. Como ya se mencionó, el 99% de los alumnos son hablantes de Ch'ol, un 1% es de habla Tzeltal. Muy pocos conocen algo de español, al momento de ingresar al internado. Resultan imaginables las consecuencias: al principio hay dificultad para entender a los compañeros hablantes de otras lenguas, las instrucciones de los maestros y el desarrollo de las clases. Sin embargo, poco a poco van entendiendo la comunicación en español y al cabo de algunos años se puede afirmar que desarrollan un bilingüismo.

El Ch'ol y el Tzeltal son lenguas utilizadas para comunicarse al interior del núcleo familiar, comunal y escolar, cuando platican, riñen y juegan. Con los maestros hablan la lengua materna, si éstos abren la plática en Ch'ol, lo cual les causa mucha alegría a los alumnos. Cuando llegan los padres a visitarlos

es el Ch'ol la lengua de interacción, a no ser que sean alumnos "ladinos" que no sepan hablarlo. Se da este caso con los niños que vienen de Tabasco y Campeche.

En cuanto al dominio del Ch'ol, todos lo hablan perfectamente, pero sólo algunos pueden leerlo sin problemas. Estos adquirieron la lectura a través de libros religiosos: la Bibliae Himnarios, que se usan cotidianamente por el grupo de los protestantes, cuya enseñanza recae sobre los padres, quienes utilizan las dos lenguas. Por esta razón, se van haciendo bilingües.

Como puede observarse, por un lado, los programas educativos indirectamente provocan el desplazamiento de la lengua indígena (Cf. Hamel & Muñoz 1983); pero, por el otro, la religión ayuda relativamente a conservarla y además enseña el español. Ahora bien, para explicar el trasfondo de esta "buena voluntad", por parte de los religiosos, sería necesaria otra investigación.

La relación entre lenguaje y religión es bastante fuerte en la experiencia comunicativa de los niños. Siempre es la influencia familiar, sobre todo del padre, la que juega un papel fundamental en la formación religiosa.

Por su parte, el maestro ejerce una gran influencia lingüística, es uno de los canales de penetración de la lengua española, a través de su conducción en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Cf. Hamel & Muñoz 1983; López 1984).

5.3.2 Representaciones de los maestros acerca de la función educativa

La política educativa en México, en particular la aplicada a las poblaciones indígenas, tiene como finalidad, entre otras la de castellanizar al indio... "sin detrimento de sus identida

des culturales y lingüísticas" (SEP 1978: 56). Esta castellani zación se realiza con personal bilingüe, de origen indígena, con nivel de secundaria. Para el caso del C.I.S. en estudio, debe admitirse que sus maestros satisfacen estas características. Pero, de poco sirve la procedencia étnica y el bilingüismo si en ningún momento utilizan la lengua materna durante sus clases.

Actualmente, el C.I.S. en cuestión posee 26 maestros, considerando personal de áreas, talleres, cocina y lavandería (sólo a los alumnos hombres se les lava la ropa, las mujeres pueden lavar la suya).

Ya hemos hablado acerca de la cuestión académica, ahora pre sentaremos algunas concepciones que tienen los maestros acerca de los alumnos, las lenguas, las creencias religiosas, etc, mis mas que vienen a repercutir en la formación del alumnado.

La ecónoma, por ejemplo, opina que a los niños indígenas se les explota en el C.I.S., en lugar de protegerlos; por eso, no se aceptan de buena manera a niños pequeños, sino de preferen cia muchachos mayores, que representan una mano de obra. Ella considera que antes había mejores condiciones de formación y a limentación para los niños.

Los maestros de los talleres presentan varias posiciones con respecto al alumnado. En general, pocos desarrollan una me todología para formar y transmitir conocimientos. Simplemente los hacen trabajar. Algunos arguyen que no hay material suficiente para enseñar y trabajar con los alumnos, "ni siquiera un martillo". Sin embargo, a propósito de un visita de supervisión, aparecían herramientas guardadas desde hacía tiempo como rese rva. La asistencia a los talleres es baja (6 ó más alumnos), si tenemos en cuenta la población total del internado.

5.3.2.1 Donato, maestro de curtiduría. Opina que los indígenas nahuas son más inteligentes (él viene del Edo. de Veracruz y ha trabajado con ellos); según su opinión, los nahuas saben aprovechar los estudios que se les ofrecen: "Aquí se les ruega la beca...allá, la buscan". Si los choles salen del internado es porque los hacen trabajar mucho, "ellos mismo se desmoralizan". Considera un desperdicio la siembra del maíz, que se venda fuera del internado y no se aproveche para elaborar las tortillas.

5.3.2.2 Estela, maestra de costura. Siempre se dirigió con desprecio hacia los alumnos (ella no es nativa del lugar, sino del Edo. de Guerrero, tampoco habla Ch'ol). Tiene un hijo que no asiste al internado, porque "no quiero que se junte con indígenas". Considera que son buenos los choles, pero no quiere que aprenda a hablar como ellos ni que aprenda sus mismas costumbres. Agrega que cuando los alumnos llegan por primera vez no hablan ni entienden el español; pasan días sin entender el funcionamiento del internado: "se les habla y no entienden... es aquí donde vienen a civilizarse".

5.3.2.3 Margarita, la enfermera. Firma notas de medicamentos que sólo existen en el papel. Acepta que, tanto Estela como la secretaria Josefina, maltratan a los alumnos cuando se portan mal, además de que les gritan despectivamente "indígenas". Por su parte, ella es nativa del lugar y habla Ch'ol; aún así tiene problemas con el alumnado porque, aunque se les hable en su lengua, le parecen flojos, desaseados, groseros. Afirma que la culpa es del director por no castigarlos como debiera.

5.3.2.4 Arnulfo, maestro de música. Lleva casi 10 años trabajando en el C.I.S., no habla Ch'ol "ni quiero aprenderlo"; considera que la lengua materna constituye un obstáculo para el desarrollo de los niños, "es necesario quitársela", dado que los niños no entienden bien las clases en español. Cuando él era pequeño -agrega- sus padres, que hablaban zapoteco, nunca quisieron que los hijos lo aprendieran. Le dijeron: "nada de bilingüismo". Opina que es bueno hacer desaparecer la lengua materna y aprender el español. Por otra parte, reconoce la actitud de los maestros bilingües, quienes "consienten" a los muchachos porque se comunican en Ch'ol y no les exigen que eliminen su lengua materna.

Arnulfo critica al director por el manejo del español, no llega a comprender cómo es que siendo normalista y director presente tantos errores al expresarse en público. "La culpa de todo es el dialecto". Arnulfo siempre mostró despotismo hacia los alumnos, los cuales reaccionan hacia él con burla y falta de respeto.

5.3.2.5 Hilda, maestra de ciencias naturales. Originaria de Tlaxcala, no es hablante de Ch'ol, comenta lo siguiente: el programa de la SEP para el nivel básico resulta incógruente, dado que son alumnos que no saben leer ni escribir, es decir, no han ido a la escuela y los objetivos resultan muy avanzados para su nivel. Por su parte, ella tiene muchos problemas con sus otros compañeros de trabajo, "mi pecado es no hablar Ch'ol y no ser del lugar". Por eso, cuando propone modificaciones al programa, es rechazada. Pregunta: ¿De qué sirve que al profesor se le pida como requisito que hable Ch'ol, si ellos mismos se avergüenzan de su origen? Es más, cuando en las Juntas de Padres se les pide traducir, no aceptan. Piensa que se trata de

un rechazo hacia su propia identidad étnica y lingüística. Sienten tener superioridad con respecto a los alumnos y por eso son tan irresponsables con ellos, hacia el internado y hacia sus propias comunidades. Opina que los maestros promotores sólo llegan a las comunidades a "emborracharse y a insultar a los campesinos del lugar". Por todo esto, está en desacuerdo en suspender las clases a causa de las asambleas, "soy una ignorante, pero no apoyo el movimiento magisterial", dado que primero hay que analizar nuestras obligaciones. "¿Verdaderamente estamos dando lo mejor a nuestros alumnos?" Finalmente, acepta que la educación es mala, a causa de los maestros.

La verdad es que los maestros, a pesar del origen indígena, asumen una superioridad; Durante el trabajo de campo se les preguntaba el significado de palabras ch'oles. Al percatarse los alumnos que sus maestros hablaban la lengua exclaban: "¿Hablas ch'ol, maestro;" Se sentían contentos, por un lado y desconcertados, por el otro. Lo más seguro es que el profesor no acostumbra dirigirse a ellos en lengua materna. Casi siempre niegan su conocimiento del Ch'ol, a pesar de que reconocen su procedencia humilde y regional.

5.3.2.6 Ayer alumnos, hoy maestros del C.I.S.

Después de presentar algunas actitudes de los maestros, presentaremos brevemente algunas historias de vida de profesores que gracias a una serie de relaciones sociales y la adquisición del español, estudiaron en el C.I.S. y hoy se desempeñan como maestros en esta institución. Hay que recordar que más que el deseo de ser maestros, los impulsa la necesidad de

alcanzar una cierta posición social, asegurarse un ingreso y un puesto de trabajo.

Diego Gutiérrez Parceró.

Originario de Tila, Chiapas. Tiene 38 años y 22 de haber llegado al C.I.S. (desde 1960). Cuando llegó, no dominaba bien el español, ingresó al segundo grado. Para esa época, había 60 alumnos en el plantel. Al terminar su primaria, entra inmediatamente como ayudante en el área de agricultura, ganando \$171 mensuales. Así trabajó durante un año. Por ese entonces logra una plaza, de las que se estaban distribuyendo en esta zona escolar. Su salario aumenta a \$517. Actualmente, ocupa la misma plaza, con un salario de \$9,000. Ha abandonado sus proyectos de seguir estudiando, está resignado a seguir en el C.I.S. en el mismo puesto, "siempre aburrido de ver el mismo paisaje". No tiene problema con el Ch'ol, pues lo habla perfectamente; considera que son pocos los niños que no entienden bien el español y les habla en ambas lenguas; "el problema es que los niños son flojos, no les gusta trabajar en el campo".

Finalmente, señala que sus compañeros de generación, algunos han llegado a ser maestros normalistas, otros licenciados y hasta médicos.

Jorge Jiménez. Originario de Tila, Chiapas, de 25 años de edad. Actualmente, es profesor del área de español. Su familia habla Ch'ol. De pequeño estudió en su comunidad hasta el tercer grado. Su padre le exigía que hablara el español mejor que la familia. En tercer grado, ya leía y escribía bien el español. En 1967 ingresa al C.I.S. al cuarto grado. Sus compañeros lo criticaban por su buen manejo del español. Se le hacía difícil, al principio, la educación del internado, sobre todo la materia de lengua, a cargo de maestros no hablantes del Ch'ol. El

director en turno prohibía la lengua materna.

En 1970 termina la primaria y se le ofrece una beca para estudiar la secundaria en un internado E.T.A en Zaragoza, Puebla; por indisciplinado no termina el segundo año y tiene que dejarlo. No regresa a su casa, sino que viaja al Distrito Federal, donde trabaja como obrero en una fábrica por 7 meses. Regresa a Tila y le ofrecen trabajo en el INI como maestro, pero no acepta porque quería seguir estudiando la secundaria, para lo cual viaja a Yajalón y obtiene una beca del INI. Ahí mismo cursa el bachillerato de Técnico Agrapecuario. Al terminar, buscó trabajo en varias dependencias del gobierno en San Cristóbal, Palenque, Yajalón, Tuxtla, etc, pero al no encontrarlo optó por el trabajo de maestro "como último recurso".

En 1980 entra como maestro al C.I.S., impartiendo clases en el primer grado. Sentía que era difícil, pues no tenía ni método ni experiencia. Cuando cambia el programa, debe tomar alguna área. Primero, se dedica a Cs. Sociales. Por último, al área de Lengua, que conserva hasta la fecha.

Actualmente, estudia nivel pedagógico en San Cristóbal. En vacaciones de verano, en Guelatao, Oaxaca.

Considera que la lengua materna no debe perderse, "deben dominarse las dos". El internado funcionaría mejor si sólo se aceptaran alumnos que ya supieran leer y escribir. Establece que gracias a la enseñanza o la escolaridad, los alumnos pueden retornar a sus comunidades con posibilidades de "superación" económica.

No se avergüenza de hablar Ch'ol, como otros colegas; tampoco le molesta hablar de su historia anterior como alumno del internado.

Los maestros promotores.

Funcionan de manera semejante a los profesores, con la diferencia de que están en mayor contacto con todas las situaciones de la comunidad, no sólo con los alumnos. Por eso, puede de-
cirse que su responsabilidad con la comunidad es mayor.

En relación al problema del aprendizaje del español: quie-
ren que los alumnos aprendan el español, porque fuera de la es
cuela y de la comunidad lo necesitan. Y ellos la consideran más
importante que el Ch'ol, aunque también se comunican en lengua
materna.

Respecto del problema religioso, sienten que no tienen de
recho de prohibir las creencias. Conviven con todos los grupos
Consideran que la "religión es educación", en tanto que en el
templo se les enseña a orar, cantar en las dos lenguas.

Como se puede apreciar, los maestros promotores constituyen
un sector de contrapeso ideológico, en comparación con los otros
maestros del C.I.S., por su tolerancia lingüística, educativa y
religiosa, que está determinada por su mayor convivencia e iden
tificación con la comunidad.

5.4 ALGUNAS CONSECUENCIAS DE LA POLITICA INTEGRATIVA DEL INTERNADO

5.4.1 Algunas consideraciones preliminares

Como se aprecia en las secciones precedentes, la idea de
integración está muy presente en las concepciones y proyectos
de maestros y alumnos. Para profundizar este aspecto, se revi-
sará a continuación el discurso oficial sobre este tema y tam-
bién algunas conceptualizaciones planteadas por ciertos cientí
ficos sociales.

En un documento de política educativa, profusamente distribuido, se afirma que: "En la educación está la clave de la calidad de la vida. Con ella se inicia el proceso que lleva al individuo a la riqueza o a la pobreza, a la participación social o a la marginación, a la libertad o a la dependencia" (SEP 79:10). "Pero la marginación extrema, desde el punto de vista no sólo cultural, sino económico e incluso político, se da entre quienes no tienen la posibilidad de utilizar el alfabeto para integrarse a la sociedad nacional"; (SEP, Ibidem:11) esto quiere decir que la integración implica como solución inmediata la enseñanza del castellano a quienes lo necesitan.

"La integración nacional se ha sostenido por nuestra historia común, por nuestras leyes, y por nuestros símbolos. Pero será una integración mucho más consistente, mucho más rotunda, mucho más satisfactoria, cuando disminuyamos las distancias sociales...si queremos una sociedad que se sienta integrada, necesitamos asegurar un mínimo de educación para todos." (SEP, Ibidem: 22)

Como señala Solana (1980:19), el programa de castellanización va acompañado de una serie de actividades orientadas a estudiar, fortalecer y desarrollar las culturas indígenas.

Para dichos fines, el gobierno ha creado centros educativos tales como los albergues escolares, escuelas albergues y los centros de integración, a los que se hizo referencia anteriormente.

Gonzalo Aguirre Beltrán, antropólogo de la política oficial, plantea:

"Educar a una comunidad, fuera de su propia cultura e integrarla a una civilización mucho más diferenciada, es un proceso lento y gradual, que amerita pausada meditación y que sólo debe ser conducido cuando se posea un conocimiento profundo de la cultura afectada y una clara visión de las finalidades que se persiguen: todos sabemos que la intervención apresurada en una cul-

tura puede acarrear consecuencias imprevisibles" (Aguirre Beltrán 1973:17)

Define integración de la siguiente manera:

"El proceso de cambio que emerge de la conjunción de grupos que participan de estructuras sociales distintas y que se caracteriza por el desarrollo de un conflicto de fuerzas entre sistemas de relaciones de sentido opuesto que tienden a organizarse en un plano de igualdad y se manifiestan objetivamente en su existencia a niveles variados de asociación. En un proceso de integración actúan dos fuerzas antagónicas: la que tiende a la concentración del agregado social opuesto, es decir, la que se propone la integración de los individuos que componen el grupo subordinado dentro de la estructura social del grupo dominante; y la otra que tiende a la dispersión de los grupos en conflicto para mantenerlos independientes. De la interacción de estas fuerzas y de la mayor o menor dominación de una u otra emerge un proceso de conversión que se manifiesta a niveles distintos de asociación (Aguirre Beltrán, Ibidem: 189 y ss.)

También considera a la educación como solución:

"...orientada a la consecución de los fines propios de una sociedad capitalista e individualista que camina rápidamente hacia la industrialización. Las sociedades indígenas-rurales y aisladas dentro de su autosuficiencia económica y atraso tecnológico, tratan de conservar modos de vida que ellas consideran aceptables, pero que constituyen un obstáculo en la integración de una nacionalidad y patria comunes...se requiere que indígenas y no indígenas concurren a la integración nacional en condiciones pares, tanto en la recepción de los bienes y servicios que resultan del acrecentamiento económico y moral, cuanto en su contribución activa al progreso de la región intercultural y de la nación en su conjunto (Ibidem: 280).

Es importante incluir también la definición de Integración expresada por el director del internado: "el mismo nombre lo dice, claro que una cosa es la teoría y otra la práctica, misma que no se cumple por falta de preparación en el personal, teóricamente los muchachos vienen a aprender de todo: leer, trabajar, escribir, talleres, en fin... lo que es la disciplina; los alumnos se van a integrar a una sociedad - culta, una sociedad mediana... se busca que el alumno sepa defender sus derechos y obligaciones; que los conozca primeramente, si no los conoce no está integrado... por eso aquí vienen a integrarse, a abrirse paso a la sociedad. En la práctica: empujarlo, encaminarlo hacia una sociedad mejor, hacia sus obligaciones y derechos; que los conozcan ante cualquier sociedad. Se trae a los muchachos a que conozcan los carros, aviones, juegos como el basquet bol, baile, música nacional e internacional, comidas aunque no se les puede dar lo que debiera. Para dichos fines, la televisión nos ha ayudado mucho... enseñar a los muchachos que todo lo que sucede es para beneficio del hombre (refiriéndose a las enseñanzas de la televisión), aquí se le enseña al niño a bañarse, etc... esto es integración!"

Por lo anterior, entendemos que estas políticas educativas, han sido creadas en el plano ideal. La educación resulta el elemento esencial para la superación del hombre, en base a esta idea se afirma: "el desarrollo es de las personas, no de las cosas... entendemos desarrollo como la capacidad de las personas para elevar, individual y colectivamente, la calidad de su vida" (Solana, Op.cit:15) y la educación es el camino para ello.

Los planteamientos de Aguirre Beltrán, hasta cierto punto coinciden con lo anterior al establecer que la educación es el camino hacia la integración; propone un estudio previamente

te de las sociedades a integrar para evitar "consecuencias imprevisibles", al mismo tiempo que considera los modos de vida de las sociedades indígenas como obstáculos a dicha integración.

La idea de integración proporcionada por el director, aunque no resulta muy clara, deja percibir la "gran responsabilidad" que tiene el Centro de Integración para lograr estos fines, que no necesariamente lo hace en base a los lineamientos de la política educativa, en el medio indígena.

5.4.2 La Reelaboración de Costumbres. El proceso de integración hacia formas de vida diferentes, es algo obvio e inevitable al ingresar al internado. Formas de vestir, alimentación, hábitos y demás. Ya hemos visto, por ejemplo, que los alumnos en sus casas consumen alimentos más o menos semejantes a los que proporciona el comedor del C.I.S., pero existe un elemento que cambia y produce consecuencias. Se mencionó al 'Pozol' como bebida típica de la región, como algo fundamental en la dieta de ésta población indígena. Al entrar al internado ya no se consume, ha sido substituido por avena, los alumnos lo resienten; uno de ellos deseaba salir del internado por el hecho de que en este tienen mucho trabajo en el campo y él estaba acostumbrado a hacerlo, con la diferencia de que en su casa siempre se lleva 'Pozol' y aquí en el C.I.S. "ni agua para llevar". Considera que el pozol es necesario para trabajar, sobre todo si es agrio, porque quita la sed.

Es verdad que el internado proporciona alimentos que para los alumnos son "nuevos" porque no están acostumbrados a consumirlos, por ejemplo: las verduras o la leche. Sin embargo, no ha habido una buena información al respecto, pues los alumnos

consideran que las verduras son "alimento para las vacas". Por otro lado, hay alimentos, que si han aceptado de buena manera como son: los refrescos y las galletas.

Con respecto al vestido, anteriormente las alumnas llegaban con su traje típico y permanecían con él por algún tiempo, hoy en día ninguna lo utiliza, aunque sus madres (algunas) - todavía lo usan. De los hombres no puede decirse lo mismo, pues to que ya ni siquiera los padres lo utilizan.

Otro aspecto, en las mujeres, es el corte de pelo para a continuación "enchinarselo" (hacerse permanente). La ecónoma se ofrece a hacerlo, cobrándoles \$150.00. Por otro lado, compran botellas de agua oxigenada con el fin de decolorarse el pelo, pe ro la verdad es que se lo queman, esta última actividad se da - tanto en mujeres como en algunos hombres.

Es necesario que los alumnos cambien hábitos; si están acostumbrados a dormir en el suelo o en camas de madera, y hamacas, ahora se les pondrán camas y colchones, aunque la zona es - extremosa y en épocas de calor es imposible dormir en camas con colchón. Se da el caso de que por las noches los alumnos salgan a dormir en el suelo del comedor. Esta serie de cosas, vistas superficialmente, parecen simples pero repercutan ¿por qué el alumno no quiere seguir trabajando, y estudiando en el C.I.S. ?, algunas de esas causas se deben a aspectos tan simples como los anteriores.

Es cierto, la escuela, en este caso el internado, integra al indígena pero de una manera tan inconveniente, que uno se pregunta si en realidad lo integra. Lo enseña a honrar la bandera como símbolo de su nación pero qué sabe de ella, del nombre - de su presidente o del gobernador del estado en fin...

5.4.3 Factores Subjetivos De Cambio Lingüístico

Sólo redondearé aspectos que ya he tratado anteriormente. El internado se encarga de enseñar a los niños el español, aunque no como debiera; sino que su enseñanza está implícita en las clases académicas, no se puede decir que haya una enseñanza directa y adecuada de éste. El alumno que llega al internado sin saber nada de español tendrá muchos problemas, pero poco a poco lo aprenderá. Esto no quiere decir que adquiera un buen manejo del mismo.

Por otro lado, dentro de las pautas educativas, establecidas a nivel gubernamental, está la castellanización sin detrimento de su identidad cultural y lingüística, cosa que no es cierta pues en ningún momento las clases se imparten en Ch'ol al menos durante los niveles básicos. Por su parte, el Ch'ol - como lengua materna no desaparece, pues es el elemento de comunicación en las relaciones con la familia, los compañeros, durante los juegos, etc.

Dependiendo del "buen" manejo del español, por parte de los alumnos, será mejor el aprovechamiento y comunicación con los profesores, y más aún tratándose de alumnos que ya saben dominarlo; que lo aprendieron con los maestros en su comunidad, con sus padres, o son alumnos ladinos que no hablan ninguna lengua indígena, sólo español.

Falta mencionar las repercusiones que adquiere, a nivel social, el manejo de las dos lenguas: Ch'ol y español. En el internado esta condición da a los alumnos la posibilidad de obtener un lugar de respeto y algunas veces, mejores condiciones que el resto de sus compañeros. Veámos sólo un ejemplo.

Alicia Martínez P. (alumna) .- Nativa de Calvario, - Municipio de Tila, 14 años, habla Ch'ol y español. En su comunidad estudió hasta el tercer año, en 1978 llega al internado con el fin de terminar su primaria; menciona que sí habla bien el español cuando llegó porque sus maestros y su padre, que lo habla un poco, se ocuparon de ensañárselo, (con la familia habla Ch'ol) aún así confiesa que el 4^o grado fue difícil. Actualmente estudia la secundaria, aunque no es de las más sobresalientes, es considerada la más antigua del internado.

Por estas características, Alicia ejerce cierto dominio sobre las mujeres, aunque ella no sea de las más grandes, ni sobresalga en lo académico. Siempre me sorprendió el hecho de que ella ordenara o sugiriera y finalmente se aprobaran sus propuestas, sobre todo por parte de las pequeñas. Además se le respeta porque nunca ha tenido reporte por indisciplina,.

Aunque entiende muy bien el español, siempre se dirige hacia sus compañeras en Ch'ol, hasta para llamarles la atención por ejemplo cuando "dicen groserías". Quiere terminar de estudiar, la secundaria pero no sabe que hacer después, probablemente se dedique a la enfermería, que es el taller que cursa.

5.4.4 Expectativas y Otras Ideologías de Transformación Social

Para hablar sobre este punto me referiré a lo que los alumnos pueden, deciden, quieren, etc. hacer después de salir del C.I.S., en donde supuestamente se les prepara para enfrentarse a la sociedad. Donde se trata de integrarlos, enseñarles modos de vida diferentes.

Los padres de familia se quejaron de que al salir, sus

hijos del internado, han cambiado sus costumbres. Por el hecho de poder hablar el español, les da vergüenza salir con ellos (los padres), a quienes consideran inferiores; se sienten superiores y a veces hasta de las propias autoridades de la comunidad y sólo porque pueden dominar mas o menos el español. Las mujeres se han "enchinado" el pelo, no quieren saber nada de trajes tradicionales y también sienten vergüenza para salir con sus padres .

Durante las entrevistas realizadas al alumnado, para saber cuáles eran los deseos y posibilidades de realización futuras; la mayoría no sabía qué responder, los que sí lo hicieron fue en base a lo visto y vivido en el internado: ser vaqueros, enfermeros, pero las respuestas más repetidas fueron las de maestros, ya fuera normalistas o promotores. O dedicarse a trabajar en actividades aprendidas en los talleres como carpintería o costura, pero de estos hay muy pocos, tomando en cuenta lo irregular de su funcionamiento como talleres verdaderamente. Sólo hubo un alumno que quería ser ingeniero petrolero, él no era nativo del lugar sino ladino, algunos otros mencionaron su preferencia por ser licenciados, pero en realidad no sabían qué o en que consistía su labor.

Las opiniones recogidas fuera del internado y por parte de los maestros que han visto salir varias generaciones, resultaron las siguientes: Los alumnos egresados del C.I.S. están preparados más que nada para trabajos agrícolas; en lo académico están muy deficientes. Algunos otros maestros opinaron que los alumnos llegan a ser maestros promotores en su mayoría, muy pocos licenciados, médicos, enfermeros, panaderos (ya que antes la panadería y la albañilería eran talleres), albañiles, soldados etc.

Ahora bien, siempre se refirieron a los hombres nunca a las mujeres, quienes al parecer tienen muy pocas posibilidades de ir más allá de la secundaria, sólo un profesor se refirió a ellas: "después de salir son muy pocas las que trabajan de cocineras en escuelas albergues o como sirvientas, ya que no quieren seguir estudiando por falta de dinero e interés."

Como puede observarse, falta mucho para que los planes de integración lleguen a realizarse completamente. Por su parte, los promotores tratan de lograrlo por medio de esta actividad, que escogieron por la simple razón de tener un trabajo; ya no se trata de un gusto, sino de una necesidad y si no fueron preparados para otras cosas y tampoco hay las posibilidades ¿qué es lo que queda ?

C O N C L U S I O N E S .

Las siguientes conclusiones intentan coincidir y responder a las 3 hipótesis planteadas en la introducción y abarcan los principales temas expuestos durante el trabajo.

1.- La inserción de los grupos étnicos dentro del Estado mexicano contemporáneo, cuya caracterización ocupa un lugar tan destacado en la antropología mexicana, es afectada fatal y estructuralmente por la crisis, las necesidades de supervivencia y los proyectos de desarrollo que asume la propia institucionalidad de este Estado nacionalista, centralizado, dramáticamente dependiente de la crisis mundial del capitalismo. En este contexto global, la presencia y el trabajo de la población indígena aporta la especificidad de un sector social, campesino y rural, que es anulada en sus dimensiones históricas y socioculturales por la igualación que sufren los sectores más bajos dentro de la estrategia económica nacional. Esta igualación, sin embargo, no cancela la función real que cumple la actividad económica del sector indígena en la sustentación y reproducción de los enclaves regionales de explotación económica. Sólo la eficacia de los mecanismos políticos e ideológicos logran borrar y someter la influencia de este sector en el desarrollo económico.

Estructuralmente, en consecuencia, la vía global de integración es el espacio concedido para la inserción del sector indígena. Las modalidades de esta vía global de integración parecen ser, en sentido estricto, el contenido de la negociación entre la institucionalidad del Estado nacional y las fuerzas sociales, formales e informales, de la población indígena. Como lo han planteado

numerosos estudiosos del problema indígena, la negociación oscila entre el explícito etnocidio y la refuncionalización como etnodesarrollo.

En el desarrollo histórico de la antropología mexicana, conviven y se oponen diversas concepciones integracionistas.

Las concepciones integracionistas propuestas a partir de la Revolución de 1910 (M. Gamio, R. Ramírez y Moisés Sáenz), demostraron que la problemática del indígena no se resuelve con la simple proposición de medidas de integración nacional. Es más, ya están integrados a esta sociedad, mediante los procesos económicos que corresponden a una economía dependiente. Los indígenas constituyen una reserva de mano de obra barata, temporal o no, que a su vez se reproducen a sí mismos con una economía doméstica de autoconsumo insuficiente.

De manera tal que la llamada integración no puede plantearse exclusivamente en términos de medidas políticas, sin contemplar la inserción de estos grupos en una estructura de clases. Por esta razón, la mayoría de estas medidas han fracasado.

Actualmente, las políticas integracionistas son criticadas fuertemente, dado que aparecen como sistemas teórico-prácticos creados por agentes externos a las comunidades indígenas, que "no actúan para solucionar la cuestión étnica, sino para asegurar la sujeción de los indígenas al proyecto social de las clases dominantes" (INEA 1986 : 26).

Ante esta situación, se propone una alternativa estratégica de alianza de grupos oprimidos y explotados (indígenas, campesinos y obreros, por ejemplo), al margen de la burocracia indigenista y otros aparatos institucionales de dominación. Se pretendería crear-

una auténtica política indigenista. El problema reside en la carencia de programas de acción bien definidos, entre los cuales es notable la indefinición sobre los programas educacionales.

Por último, el caso de Las Palmas muestra un proceso de transformación socioeconómica y política, históricamente inevitable, que obedece a una serie de factores externos de cambio, entre los cuales se pueden mencionar: la subordinación a instituciones regionales que establecen el tipo de cultivo, ciclos de trabajo, créditos y el nivel de comercialización de los productos locales; la influencia de instituciones nacionales como la escuela y el Centro de Integración Social, que transmiten objetivos externos a la comunidad y la persistencia y funcionamiento de estructuras locales -- de poder, como el caciquismo, que son dependientes de intereses -- económicos y políticos globales.

2.- A través de las diversas coyunturas históricas que han dejado su sello particular en la política educativa de México (período colonial: evangelización, sometimiento administrativo; proceso independentista; Revolución social de 1910; Cardenismo; Populismo de Echeverría, etc.), se puede constatar que la atención a la población escolar indígena constituye un tipo de educación especial, o mejor dicho, diferencial, dentro de las acciones y servicios que proporcionan las instituciones educativas oficiales. Por cierto, este carácter de educación especial es percibido, en general, como una expresión más de las diferencias de tratamiento para el sector indígena y como una legitimación de los numerosos estigmas y prejuicios que pesan sobre los indígenas. Por esto, es bastante fre --

cuente que en las comunidades indígenas surgan ~~iniciativas~~ de solicitar "escuelas federales" y no "escuelas bilingües. Cuando no se tiene la posibilidad de elegir, se desdibuja la problemática en torno a la elección sobre el carácter de la institución educativa.

En los años 60 se desarrolló una controvertida discusión en torno al carácter de la educación que se proporcionaba a las minorías étnicas y lingüísticas en las sociedades postindustriales actuales (Cf. Bernstein 1962...) surgieron entonces dos concepciones opuestas, que, con las precauciones del caso, pueden aplicarse al sector indígena de México ¿ educación compensatoria? o ¿ educación para la diferencia? la primera contiene un supuesto irritante : las minorías poseen un déficit cultural y lingüístico con respecto a los sectores medios y altos de la sociedad, resultado por cierto de las desigualdades socioeconómicas y políticas que impone una estructura capitalista de poder. Además, debido a las necesidades de modernización tecnológica de este tipo de sociedades, se impone la capacitación adecuada de la fuerza de trabajo, especialmente en torno a la automatización de la información para el manejo de máquinas. En este contexto, las minorías étnicas y lingüísticas constituyen un potencial ejército industrial de reserva y deben ser objeto de una educación que supere esos déficits mediante esfuerzos compensatorios especiales. La segunda concepción plantea un reconocimiento "objetivo" de las especificidades culturales de los grupos minoritarios y la construcción desde esas bases, de una educación propia.

De algún modo, y bajo el contexto de México como país en desarrollo, en esto consiste la discusión que se ha suscitado en torno de la población indígena, particularmente desde las posiciones integracionistas.

Es interesante observar el respecto que, a continuación de los objetivos globales de la educación para indígenas, se produce un desglose casi obligado del tema: tipo de escuela, métodos de enseñanza, formación y captación de maestros y contenidos de la enseñanza-aprendizaje.

Las proposiciones en torno al tipo de institución educativa apuntan hacia la formación "práctica", vinculada a los procesos de trabajos regionales, y hacia la retención de los alumnos indígenas, ahorrándoles problemas de alimentación, hospedaje y exceso de trabajo agrícola. En abstracto, tales proposiciones contienen elementos razonables, pero no consideran las condiciones culturales de aceptabilidad o resistencia de las comunidades a otras iniciativas, porque carecen además de una línea política de participación. Por esta razón, la aceptación de un albergue para niños de otras comunidades se discute más en términos de potestad sobre los niños que por el modelo educativo.

En este marco de referencia, los alumnos y egresados del Centro de Integración Social constituyen un factor de reproducción de la estructura socioeconómica y política que impera en la zona Ch'ol, como una reserva de mano de obra, al orientar su formación y capacitación hacia las actividades y necesidades de los centros regionales de poder. Así, capacitación, migración y desarraigo, son procesos encadenados. El último es inevitable dado el contacto cultural, la necesidad de salir en busca de trabajo y a continuación un asentamiento fijo en la ciudad ó centro regional.

La institución educativa trata de que la llamada "modernización" de los indígenas se haga por la vía formal.

Ser maestros ó promotores bilingües represente una expectativa laboral, relativamente accesible para los jóvenes indígenas, -

que depende de la capacidad negociadora de la organización sindical magisterial y de la cobertura de la S.E.P. De esta manera, el magisterio resulta un contrapeso ante la situación de capacitación, migración, desarraigo, dado que éstos no tienen necesidad de salir muy lejos en busca de trabajo.

Por otro lado, los maestros constituyen una fuerza impulsora de la ideología integrativa que conduce, por una parte, a refuncionalizar las estructuras regionales de poder, usufructuando de esta situación a través de su status y por otra, abandonando su identidad indígena, lo que incluye actitudes negativas hacia la lengua materna.

Falta mencionar la ausencia de evaluación de la acción educadora, por parte del magisterio; no importan los contenidos, ni los logos, han sido imbuidos y capacitados con la ideología de que la educación en sí es "buena" y con esto continúan reproduciéndose.

3.- A partir de la Conquista española de México hasta nuestros días, se puede comprobar que la política educativa lingüística ha constituido un aspecto medular centro del proceso de cambio sociolingüístico, normalmente no advertido en las concepciones integracionistas. Como se ha expuesto en el desarrollo de esta investigación, se han aplicado diferentes estrategias al problema de la educación y del lenguaje específico de los indígenas mexicanos, sin que con ello se haya impulsado la modernización de los pueblos indígenas; a costa de la pérdida de su cultura tradicional .

La política de castellanización constituye uno de los factores más desarrollados de la llamada "Educación Bilingüe y Bicultural".

tural", que impulsa el Estado Mexicano a través de sus instituciones educacionales, tales como La Dirección General de Educación Indígena, Albergues escolares, Centros de Integración Social y -- Escuela Primarias Bilingües.

El objetivo de castellanización trabaja con el supuesto de que la marginación social de los grupos étnicos se resuelve a través de un instrumento de comunicación con la sociedad nacional. Se torna necesario, en consecuencia, la adquisición del español, en su calidad de lengua nacional y de instrumento de la identidad mexicana. Por ello, bajo estos términos, no se consideran relevantes los procesos socioeconómicos y políticos.

En los contextos indígenas específicos, se aprecia que la castellanización permite el dominio creciente de la lengua española, por parte de los hablantes indígenas. Sin embargo, cabe hacer notar que la castellanización se logra más por la vía informal de : migración a los centros urbanos regionales, comercio en las plazas mayores, gestiones ante instituciones, trabajo asalariado, etc. Todo esto plantea una discusión sobre la función y eficacia lingüística de la escuela indígena.

La discusión o famosa querrela metodológica tiene un gran centro en el problema de la lengua de instrucción ; método directo - (todo en español?) ; Método bilingüe?. Se observa una simplificación o tergiversación del proceso de enseñanza/aprendizaje. Como se sabe, en un proceso de este tipo debe hablarse de lengua de instrucción (L_1 , o normalmente, la lengua materna del alumno) y de lengua meta (L_2 , es decir, la lengua que se enseña en sus códigos oral y escrito). La tergiversación de la concepción bilingüe consiste en que jamás se discute o duda de que exclusivamente el español sea la lengua meta. Por tanto, con metodología di -

recta o bilingüe, la lengua de instrucción es un mero puente - (función muleta) para arraigar la lengua española, como meta - de la enseñanza-aprendizaje. En consecuencia, esta metodología - así no será nunca bilingüe en sus objetivos.

Con la lengua de instrucción se refleja bien el carácter de la relación maestro-alumno. Primero, la interacción se circunscribe - a la lengua dominante. Segundo, la comunicación se establece en - una segunda lengua (no materna), que el maestro maneja mejor y el alumno, insuficientemente. Tercero, la interacción verbal representa un espacio direccional previsto, donde la participación del alumno es baja. Cuarto, no hay técnicas para evaluar el grado de comprensión o aprovechamiento del alumno. De por sí graves estos elementos didácticos, se revisten de un aspecto ideológico. La utilización - de una lengua en la instrucción representa la totalidad del proceso educativo. Por esto, muchos maestros bilingües se resisten a la - lengua indígena en la instrucción porque choca con el estereotipo de que la escuela es el lugar natural del español y, cuando mucho, - reservan la lengua indígena para el recreo o para las actividades no formales. En consecuencia, la instrucción logrará ser bilingüe sólo en aquellos momentos en que falle la intercomprensión en español.

Otro resultado de la castellanización, formal e informal, es - el desarrollo de actitudes en los hablantes indígenas de desvalorización y, por ende, de desplazamiento de su lengua materna, lo cual demuestra que la concepción bilingüista trabaja con el mito de que la educación de los niños indígenas culminará en un bilingüismo - estable y equilibrado.

El análisis etnográfico de las Palmas y del Centro de Integración Social N^o.2 "Benito Juárez", Cataratas Salto de Agua, refle-

ja en gran medida lo que sucede en la mayoría de las comunidades indígenas de México. En este sentido, los resultados de esta investigación residen en analizar las experiencias y procesos de cambio de sujetos, instituciones y prácticas tradicionales de una comunidad Ch'ol. Para este propósito, se ratifica una vez -- más que la eficacia de la experiencia antropológica se sustenta en la inserción adecuada y participativa del investigador en el funcionamiento de la comunidad, con el fin de hacer un análisis -- más objetivo de los testimonios y vivencias de los indígenas en -- cuestión.

NOTAS

NOTAS PRIMERA PARTE

- 1.- Sin dejar de reconocer su labor en tal sentido, se lamenta su colaboración con el Instituto Lingüístico de Verano, institución cuyos objetivos son contrarios a los intereses democráticos del pueblo mexicano.
- 2.- Por desgracia, este proyecto no pudo concretarse en ninguna de las otras zonas; por un lado, fue la desaparición de la Dirección de Antropología en 1925 (institución que llevaba a cabo los estudios y de la cual Gamio era responsable), y por el otro, la falta de recursos financieros que apoyaran dicho proyecto.
- 3.- Dicho documento circuló por los planteles educativos de la época, pero finalmente quedó archivado.
- 4.- Véase, para mayor información: Cambio Social y Dominación Ideológica; 43 años de Evangelización del Instituto Lingüístico de verano en la zona Ch'ol de Tumbalá, de Cardiel Coronel J. Cuauhtémoc, Tesis, UAM-I, 1983.
- 5.- Este proyecto se lleva a cabo gracias a la idea y puesta en práctica de Plutarco E. Calles.

NOTAS SEGUNDA PARTE

- 1.- Trabajos que hoy, a pesar del tiempo, de las experiencias, y los diferentes proyectos, no podemos asegurar su realización efectiva.
- 2.- Cabe mencionar que una institución que no adoptó el método bilingüe y si el directo, fue la escuela rural.
- 3.- Es importante decir que durante el periodo de Echeverría, funcionaban todavía 18 Misiones Culturales.

NOTAS TERCERA PARTE

- 1.- Para ello he tomado la información del IEPES, 1982. Por tanto, sabemos que las cifras no son exactas sino aproximaciones.
- 2.- Las fronteras estatales limitan al norte con el estado de Tabasco, al este con la República de Guatemala, al sur y

suroeste con el Océano Pacífico, y al oeste con los estados de Veracruz y Oaxaca.

- 3.- Para 1976, el INI contaba con 70 centros coordinadores, de estos, 8 estaban ubicados en el Estado de Chiapas.
- 4.- Con un curso de 3 meses de duración, mismo que incluye:
 - Orientación general del trabajo (mística del trabajo indigenista)
 - Técnicas de promociones (incluyendo primeros auxilios, vacunación de animales, podas e injertos, escritura de actas y otros documentos)
 - Español oral y escrito y
 - Técnicas pedagógicas.
- 5.- Recordemos el anterior proyecto de la Casa del Estudiante Indígena.
- 6.- Esta es parte de la información contenida en la tesis de Cardiel, Coronel J. Cuauhtémoc, mencionada anteriormente.
- 7.- Los siguientes datos fueron obtenidos de: Los grupos étnicos de México, del I.N.I.
- 8.- Para mayor información, véase Cardiel, C., Op.cit.

NOTAS CUARTA PARTE

- 1.- Cabe mencionar que esta actividad es un acto importante, dado que se reúnen las mujeres solas o con sus pequeños, para convivir y platicar con las demás compañeras.
- 2.- En las Palmas nadie muele en metate, todas las casas tienen su molino, mismo que se compra en el pueblo. Alguna vez ~~en~~ - encontré un metate, pero las mujeres dijeron que era una "piedra de moler", utilizada por un pariente lejano: que hoy ya no se usa porque "cansa mucho..."
- 3.- Cosa que se observa en otros contextos indígenas de México. Véase al respecto los trabajos de: Hamel/Muñoz 1980, 1983, y Muñoz 1986.
- 4.- Comunicación de Rodrigo Díaz (1981), citado por Cardiel Coronel, J.C. op.cit, p. 127

- 5.- El participó en la construcción del Centro de Integración Social (C.I.S)
- 6.- Pude observar que desde los más pequeños, tanto hombres como mujeres, tienen un gran conocimiento de su medio ambiente, animal y vegetal. Durante un recorrido con los niños, nombraron todas y cada una de las plantas, flores y demás, por las que yo preguntaba.
- 7.- Dado que la tesis no se centra en el análisis de la medicina tradicional, he eliminado el registro de los detalles de dichas prácticas.
- 8.- No estoy haciendo un análisis de contenido de la ideología que se inculca por medio de las canciones, pero hay cosas muy evidentes, por ejemplo la siguiente estrofa de la canción : Invitación a la Escuela :
" Con el libro y la escritura
muy pronto van a cambiar -
con las cuentas y el castellano ya nadie los va a engañar ".
- 9.- Dentro de la comunidad hay quienes poseen un Niño Dios, mismo que sacan el 24 de diciembre y guardan el 6 de enero. Si hay posibilidades económicas por parte del dueño ("encargado de cargar al niño") de éste, se reúnen sus parientes y amigos para celebrar esos días.
- 10.- Otro ejemplo en que se considera la función de la lengua materna como "Función Muleta"
- 11.- Me limito tan sólo a mencionar los tópicos del discurso sin comentarlos mayormente.

NOTAS QUINTA PARTE .

- 1.- Esta información fue recopilada de dos informantes que participaron en la fundación del mismo: Otilia Pérez y Crescenciano Lara ("Chano").
- 2.- El nombre no tiene ninguna relación con el personaje histórico de la Revolución Mexicana. Porfirio D. hacía el papel de intermediario entre la población indígena y las autoridades políticas de la región, gracias al dominio que tenía de las dos len

guas: ch'ol y español. Arreglaba los asuntos agrarios de los campesinos, pero a cambio pedía una cantidad económica y de esta manera los explotaba. Así, la presencia de un interna-do con fines educativos representaba un peligro para el ca-cique y al parecer, en la cuema del C.I.S. estuvo presente la mano de "Don Porfirio". Aunada a la versión que dice que en aquella época, los indios parecían "Salvajes".

- 3.- Por ejemplo: se firman para la comprobación de gastos, notas de consumo de gas, cuando éste no existe pues se cocina con leña.
- 4.- Las actividades culturales y deportivas adouieren gran impor-tancia por parte de las autoridades, pues arte esta situa - ción, es preferible suspender clases.
- 5.- Los muchachos deben tener por lo menos, 2 mudas de ropa: una para trabajar en el campo y otra para asistir a clases.
- 6.- Otro de sus estatutos, de este grupo religioso, consiste en no hacer trabajos de servidumbre para el "rico". Estan con - vencidos de que su deber es producir la tierra para ser autosuficientes y nadamés.

BIBLIOGRAFIA

- Aguirre Beltrán y Ricardo Pozas. La política indigenista en México
1954 (métodos y resultados), INI-SEP, t.II, México.
- Aguirre Beltrán, G. Teoría y práctica de la educación indígena;
1973 SEP-SETENTAS, México.
- Obra polémica, SEP-INAH, México.
1976
- El proceso de aculturación, CIS-INAH, México.
1982
- Báez-Jorge, F., Rivera Balderas. "La educación bilingüe bicultural:
1982 ¿Encrucijada de las lealtades étnicas y los
conflictos de clase?", en Scalon, P., Lezama
Morfín, J. (ed.) México pluricultural, SEP-DGEI,
449-482 pp., México.
- Barre, Marie Chantal. Ideologías indigenistas y movimientos indios,
1983 Siglo XXI, México.
- Barth, Fredrik. Los grupos étnicos y sus fronteras, FCE, México
1976
- Bartra, Roger, Eckart Boege, et.al. Caciquismo y poder político en
1975 el México rural, Siglo XXI, México
- Bassols, Narciso. Obras, FCE, México.
1964
- Bernstein, Basil. "A critique of the concept of compensatory education";
1969 en work conference of the teachers college,
Columbia University, New York,
- "A sociolinguistic approach to socialization, with
1971 some reference to educability", en Hymes & Gumperz
(eds.), Directions in Sociolinguistics, Holt,
Rinehart & Winston, New York,
- Class, codes and control, vol. 1 (Theoretical
1973 studies towards a sociology of language),
Routledge & Kegan Paul, London.

- Bravo Ahuja, Víctor. "Los centros de integración social" en Aguirre Beltrán ¿Ha fracasado el indigenismo?, SEP/- SETENTAS, México.
1971
- Brice Heath, Shirley. La política del lenguaje en México, INI, México.
1972
- Cardiel C., Cuauhtémoc. Cambio social y dominación ideológica: 43 años de evangelización del Instituto Lingüístico de Verano (ILV) en la zona Ch'ol de Tumbalá, Tesis profesional, UAM-I, México.
1983
- Caso, Alfonso. La comunidad indígena, pról. de Aguirre Beltrán, SEP-DIANA, México.
1971
- Comas, Juan. La antropología social aplicada en México, I.I.I., México.
1964
- Díaz Couder, Ernesto. El préstamo léxico y la dinámica sociocultural: El caso de Totontepec, Mixes, Tesis profesional, ENAH, México.
1985
- Díaz Cruz, Rodrigo. El rumor de Tetelcingo, Tesis profesional, UAM-I, México.
1984
- Díaz Polanco, H., Javier Guerrero, et.al. Indigenismo modernización y marginalidad, una revisión crítica, Juan Pablos, México.
1979
- Díaz Polanco, H. "Notas teórico metodológicas para el estudio de s/f la cuestión étnica", copia mecanografiada, CIESAS, México.
- Durán, M. Antonio. El agrarismo mexicano, Siglo XXI, México.
1967
- Foster, George. Las culturas tradicionales y los cambios técnicos, FCE, México.
1962
- Gamio, Manuel. Forjando Patria, 2a ed., Porrúa, México.
1916
- La población del valle de Teotihuacán, México.
1922
- "Consideraciones sobre el problema indígena en América". América Indígena, Vol. II, No. 2, México,
1966

- 1972 Arqueología e indigenismo, introducción y selección de Eduardo Matos M., SEP-SETENTAS, México.
- González Casanova, P. La democracia en México, ERA, México.
1965
- Hamel, Rainer E. y Héctor Muñoz. "Desplazamiento y resistencia de la lengua otomí" Cuadernos de Trabajo No. 1, UAM-I, México.
1983
- Hamel, Rainer. "Conflicto sociocultural y educación bilingüe" Cuadernos de trabajo No. 4, UAM-I, México.
1984
- I.N.I. Los Centros Coordinadores, México.
1962
- I.N.I. Grupos étnicos de México, México.
s/f
- Instituto Nacional de Educación para Adultos (INEA). Aspectos básicos para la definición de una postura institucional, Reunión anual sobre educación de adultos indígenas, Puebla.
1986
- Joaquín Blanco, José. Se llamaba Vasconcelos, FCE, México.
1977
- Latapi, Pablo. Política educativa y valores nacionales, Nueva Imagen, México.
1979
- Llinás Alvarez, Edgar. Revolución, educación y mexicanidad, UNAM, México
1979
- Medina, Andrés y Carlos García(eds.). La quiebra política de la antropología social en México, UNAM, México.
1983
- Monroy Huitrón, Guadalupe. Política educativa de la Revolución (1910-1940), SEP-CULTURA, México.
1985
- Muñoz Cruz, Héctor. "Asimilación o igualdad lingüística en el Valle del Mezquital" en Nueva Antropología, Vol. VI, No. 22, México, pp. 25-64.
1983
- 1985 "Bases sociolingüísticas de una alfabetización bilingüe en una región indígena de México"
I.N.E.A. - UAM-I, México.
- Ninyoles, Rafael. Idioma y poder social, TECNOS, Madrid.
1980

- Paulín de Siade, Georgina. Los indígenas bilingües de México frente a la castellanización, UNAM, México.
1974
- PRI- Coordinación General de Documentos de Análisis, CHIAPAS, CEPES,
1982 México.
- Ramírez, Rafael. La escuela rural mexicana, introducción y selección de Aguirre Beltrán, SEP/80, México.
1981
- Romero Castillo, Moisés, Evangelina A. de Swadesh, et. al. Las lenguas de México-II, SEP-INAH, México.
1975
- Sáenz, Moisés. México íntegro, SEP/80, México.
1939
- S.E.P. Plan de acción de la escuela primaria socialista, México.
1935
- S.E.P. Educación para todos, México.
1979
- S.E.P. La política lingüística de México, (tercera parte), México.
1982
- Solana, Fernando. La política educativa de México en la UNESCO, SEP,
1980 México.
- Solana, F., Raúl Cardiel, et. al. (cord.). Historia de la educación pública en México, SEP/80, México, 2 Ts.
1982
- Stavenhagen, R., Paz Sánchez, et. al. Neolatifundismo y explotación,
1968 México.
- Swadesh, Evangelina. "Los programas educativos para las zonas indígenas", copia mecanografiada, México.
1971
- Swadesh, Mauricio. "Orientaciones lingüísticas para maestros en zonas indígenas", Departamento de Asuntos indígenas, México.
1940
- Vasconcelos, J. De Robinson a Odiseo, Talleres gráficos de la nación,
1928 t.II, México.

- Villa Aguilera, M. "La obra de Manuel Gamio en la historia de la investigación social en México" en 1976 Jorge Martínez Ríos (comp.) La investigación social de campo en México, UNAM, México, 186-216 pp.
- Villoro, Luis. Los grandes momentos del indigenismo en México, Colegio de México, México. 1950
- Weinreich, Uriel. Languages in contact, Mouton, The Hague: Paris.