

10
2ej



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES

UNIDAD ACATLAN

IDEOLOGIA Y EDUCACION INDIGENA
UNA PERSPECTIVA PEDAGOGICA

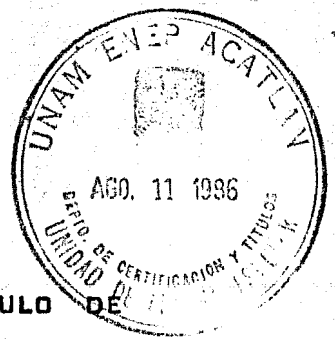
TESIS

QUE PARA OPTAR AL TITULO DE
LICENCIADO EN PEDAGOGIA

P R E S E N T A N

LILIA GONZALEZ VELAZQUEZ

OLIVIA GONZALEZ CAMPOS





UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

IDEOLOGIA Y EDUCACION INDIGENA
UNA PERSPECTIVA PEDAGOGICA

INDICE

INTRODUCCION -----	1
1. LAS COMUNIDADES INDIGENAS EN EL CONTEXTO	
HISTORICO-SOCIAL -----	7
1.1. La vinculación de los grupos indígenas con el desarrollo del capitalismo en México -----	7
1.2. Caracterización de los grupos indígenas -----	11
1.3. El concepto de indio -----	15
1.4. Aspecto agrario -----	19
1.5. Aspecto laboral -----	23
1.6. Aspecto comercial -----	26
1.7. Aspecto político -----	33
2. EL PROCESO EDUCATIVO E IDEOLOGIA -----	35
2.1. Educación como fenómeno superestructural ----	41
2.2. Educación y transformación -----	47
2.3. Ideología y colonialismo -----	49
3. TRAYECTORIA DE LA EDUCACION INDIGENA -----	57
3.1. Epoca colonial (1521-1810) -----	57
3.1.1. Evangelización -----	58
3.1.2. Educación elemental y superior -----	63
3.1.3. Castellanización -----	74

3.2. Epoca Independiente (1810-1910) -----	76
3.3. México siglo XX -----	80
3.3.1. Periodo revolucionario (1910-1933) ----	82
3.3.2. Periodo post-revolucionario (1934- 1984) -----	91
 4. PRINCIPIOS DE LA EDUCACION INFORMAL -----	 110
4.1. La cultura indígena -----	110
4.2. La familia indígena -----	117
4.3. La visión del mundo del indígena -----	129
4.4. La relación ladino-indígena -----	144
 5. EDUCACION BILINGUE Y BICULTURAL -----	 154
5.1. La escuela -----	157
5.2. Los alumnos -----	160
5.3. Los maestros -----	162
5.4. Los padres de familia -----	166
5.5. Materiales didácticos -----	168
5.6. Proceso de enseñanza-aprendizaje -----	170
5.6.1. Preescolar -----	172
5.6.2. Primer Grado -----	176
5.6.3. Tercer Grado -----	177
5.6.4. Cuarto Grado -----	179
5.6.5. Quinto y Sexto Grado -----	185
5.7. Contenido de los libros de texto -----	188
 6. CONCLUSIONES -----	 199

ANEXO I Tradición Oral	-----	207
ANEXO II Cuestionarios aplicados	-----	236
ANEXO III El Municipio de Chamula	-----	242
BIBLIOGRAFIA	-----	250

INTRODUCCION

El presente estudio analiza la situación educativa que prevalece en una comunidad indígena tzotzil desde el punto de vista global que incluye tanto la educación formal como la informal y el contexto económico, social e histórico en el que se da esta experiencia teniendo siempre como referencia los aspectos generales que caracterizan a la población indígena que habita a lo largo y ancho de la República Mexicana.

Los grupos indígenas de México siguen siendo una parte importante dentro de nuestra sociedad a pesar de las constantes agresiones a su existencia física y cultural, que dieron inicio con la conquista española y el establecimiento de la categoría "indio" y continuaron con la categoría "mexicano" al establecerse la República. Distintas fuentes aportan cifras disímiles sobre su existencia, sin embargo, ninguna señala un proceso de extinción. Los problemas de cuantificación estadística se generan por los distintos criterios para considerar "lo indígena"; parece ser que lo que ha sido considerado como importante para tal clasificación es la presencia de la lengua vernácula.

El siguiente cuadro indica los altibajos estadísticos que la población indígena ha presentado desde 1930, con una perspectiva numérica que resulta importante considerar, no sin olvidar que en una época constituyeron el total de la población de la región que ahora nombramos República Mexicana.

EVOLUCION DE LA POBLACION TOTAL Y DE LA POBLACION INDIGENA *

AÑO	POBLACION TOTAL	MONOLINGÜES	BILINGÜES ¹	POBLACION TOT. IN. ²	POBLACION TOTAL
1930	16'552,722	1'185,273	1'065,660	2'656,112	16.0
1940	19'653,552	1'237,018	1'253,891	2'939,272	14.9
1950	25'791,017	795,069	1'652,540	2'888,178	11.1
1960	34'625,903	1'104,955	1'925,299	3'575,698	10.3
1970				4'213,515	
1978	65'863,800			8'042,390	12.21

- 1.- Monolingües y bilingües de cinco años y más.
- 2.- La población total indígena incluye a los menores de cinco años.
- 3.- La población estimada por el INI es 3499.675, a la cual se agregan los niños menores de cinco años.
- 4.- Estimación nuestra, incluye 30% de la población no revelada como hablante y 11.5 de migrantes rurales a la ciudad.

DATOS BASE: 1970: 4'213,515 indígenas

FUENTES: Censos Nacionales, INI
México Demográfico, Breviario 1978. Consejo Nacional de Población.

A pesar de que el análisis de estas cifras nos indique ciertos problemas en el levantamiento de datos, se puede considerar que esta población tiene cierta importancia social por lo que no pueden hacerse a un lado sus necesidades y problemática.

(*) Tomado de: Varese, Stefano: Indígenas y educación en México México. CEE. 1983. p. 28

De acuerdo a esta situación es intención del presente estudio realizar un análisis de los principales problemas educativos que se presentan en las comunidades indígenas a través de la observación de un caso concreto, tomando en cuenta la realidad del aula y de la escuela pero también la realidad social (trabajo, producción, comercio, situación política y cultural) sin la cual cualquier aseveración o propuesta para el ámbito educativo resultaría incompleta o parcial porque la educación es un hecho eminentemente social y absorbe todas las necesidades y problemáticas que ahí se dan.

El trabajo del pedagogo se realiza en el ámbito

educativo y es necesario que acceda a esta tarea con la mayor cantidad posible de herramientas, de las cuales la más importante es tener una actitud de investigación que tome en cuenta a la educación en todas sus dimensiones y con todos los factores que determinan a ese proceso.

En este sentido, el presente trabajo se inicia con el establecimiento de los elementos que inciden en la relación de las comunidades indígenas con el resto de la sociedad, tomando como eje los rasgos fundamentales del desarrollo del modo de producción capitalista, la hegemonía de la clase dominante y la presencia de las clases subalternas que son constantemente refuncionalizadas por las necesidades de ese modo de producción. El nacimiento y permanencia de lo indio ha sido moldeado por los intereses de los no indígenas a pesar de la constante autodefensa que significa la persistencia de la comunidad, de la in-

dumentaria, de la lengua y de la organización independiente.

Una vez establecidos los principales problemas económicos, sociales y políticos que vive el indígena, se realiza una reflexión sobre el proceso educativo en general y su papel dentro del ámbito social. Esto responde a la necesidad de aclarar los mecanismos que se ponen en juego al educar, tanto en la escuela como en la familia y en la comunidad. La ideología de la clase dominante hace aparecer a la educación como algo neutral y positivo, aunque en realidad sólo se generalicen las bondades que la educación tiene para con sus intereses y valores. Para las clases subalternas y el caso concreto de los indígenas, la educación puede ser un instrumento de alienación dependiendo del grado de conciencia para sí que ellos y otros grupos explotados puedan realizar en la lucha social cotidiana.

Los indígenas han tenido diversas oportunidades para acceder a la educación formal que los no indígenas prepararon para ellos como una forma de demostrar que sí existe un interés o una atención específica por lo menos en este aspecto. Sin embargo, es posible detectar en esas experiencias, la creencia de que la educación es la base para la solución de los problemas que viven esos grupos sociales. El capítulo tres es una relación de las distintas instituciones que, desde la época colonial hasta la actualidad, han abierto sus puertas para los indígenas. La periodización que se presenta no responde a una propuesta teórica específica sino a la frecuencia en que se crearon si-

guiendo un cierto orden cronológico.

De acuerdo con el planteamiento de que la educación no sólo es el conjunto de conocimientos que se ofrecen en la escuela sino también el conjunto de eventos a los que se enfrenta el individuo en su vida cotidiana como el trabajo, la comunidad, la familia, el medio ambiente, etc., y con la intención de que un análisis educativo comprenda la mayor parte posible de variables intervinientes, se presentan en el capítulo cuatro los rasgos más sobresalientes de la cultura que sustenta el grupo étnico tzotzil, como su visión del mundo, la familia, y en general su relación con el no indígena (ladino), información sin la cual no se podrá llevar a cabo una comprensión integral de la situación educativa que nos ocupa. Los rasgos culturales de los grupos étnicos siempre han sido menospreciados. En general, se ha tratado de que el indio conozca todo lo que está en su entorno considerado por la cultura dominante como lo más avanzado o moderno; sin embargo, esto supone un alto grado de discriminación y etnocidio. La imposición de valores y conocimientos ajenos a su tradición y percepción del mundo, sumerge al indígena en un ambiente lleno de tinieblas e inseguridad que le impiden romper con las condiciones agudas de explotación en que vive.

Con estos elementos es posible apuntar que la relación de los indígenas con los no indígenas se envuelve de actitudes que recuerdan la relación colonial en la que el blanco es asumido como el amo, el poderoso, y el indígena como el sucio, el haragán, el inferior. Lo grave de esta situación es que aunque en

la realidad no exista, precisamente una relación económica de tipo colonial, vemos que los indígenas son menospreciados por sus condiciones de vida y por sus rasgos culturales y ellos mismos se conciben como inferiores, soportando las actitudes arrogantes y despóticas del ladino o mestizo. Estas relaciones se observan en las distintas experiencias educativas en las que se ha visto involucrado el indígena.

Para observar directamente algunos elementos concretos de la educación formal se visitaron las escuelas de los Parajes Pig, Valentay y Nachig del Municipio de Zinacantán, Chiapas, pero sobre todo, la escuela albergue "Benito Juárez" de la cabecera municipal de San Juan Chamula, con el fin de detectar en qué proporción cualitativa se presentan los rasgos de las dos culturas, teniendo en cuenta que para las autoridades educativas lo que se imparte en esas escuelas es una educación bilingüe y bicultural. Toda esta información se incluye en el capítulo cinco.

Los datos aportados en el presente trabajo tienen la intención de generar una reflexión en todos aquellos profesionales no indígenas, acerca de su actitud al enfrentarse a las comunidades e individuos indígenas; pero sobre todo en los educadores, por las características que en un momento dado se pueden asumir para justificar y razonar la situación infinitamente real de opresión y explotación que viven estos grupos sociales cuya presencia subsiste y permanecerá en la conformación de la población de la República Mexicana.

1. LAS COMUNIDADES INDIGENAS EN EL CONTEXTO HISTORICO- SOCIAL

En México, como en otros países de América Latina, existen nu merosos grupos étnicos que sobreviven desde la conquista espa ñola hasta nuestros días, a pesar de los cambios que ha teni do la sociedad mexicana. Las condiciones en que se ha da do es ta permanencia y las condiciones actuales de vida no deben vi sualizarse sin la perspectiva del modo de producción capita lista que envuelve y determina todos los aspectos relaciona- dos con estos grupos y con el resto de la sociedad.

1.1 LA VINCULACION DE LOS GRUPOS INDIGENAS CON EL DESARROLLO DEL CAPITALISMO EN MEXICO

La formación del capitalismo en México es resultado de factores tanto internos como externos y no una importación de características del capitalismo europeo. Muestra de ello es la especial articulación que establecen las comunidades indígenas con la sociedad capitalista, si bien las primeras están sumergidas y condicionadas por éste al contribuir con mano de obra y productos a muy bajo precio dentro del mer cado interno, se distinguen del resto de la población y su permanencia es clara en la conservación de la lengua, valores y costumbres que conforman su cultura.

Dado el proceso histórico que han seguido las comunidades indígenas, es cierto que no han permanecido del todo ajenas a la instauración del capitalismo nacional, sino que desde tiempos remotos han establecido contactos con la sociedad mestiza o

ladina aunque en la mayoría de los casos en forma desventajosa.

Existe el criterio — avalado por algunos historiadores— de que la instauración del capitalismo en México es una traslación de la economía europea a través de la conquista española, a partir de la existencia del auge comercial y la acumulación de oro y plata del siglo XVI. Sin embargo, "La sociedad colonial mexicana es resultado de un conjunto de factores: 1) El gran salto del mundo indígena al novohispano de los siglos XVI y XVII se produce no debido a un proceso interno sino a través de la conquista, la superposición de una estructura económica sobre otra. 2) La integración de la Nueva España al sistema colonial capitalista revoluciona algunos sectores de la economía integrándolos al mercado internacional, deprime otros sometidos a un intenso proceso de explotación y deja ve getar a los demás en el aislamiento. 3) El florecimiento temprano de la economía monetaria, el capital comercial y usure-ro que acompañan el colonialismo, permiten la coexistencia de estructuras económicas muy heterogéneas que estos factores li gan sin alterar grandemente su modo de producción". (1)

La coexistencia de diferentes formas de producción se da en una fase particular del desarrollo del capitalismo, esto se puede ubicar durante los tres siglos de coloniaje, es decir, se aprecia una estructura precapitalista más que un sistema capitalista ya conformado. "El sistema está formado por dos

(1) Semo, Enrique: Historia del Capitalismo en México. México, Era, 1975, p. 18.

estructuras fundamentales: 1) La República de indios o despotismo tributario y 2) La República de los españoles en la cual el feudalismo y el capitalismo embrionario se hallan indisolublemente entrelazados. Cada estructura forma un conjunto orgánico bien definido y distinto. Sin embargo, entre ambas existen lazos estrechos que las integran en un sistema orgánico. No se trata de una 'sociedad dual' sino de un sistema único con dos estructuras". (2)

La república de indios y la española quedan desde un inicio ligadas a los acontecimientos mundiales como fue el desarrollo del capitalismo europeo de los siglos XVI y XVII en etapa de expansión. Sin embargo, las relaciones entre los países americanos que se establecen durante esa época con los centros coloniales son muy diferentes a las que surgen a raíz de la Revolución Industrial, "sus mecanismos de explotación se ubican en la esfera de la circulación y el pillaje, no en la expansión de la producción" (3). De esta manera, el capitalismo embrionario tendió a adaptarse a los grupos precapitalistas existentes en América.

La singular fusión de las comunidades indígenas con los sectores más avanzados fue evolucionando invirtiéndose la predominancia del capitalismo embrionario hacia el monopolista. Asimismo, el papel de las comunidades indígenas fue cambiando con el paso de los años. "La comunidad era en los siglos XVI y

(2) Semo, Enrique: ob. cit. pp. 15-16

(3) Idem. p 252.

principios del XVII la base productiva de una estructura despótico-tributaria. En el presente, la misma comunidad subsiste en algunas regiones, pero como elemento subordinado al desarrollo del capitalismo mexicano. En el siglo XVII, la hacienda representa un gran avance: la consolidación de la propiedad privada, la sustitución de los métodos de producción comunales por otros, mucho más avanzados. A finales del siglo XIX, su función es totalmente diferente: constituye el freno principal al desarrollo del mercado nacional de productos y mano de obra".(4)

En resumen, desde la instauración del capitalismo en México, las relaciones capitalistas y no capitalistas coexisten hasta nuestros días. La dominancia de la hacienda para el siglo XIX absorbió a gran parte de las comunidades indígenas pero no las eliminó. La influencia que las potencias capitalistas europeas habían ejercido durante la Colonia, condicionó en cierta medida el desarrollo de la sociedad mexicana, pero no la terminó en su totalidad, de ahí que ésta sea heterogénea en su composición económica y social. Movimientos políticos y sociales internos pugnaron por romper las cadenas coloniales.

"En efecto, en el siglo XIX había tenido lugar un desarrollo capitalista tardío de fuerte orientación externa que había violentado la formación de relaciones sociales internas. Ahora éstas demandaban un replanteamiento o retorno al desarrollo interno en un nivel más avanzado y complejo. Eran los albores de la revolución burguesa en la búsqueda de caminos y de un espacio económico más exclusivo que demandaría la destrucción del sistema capitalista-señorial para dar paso al capitalista-

(4) Idem. p. 14.

burgués. Esta nueva etapa requería una reestructuración sustantiva de las relaciones de producción y sociales a la que habría de corresponder una nueva etapa de acumulación (que ya no sería originaria en el estricto sentido a pesar de sus apariencias), ahora orientada a sustentar un capitalismo industrial más complejo". (5)

Así pues, los grupos étnicos que existen en la actualidad en México, no son los mismos que los de la época colonial o los del siglo XIX, sino que aún cuando su identidad étnica permanece, su relación con el resto de la sociedad y sus características propias han venido modificándose conforme a las necesidades del modo de producción capitalista tanto a nivel internacional como nacional.

1.2 CARACTERIZACION DE LOS GRUPOS INDIGENAS

En una sociedad predominantemente mestiza, los grupos indígenas se ven constantemente acechados por la expansión de los centros urbanos. "El contacto, una vez establecido, tiende a formarse más frecuentemente y a intensificarse desafiando a los indios a solucionar continuamente los problemas que genera". (6) Son casi inexistentes los grupos étnicos que no mantienen un contacto constante con los mestizos. La total integración se detiene gracias a la existencia de mecanismos de cohesión interna como son los lazos de parentesco, las creencias mágico-religiosas, la lengua, o "la fuga hacia territorios deshabitados, con lo que apenas postergan el enfrentamiento;

(5) De la Peña, Sergio: La Formación del Capitalismo en México. México, Siglo XXI, 1976, p. 235.

(6) Ribeiro, Darcy: Fronteras Indígenas de la Civilización. México, Siglo XXI, 1971, p. 20.

[...] la relación hostil a los invasores, que trastorna la vida tribal por la imposición de un permanente estado de guerra en el que no es posible el funcionamiento de sus instituciones, mientras que otras tienen que ser dramáticamente redefinidas; [...] (y en último término) la aceptación de la convivencia porque representa efectivamente una fatalidad inevitable". (7)

Otra causa por la que los grupos indígenas se ven expuestos a sufrir fuertes modificaciones, es el aislamiento en pequeños grupos con poca interrelación y apoyo solidario con otras comunidades indígenas, factor que facilita, en cierto modo, la expansión del grupo dominante en puntos fundamentales de su constitución interna.

La presencia de las comunidades indígenas en un sistema capitalista, ha provocado grandes discusiones sobre sus posibilidades de existencia futura como tales. No debe entenderse, sin embargo, que las comunidades indígenas están condenadas a desaparecer. "El cambio en el seno de las instituciones de la vida cotidiana no implica rompimiento en la continuidad del grupo, en tanto las nuevas formas y los nuevos contenidos, independientemente de su origen, sean incorporados en la matriz étnica diferencial. De ahí que la dinámica histórica de los grupos étnicos no obedezca en forma mecánica a cambios sociales de otra naturaleza, como los que ocurren en el paso de un modo de producción a otro. La interrupción, la suplantación total y definitiva de un ámbito cotidiano distintivo, resulta

(7) Ribeiro, Darcy: ob. cit. p. 20.

posible sólo en situaciones extremas en las que se cancela la posibilidad del grupo en cuanto a tal (genocidio, dispersión atomizada)". (8) Esta permanencia considerada como fuerza interna o "pueblo profundo", es la raíz que soporta los cambios que el exterior provoca constantemente. En el pueblo profundo se pueden apreciar dos factores fundamentales que frenan en cierta medida la total integración de las sociedades indígenas al resto de la sociedad. "El lenguaje común, que es el pensamiento mismo y constituye un código compartido, un campo semántico elaborado históricamente, según el cual se organiza la comprensión del mundo; y el modo de consumo mencionado brevemente por Marx, que particularizaría, por la incidencia de las características étnicas ancladas en lo cotidiano, la culminación del ciclo producción-distribución-consumo". (9)

Las diferentes formas de asumir los problemas de la vida cotidiana propicia una organización política, social y cultural que varía de un grupo étnico a otro; de ahí que no quepa hablar de los "indígenas" como una masa amorfa sino que históricamente se han conformado como grupos únicos en sus rasgos más particulares, muestra de ello son etnias como los mayas, zapotecos, tzotziles, yaquis, coras, mixes, etc., que habitan a lo largo y ancho del país. "En la actualidad, la comunidad se presenta desde luego como una unidad territorial continua y coextensiva a un sistema de relaciones sociales. El territorio comunitario queda definido por el grupo que lo habita. Se extiende justo hasta donde la población se identifica aún con la comu-

(8) Bonfil Batalla, Guillermo: "Utopía y Revolución: El Pensamiento Político de los Indios en América Latina" en Utopía y Revolución. México, Nueva Imagen, 1981, pp. 25-26.

(9) Bonfil Batalla, Guillermo: ob. cit. p. 24.

nidad, y no con tal o cual comunidad vecina. La población a la que, por juego de las fidelidades que presta o que retira, delimita el sitio territorial de la comunidad. Hasta fecha reciente, la comunidad de Chamula comprendía las tierras meridionales de los llanos, pues sus habitantes de ese paraje se consideraban chamulas. Pero cuando por diversas razones los llaneros decidieron independizarse, automáticamente el límite meridional de la comunidad de Chamula quedó más al norte".(10)

Los indígenas forman su autoimagen de acuerdo a la comunidad a la que pertenecen, ya sean chamulas, zinacantecos, pedreros, etc., y no exactamente al grupo étnico como podría ser el tzotzil o el tzeltal. Para ellos su comunidad es el centro del mundo y según sea su estructura y las relaciones que en ella se establezcan, será la forma más o menos tradicional o "terrada" como ellos abordarán la explicación de los acontecimientos que captan de la sociedad capitalista.

La permanencia de las comunidades indígenas se mantiene también mediante la contrastación con la sociedad mestiza, es decir, al establecerse las diferencias entre indio y no indio que se manifiestan desde el nivel material hasta el ideológico.

En lo material, la perpetuación del indio como tal, consiste en la explotación permanente de su fuerza de trabajo, el comercio en desventaja de sus productos pagados muy por debajo de su precio real, la carencia de prestaciones sociales, etc. En lo ideológico, se puede señalar el trato discriminatorio para la

(10) Favre, Henri: Cambio y Continuidad entre los Mayas de México. México, Siglo XXI, 1973 p. 125.

cultura del indígena que lo ubica como un ser inferior respecto al ladino o mestizo.

El conocimiento de la génesis de las sociedades indígenas está, como se ha visto, determinada por la del capitalismo en la cual se encuentra subsumida. No es raro oír hablar de las comunidades indígenas como lugares apartados o alejados de toda influencia externa, en forma ahistórica y estática; incluso se la ha llegado a defender románticamente como la convivencia ideal del hombre con la naturaleza; el extremo las considera como reductos de grupos salvajes que deben ser civilizados. Queda claro que los grupos étnicos en la actualidad deben ser entendidos fundamentalmente como grupos o clases subalternas que por sus características étnicas diferenciales y un pasado histórico marcado por la conquista militar y la opresión de la época colonial, han sido integradas al proceso de formación de las naciones capitalistas y al sistema de clases correspondiente.

1.3 EL CONCEPTO DE INDIO

El concepto de indio no existía en América sino hasta la llegada de los españoles, quienes creyeron que habían llegado a la India; sin embargo, el nombre no tiene tanta importancia como la carga ideológica de inferioridad y discriminación que se le asigna a los términos para referirse a este tipo de población.

Antes de la conquista española, existían en América pueblos que se distinguían entre sí por su cultura e idioma y aunque fueran vencedores o vencidos entre sus frecuentes luchas, la identidad cultural no se perdía, la derrota se pagaba con tri

butos o servicios. La conquista los llamó indios sin tomar en cuenta sus diferencias culturales.

El sometimiento que a raíz de la conquista tuvieron los indígenas no destruyó de golpe su particular forma de organizarse, aunque sí desapareció lo que se tenía como reino o dominio de un señor, en lugar de ello surgió una nueva relación: "Al establecerse en Nueva España una colonia de explotación, los grupos étnicos americanos fueron organizados como grupos semi-autónomos con el nombre de república de indios. Gozaban de gobierno propio y de una cultura también propia, modificada por la evangelización y por los intereses económicos de la metrópoli colonial. Al sobrevenir la Independencia y de entonces hasta nuestros días, el número de antiguas repúblicas de indios [...] disminuyó drásticamente". (11)

A este respecto se sabe que antes de la conquista existían en México 650 tribus autóctonas, las causas de la disminución y de su extinción fueron los malos tratos, la esclavitud y las epidemias. (12) Otro fenómeno que contribuyó a la reducción de las etnias fue el mestizaje, que trajo consigo todo un sistema de castas; el resultado de este proceso fue una composición social de la población novohispana heterogénea. "La tragedia de la herencia colonial fue una estructura social estratificada además por el color y la fisonomía, por lo que los antropólogos denominan fenotipo: una élite de blancos o casi blancos y una

(11) Aguirre Beltrán, G.: ¿Ha Fracasado el Indigenismo? México, Setenta y Nueve, Núm. 9, 1971. p. 14.

(12) Cf. Molina Enríquez, A.: Los Grandes Problemas Nacionales. México, Era, 1972. p. 83. (Los datos son de 1909).

masa de gente de color -indios y negros, mulatos y mestizos, y la gama de mezclas de blanco, indio y negro, denominado castas". (13)

El concepto de indio ha sufrido variaciones de forma, mas no de fondo. En los primeros años de la colonia, la sociedad occidental estaba imbuída por las ideas de los cronistas militares que narraban las "extravagancias" de los salvajes que habitaban esas tierras tan remotas. "En Cavazzi, encontramos una tabla completa con los 'defectos de los naturales y morales de estos pueblos ... envueltos aún en las tinieblas del paganismo'. Es una lista larga: vanidad, pereza, cobardía, malicia, dureza de corazón, envidia, falta de honradez, supersticiones ridículas. Para pueblos cuyo 'natural' es tan malo, no hay salvación más que en la esclavitud, que los arranca de su condición miserable para convertirlos en hombres y en cristianos". (14)

Los misioneros impugnaron estas ideas y practicaron un paternalismo y protección para los indígenas considerándolos como inocentes o niños, es decir, en una etapa de atraso social. Grandes educadores y protectores de indios fueron Fray Bartolomé de las Casas, Fray Pedro de Gante y otros que realizaron actividades evangelizadoras.

Así, podemos señalar que la ideología colonial es uno de los rasgos esenciales de la identificación del indio como tal.

"La categoría de indio designa al sector colonizado y hace referencia necesaria a la relación colonial. El indio surge con el establecimiento del orden colonial europeo en América; antes no hay indios sino pueblos diversos con sus identidades propias. Al indio lo crea el europeo, porque toda situación

(13) Stein, Bárbara; Stein, Stanley: La Herencia Colonial de América Latina. México, Siglo XXI, 1979, p. 57.

(14) Duchet, Michèle: Antropología e Historia en el Siglo de las Luces. México, Siglo XXI, 1975, p. 34.

colonial exige la definición global del colonizado como diferente e inferior (desde una perspectiva total: racial, cultural, intelectual, religiosa, etc.); en base a esta categorización de indio, el colonizador racionaliza y justifica la dominación y su posición de privilegio (la conquista se transforma, ideológicamente, en empresa redentora y civilizadora)".(15)

La conciencia de la identidad étnica surge del contacto social entre los miembros del grupo. Alfonso Caso, precursor del indigenismo en México, concibe al indígena en unión a su comunidad. Afirma que el indígena se concibe a sí mismo como tal "porque esta conciencia de grupo no puede existir sino cuando se acepta totalmente la cultura del grupo; cuando se tienen los mismos ideales éticos, estéticos, sociales y políticos del grupo; cuando se participa en las simpatías y antipatías colectivas y se es de buen grado colaborador de sus acciones y reacciones. Es decir, que es indio, el que se siente pertenecer a una comunidad indígena". (16) A pesar de lo subjetivo de esta definición, se ubica a los indígenas como seres concretos y sociales, pero no como autónomos de la sociedad dominante ni siquiera por poseer una cultura diferente a la del resto del país. "La mayor parte de las definiciones de indio y de indígena excluyen el problema principal: explicar el por qué los indios son tales indios; el por qué son miembros de comunidades indígenas; el por qué los indios mantienen un cierto conjunto de normas socio-culturales diferen-

(15) Bonfil Batalla, G.: ob. cit. p. 19.

(16) Caso, Alfonso: La Comunidad Indígena. México, SepSetentas-Diana, 1980, p. 9.

tes a las del resto de la población. Es decir, a final de cuentas las definiciones de que hablamos no nos ayudan a esclarecer el problema, sino a oscurecerlo más". (17)

La necesidad de un marco teórico conceptual que dé cuenta de los cambios que han experimentado desde la Colonia hasta nuestros días tanto los indígenas como sus sociedades implica, en un primer momento, conocer las condiciones de su vida laboral, social y cultural en todo su contexto global.

A continuación se describen algunos de los problemas de las sociedades indígenas que en lo general se conocen como el "problema indígena" pero que en realidad configuran las condiciones que el sistema capitalista impone no sólo a los indígenas sino a los campesinos y otros grupos sociales que viven la explotación.

1.4 ASPECTO AGRARIO

Dentro de las problemáticas que afectan a las comunidades indígenas, es la de la tierra la más importante. "Antes de reivindicar el derecho del indio a la educación, a la cultura, al amar o al cielo, debe comenzarse por reivindicar su derecho a la tierra". (18) Es claro que el indígena está incluido en el sector campesino por el hecho de que la agricultura es su principal fuente de trabajo. La agricultura en México

(17) Guerrero, Francisco, J.: "La Cuestión Indígena y el Indigenismo" en Indigenismo, Modernización y Marginalidad. México, Juan Pablos, 1979, p.49

(18) Lombardo Toledano; El Problema del Indio. México, SepSetentas Núm. 14, 1976. p. 11.

se encuentra sometida a un proceso profundo de explotación con niveles muy bajos de inversión. La mayor parte de las mejores tierras de labor, con sistema de riego, se encuentran en manos de latifundistas que ocultan su posición vía prestanombres o arrendamientos. Las tierras áridas y las de temporal son propiedad de pequeños propietarios, ejidos o comunidades indígenas (estas últimas bajo el sistema comunal). Las comunidades indígenas se han visto cada vez más reducidas en la extensión del espacio que ocupan, asediadas por la creciente expansión de las zonas urbanas y de afluencia de ladinos que se han ido estableciendo en el interior de sus comunidades. Durante el periodo colonial, las repúblicas de indios gozaron de espacio suficiente, así como de protección jurídica, pero con el paso del tiempo, el proceso de refuncionalización de los sectores no capitalistas ha llevado al despojo, cuantitativo y cualitativo de las tierras que se pueden utilizar. Ejemplo de ello son diversas leyes como la de Lotes Baldíos, los Bienes de Manos Muertas, la Reforma Agraria, la Ley de Fomento Agropecuario. Asimismo, el desarrollo nacional a nivel industrial, elimina constantemente la cantidad de superficie cultivable a través de la creación de presas, caminos, la explotación irracional de recursos naturales (extinción de selvas, bosques, lagos), la excavación de pozos petroleros, el uso de la tierra para la ganadería o bien para el establecimiento de centros turísticos o fabriles en general.

Para realizar estas actividades, los reales propietarios de la tierra son despojados, obligados a renunciar a sus dere-

chos, o bien, reubicados en terrenos pantanosos, áridos, sin servicios y ubicados en otra realidad económica (por ejemplo, la inflación petrolera). "Las relaciones de la forma campesina con la sociedad global están definidas en el ámbito político por el sello que le imprime la condición de dependencia de la primera con respecto a la segunda. La sociedad global, en efecto, deja sentir su peso, su influencia tremenda sobre la forma campesina en el nivel político. Tal poder se manifiesta en la toma de decisiones: en general, éstas no se toman por acuerdos equilibrados entre ambas partes, sino que casi siempre por unilateral voluntad de la sociedad global (podemos plantear aquí la hipótesis de que) a medida que se van imponiendo las relaciones capitalistas en la formación social de que se trata, las decisiones adoptadas por la sociedad toman menos en cuenta los intereses especiales de la forma campesina". (19) Por si fuera poco, las tierras de las que disponen los campesinos como los indígenas se encuentran sometidas a una constante irregularidad en su tenencia, pues ni las resoluciones presidenciales, ni la Reforma Agraria ni demás recursos similares pueden resolver definitivamente en favor de esas comunidades sin afectar a un sector social, económica y políticamente poderoso.

Sumándose a esta situación nacional, algunos elementos de la cultura indígena inciden también en la escasez de tierra. En

(19) Díaz Polanco, H.: Teoría Marxista de la Economía Campesina. México, Juan Pablos, 1977. p.97.

Chiapas "la Tierra se ha convertido en un bien individual y transmisible, [...] sea sólo a través de los hombres y mujeres como en Chamula y Amatenango en especial, y siempre de manera igualitaria (...). Supongamos que un hombre y una mujer detentan cada uno un campo que deben repartir de modo igualitario entre todos sus descendientes de los dos sexos. Si este hombre y esta mujer tienen cuatro hijos y si cada uno de ellos tiene igualmente cuatro hijos y así sucesivamente, los derechohabientes de la primera generación descendiente recibirán cada uno una cuarta parte de cada uno de los dos campos, los derechohabientes de la segunda generación, la dieciseisava parte; los derechohabientes de la tercera generación la sexagésimacuarta parte. Así, los dos campos originales se dividirán en ciento ventiocho parcelas en tres generaciones, o sea, en menos de un siglo". (20)

Al mismo tiempo que se observan la escasez de tierras y los problemas en su tenencia, existen luchas sociales por la legitimación de la propiedad o por la recuperación de las tierras fértiles. Estas peticiones se pierden en el pantano burocrático o bien generan acciones represivas como asesinatos o aprehensiones, ya que últimamente han sido reivindicadas por organizaciones campesinas independientes (21). En Chiapas, por ejemplo, las comunidades de Venustiano Carranza, las del municipio de Ciudad Hidalgo, son víctimas de constantes ataques

(20) Favre, Henri: ob. cit. p. 182.

(21) Como la Unión de Uniones del Estado de Chiapas, o la Coordinadora Nacional Plan de Ayala.

tanto de los caciques como del gobierno estatal y federal. (22) Asimismo, es posible observar la migración hacia la selva o hacia los bosques o a las ciudades para integrarse a los niveles más bajos del trabajo asalariado ya sea en las fincas cafetaleras, en trabajos de construcción o de algún tipo de servicio.

También alrededor del problema de la tierra se desarrollan problemas entre comunidades porque les quitan la tierra a unos para dársela a otros, por ejemplo, a los choles y tzeltales les quitan la tierra para dársela a los lacandones, otro caso es el de los mixes de Oaxaca por las tierras de Quetzaltepec.

La pérdida de la tierra es tal vez más significativa para las comunidades indígenas ya que para ellas es su historia misma, a través de la cual se mantiene una estrecha relación con la naturaleza y de la cual obtienen los elementos que configuran su visión mágica del mundo.

1.5 ASPECTO LABORAL

Los problemas que giran alrededor de la tenencia de la tierra han obligado al indígena a recurrir a la venta de su fuerza de trabajo con el fin de lograr un cierto equilibrio en los ingresos familiares. La mano de obra de los indígenas se paga a bajo precio y resulta abundante en el estado de Chiapas. Quienes generalmente la absorben son las fincas cafetaleras

(22) Cf. Warman, Arturo: "El Problema del Campo" en México Hoy. México, Siglo XXI, 1979. p. 116.

ubicadas en la zona del Soconusco que son participantes de la economía internacional pues logran altos niveles de exportación. Sin embargo, si existe algún tipo de beneficio de esa situación, ese no es para los indígenas. Las características del trabajo que realizan los peones en esas fincas recuerda el estilo de los obrajes o la encomienda en la época colonial, o bien la servidumbre de las haciendas de la época porfiriana. Sufren malos tratos y constantes enfermedades como el paludismo. Se distinguen dos tipos de trabajadores: los acasillados que viven permanentemente en la plantación donde a cambio del trabajo de toda la familia, el patrón les presta un pequeño pedazo de tierra para que lo labren y vivan en él. Los indígenas que aceptan este tipo de trabajo son los que han perdido sus tierras. El otro tipo de asalariado es el trabajador temporal que sólo pasa algunos meses en las fincas, sobre todo en épocas de cosecha. "Los salarios de los trabajadores indígenas, que están apuntados en los libros de cuentas, corresponden exactamente a los salarios mínimos fijados por el gobierno del Estado, solamente que los trabajadores tienen que pagar con este dinero su alojamiento y alimentación. Un control sobre la exactitud de las cuentas por parte de los obreros es, en la mayoría de los casos, imposible por no saber escribir, contar y leer. Más de la mitad de las cuentas están firmadas solamente con impresiones dactilares de pulgares". (23) Las ganancias de los trabajadores temporales se utilizan para gas-

(23) De Hartwig: Vera: "Procesos de Integración Indígena en la Producción Agraria y Artesanal de Chiapas y Tabasco" en El Sur de México. México, UNAM, 1980. p. 119.

tos de manutención pero también (en su gran mayoría) en el pago de los gastos realizados para el cumplimiento de algún cargo religioso dentro de la comunidad. Los chamulas, por ejemplo, asisten anualmente a sus labores en la "tierra caliente" sin que por ello pierdan sus derechos dentro de la comunidad o señalen rasgos de olvido de sus tradiciones religiosas, en realidad se va en busca de recursos para mantenerlas.

Existen muchos elementos ideológicos que no permiten percibir al indígena los grandes niveles de explotación a que es sometido en este tipo de trabajo asalariado. Es posible observar que el indígena considera al dueño de la finca como su "benefactor" ya que éste se cubre bajo el manto del paternalismo, o bien, considera que el pago es suficiente porque de todas maneras es más de lo que puede obtener de la cosecha de sus tierras.

La articulación del trabajo agrario en la comunidad y del trabajo en las fincas, puede considerarse como una articulación de formas no capitalistas con formas capitalistas de producción que es propia de las fases de transición que el capitalismo puede adoptar. "En la situación de los países latinoamericanos estas formas no capitalistas de producción, aunque tienden a disminuir relativamente, a medida que se desarrolla el capitalismo, no solamente son usadas por el capital, sino que se presentan con frecuencia como complementarias de las relaciones capitalistas en el agro, ya que permiten exitosamente la extracción permanente de un cuantioso excedente. Es-

to se debe quizá a la forma o vía en que se ha dado el desarrollo capitalista en esos países, más que el grado de su desarrollo". (24)

La abundante y barata mano de obra de los indígenas también se utiliza en el ramo de la construcción, como por ejemplo, obras municipales, construcción de presas y plantas hidroeléctricas, excavación de pozos petroleros y dentro de los innumerables programas de asistencia o desarrollo comunitario, en la que distintos organismos y fideicomisos aportan materiales y/o recursos, y los indígenas participan con la mano de obra.

1.6 ASPECTO COMERCIAL

El permanente contacto entre las comunidades indígenas y los centros ladinos se basa en la necesidad de los indígenas de vender sus productos y comprar otros que antes no usaban y que cada vez aumentan en número y calidad. Es común ver en el mercado de San Cristóbal de las Casas a indígenas comprando pantalones de poliéster, estambres, blusas, faldas y hasta cántaros de plástico, es decir, cosas que antes acostumbraban elaborar ellos mismos. "Al destruir la pequeña producción agrícola y la pequeña industria campesina, la población rural queda como consumidora de mercancías. Lo que antes era producido para su propio consumo, ahora deberán ad-

(24) Olivera, Mercedes: "Sobre la Explotación y Opresión de las Mujeres Acasilladas en Chiapas" en El Sur de México. México, UNAM, 1980, pp. 66-67.

quirirlo en forma de artículos producidos como mercancías por la industria. Por lo tanto el desarrollo del sistema crea no sólo la conversión de la producción agrícola en mercancía, si no también otro fenómeno esencial para el régimen capitalista: el mercado interno, convirtiéndose a parte importante de la población campesina en consumidora de mercancías".(25)

El intercambio comercial juega de este modo una función integradora al crear necesidades que antes no existían. Anteriormente las transacciones comerciales más intensas se daban entre las mismas comunidades indígenas donde intercambiaban productos para el autoconsumo familiar. Estas no eran permanentes e incluso no muy necesarias. En la actualidad, existe toda una estructuración de la producción indígena con los mercados ladinos que resulta favorable a estos porque el indígena "no maneja una empresa en el sentido capitalista, sino medios de producción que le sirven para mantener una familia"

(26) Resulta claro, entonces, que al entrar en contacto con el intercambio de tipo capitalista, su producción adquiere el carácter de mercancía sin recibir el pago correspondiente como tal.

La relación de compra-venta de productos entre los indígenas y ladinos se presenta acompañada de autoritarismo y abuso. En cualquier momento se puede observar que las mujeres ladinas regatean el ya ínfimo precio de los productos indígenas e incluso llegan

(25) Díaz Polanco, H.: ob. cit. p. 118.

(26) Idem. p. 123.

a arrebatarlo, tirando el dinero con desprecio. Otras veces esos productos son revendidos o bien se observa el caso de las "atajadoras" que son mujeres que esperan en el camino rumbo al mercado a los indígenas que vienen con sus productos y se los arrebatan con violencia y en el mejor de los casos les avientan unas monedas al suelo. "El intercambio mercantil entre comerciantes-ladinos y productores-indígenas no aparece exclusivamente como relación cosificada, sino que se impregna fuertemente de elementos personales coercitivos, que no son otra cosa que herencia de la época colonial; esto ciertamente no implica que la relación típicamente colonial en su defecto, de colonialismo interno, sea la que viven estos indígenas. Lejos de ello, de lo que se trata es de una reminiscencia que la actual clase dominante se encarga de reproducir insistentemente — y dicho sea de paso, le viene como anillo al dedo— con miras a justificar y perpetuar las formas más vandálicas de explotación".(27)

En la ciudad, cuando un indígena llega a un establecimiento a comprar algún objeto, es atendido hasta lo último y en forma despótica, su solicitud es expresada con humildad. No obstante, son muchos los ladinos en San Cristóbal que han prosperado gracias a su clientela indígena, por ejemplo los establecimientos que venden velas, cohetones telas o materiales de confección de ropa, y sobre todo los comerciantes que venden ropa tí-

(27) Artís, Gloria; Coello, Manuel: "Indigenismo Capitalista en México" en Historia y Sociedad Núm. 21. México, 1979, p. 70.

pica y objetos considerados como folclóricos por los turistas.

La grave crisis que en cuestión de la tierra tienen los indígenas ha propiciado la aparición de caciques indígenas quienes monopolizan la entrega de la producción agrícola al mercado. El "enriquecimiento" de estos caciques ha alterado, en cierto grado, las relaciones de ayuda mutua que fortalece los lazos comunales y de cooperación entre los integrantes de la comunidad. Pareciera ser que la antigua proscripción de fomentar el sentimiento de riqueza personal que se transmite por medio de la educación familiar, es un valor que se encuentra en proceso de transformación. (Ver cap. 4.2.)

"En suma, a la mercantilización de los productos del trabajo, ha seguido, necesariamente, la mercantilización de la tierra y de la fuerza de trabajo, con lo que se han ido destruyendo todas aquellas relaciones sociales idílicas, comunitarias. En el interior de las comunidades esto se traduce en un individualismo creciente, en un cada vez más hondo sentido de competencia por parte de todos los pequeños productores, competencia que no pocas veces se recubre y expresa mediante prácticas mágico-religiosas o de hechicería (envidias). El fenómeno del individualismo es perfectamente normal puesto que el proceso de mercantilización abre paso y anuncia ya los primeros síntomas de diferenciación socioeconómica en el seno de la comunidad indígena, el germen de las contradicciones de clase propias del modo de producción capitalista". (28)

De ahí que cada vez más la comunidad indígena se vea obligada a participar de una economía restrictiva, desigual e inflacionaria, pues la venta de sus productos es a bajo costo y la compra de artículos es a muy altos precios.

El caciquismo y el mercado capitalista, contribuyen por lo tanto, con su granito de arena para introducir cambios en las prácticas sociales de las comunidades indígenas no sólo en el estricto intercambio mercantil, sino en los valores culturales como son la humildad y la solidaridad grupal, en la alimentación (al consumir galletas, café, dulces, etc.) y también en la necesidad de completar los gastos crecientes del hogar y las fiestas religiosas con el dinero ganado en las fincas. La participación de la producción indígena bajo la dinámica del mercado capitalista tiende a disminuir el carácter de autosuficiencia de las comunidades indígenas para crear una nueva dependencia.

Dos casos de relación comercial observados en el mercado de San Cristóbal de las Casas pueden ilustrar la situación descrita.

Caso 1.

Son las nueve de la mañana y en el tianguis de San Cristóbal hay actividad febril. Los indígenas acomodan cuidadosamente papas y zanahorias relucientes, bien lavadas, hasta formar pequeños montones alineados sobre el plástico tendido en el pi-

so. Se pueden observar puestos de col, plátanos, naranjas, hortalizas y otros vegetales.

La mayoría de los puestos son de indígenas chamulas, aunque también existen algunos de zinacantecos y pedranos; en los últimos años, ha aumentado cada vez más el número de vendedoras ladinas que comercian junto con los indígenas. Las relaciones de esta convivencia son tensas y generalmente hay peleas por el espacio para la venta. Cuando no existe más espacio, son siempre los indígenas los desplazados y tienen que vender de pie su mercancía por los alrededores.

La mayoría de los comerciantes son mujeres con sus niños pequeños a un lado. Parece ser que todos son parientes entre sí o pertenecen al mismo paraje o colonia.

Se observaron varios indígenas vendiendo sólo raíces, o dos o tres puñados de semillas o sólo tres huevos, etc., que han tardado horas en poder vender o muchas veces no venden, aunque no es posible observar desesperación en su rostro.

La mercancía que se vende es traída desde sus parajes ya sea a pie o en los camiones locales. La que venden las ladinas puede proceder de la labor de "atajo".

Un niño indígena tiene su puesto junto al de una ladina. El niño vende fruta y algunos huevos, Una mujer ladina le dice que se los venda. El niño se niega, moviendo la cabeza. En un

movimiento rápido la mujer le arrebató la mercancía preguntándole el precio. El niño señala que los huevos son a 5 pesos. La ladina sólo quiere pagar tres. Después de un lapso de regateo, la mujer sólo da tres pesos con cincuenta centavos por cada huevo y da por terminada la compra. Para calcular el precio, la ladina fue la que hizo las cuentas, el niño sólo recibió el dinero para recontarlo varias veces. Al retirarse la mujer dijo: "¡Ahí me traes más!"

Caso 2.

Un indígena como de 45 años estaba vendiendo huevo. Acababa de llegar a su puesto y empezaba a arreglar la mercancía cuando llegaron tres mujeres ladinas vestidas de negro. Revolyendo la mercancía buscaron los huevos más grandes.

- Mujer ladina: - ¿Cuánto pides por tu huevo?
- Indígena: - ¡Seis, seis, seis! (monótona)
- Mujer ladina: - ¿Por qué tan caro?
Dálo a cuatro.
- Indígena: - No. Seis, seis, seis.
- Mujer ladina: - ¡Pero si a la otra mujer se lo diste a tres cincuenta!
- Indígena: - Bueno, cinco, cinco.
- Mujer ladina: - ¡No! Dálo a cuatro. Si no lo vendés más barato, lo vas a quedar todo tu huevo.
- Indígena: - No. No. Cinco, cinco.

Las mujeres van metiendo la mercancía a sus canastas alegando con enfado e indignación. Al terminar le dicen al indígena:

- Siquiera rebaja veinte centavos.

Después de un rato entregan una serie de monedas al indígena y no podemos saber lo que realmente pagaron. Tal vez el indígena tampoco, porque cuenta repetidas veces el importe de la venta. En caso de no estar de acuerdo ya no es posible hacer nada pues las mujeres ya se alejaron.

1.7 ASPECTO POLITICO

Los indígenas se enfrentan por un lado a sus problemas cotidianos y por otro, al sistema de control, desmovilización, cooptación, corporativización y represión que a nivel político se ha establecido en la totalidad de la sociedad en la que la clase dominante va imponiendo su proyecto.

Los Consejos Supremos y el Consejo Nacional de Pueblos Indígenas, surgen como resultado de la política indigenista y son grupos de representantes cuya función es analizar y enfrentar los problemas individuales y comunales que se presentan. No es posible olvidar que estos organismos son creados por la iniciativa gubernamental y que los representantes siempre son accesibles a ése control porque siempre existen mecanismos para que resulten del agrado de ese mismo gobierno.

Las organizaciones campesinas que son aceptadas por el gobiero

no son las que él mismo creó; las que surgen de forma independiente no son escuchadas o bien son reprimidas, no importando el nivel de organización o las acciones emprendidas, como marchas campesinas, invasiones, huelgas de hambre, etc. Ni la vía burocrática ni la vía independiente alivian la dura situación de las condiciones de vida del campesino y del indígena.

En nuestras visitas a Chamula vimos la elección del secretario del ayuntamiento a la que asistió el gobernador estatal. Todo el pueblo se reunió en la cabecera municipal y el gobernador se dirigió a ellos preguntándoles a quien preferían para ocupar el puesto, en diez minutos nombró al que pareció haber recibido más ovación de una "terna" propuesta por el mismo gobernador. En otros diez minutos dejó varios fajos de billetes como una "ayuda" del gobierno hacia la comunidad y partió para seguir con su "gira de trabajo".

Este tipo de prácticas va variando para mantener en la misma situación al indígena dentro de un sistema social que lo empuja a los más bajos niveles de existencia y de participación política.

2. EL PROCESO EDUCATIVO Y LA IDEOLOGIA.

Comúnmente se habla de la educación como un proceso en el que el individuo debe desarrollar todas sus facultades para lograr su madurez y hasta cierta perfección, también se la considera como un proceso en el que se generan y transmiten los conocimientos, o bien, como un elemento con el cual se puede lograr una sociedad mejor. A manera de ejemplo: "Educación es el conjunto de conocimientos, preceptos y métodos por medio de los cuales se ayuda a la naturaleza en el desarrollo y perfeccionamiento de las facultades intelectuales, morales y físicas del ser humano. En consecuencia, la educación no crea facultades en el educando, pues esas actividades son propias del sujeto, sino que coopera en su desenvolvimiento y perfección"(1); "La educación es el medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura; es el proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad, y es factor determinante para la adquisición de conocimientos y para formar al hombre de manera que tenga sentido de solidaridad social."(2) En la actualidad sabemos que no es posible describir al proceso educativo de manera tan sencilla o con tantos rasgos de neutralidad y optimismo, pues la observación de los problemas que se desarrollan en el ámbito de la educación nos indican una gran cantidad de factores intervinientes que le imponen una dinámica tal, que incluso se puede hablar de crisis con relación a la educación. La falta

(1) Enciclopedia Ilustrada Cumbre.

(2) Ley Federal de Educación. Artículo 2.

de escuelas, la deserción, el analfabetismo, la búsqueda de modelos adecuados para la formación de jóvenes útiles a la sociedad, la determinación de los valores y conocimientos que deben transmitir, los que se deben dejar a un lado, la creación de tecnologías que incidan en la disminución de la dependencia, la elaboración de la cultura en general, son algunas de las situaciones que impiden hablar con ligereza del fenómeno educativo.

A través del trabajo la humanidad ha construido al mundo, apropiándose de los elementos de la naturaleza. Con el desarrollo de las fuerzas productivas, el hombre ha requerido diferentes tipos de educación para la capacitación de la fuerza de trabajo, así como para la formación del hombre, que es el elemento básico de la sociedad.

Se puede hablar de dos ramas fundamentales de la educación: la educación formal y la educación informal.

La educación formal es la que se lleva a cabo en instituciones específicas como la escuela, que responde a objetivos y planes específicos y de la cual se obtiene cierto tipo de reconocimiento. En la actualidad este tipo de educación es básico para la colocación de las personas en el mercado de trabajo.

La educación informal se refiere a la experiencia obtenida en la vida cotidiana, y está condicionada por las desigualdades

económicas, sociales, psicológicas, etc., que conforman pautas de conducta de acuerdo a la clase social a la que pertenecen los individuos, esto es, el medio en el que se aprende de terminada conducta social. Esta educación también se observa en la escuela.

Es conveniente señalar que a los procesos educativos que se dan en esta forma se les ha llamado de diversas maneras:

educación permanente, educación espontánea, aprendizaje incidental, educación familiar, socialización y transmisión cultural.

A pesar de los diferentes términos, hay coincidencia en señalar que existe de manera ineludible un aprendizaje donde el sujeto, a través de su experiencia personal o de otros, conoce su realidad, la asimila e incorpora a sus estructuras mentales para lograr su integración cultural a su grupo de pertenencia. En concreto, la educación informal es el fenómeno de transformación de valores y actitudes, adquisición de conceptos e información y desarrollo de habilidades, acontecido a lo largo de la vida y en la práctica cotidiana.

Este tipo de educación es asistemático, no se enseña algo deliberadamente, sino que en el transcurso del tiempo el hombre va aprendiendo incidentalmente del medio social en que se desenvuelve, por ejemplo, a través de la familia, los amigos, los grupos religiosos, laborales, políticos, los medios de comunicación masiva y, en general, en todas las instancias de la sociedad civil.

El énfasis puesto en los procesos educativos informales va en el sentido de marcar su influencia en la eficiencia de la escuela. Desgraciadamente son muy pocos los estudios al respecto. La mayoría de los investigadores se han avocado al estudio de los sistemas educativos formales, dejando de lado la acción educadora del medio social. La consecuencia lógica de ello son análisis parciales o fragmentados que no dan cuenta de las múltiples variables del hecho educativo. De esta manera, resulta imposible comprender la relación entre los procesos educativos informales y los formales, sin conceder un espacio de análisis a las características, alcances y modificaciones que la educación familiar y comunitaria ha sufrido en su interacción con la sociedad capitalista.

Hablar de educación informal es referirse en primer lugar, a la familia. La familia es el primer agente socializador, de ahí que sea el lugar donde el niño recibe su primera educación. En las comunidades indígenas, la educación familiar cumple funciones de cohesión social al generar todo un sistema de parentesco y linaje, de interiorización de la mayor parte de los hechos de la vida cotidiana y de la visión mágico-religiosa que los distingue de otros grupos sociales. Universalmente, la función principal de la familia es la perpetuación biológica y cultural del grupo humano. La educación en la familia pasa por dos momentos: el primero, que sería la imposición de los valores de la herencia cultural y, el segundo, la interiorización de las normas y valores para su integración a la sociedad. (Ver cap. 4)

Por lo común, en la educación informal no se fomentan actitudes que impugnen el orden establecido o que generen actitudes de autonomía, más bien se establece una especie de jerarquía en las decisiones del grupo familiar ejercida por los padres. En las sociedades occidentales los roles de los miembros del grupo familiar han ido paulatinamente haciéndose más democráticos, con gran independencia de los hijos jóvenes respecto a lo que quieren ser en la vida. Esto no quiere decir que en su totalidad los padres han alcanzado un alto nivel de comprensión y armonía familiar, incluso hay autores que interpretan este cambio como una crisis en los valores morales, de identidad, generacionales, etc., que no son más que un reflejo de la situación caótica de la sociedad de consumo.

Esto no sucede con la misma intensidad en los grupos indígenas, donde la influencia de la comunidad es muy fuerte y las probabilidades de elegir un destino distinto son muy limitadas. La transmisión de los patrones culturales significa la permanencia y continuidad psicológica y social de la comunidad. "Este proceso tiene un mayor impacto en los primeros años de vida, y se prolonga a lo largo de ésta. Tiene como meta la adecuación a valores y roles sociales, y presenta una mínima discontinuidad psicológica y social entre los medios y la cultura (en contraposición a la escuela)" (3).

(3) Cisneros Paz, Erasmo. "El Proceso de Transición Cultural y la Educación Formal en las Comunidades Indígenas Mexicanas". Citado en Congreso Nacional de Investigación Educativa. Documento Base. México, 1981, p.358.

La adaptación del individuo a la cultura se instrumenta en un principio en la familia pero continúa a medida que el individuo establece contactos con su mundo inmediato: "se ha llegado a considerar que el proceso educativo informal abarca solamente el periodo de la niñez. No obstante, siendo la educación informal un instrumento de preparación para la vida social futura, también mantiene estrecha relación con la actuación cotidiana del individuo adulto, garantizando mediante un aprendizaje permanente la estabilidad de la cultura y su reproducción".(4)

Las características que esta integración asuma, depende de su capacidad de transmisión ideológica. Un ejemplo de ello lo constituye la aceptación de los roles tradicionales de hombre y mujer que en las comunidades indígenas definirán casi en su totalidad cuál será su posición futura respecto a la vida.

La acción educadora del medio y el aprendizaje que el individuo obtenga de sus experiencias cotidianas tendrán como resultado un cierto grado de conciencia sobre la interpretación de la realidad social. En otras palabras, la sociedad como realidad objetiva es internalizada por el sujeto construyendo una realidad subjetiva. Como ya se mencionó, esta primera internalización se genera en la familia, le sigue una segunda socialización que se efectúa a través de las instituciones sociales como la escuela, posteriormente, a lo largo de la vida, se experimentan constantes vivencias que constituyen la premisa básica de lo que conocemos como educación permanente.

(4) Congreso Nacional de Investigación Educativa. Documento Base. México, 1981, p. 358.

2.1. EDUCACION COMO FENOMENO SUPERRESTRUCTURAL

Una vez aceptado que la educación es un hecho eminentemente social "cuyas finalidades, elementos, estructuras, procesos y resultados están determinados y reflejan a la sociedad en la que se desarrollan -cultura, valores, ideal del hombre y de la sociedad, fuerzas y relaciones de producción, sistema de gobierno e historia- en la medida en que la sociedad patentiza una determinada estructura de clases y de poder"(5), hay que considerar que la sociedad comprende una estructura económica y una superestructura en la cual queda instalado el fenómeno educativo, por lo cual podemos afirmar que éste se sujeta a la relación dinámica y dialéctica que existe entre esas dos estructuras y además cumple un papel específico dependiendo de las características que asuma el todo social. Es decir, no se puede hablar de educación en abstracto, sino señalando de qué formación social forma parte y a qué momento histórico preciso se está haciendo referencia.

Así, tenemos que en las sociedades de corte capitalista, las relaciones de explotación que se dan entre la burguesía y el proletariado, el predominio ideológico de normas y valores burgueses sobre las clases subordinadas, así como el papel del Estado como un aparato para el ejercicio de esa hegemonía y la disociación entre trabajo manual e intelectual, van moldeando las funciones de la educación entre las que nos interesa destacar las siguientes:

1. Función conservadora, con la que se garantiza la continuidad de la especie humana, al producir en cada individuo las normas de sus posibles actitudes.

(5) Ibarrola, María de. "La Sociología de la Educación. Una Visión General" en Educación y Sociedad en México. México, UPN, pp. 6-7.

- 2.- Función socializante, en la medida en que se convierte a un individuo en un sujeto social con una identificación a un grupo determinado. Este grupo es el que sostiene la hegemonía en el ámbito social y, a través de la educación, - difunde una concepción de la vida y elabora una conciencia colectiva homogénea, con lo cual se mantiene la dominación de la clase dominante sobre las clases subalternas; debe entenderse así la socialización, y no como la transmisión de la cultura por parte de la generación adulta a una generación joven, (los valores, normas, conocimientos, patrones de conducta) a fin de asegurar el mantenimiento de la tradición y el incremento de la cohesión social (Durkheim), pues esto sería negar, precisamente, la estructura de clases y el papel superestructural que tiene la educación.
- 3.- Función represiva, porque controla y reserva lo que es posible conocer, con el objeto de conservar y reproducir las limitaciones que el poder asigna a cada clase y grupo social, según el rol que le atribuye en la realización de un proyecto socioeconómico.
- 4.- Función transformadora, que se manifiesta en las contradicciones del sistema educativo y que pueden determinar un proceso de concientización, es decir, la escuela tiene una autonomía relativa en relación a los intereses de clase, no está sometida integralmente pero tampoco es totalmente independiente. El proceso de concientización y en consecuencia de transformación, se refiere al logro de una actitud

crítica hacia la educación y hacia la sociedad con la que se debe combatir el conformismo social y crear con ello un hombre nuevo que modifique la situación hegemónica de la burguesía. Esto en términos de Gramsci, es lograr en el ámbito educativo, un intelectual que pueda incidir en una crisis social en la que al romperse la relación hegemónica, se convierta en una especie de puente entre la estructura y la superestructura para impulsar el cambio social, comprometido, desde luego, con los intereses de las clases - subalternas.

Dentro de las tres primeras funciones que hemos señalado, se ubica el proceso de reproducción de las relaciones de producción en una formación social. La estructura económica garantiza, en su dinámica, la presencia de todas sus características y concretamente la creación de plusvalía, la explotación de la fuerza de trabajo, la producción de mercancías, la acumulación de capital, etc., pero esta reproducción también se lleva a cabo a nivel de la superestructura en donde se garantiza el predominio ideológico de normas y valores burgueses sobre las clases subordinadas. "En toda formación social capitalista (...) el aparato educativo debe concurrir a la reproducción en tiempo de esa sociedad o, lo que en definitiva re

sulta lo mismo, a la reproducción del sistema de explotación sobre el que esa sociedad se asienta y desarrolla. Es preciso que el Aparato Educativo contribuya a la perpetuación de la división de la sociedad en dos clases fundamentales y antagónicas, explotadores y explotados, burgueses y proletarios", (6)

Al ubicar a la educación como un fenómeno superestructural se está haciendo referencia a su papel como transmisor de la ideología dominante y como una garantía (entre otras) de que el sistema social seguirá actuando conforme a las leyes del capitalismo. El sistema educativo es fundamental para la reproducción tanto de la fuerza de trabajo, como de las relaciones de producción; la escuela reproduce habilidades diversificadas que requiere la fuerza de trabajo moderna. En la escuela se enseña a leer, escribir, sumar, etc. Estos son elementos que pueden ser útiles para el desempeño de los diferentes empleos productivos, pero además se enseñan las reglas del buen comportamiento: moralidad, conciencia cívica y profesional, respeto a la división social y técnica del trabajo, y a las reglas del orden social establecido. Lo mismo ocurre en la familia y en la comunidad. A través de ello se reproducen las relaciones de producción bajo el supuesto de que la educación es un ambiente neutral en el que se va a fomentar el conocimiento, el desarrollo personal y sobre todo el de la sociedad.

(6) Vasconi, Tomás. "Ideología, Lucha de Clases y Aparatos Educativos en el Desarrollo de América Latina" en La Educación Burguesa. México, Nueva Imagen, 1977, p 207.

El sistema educativo refleja las relaciones sociales de producción y actúa para apoyarlas, conforme cambia el capitalismo, también cambia el rol de la educación, es decir, no es lo mismo la educación en Estados Unidos que en México.

Es preciso señalar que también dentro del proceso de reproducción de una formación social, el Estado tiene un papel de primer orden para garantizar la hegemonía y la resolución de las contradicciones que se dan en la lucha de clases; es importante hacer mención de él, porque generalmente es quien instrumenta el proceso educativo de la sociedad (sobre todo en América Latina) a través de la escuela, los medios masivos de comunicación y en la mayor parte de la creación de valores y creencias generalmente aceptadas por el conjunto social. La educación pública es el esfuerzo del Estado de apoyar una mediación de las contradicciones que surgen en la estructura económica. Sin ser ésta su finalidad, se puede observar que su acción en el ámbito educativo muchas veces funciona como concesión a la clase trabajadora, sin permitir por ello que se pierda el predominio y hegemonía burgués."(...)el Estado, procurando siempre la hegemonía de clase, actúa en el campo de un equilibrio inestable de compromiso entre las clases dominantes y las dominadas. El Estado asume así, permanentemente, una serie de medidas materiales positivas para las clases populares, incluso si estas medidas constituyen otras tantas concesiones impuestas por la lucha de las clases dominadas"(7)

(7) Poulantzas, Nicos. Estado, Poder y Socialismo. México, Siglo XXI, 1980. pp. 30-31.

El Estado logra una posición de supremacía con respecto a los efectos de la reproducción; sus instituciones son la herramienta, y la más importante de ellas, es la escuela. Asimismo el Estado usa la ciencia y la tecnología para racionalizar el poder, la ideología jurídico-política que el Estado sostiene se convierte en un conjunto de "hechos" tecnocráticos y decisiones basados en estudios "científicos" que no dejan observar a primera vista su apoyo al grupo hegemónico.

Cuando se piensa que la escolaridad es el mecanismo que iguala las oportunidades de mejorar el nivel de vida, que con más estudios aumenta la capacidad de ascenso en la escala social y que entre más educación promedio se elevará el desarrollo social (8), se está generalizando lo que sólo es posible para un grupo social o lo que constituye tan sólo un ideal, porque las oportunidades de empleo no son iguales para toda la población (existe desempleo y subempleo) o bien se pide un grado de escolaridad para empleos que no lo necesitan, también las personas que han pasado por la mayor parte de los niveles de estudio no encuentran empleo. "El incremento del nivel medio de instrucción escolar en la población sin alterar la distribución clasista de esa instrucción mantiene la actual estructura de los ingresos. Como los niños ricos consiguen el acceso a los niveles más elevados de escolaridad, mientras que los

(8) "el síndrome ideológico pequeño burgués: la creencia en el papel fundamental de la educación para lograr una movilidad social ascendente. La pequeña burguesía y más aún las que hemos denominado 'capas medias' (los asalariados no productivos), otorgan una importancia capital a los Aparatos Educativos considerándolos como mecanismos fundamentales para la democratización de la sociedad." Vasconi, Tomas. ob. cit., p. 187.

pobres reciben mucho menos escuela, no hay razón para creer que el dar acceso a la escuela a todo el mundo influya gran cosa en lo que cada quien recibe en la sociedad. (9)

2.2 EDUCACION Y TRANSFORMACION.

No obstante la importancia de la educación dentro del proceso de reproducción del sistema social, no es posible considerar que ésta es su única característica, ya que muchas veces dentro de la escuela y en las otras manifestaciones de la educación, la reproducción no se realiza de manera perfecta; por ello, no es posible avalar íntegramente la posición Althusseriana; ejemplo de ello son las contradicciones y conflictos como el analfabetismo, los problemas de conducta en el escolar, los movimientos estudiantiles, el bajo promedio de educación en ciertas poblaciones y, en general, las conductas sociales que no corresponden con las necesidades de la estructura económica.

Las escuelas transmiten el simbolismo de la democracia y promueven la ideología de los derechos individuales y humanos. Pero esto puede revertirse en contra de la gran empresa y del gobierno. La misma reunión de una gran cantidad de jóvenes en una misma institución promueve el desarrollo de una cultura juvenil que puede ser contraria a la reproducción de las características sociales vigentes (10).

(9) Carnoy, Martin. La Educación como Imperialismo Cultural. México, Siglo XXI, 1977, p.22.

(10) Un ejemplo más es el caso de los alumnos de Barbiana que precisamente se alejan de una escuela que los evade por incapaces y pueden llegar a construir otra escuela que si está interesada por ellos y, claro, con otras características logra la formación de hombres completos y maduros que por supuesto, están en contra del sistema social que los rechazó. C. Alumnos de Barbiana. Carta a una Profesora. Ed. de Cultura Popular, 1975.

pobres reciben mucho menos escuela, no hay razón para creer que el dar acceso a la escuela a todo el mundo influya gran cosa en lo que cada quien recibe en la sociedad. (9)

2.2 EDUCACION Y TRANSFORMACION.

No obstante la importancia de la educación dentro del proceso de reproducción del sistema social, no es posible considerar que ésta es su única característica, ya que muchas veces dentro de la escuela y en las otras manifestaciones de la educación, la reproducción no se realiza de manera perfecta; por ello, no es posible avalar íntegramente la posición Althusseriana; ejemplo de ello son las contradicciones y conflictos como el analfabetismo, los problemas de conducta en el escolar, los movimientos estudiantiles, el bajo promedio de educación en ciertas poblaciones y, en general, las conductas sociales que no corresponden con las necesidades de la estructura económica.

Las escuelas transmiten el simbolismo de la democracia y promueven la ideología de los derechos individuales y humanos. Pero esto puede revertirse en contra de la gran empresa y del gobierno. La misma reunión de una gran cantidad de jóvenes en una misma institución promueve el desarrollo de una cultura juvenil que puede ser contraria a la reproducción de las características sociales vigentes (10).

(9) Carnoy, Martin. La Educación como Imperialismo Cultural. México, Siglo XXI, 1977, p.22.

(10) Un ejemplo más es el caso de los alumnos de Barbiana que precisamente se alejan de una escuela que los evade por incapaces y pueden llegar a construir otra escuela que si está interesada por ellos y, claro, con otras características logra la formación de hombres completos y maduros que por supuesto, están en contra del sistema social que los rechaza. C. Alumnos de Barbiana. Carta a una Profesora. Ed. de Cultura Popular, 1975.

Tenemos así, que la acción de un fenómeno superestructural al estar incidiendo en las contradicciones de la dinámica social puede favorecer la permanencia de un grupo determinado en la hegemonía o puede reforzar el potencial de cambio, sobre todo en las clases sociales explotadas y contribuir a una crisis en el todo social, aunque es necesario aclarar que sólo en condiciones estructurales y de coyuntura muy precisas.

Es por ello que hemos señalado como una función más de la educación, la de transformación. Así, cuando la educación garantiza el funcionamiento de la ideología dominante, porque el proceso económico así lo requiere, también puede dar lugar a una toma de conciencia, al permitir el desarrollo de una contra-ideología que incida en movimientos sociales que de alguna manera conduzcan a un cambio parcial, o bien a una destrucción de los mecanismos estructurales vigentes, o modifiquen los aspectos coyunturales del funcionamiento de la hegemonía.

Al señalar la importancia del proceso educativo como reproducción de la sociedad así como su potencial de transformación, se está haciendo referencia a la autonomía relativa que este proceso tiene dentro de la dinámica social. "La escuela puede transformar totalmente las diferencias socioculturales de los niños y llegar a una igualdad completa de sus oportunidades. Subsistirán límites objetivamente colocados a estas tentativas: la escuela permanecerá tributaria de contradicciones que son elaboradas fuera de su propio dominio y estará sujeta a la suerte de las condiciones sociales y políticas que no podrá

cambiar directamente"(11).

Con respecto al impacto de la educación informal, las experiencias vividas en la vida cotidiana son más impactantes que las obtenidas por medio de los programas escolares. Como lo ha demostrado la historia, los estímulos que llegan a lograr cambios transformadores de la sociedad se deben básicamente a las crisis ocurridas en la estructura económica que agudizan las contradicciones de las clases sociales en lucha. Con ello se quiere decir que las experiencias de la vida común, sus necesidades y temores son aprendizajes más profundos que los obtenidos en la escuela.

Sin embargo, también la rutina de la vida cotidiana puede frenar movilizaciones innovadoras, críticas o revolucionarias. Esto sucede cuando la hegemonía de la clase dominante es muy fuerte. A medida en que ésta disminuya, por perder el consenso ideológico, pueden surgir mayores probabilidades de acciones liberadoras dentro de la educación informal. De ahí que en un momento dado, los procesos de aprendizaje incidental puedan tener un papel alienante o liberador.

2.3. IDEOLOGIA Y COLONIALISMO.

Al señalar a la educación como un fenómeno superestructural

(11) Plaisance, Eric. "Interpretación del Fracaso Escolar", en El Fracaso Escolar. México, Ediciones de Cultura Popular, 1978, pp. 66-67.

se quiere hacer énfasis en su desenvolvimiento como un fenómeno ideológico, es decir, que en educación se involucran un conjunto de creencias, valores, posiciones, actitudes, costumbres, que surgen en un momento histórico concreto (bloque histórico) y que responden a los intereses del grupo hegemónico. La ideología tiene como finalidad justificar las relaciones de explotación creando una conciencia social y de clase deformada, con respecto a la realidad, porque responde a una posición económico-social definida (pertenencia a una clase social), por lo que podemos afirmar que en una gran cantidad de casos, la educación es alienante. "Uno de los objetivos [...] de la educación [...] es que el hombre piense lo real como imaginario y lo imaginario como real, [el empresario] aparece como [...] el trabajador empeñoso, el obrero no reconoce su trabajo en la ganancia del patrón. [...] la educación debe revincular la conciencia con la vida real"(12). La Pedagogía debe dar cuenta de las distintas modalidades que toma el fenómeno educativo en el todo social, basándose en su autonomía relativa y en el proceso de alienación, especificando la dialéctica economía-sociedad-cultura que concretiza a la "educación" de se esté hablando.

La ideología que en un sistema capitalista domina, tiene fines alienantes, es decir, la alienación es la situación históricamente producida y verificable en la sociedad burguesa, y no una condición eterna en la que el hombre está condenado

(12) Puiggrós, Adriana. Imperialismo y Educación en América Latina. México, Nueva Imagen, 1980, pp. 23-24.

a vivir (13).

Cuando se observa que la educación, en su carácter de alienante, convence a los distintos grupos sociales que se involucran en ella de que todo está bien y de que los roles que asigna son los que se deben desempeñar, se puede afirmar que este proceso presenta características muy parecidas a un proceso de colonización (14) en el que un grupo social decide los roles de todos los demás y éstos aceptan lo establecido como algo dado y natural. Y se dice colonización porque la mayor parte de las veces se plantea una relación de superioridad-inferioridad. Ejemplo de ello son las relaciones entre patrón y obrero, hombre y mujer, maestro y alumno y, concretamente en el caso que nos ocupa, no indígena e indígena; todo ello sin que exista en las relaciones económicas una colonización específica.

Es conveniente hacer aquí algunas observaciones con respecto a la situación y relaciones coloniales. Originalmente se entendía por colonización, la imposición de una sociedad desarrollada, industrializada, racialmente considerada como supe

(13) Bróccoli, Angelo. Ideología y Educación. México, Nueva Imagen, 1980.

(14) "No es raro que la escuela sea uno de los vehículos más eficaces para la transmisión de la mentalidad colonizada. El colonizador se esfuerza por persuadir a los propios educadores 'nativos' de la superioridad de la cultura invasora; (...) dispuestos a difundir la verdad ajena y a reproducir una ideología al servicio de la metrópoli. Frecuentemente, esta ideología permanece incluso cuando la independencia política de un país se ha consumado y el colonizador se ha ido." De la Peña, Guillermo. "Todo lo que hay que saber de la Educación en las Colonias" en Nexos. México, 1978, #7, p.17.

rior y cuantitativamente minoritaria, sobre una civilización radicalmente diferente: considerada como atrasada, supersticiosa, analfabeta, campesina, pero cuantitativamente mayoritaria por los rasgos étnicos. La sociedad "desarrollada" se apropia -por la fuerza- del territorio, las riquezas, etc., esgrimiendo una serie de justificaciones válidas desde el punto de vista de su cultura. La relación entre las dos sociedades es vertical, autoritaria e injusta en todos los aspectos que toca. Si bien ésto sucedió en Africa y Asia, en América se han dado diversos grados de colonialismo. En el caso de los indígenas esta situación extrema se ha efectuado en Brasil, con el desplazamiento de sus tierras -ricas en maderas preciosas- hasta empujarlos a la extinción.

La situación colonial y la presencia inherente de la enajenación están íntimamente ligadas, "su validez se mantiene en cuanto puede dar razón de una situación concreta. En este sentido, ha probado su validez en relación con el carácter misterioso, enigmático de los productos del trabajo cuando adoptan la forma de mercancía (fetichismo económico). Por lo tanto, esta forma concreta, específica de darse los objetos económicos como objetos reales e irreales, sensibles y suprasensibles, con su esencia y apariencia, lejos de excluir al concepto de enajenación no hace sino enriquecerlo."(15).

(15) Sánchez Vázquez, Adolfo. Filosofía de la Praxis. México, Grijalbo, 1972, p. 361.

Si bien el concepto de enajenación nace con la teoría marxista del trabajo, como si éste fuera independiente a quien lo creó o de la sociedad, éste concepto puede ser aplicable a los grupos indígenas en cuanto a que también aparece ese fenómeno de "extrañamiento" a lo que se produce, así como de la realidad que lo rodea. Los indígenas viven un proceso de enajenación en este sentido, con cambios que el sistema capitalista provoca en sus hábitos y costumbres. Por ejemplo, en Chamulia, el trabajo tenía una significación comunal y solidaria, actualmente miles de ellos tienen que vender lo que antes no se vendía: su fuerza de trabajo; el producto de ese trabajo es "extraño" pues no tiene una significación real, es algo que se evapora, que desaparece a cambio de algunas monedas. Igualmente sucede con sus prendas de vestir que antes eran sólo elaboradas para uso propio y ahora representa una fuente de ingreso.

Como ya se mencionó arriba, el violentar las normas tradicionales de equilibrio social, constituye una forma de colonialismo, aunque la justificación que se utilice para ello sea la de imponer la "civilización".

Es importante subrayar que no puede existir una ideología colonialista si antes no existe una situación económica de dependencia, esto es, que lejos de ser la enajenación y su caracterización dentro de la ideología colonialista una categoría abstracta, resulta tan objetiva como lo es la lucha por la conservación de la hegemonía por parte de la clase dominante.

te en el modo de producción capitalista. "La situación colonial constituye una estructura objetiva que conduce necesariamente a dividir el mundo en explotadores y explotados, en blancos y negros, en opresores y oprimidos como consecuencia del desarrollo capitalista. Los caracteres sociales, culturales y psicológicos que genera, existirán por encima de las voluntades subjetivas de los actores que entran en relación en esta situación y en consecuencia su superación está solo dada por la posibilidad de eliminar la situación en su conjunto y no por el rescate individual y subjetivo de la relación."(16).

La ideología colonialista se manifiesta en múltiples aspectos y sectores, por ejemplo; "el colonialismo de Fanon, Memmi y Mannoni [...] es la relación psicológica entre seres humanos que representan distintos papeles. El colonizador, como tal, considera al colonizado no solo desprovisto de derechos políticos sino como un ente de distinta categoría. (...) el colonizado tiene que transformarse de individuo con fe en sí mismo, como ser humano apto, en uno que sólo cree en la aptitud de los otros. [...] nos alejamos de la definición de 'una nación que trata de extender su autoridad a otros pueblos y territorios' [...]. El colonialismo se convierte en descripción de relaciones entre gentes y no entre naciones. Por ello empleamos esa palabra para referirnos al modo en que un individuo se conduce para con otro (sojuzgamiento de un individuo por otro). Dado que las relaciones humanas suelen producirse

(16) Rivas F., Luis. "La Situación Colonial." en Transformaciones. No. 83, Revista del Centro Editor de América Latina. B.A., 1973, pp. 362-363.

en el contexto de instituciones, [...] estas relaciones se conforman y comunican por medio de las estructuras institucionales" (17). Siguiendo estas premisas, al patrón se le debe "respetar" porque es el dueño, porque ha llegado a la "cima", el obrero solo es una pieza de producción como cualquier otra, es alguien "corriente", "burdo"; el hombre es el fuerte, el que decide, el que otorga, y la mujer la sumisa, la callada, la que recibe; el maestro es el que sabe, el que conoce, el que enseña, el alumno el que no sabe, el que recibe, el que debe aceptar; y el indígena es el atrasado, el débil, el necio, el sucio y, el no indígena es el superior, el ejemplo a seguir, el sano, el fuerte. Aun cuando en la actualidad muchos movimientos sociales han demostrado la falacia de tales niveles de relación, en muchos casos persisten y son todavía fuente de conflicto. Lo importante de todo ello es que la educación es uno de los escenarios en donde frecuentemente y hasta sistemáticamente se transmite y defiende este tipo de roles.

De manera general, "toda relación de hegemonía es necesariamente una relación pedagógica y se verifica, no sólo en el interior de un país, entre las diferentes fuerzas que lo componen, sino en todo el campo internacional y mundial, entre grupos de civilización nacionales y continentales" (18). Se habla

(17) Carnoy, Martin. Ob. cit. p. 15.

(18) Betti, G.: Escuela, educación y pedagogía en Gramsci. España. Edic. Martínez Roca. 1981. p. 67

de relación pedagógica pues existen relaciones educativas que no son de la exclusividad de la escuela. Asumir y mantener el consenso de las clases explotadas dependerá del poder "educativo" de quien detente el poder económico. La violencia con que se efectúe el proceso podrá ser directa o indirecta, intencional o inconsciente.

La educación formal e informal en los grupos indígenas debe ser analizada por la pedagogía y por el pedagogo a partir de la concreta situación económica de los mismos, a partir de las cuatro funciones mencionadas con anterioridad, considerando ambas premisas como una estrategia metodológica para poder detectar e investigar los mecanismos por los que se instaura la ideología colonialista en estas dos modalidades educativas que por lo común se presentan veladamente en las acciones cotidianas de la familia y en el salón de clases.

3. TRAYECTORIA DE LA EDUCACION PARA LOS INDIGENAS

En el plano de la educación formal, existen a lo largo de la historia de México, instituciones creadas específicamente para la atención del indígena, así como planes y programas federales y estatales que incluyen la acción educativa.

3.1 EPOCA COLONIAL (1521-1810)

En la dinámica de la sociedad colonial novohispana surgen diversas acciones educativas que señalan el inicio de la educación para el indio en nuestro país. Esas acciones educativas abarcan fundamentalmente dos puntos: a) Imposición al vencido de los valores del sistema político, económico y social del vencedor y, b) Garantizar la sumisión del indio y la participación de éste dentro de la nueva sociedad sobre todo en el trabajo en haciendas, minas, obrajes, gremios, cabildos; en el tributo, en la encomienda.

Ello se hace a través de una política de segregación en la que el indio asumió en todo su peso el poderío español (en lo económico, en lo racial). Este se consolidó por medio de la fuerza pero también por medio del control político, del soborno o de pequeñas prebendas otorgadas a las familias nobles indígenas que sobrevivieron a la guerra de conquista(1) una de

(1) "Consumada la conquista, hubo necesidad de que los vencedores realizaran la reconstrucción del antiguo gobierno indígena, estableciendo lo que llamaríamos actualmente un tipo de 'gobierno indirecto'. Cortés fue el primero que designó funcionarios indígenas para gobernar a los naturales, sin que éstos intervinieran en dicha designación". Cué Cánovas, A: Historia Social y Económica de México. México, Trillas, 1976, p. 147.

esas prebendas fue la oportunidad de acceder a alguna de las experiencias educativas que se señalarán a continuación.

3.1.1 EVANGELIZACION

En términos generales, fue la evangelización el móvil explícito que fundamentó la acción educativa en la Nueva España. No obstante que para los conquistadores la búsqueda de riqueza y poder fue el principal camino a seguir, asumieron su tarea como la época en que vivieron lo demandaba: ganar vasallos para el reino de Dios.(2) Así, la destrucción, la explotación, sojuzgamiento y discriminación de que fueron objeto los indios se justificó en términos de su herejía y su sujeción a los mandatos de Satán.(3) Se hizo entonces todo lo posible para que la religión católica fuera conocida y practicada por el pueblo vencido.

Como se sabe, hubo frailes que acompañaron a Cortés en todo momento y él siempre exigió a la Corona española el envío de religiosos en cantidad suficiente.(4) Por parte de la Corona española existía la obligación de propagar la fé católica en

- (2) "[...] Con todos sus defectos humanos Cortés era un hombre de religiosidad arraigada y enaltecida cuya sinceridad no admite duda alguna [...] Ardía fervorosa en él la fe de un pueblo durante siglos cruzado [...] Durante su jornada hasta Tenochtitlan, fue limpiando los cúes manchados de sangre de los sacrificados, colocando cruces e imágenes de la Virgen, haciendo celebrar misa a la vista de los atónitos indígenas y hasta predicando él mismo [...]" Kobayashi, José María: La Educación como Conquista. México, Colegio de México, 1974, p. 184.
- (3) Cf. Villoro, Luis: Los Grandes Momentos del Indigenismo en México. México, 1979, Casa Chata, p. 30.
- (4) Kobayashi, J.M.: ob. cit. p. 185.

sus dominios y considerando al indio como un vasallo más, facilitó la tarea de la evangelización y también dictó leyes protectoras para los indios, como fruto de la gran labor defensora realizada por Fray Bartolomé de las Casas, quien utilizó los detalles de la "Leyenda Negra" de la conquista para obtener, por lo menos en el papel, mejores condiciones de vida para los indios.

Desde 1503 existió una instrucción oficial para que en un edificio anexo a las iglesias se reunieran los niños de las comunidades para que el capellán les enseñara a leer y escribir y los rudimentos de doctrina. Sin embargo, la intención de evangelizar se limitó a que los indios conocieran las cosas más sencillas de la religión, como santiguarse, el paternóster, el ave maría, etc., y abandonaran su religión idolátrica.

La concretización de la evangelización la llevaron a cabo las órdenes religiosas que arribaron al Nuevo Mundo (franciscanos, agustinos, dominicos, jesuitas) (5). Pusieron en ello lo mejor de sus recursos y aunque en general coincidían con la Corona y el conquistador en querer desterrar la religión prehispánica, trataron de poner en práctica ideales propios. Por ejemplo, los franciscanos pretendían [...] fundar en el Nuevo Mundo una nueva cristiandad equiparable no a la europea corrompida, sino a la primitiva de los tiempos de los

(5) "En 1535 Carlos V expidió una cédula real que específicamente encargaba a los frailes la educación de la nobleza indígena". Llinás A., Edgar: Revolución, Educación y Mexicanidad. México, UNAM, 1979, p.24.

apóstoles -los 'doce' franciscanos fueron intencionalmente elegidos en este número".(6)

En otro aspecto, pensaron que nadie mejor que los mismos indios para enseñar a su pueblo la nueva doctrina por lo que trataron de implementar la creación de un clero indígena. De alguna manera se observa que la acción misionera respetó hasta donde fue posible las estructuras y costumbres que les parecieron más relevantes en la sociedad indígena: "[...] los franciscanos no pensaron jamás en sustituir la comunidad indígena por otra de estilo español, [...] pretendieron redimir la república indiana con la fé de Jesucristo, pero respetando todo lo tradicional en cuanto era indiferente a la materia religiosa, ya que los frailes no tardaron en percatarse de que los indios de la Nueva España eran 'gente de gran policía y muy sabia en el regimiento de su república' [...] " (7) Los misioneros establecieron un tipo de educación para los hijos de caciques y otro para los macehuales, lo mismo que en la época prehispánica.

Desde un punto de vista paternalista, los misioneros se impresionaron ante la desolación y la pérdida del gusto por la vida que mostraban los indios, quienes trataban ante todo de

(6) Kobayashi, J.M.: ob.cit. p. 195, Además: "Los doce apostólicos'franciscanos que vinieron a México en 1524 provenían de un movimiento de reforma de las órdenes mendicantes en España, encabezado por el cardenal Jiménez de Cisneros. [...] Zumárraga, quiso aplicar los preceptos del humanismo de Erasmo en la misión americana". Gibson, Charles: Los Aztecas Bajo el Dominio Español. México, Siglo XXI, 1978, p. 102.

(7) Kobayashi, J.M.: ob. cit. p. 265.

huir de la terrible realidad de la derrota y el sujuzamiento; empezaron entonces por tratar de sembrar el amor a la vida y la confianza hacia ellos utilizando acciones que resultan un gran legado para la relación educando-educador, y en este caso, de especial importancia para la educación del indio, si se elimina el contexto de explotación y segregación en el que se dió esta experiencia.

Su metodología fue: a) Conocer todo lo que fuera posible del pueblo al que pretendían evangelizar: lengua, religión, costumbres, formas de vida e historia antigua. Los misioneros convivieron con los indios, empezaron jugando con los niños y terminaron hablando a la perfección las diversas lenguas autóctonas para después conocer por medio de relatos o dibujos toda la información necesaria de la cual se valdrían para el adoctrinamiento.(8) b) Utilizaron como instrumentos educativos; música, canto, baile, pintura, teatro, técnicas de construcción y agrícolas que siempre fueron de uso cotidiano en la vida prehispánica. "Por el empleo de estos medios, los misioneros lograban a la vez satisfacer la sensibilidad de los indígenas, acostumbrados a presenciar día tras día acontecimientos celebrados en sus teocalli con grandes pompas y aires de solemnidad. Comprendieron, pues, muy bien la necesidad de dar satis-

(8) "Durante casi dos siglos, la obra de cristianización se desarrolló en el idioma de los vencidos, al mismo tiempo que se conservó en algo la cultura y las prácticas indígenas, en vez de promover una forma de catolicismo puramente española". Tanck de Estrada, D.: "Tensión en la Torre de Marfil" en Ensayos Sobre la Historia de la Educación en México. México, Colegio de México, 1981, p . 36.

facción a este gusto estético del indígena por lo grandioso e imponente [...]" (9).

La evangelización se llevó a cabo con pocos recursos y en poco tiempo. No obstante que los religiosos obtuvieron cambios en los valores y costumbres de los indios, éstos no fueron profundos ni permanentes "El cristianismo se aceptaba y quedaba incrustado sin el menor conflicto dentro de su aparato religioso como un ingrediente más. [...] No se trataba sino de un acto de sincretismo religioso al que tendían mucho los indígenas. [...]" (10).

Los conventos que fueron construídos en la Nueva España tenían alrededor del claustro y la iglesia, un enorme patio que servía para dar misa al aire libre y también como institución educativa, pues en ella recibían los rudimentos de doctrina los niños indios que no pertenecían a la nobleza; los domingos y días festivos, los adultos tenían la obligación de asistir a conocer la nueva religión. Esta enseñanza se llevó a cabo en la lengua materna y en ella participaban como maestros los alumnos de las escuelas monasterio. A esta enseñanza se le llamó enseñanza catequística de patio.

(9) Kobayashi, J.M.: ob. cit. p. 201.

(10) Idem. pp. 203-204.

3.1.2 EDUCACION ELEMENTAL Y SUPERIOR.

En la época colonial existieron escuelas específicamente creadas para educar al indio, éstas tienen su auge y decadencia a lo largo del siglo XVI y sus objetivos eran, sin apartarse de la evangelización, la enseñanza de las primeras letras y algunos oficios, y la enseñanza de materias que en esa época constituían la preparación y la inmersión en una educación superior.

La existencia de estas escuelas fue posible por la ardua labor de los misioneros y por el apoyo de las autoridades civiles que tenían que dar algún tipo de atención al indígena obligados por las leyes protectoras del indio; sin embargo, el interés decayó, primero, con el aumento de la población infantil mestiza y criolla a quienes la Iglesia se dió a la tarea de educar y, segundo, porque las condiciones de explotación del indio fueron recrudeciéndose y era más importante que trajeran en lugar de estudiar.

Por otro lado, los indígenas que tuvieron acceso a esas instituciones fueron muy pocos y la mayoría eran hijos de caciques, no siendo por ello, menos relevantes las acciones que en ellas tuvieron efecto.

A continuación describiremos las tareas que se llevaron a cabo en la escuela de Texcoco, las escuelas monasterio, el colegio de San Gregorio, las escuelas en las que se enseñaron

oficios a los indios, los hospitales-pueblo y la enseñanza que recibieron las niñas indias.

La primera escuela abierta en la Nueva España fue la que Fray Pedro de Gante estableció en Texcoco en el año de 1523 en el palacio del Rey Netzahualpilli. Desde este momento se puso en práctica la educación para los hijos de los caciques y señores principales de los pueblos indios. Todo hace suponer que en tres años, Gante elaboró el Catecismo de la Doctrina Cristiana en donde "[se] explicaba las principales oraciones, con figuras y signos de dibujo simple, casi con seguridad hechos por indígenas". (11).

Fray Pedro de Gante llegó a la Nueva España con Juan de Tecto y Juan de Aora. Conjuntamente fueron estableciendo las normas de la alfabetización en lengua náhuatl durante su estancia en Texcoco. La Doctrina es testimonio de ello pues fue el primer libro impreso en la Nueva España; (12) también lo es la elaboración del Relato de la Conquista, "obra anónima de un indio natural de Tlatelolco redactada en 1528", (13) alfabetizado gracias a la obra misionera.

La escuela de Texcoco estableció el modelo de trabajo que los demás misioneros implementaron en las subsiguientes fundaciones.

(11) Vázquez, Josefina Z.: "El Pensamiento Renacentista Español" en Ensayos sobre Historia de la Educación en México. México, El Colegio de México, 1981, p. 15.

(12) Kobayashi, J.M.: ob. cit. p. 241

(13) Idem. p. 243.

Los franciscanos decidieron establecer una escuela al lado de sus monasterios (México, Tlaxcala, Huexotzinco y Texcoco), por lo que se les llama escuelas monasterio, con una capacidad de trescientos y hasta mil alumnos, que en general fueron hijos de caciques de cada lugar, cuyas edades fluctuaban entre los 10 y 15 años. Las asignaturas impartidas fueron: leer, escribir, cantar y la doctrina cristiana (14). Todo ello se enseñó a través de una táctica fundamental: el establecimiento de disciplinas similares a las del Calmécac. Fray Bernardino de Sahagún erabolió este principio al comprender perfectamente cuál era la base de la civilización azteca: "[...] al cultivo de una virtud, la fortaleza, 'la que entre ellos era más estimada que ninguna otra virtud, por lo que subían al último grado del valer'. Toda su descripción tiende a [mostrarnos] al pueblo fuerte y austero; rígido hasta la crueldad, severo consigo mismo tanto como con los demás. El fundamento de la sociedad indígena que Sahagún destaca era, sin duda alguna, la educación [...]". (15)

Así pues, las escuelas monasterio tuvieron un régimen de vida monacal, "[...] se les enseñó a levantarse a media noche para rezar los maitines de Nuestra Señora y, al amanecer, sus Horas. Hasta se les enseñó a disciplinarse con azotes de noche y a tener oraciones mentales." (16)

Además se les separó de todo contacto con su comunidad. Los monasterios además de tener aulas tenían dormitorios, y no se permitía ningún tipo de visita.

(14) Idem. pp. 246-251

(15) Villoro, Luis: ob. cit. p. 51.

(16) Kobayashi, J.M.: ob. cit. p. 250

En cuanto al aprendizaje, los alumnos egresaron con habilidades propias para el canto, la música; fueron intérpretes pero sobre todo evangelizadores. Se convirtieron en el principal instrumento de ayuda para los misioneros en su tarea de conversión de las comunidades, aprovechando el respeto que se les tenía por ser hijos de caciques, su conocimiento de las comunidades alejadas, así como de los lugares donde, a escondidas, se realizaban ceremonias "idolátricas". Estos alumnos asumieron el cristianismo en forma dogmática con base en su ímpetu juvenil.

Una de estas escuelas: San José de los Naturales (fundada también por Gante en Tenochtitlán después de alejarse de la de Texcoco) incluyó en su plan de estudios, el latín, como un experimento por la capacidad que observó en los indios en las otras materias. Esto tiene importancia porque en la estructura que tenían los estudios en Europa, éste era el inicio de los estudios superiores; los indios llegaron a este nivel en el Colegio de Santa Cruz de Tlatelolco.

El Colegio de San Gregorio, fue abierto en 1575 por el padre Pedro Sánchez, primer provincial que tuvieron los jesuitas. En los años de 1590 sólo tenía 17 alumnos y se les instruía en las primeras letras, música y doctrina cristiana. Aquí también se puso en práctica la forma de trabajo de Fray Pedro de Gante y cuando el colegio se cerró, los alumnos formaron la Asociación Gregoriana con la finalidad de propagar acciones educativas.

De los colegios de los jesuitas, el de Pátzcuaro, el de San Gregorio de México y el de San Francisco Javier de Puebla eran para indios.

Otra escuela donde los indios estudiaron fue el Colegio de San Martín (en Tepetzotlán) fundado por los jesuitas en 1584. Se impartía religión, urbanidad, canto eclesiástico y ceremonias del servicio del altar, además de leer y escribir. Se sabe que asistían alrededor de 30 colegiales hijos de caciques y los jesuitas se dedicaban a aprender el náhuatl y el otomí.(17)

La escuela monasterio de San José tenía un salón anexo donde Fray Pedro de Gante impulsó la enseñanza de oficios mecánicos y bellas artes. "Así comenzó por 1530 [dicha enseñanza]. [...] es francamente formidable la variedad de los oficios allí enseñados, puesto que, según Mendieta, al poco tiempo empezaron a salir de este plantel mecánico [sic] aprovechados, sastres, zapateros, carpinteros, lapidarios, orfebres, canteros, alfareros, teñidores, curtidores, fundidores de campana, herreros, bordadores, pintores y escultores y otros [...]"(18). Todo esto fue promovido por la orden franciscana.

Los agustinos fundaron el Colegio de Tiripitío (Michoacán) donde enseñaron oficios a los indios: sastrería, carpintería, herrería, pintura y cantería. Este colegio se fundó en 1540

(17) Larroyo, Francisco: Historia Comparada de la Educación en México. México, Porrúa, 1973, p. 166.

(18) Kobayashi, J.M. ob. cit. p. 275

y en él estudiaron indios de muchos lugares de la Nueva España. Entre los egresados se encontraba Don Antonio Huitzimengari y Caltzontzin hijo del Rey Caltzontzin. (19) Con el tiempo esta escuela se convertiría en la Casa de Estudios Mayores de Tiri pitfo.

También el Virrey Antonio de Mendoza apoyó la existencia de la enseñanza de oficios a los indios "[...] 'Yo he procurado que haya oficiales indios de todos los oficios en esta república, y así viene a haber gran cantidad de ellos... he proveído que particularmente examinen los indios y los españoles en aquellas cosas que saben bien y de aquello que les den título y permitan tengan tiendas, porque haya más oficiales y no haya tanta carestía' [...]" (20)

El establecimiento de las instituciones educativas llamadas hospitales se debe a la fecunda labor de Vasco de Quiroga. Su finalidad fue hacer de los indios primero hombres y luego cristianizarlos; "[primero] pidió al Consejo de Indias baldíos para poblamientos; pero su impaciencia no podía esperar a que la máquina burocrática se decidiera y de su propio peculio compró tierras para fundar sus famosos hospitales, unidades autosuficientes, donde todo el mundo aprendió diversos oficios [...]" (21)

Los hospitales eran antes que nada una cooperativa, una propiedad comunal que se sostenía del cultivo de tierras y de la

(19) Larroyo, F. ob. cit. p. 155.

(20) Kobayashi, J.M. ob. cit. p. 276

(21) Vázquez, Josefina Z. ob. cit. p. 12

cría de aves y ganado, artes que ahí eran aprendidas, así como los oficios mecánicos y las primeras letras para después aprender gramática. Esta institución fue la que en la Nueva España ofreció por primera vez el servicio de casa cuna, recibiendo niños abandonados o huérfanos.

Los principales hospitales fueron los de Santa Fé (1530 -cercano a la ciudad de México) y el de Morelia (1554). Su estructura organizativa fue similar a la organización de los pueblos tarascos " [...] La antigua quatapera o casa de solteras es transformada en hospital, posada, albergue o casa colectiva, sede de las autoridades de la comunidad que ha de renovarse periódicamente por elección. El rector y los regidores o principales tienen la responsabilidad del gobierno y dirección del pueblo organizado en familias [...] El jefe de la familia extensa, el abuelo, conserva su antiguo nombre y antigua función. Es el encargado de regular el trabajo común de los hombres y mujeres de la familia, de inculcarle nuevos valores cristianos, de encauzar la enseñanza de los niños [...] "(22).

El hospital pueblo fue una institución que respetó la estructura social de los hombres a los que pretendía educar, así como sus costumbres y sus valores de la vida, porque el estar unidos a la riqueza de la tierra fue el fundamento de tal organización con la finalidad de obtener beneficios en todos los ámbitos relacionados con el trabajo agrícola y artesanal, desde la misma técnica hasta las relaciones humanas. Por ello se dice que resultaron una experiencia vital en educación integral.

(22) Aguirre Beltrán, G.: Teoría y Práctica de la Educación Indígena. México, SepSetentas Núm. 64, 1973, p. 56

Los misioneros también se ocuparon de la educación de las niñas indias de las cuales quisieron lograr buenas cristianas que a través de la familia participaran en las tareas de conversión religiosa. Para ello se trajeron "mujeres de la tercera orden de San Francisco [...] que] para 1534 hab ían desarrollado sus actividades fundando colegios o casas de doctrina para niñas en México, Tezcoco, Otumba, Tepepulco, Huexotzinco, Tlaxcala, Cholula y Coyoacan (...)" (23)

Las niñas indias aprendieron muy bien la doctrina, a guardar honestidad y algunos trabajos manuales considerados propios de la mujer, pero su instrucción tuvo muchas dificultades como por ejemplo, que los indios nunca aceptaron de buena forma entregar a sus hijas; que después de "educadas" nadie quiso casarse con ellas, ni españoles ni indios, ni aún los educados en escuelas de frailes porque las costumbres prehispánicas en este sentido perduraron. La mujer tenía una importancia en el ámbito económico de la familia y no como las maestras las enseñaban (como en Europa) que la mujer y sus hijos debían ser mantenidos por el trabajo del hombre.

La apertura del Colegio de Santa Cruz de Tlatelolco fue el 6 de enero de 1536. Las gestiones provinieron fundamentalmente de la orden franciscana -sobre todo Fray Juan de Zumárraga-, inspirados en su ideal de formar sacerdotes indígenas, y en los buenos resultados obtenidos por los indios en los estudios de latín e incluso gramática, en las escuelas monasterio.

(23) Kobayashi, J.M. ob. cit. p. 283

También las autoridades civiles por esa época mostraron interés en la educación de los indios y aceptaron apoyar política y financieramente la iniciativa franciscana.

Los alumnos que ingresaron al Colegio -60- lo hicieron gratuitamente, el Rey cubría los gastos de manutención tanto de ellos como de la institución; la orden franciscana cubría la enseñanza y algunos caciques indios donaron las tierras para su construcción. La edad fijada para el ingreso únicamente de hijos de caciques fue entre los 8 y los 12 años -después de estudiar en las escuelas monasterio-; la estancia sería de tres a cuatro años -para estudiar latinidad, artes, teología, escolástica, retórica, lógica, filosofía, música y medicina (incluyendo medicina indígena) bajo una disciplina monacal que muchas veces se asemejaba a la del Calmécac. "[...] los hijos de aquéllos que se habían criado en 'las casas de lloro y de tristeza', 'humildes y menospreciados y abatidos en estricta y absoluta obediencia a sus superiores, se acomodaban sin la menor dificultad ni necesidad de recurrir a la violencia de la vida 'de novicios - frailes' que los franciscanos querían imponerles, llevando por su propia iniciativa una vida bien ordenada y disciplinada.'" (24)

Los objetivos del Colegio fueron "formar clero indígena y ser 'palestra' de adiestramiento político-cultural para la minoría dirigente de comunidades indígenas".(25) Es decir, se planeó su estructura como la de un seminario.

(24) Kohayashi, J.M. ob. cit. p. 314

(25) Idem. p. 357.

De 1536 a 1540 los éxitos del Colegio fueron conocidos por el Rey y el apoyo moral y económico continuó. Los alumnos se convirtieron en excelentes latinos, traductores y escritores. Enseñaron a españoles e indios a leer y escribir en náhuatl y otras lenguas autóctonas así como la traducción. Entre las obras que escribieron se encuentran gramáticas, vocabularios, doctrinas y confesionarios. También un herbolario escrito en náhuatl y en latín que recogía conocimientos sobre el tema aportados por las dos culturas. (26)

No obstante, los problemas para el Colegio empezaron alrededor de 1540. Los alumnos tropezaron con dos fuertes obstáculos: las materias de filosofía y escolástica no eran de aprendizaje tan mecánico como el latín, por lo que se suprimieron del plan de estudios tiempo después; los alumnos que pasaban de tres años de estancia en el Colegio no optaron por la vida monacal sino que regresaron a sus comunidades a casarse y a cumplir con el papel de señores principales.

Fray Juan de Zumárraga (promotor del Colegio) ante la actitud de esos alumnos y las presiones de sus contemporáneos de impedir la posibilidad de la educación superior al indio, suspendió su apoyo e incluso pidió al Rey que convirtiera el Cole-

(26) "Herbolario de Badiano, un catálogo sistemático de plantas clasificadas a la manera europea, pintado al estilo indígena, con glosas escritas por un ilustrado comentador indígena en nahuatl y traducido al latín por otro. El herbolario fué compuesto en 1552, treinta años después de la conquista, y parecía prometer una cultura combinada, que haría perdurables los valores indígenas enriquecidos por los europeos." Cf. Gibson, Charles: ob. cit. p. 414

gio en hospital. Otros elementos adversos a la existencia del Colegio fueron: a) La resolución del Concilio eclesiástico de 1555 de negar de cualquier forma la ordenación sacerdotal de los indios; b) Las epidemias que diezmaron a la población indígena incluyendo alumnos del Colegio; c) Los franciscanos dejaron en manos de los alumnos la administración del Colegio y estos no alcanzaban la preparación necesaria para ello; d) parece ser que un egresado del Colegio encabezó una rebelión indígena y esto atemorizó a los españoles; e) La fundación de la Real y Pontificia Universidad de la Nueva España resultó una fuerte competencia para el Colegio pues también admitía jóvenes indios.

En general, a finales del siglo XVI el interés por los indios decayó en los pocos ámbitos en los que se había desenvuelto y se empezó a implementar la política de integración que tomaría cuerpo en la insistente acción castellanizadora. (27) A principios del siglo XVII el Colegio era sólo una escuela de primeras letras. Los egresados que alcanzaron a terminar sus estudios se desarrollaron en cargos importantes tanto en las Repúblicas de indios como en la de los españoles: fueron escribanos, jueces, gobernadores, maestros e intérpretes.

Así pues, esta institución ejemplar en el campo de la educación indígena surgió y se perdió como un ideal, como algo que no pudo ser porque al fin y al cabo el indio no tenía im-

(27) Cf. Kobayashi, J.M. ob. cit., pp. 319-328 y 391-397.

portancia, porque no merecía llegar hasta la última consecuencia de la evangelización -el sacerdotado-. Para el indio sólo los rudimentos de doctrina, sólo las primeras letras, sólo su primir su religión "satánica". Nunca fue aceptado darle elementos con los cuales forjara su independencia y su libertad, pues era sembrar un cáncer en la sociedad construída para los intereses del conquistador.

En el siglo XVIII algunos indios estudiaban en la Academia de San Carlos (28) y en el Real Hospital de Indios por medio de becas. En la primera estudiaban artes, así como matemáticas; en el segundo se dedicaban a sistematizar los elementos de la medicina y la botánica india. También el Colegio Seminario de la Metropolitana, fundado a fines del siglo XVIII daba oportunidad a cuatro hijos de caciques para estudiar.

3.1.3 CASTELLANIZACION

En general, la corona española siempre consideró que era preciso hispanizar, o mejor, castellanizar a los indios de la Nueva España, aunque debido a los esfuerzos de los misioneros, en 1570 aceptó que el náhuatl fuera el idioma oficial de los indígenas, nunca abandonó su proyecto primero. "Desde el siglo XVI, reales órdenes habían indicado la conveniencia de que los indios aprendieran, voluntariamente el castellano [...] Al final del siglo XVII varias cédulas ordenaron de nuevo que se abrieran escuelas de castellano

(28) Franck de Estrada, D. ob. cit. pp. 88-89.

para los indios. Estas órdenes añadieron que se pagara a los maestros con fondos de las cajas de comunidad de los pueblos y que se diera preferencia para los puestos en los cabildos municipales a indios que hablaran español [...] (29).

Pero esto no se llevó a cabo por varias causas entre las que destaca la renuencia de los indios a hablar español. Así, con ciertas dificultades se fueron instaurando las escuelas de castellano para los indios, que llegaron a contarse en más de 250. Se despidió a los maestros indios para poner españoles. Las clases se daban en las porterías de los conventos, en las casas de los curas o en capillas pequeñas.

En 1753 se ordenó que la doctrina cristiana y las primeras letras se enseñaran en español y ya no por los misioneros sino por el clero secular.

El objetivo era lograr por todos los medios desterrar el uso de las lenguas indígenas para facilitar el control político y la obediencia de los indios en el trabajo y en el comercio.

Para los indios las escuelas de castellano resultaron onerosas económicamente y protestaron por ello. Sin embargo, ya en 1778 se hizo obligatorio el aprendizaje del español para el indio por medio de una cédula real (30). Entre 1780 y 1790 se fundaron escuelas en Huejotzingo, San Luis de la Paz, Orizaba, Xochimilco, Chiautla, Cuitzeo, Colima, Tlalpujahua, Tehuacán

(29) *Idem.* p. 36.

(30) *Idem.* pp. 63-64.

y Querétaro. La edad para asistir a ellas se fijó de 5 a 12 años para los niños y de 5 a 10 para las niñas. Las autoridades civiles intervinieron para hacer posible su existencia.

En 1785-1786 hubo peste y hambre en la Nueva España, lo que dejó a muchos niños y jóvenes deambulando por las calles sin oficio ni beneficio. Para atender a esta población -que comprendía a gran número de indios-, se crearon las escuelas pías donde se enseñaba lectura, escritura y doctrina. El financiamiento de estas escuelas fue sostenido tanto por autoridades civiles como eclesiásticas, y se calcula que también atendieron población indígena.

3.2. EPOCA INDEPENDIENTE (1821-1910)

A diferencia del siglo XVI y del siglo XX, en la época independiente de México, no existen instituciones específicamente creadas para la educación de los indios. La construcción de la República llenó la actividad de las instancias que pudieron ocuparse de la educación del indio, aunque de haberlo hecho lo más seguro es que no hubieran presentado objetivos para solucionar la situación del indígena. Conservadores y liberales consideraron al indio como un obstáculo para la realización de sus proyectos políticos. (31) Ambos se dieron cuenta de la potencialidad de rebelión propia de esta población, tanto por su participación en las luchas por la independencia co

(31) Cf. Florescano, Enrique: "El Indígena en la Historia de México" en Historia y Sociedad. Revista Latinoamericana de Pensamiento Marxista. Segunda época, núm. 15. 1977, p. 85.

mo por las condiciones de pobreza y explotación en que vivían -mismas que no tuvieron solución a lo largo de esa centuria- por lo que justificaron su exclusión en sus respectivos proyectos de formación de la nueva nación por considerarlo incapaz, inferior, ingnorante y vicioso. (32)

De un momento a otro, el indio dejó de serlo y se convirtió en mexicano, en términos jurídicos se terminó con la discriminación, y la desigualdad. Pero en términos reales, la pobreza y relegación se marcaron tajantemente sobre todo con la existencia de las Leyes de Reforma (33) y el decreto sobre los bienes de manos muertas con lo que las tierras comunales de los indios pasaron al mercado libre y los latifundistas pudieron adquirirlas. "La falta de tierras obligó a los indígenas a transformarse en peones en las grandes fincas. Muchos agricultores independientes cayeron así al estado de semisiervos; otros seguían siendo reclutados para los trabajos forzados temporales". (34)

En todo caso se reflexiona la existencia del indio con un enfoque hacia el pasado. La obra de algunos historiadores del siglo XVIII como Sigüenza y Góngora, Agustín de Vetancurt, Francisco Javier Clavijero e incluso Chimalpain y Fernando de

(32) Cf. Florescano, E.: ob. cit. pp. 81-82.

(33) "Contempladas desde el marco de referencia de las comunidades indígenas, las leyes de Reforma fueron extremadamente lesivas para sus intereses [..], la incorporación de los miembros de las comunidades a la vida nacional se hizo a base del despojo de sus posesiones, de su base de sostén y de entregarlos a la voracidad de la hacienda." Aguirre Beltrán: Obra Polémica. México, SEP-INAH, 1976, pp. 23-24.

(34) Stavenhagen, Rodolfo: Las Clases Sociales en las Sociedades Agrarias. México, Siglo XXI, 1976, p. 204.

e Alva Ixtlixóchitl aportan elementos para hacer notar la grandeza del mundo prehispánico. En realidad lo que se buscaba era una identidad para el mestizo quien es en realidad el que conformará la nueva nación.

"[...] los nuevos dirigentes únicamente esperaban incorporar la población mestiza a la vida nacional. Las masas rurales habían sido y seguían siendo analfabetas, apenas conscientes de los cambios políticos, ignorantes de cualquier otro mundo que no fuera el suyo propio. Los indios, en su mayoría, vivían en lugares aislados y no hablaban español. De hecho, continuaron arrinconados durante todo este periodo". (35). En términos educativos los logros fueron el hacer obligatoria la educación y permitir a los indios que pudieran estudiar en las escuelas existentes.

En términos educativos los logros fueron el hacer obligatoria la educación y permitir a los indios que pudieran estudiar en las escuelas existentes.

A partir de las legislaturas de 1826 y 1828 "la enseñanza se declaró obligatoria así como la asistencia de los adultos a la doctrina cada 15 días por lo menos; por último se erigió la fundación de escuelas de niños". (36)

La escuela de San Gregorio se dedicó a la enseñanza de los indios, tenía dos becados por cada estado, para 1844 asistían alrededor de 32 indios.

La experiencia relevante en esta época son las escuelas de enseñanza mutua dirigidas por la Compañía Lancasteriana en la

(35) Stapples, Anna: "Panorama Educativo" en Ensayos sobre Historia de la Educación en México. p. 119.

(36) CASO, Alfonso, et. al.: La Política Indigenista en México. México, Colección INI-SEP, núm. 20. 1973, p. 246.

en la que se enseñaba a los niños además de las primeras letras, elementos de aritmética y gramática.

Para 1857, en el artículo tercero de la Constitución, queda asentado lo referente a la relación que debe guardar el Estado y la educación en la nación mexicana, mismo que consolida el éxito de los liberales. Sus principios fundamentales fueron los siguientes: El artículo se basó en la educación como un derecho universal, a quien todos deben tener acceso; sin embargo, no se hace una mención específica de la educación del indio.

En el Congreso Nacional de Instrucción Pública (1889-1890) se discutió la posibilidad de establecer en todo el país un sistema nacional de educación primaria que fuera laica, obligatoria y gratuita, teniendo en cuenta que los indios y en general la población rural "[...] estaba sumida en el más completo abandono aunque era la mayor fuente de las contribuciones para el sostenimiento del país [...]" (37) por lo que en las conclusiones se recomendó el establecimiento de escuelas rurales en haciendas, rancherías y poblaciones que no fueran cabeceras de municipio: no obstante, todo quedó en el olvido. "Puede decirse que la política general educativa fue que los indios aprendieran el castellano, (sin embargo, la gran diversidad de lenguas fue un impedimento)." (38).

(37) Llinás Alvarez, Edgar: ob. cit. p. 58.

(38) Caso Alfonso, et. al.: ob. cit. p. 247.

En resumen, no sólo en lo educativo, sino también en lo económico, social y político el indio no recibió ningún tipo de atención en el período que va de 1810 a 1900; todo lo contrario, fue objeto de despojos y olvido. Hacer del indio un mexicano más es el incipiente deseo de establecer una política de integración o incorporación a la sociedad que en los años venideros se consolidará en métodos y acciones específicas, no obstante que desde siempre, el indígena ocupó un lugar y una función dentro de esa sociedad.

3.3 MEXICO SIGLO XX

Durante el porfiriato las acciones educativas tuvieron un enfoque elitista y se desarrollaron sobre todo en el medio urbano (39). En la última década de la dictadura puede observarse cierto interés por la educación rural y por consiguiente de los indios, sobre todo bajo la acción del ministro Justo Sierra. Para él, "[la escuela debía ..] desembarazar al niño rural, al indígena sobre todo, de ese enorme cúmulo de superstición y error al través del cual veía la naturaleza y que era la causa de su nulidad como factor social". (40)

En el Congreso Nacional de Educación de 1910, Sierra señaló que para resolver los problemas de las comunidades era funda-

(39) Cf. Monroy Huitrón, Guadalupe: Política Educativa de la Revolución. México, SepSetentas, núm. 203. 1975, p. 14. "[...] de los 15'160,369 habitantes del país, eran analfabetos 11'888,693, un 78.40% del total de la población".

(40) Llinás Alvarez, E.: ob. cit. p. 63.

mental la creación de nuevas escuelas; en Quintana Roo, Chihuahua y Jalisco abrieron escuelas para los grupos mayas, tarahumaras y huicholes, respectivamente. En ellas se hizo hincapié en el aprendizaje del español y si acaso las primeras letras. Cabe mencionar que con la educación se esperaba controlar algunas manifestaciones de rebelión de los indios, así como también mejorar la situación de pobreza y alejamiento de estos grupos con respecto al resto de la sociedad. Sin embargo, estas escuelas no tuvieron la suficiente influencia y resultados como para considerarlas de importancia.

Los positivistas, intelectuales que participaron activamente en la dictadura porfirista, no creyeron que la escuela resultara de utilidad o de interés para los indígenas, por otro lado, se daban cuenta de que nunca tendrían posibilidad de poner en práctica lo poco que aprendieran.

En el estado de Chiapas podemos encontrar una tendencia a finales del siglo XIX, en las acciones de Vicente Pineda, que sugiere otro tratamiento para los indios del grupo tzeltal-tzotzil. Se trata de comerciar con ellos y enseñarles la doctrina y primeras letras en su propia lengua; sin embargo, es claro que ésta no es una acción fundada en el respeto hacia los valores de ese grupo, sino para proporcionarle elementos con los cuales pueda relacionarse con el ladino, manteniendo los niveles de subordinación y explotación hasta ese entonces

establecidos. (41)

3.3.1 PERIODO REVOLUCIONARIO (1910-1933)

Es a partir del movimiento denominado Revolución, cuando la idea de integrar e incorporar al indio para hacer de México un país de una sola lengua y una sola cultura cobra una gran intensidad, reflejándose ello en diversas experiencias educativas. En general, no es fácil encontrar quien piense en un México homogéneo sin integrar a los indios.

El primer gobierno revolucionario (Presidente Interino Francisco León de la Barra) decreta el 18 de junio de 1911, la apertura de las escuelas de instrucción rudimentaria, que eran independientes de las escuelas primarias existentes y que en un período de dos años, debían enseñar a la población indígena a leer y escribir en español, operaciones aritméticas fundamentales. Para fomentar la asistencia, que no era obligatoria, se distribuían alimentos y vestidos a los educandos. Este tipo de escuelas son el antecedente inmediato de la escuela rural mexicana. (42)

Las características de la educación para el indio se basaron uniformemente en que se debía borrar la existencia de las len-

(41) Cf. Favre, Henri: Cambio y Continuidad entre los Mayas de México. México, Siglo XXI, 1973, pp. 330-335.

(42) Cf. Monroy Huitrón, Ope.: ob. cit. p. 16; Aguirre Beltrán, G.: Teoría y Práctica de la Educación Indígena. México, SepSetentas, núm. 64. 1973, p. 74; Llinás Alvarez, E.: ob. cit. p. 72; Aguirre Beltrán, G., Pozas Arciniega, R.: La Política Indigenista en México. México, Col. INI-SEP, núm. 21, 1973, p. 194.

guas indígenas poniendo siempre como justificación la unidad nacional. "[en el] Primer Congreso Científico Mexicano, (1913) Gregorio Torres Quintero, el más destacado educador de entonces, presentó una ponencia en la que se oponía a que se enseñara a los indios en su propia lengua, dando como razón la de que tal modo de proceder 'será siempre un obstáculo para la civilización y para la formación del alma nacional. [...] No enseñándole en su lengua, el indio se verá precisado a aprender el español y esto es lo importante, aún cuando olvide su lengua nativa. La poliglosis es un obstáculo para el progreso dentro de una misma patria' [...] " (43)

En 1917, Manuel Gamio, antropólogo que a lo largo de su carrera atendió a la problemática indígena desde el punto de vista de esa ciencia, logró la fundación de la Dirección de Antropología y Poblaciones Regionales, misma que proporcionaría al Estado "[...] las bases para que la administración pública lograra de verdad una equitativa y universal actuación en beneficio no ya sólo de los sectores [...] 'más europeizada'; sino de la totalidad de la población, incluyendo, por tanto, a los millones de indígenas, marginados y depauperados [...]" (44) Hay que hacer notar que ese beneficio es pensado por los antropólogos de esa escuela en el ámbito de la cultura, es decir, considerando los factores socio-económicos como de menor importancia y estableciendo que era la educación el factor fun-

(43) Villa Rojas, Alfonso, et.al.: ¿Ha Fracasado el Indigenismo? México, SepSetentas, núm. 9, p. 230.

(44) Cf. León Portilla, Miguel: "Etnias Indígenas y Cultura Nacional Mestiza" en INI 30 Años Después. México, INI, 1978, p. 113

damental para lograr un cambio social. (45)

Otro dato que apoya el interés que existe en la época revolucionaria por la educación del indio es que en la celebración del Primer Congreso Pedagógico Michoacano (28 de septiembre de 1919) uno de los temas a tratar era la educación de la raza indígena y sus antecedentes étnicos, sociológicos e históricos. (46)

En noviembre de 1921 bajo los auspicios del Departamento de Educación y Cultura Indígena, llegaron a las comunidades indígenas maestros ambulantes a enseñar el alfabeto, nuevos cultivos para la tierra, industrias regionales, hábitos de ahorro y actividades culturales como el teatro (vernáculo), danza y canciones populares; todo bajo un proyecto de estudio de las condiciones culturales de los pueblos en los que se trabajó. En 1924, este Departamento se integró al de escuelas primarias rurales y zonas alejadas y de incorporación de la cultura indígena.

Las escuelas que por el año de 1920 se encontraban ubicadas en zonas rurales y las que se crearon de ahí en adelante, consideraban a maestro como el principal agente modernizador de las comunidades; sus tareas eran enseñar el español, prohibiendo el uso de la lengua indígena en el salón de clase e im

(45) Cf. Medina, Andrés: "Tres Puntos de Referencia en el Indigenismo Mexicano Contemporáneo" en Notas Antropológicas. México, UNAM, 1973, mimeo.

(46) Llinás Alvarez, E.: ob. cit. p. 104.

poniendo nombre español a los alumnos que no lo tuvieran. (47) Este tipo de escuela no tomó en cuenta las características económicas, sociales y culturales de las comunidades indígenas. (48) Por el año de 1927 la escuela rural comprendía tres grados. En el primero se enseñaba castellano y una iniciación a actividades tales como el huerto, gallinero, conejera y apiario; tratando de crear un sentimiento de simpatía hacia la escuela. En el segundo grado se daba a conocer cómo mejorar la salud individual (a través de la instrucción) y la vida en comunidad. En el tercer grado se llevaba a cabo la enseñanza de la lectura y la escritura, cálculo, ciencias naturales, geografía, historia y civismo. (49)

Las misiones culturales estaban constituidas por un grupo de personas cuyos conocimientos eran más bien técnicos, y maestros que llegaban a una determinada cabecera municipal y reunían a la mayor parte de maestros rurales que trabajaran en los alrededores. Su objetivo era demostrar a maestros y comunidad trabajos tales como urbanizar un poblado, construir un edificio escolar, instalar agua potable, solicitar tierras, prevenir epidemias, distracciones populares sanas y finalmente, cómo enseñar a leer y escribir más rápidamente.

Tanto la escuela rural como las misiones culturales "eran con

(47) Cf. "Entrevista a Aguirre Beltrán, por F. Campbell" en INI 30 Años Después. pp. 102-103.

(48) Cf. Stavenhagen, Rodolfo: "México: Minorías Etnicas y Política Cultural" en Nexos núm. 19. México, julio 1979, pp. 17-25.

(49) Cf. Aguirre Beltrán, G.; Pozas Arciniega, R.; ob. cit. p. 197.

sideradas como instituciones para los grupos indígenas [...] " (50) pero en realidad se enfrentaron con obstáculos como: el monolingüismo indígena y resistencia al cambio de lengua y costumbres; la falta de tradición escolar en los pueblos; ausencia de material y métodos adecuados tanto para la educación como para el apoyo a la comunidad.

En el período de 1921 a 1924 José Vasconcelos, como Secretario de Educación, se plantea la necesidad de establecer un sistema de incorporación del indio a la sociedad dándole la oportunidad de acceder a la cultura, es más, de proporcionársela, pero no de un modo especial sino "[...] reunir en la misma cátedra al indio, al negro y al blanco [como lo hicieron los españoles, según Vasconcelos] [...] 'nos negamos a crear un departamento especial de Cultura Indígena, [...] y aplicamos al indio la misma regla que al resto de la población. En aquellos casos en que el indio no conoce el idioma español, comenzaremos enseñandoselo [...] " (51)

Por lo tanto, Vasconcelos consideraba que se podía mejorar la situación del indígena, inspirado en los logros de los misioneros españoles, pero no veía otro camino que el de la incorporación.

El 15 de abril de 1923 se aprobó la creación de las Casas del

(50) Idem. p. 202.

(51) Llinás Alvarez, E. ob. cit. p. 174.

Pueblo cuyo fin era el mejoramiento integral de las comunidades indígenas. Los aspectos que cubría este proyecto eran:

- a) Económico-sociales, mediante el establecimiento de una escuela en una comunidad íntimamente relacionadas a través de hábitos de asociación y cooperación para la producción.
- b) Morales, fomentando las actitudes cívicas como el amor a la patria a través del trabajo.
- c) Enseñanza, los conocimientos básicos del nivel primario con un enfoque utilitario e integral apoyado con prácticas agrícolas, industriales y domésticas.
- d) Físicos y estéticos, por el desarrollo de hábitos de higiene y algunas actividades deportivas y artísticas. (52)

La organización para la obtención de estos fines dependía del maestro al frente de cada Casa y su capacidad de influencia en la comunidad.

Dentro de la política educativa de Plutarco E. Calles se dió un fuerte impulso al proceso de alfabetización de la población campesina e indígena; conservando la política de incorporación. "En el transcurso del régimen se llegan a establecer 500 escuelas rurales y se amplía considerablemente el campo de acción de las misiones culturales (...)" (53) Además, dentro de este régimen presidencial surge una institución de importancia dentro de la trayectoria de la educación

(52) Cf. Aguirre Beltrán: Teoría y práctica de la educación indígena. pp. 89-90
 (53) Monroy Huitrón, G.: ob. cit. p. 25.

indígena: la Casa del Estudiante Indígena.

Esta institución se crea el 1.º de enero de 1926 con el objetivo de experimentar si el indígena tenía capacidad de aprender e incorporarse a la sociedad. Se diseñó entonces un proyecto en el que jóvenes de distintos grupos étnicos (dos o tres de cada uno) se reunirían en una casa en la Ciudad de México para estudiar las asignaturas básicas del nivel primario y hábitos de tipo "occidental": vestir, calzar, comer, modales, etc. Visitaron museos, espectáculos, fábricas, deportes. Finalmente se deseaba que estos jóvenes regresaran a sus comunidades y enseñaran todo lo que habían aprendido. "Durante el tiempo de funcionamiento de la institución se erogaron más de un millón de pesos y finalizan su preparación 114 alumnos".

(54) El éxito de la institución radicó en la comprobación de la capacidad del indígena de aprender y de incorporarse a la sociedad mexicana. El fracaso no podría ser otro que la no reincorporación de los estudiantes a sus comunidades "[...] prefirieron seguir viviendo en el mundo citadino trabajando como obreros, oficinistas o mozos antes que volver a sus pueblos [...]" (55) o bien, "[...] los egresados de aquellas escuelas [...] si volvían, se convertían en explotadores de sus hermanos. En el caso menos malo, al retornar eran tragados por el medio [...]" (56)

(54) Aguirre Beltrán, G.: ob. cit. p. 130

(55) Aguirre Beltrán, G.; Pozas Arciniega, R.: ob. cit. p. 209

(56) Lerner, Victoria: "La Educación Socialista" en Historia de la Revolución Mexicana, núm. 17. México, Colegio de México, 1975, p. 141.

Esta experiencia da elementos para saber que la educación indígena no debe separarse nunca de la comunidad ni de los contenidos que ella misma determine. La Casa del Estudiante Indígena desaparece en 1932.

La primera escuela normal rural se inauguró en 1922 en Tacámbaro, Michoacán; y otras se impulsan a partir de 1926. A pesar de que su objetivo es la preparación de maestros para el trabajo de incorporación cultural, realizando actividades en comunidades rurales en pro de su desarrollo, no ingresan a ellas indígenas, pues en esta época es difícil que apenas terminen su educación primaria.

Cuando se iniciaba el año de 1928 se definen, por acuerdo presidencial, cuatro postulados básicos de política indigenista de la Revolución: "a) El enfoque integral como método; b) La coordinación como instrumento; c) La comunidad, no el individuo, como sujeto de educación; d) El proyecto regional, como procedimiento de ataque a un vasto problema". (57)

Para ello se establecieron Misiones Culturales Permanentes en Zacayucan (Tlaxcala), Zacatlán (Puebla), Yautepec (Morelos), Mexe (Hidalgo), con las mismas funciones que las misiones cultu

(57) Aguirre Beltrán, G.: Teoría y Práctica de la Educación Indígena. P. 116.

rales ya mencionadas, pero con carácter permanente, y enfrentándose a los mismos obstáculos para incidir en el desarrollo de las comunidades indígenas.

En el año de 1932, Moisés Sáenz puso en práctica un experimento, nuevamente para estudiar el proceso de incorporación del indio a la sociedad mexicana, en Carapan, Michoacán. Aquí se incluía la acción de la escuela rural y la observación de indicadores de la mexicanización de sus estudiantes. Como conclusión, el mismo Sáenz se dió cuenta de que una carretera integraba más al indio que la escuela. (58) En esa misma fecha se inauguran 11 internados de educación indígena. (59)

Dentro del discurso político del Secretario de Educación, Narciso Bassols (1932-1934) se encuentra la preocupación por la educación del indígena " [...] desea en especial sacar de su postración y miseria intelectual a los indígenas puros. [...] él desea 'una síntesis de los valores positivos de las dos razas', tomando de una y otra todo aquello que fortalezca a los indios en sus valores y los convierta en una auténtica raza mexicana". (60) Bajo el período de Bassols se crearon once internados y 7,504 escuelas en el medio rural. (61)

(58) Cf. Aguirre Beltrán; Pozas Arciniega: ob. cit. pp. 209-210.

(59) Nahmad Sitton, S.: Educación y Etnodesarrollo. Zinacantán, Chis. (México) 1973, Consejo Estatal Técnico de la Educación.

(60) Monroy Huitrón, G.: ob. cit. p. 28

(61) Cf. Idem. p.37

3.3.2 PERIODO POST-REVOLUCIONARIO (1934-1984)

Durante el periodo del Presidente Lázaro Cárdenas (1934-1940) se dió un gran impulso a la atención del indígena desde el punto de vista de su incorporación. (62) Existen en este sentido, tres eventos importantes: 1) La creación del Departamento A. de Asuntos Indígenas; 2) La fundación de la Escuela Superior de Medicina Rural; 3) La celebración del Primer Congreso Indigenista Interamericano.

El Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas fue creado el año de 1936 con el objeto de promover, dirigir y estimular toda aquella acción oficial tendiente a la protección de los núcleos de población indígena, a su elevación y mejoramiento y a su asimilación al conglomerado mexicano. (63) "La primera de sus funciones será el estudio de las necesidades sociales y consulta al Presidente de la República de las medidas capaces de satisfacer aquéllas. La segunda será una verdadera función de procuraduría de indígenas en aquellas cuestiones de orden social que afecten los núcleos aborígenes en su conjunto". (64). Bajo la organización del Departamento se crea-

(62) "[...] 'La revolución, dice Cárdenas, ha proclamado como precedente de la incorporación de la cultura nacional al indígena: esto es, el desarrollo pleno de todas las potencias y facultades naturales de la raza, el mejoramiento de sus condiciones de vida, agregando a sus recursos de subsistencia y de trabajo todos los implementos de la técnica, de la ciencia y del arte, [...] nuestro problema indígena no es tá en conservar al 'indio', ni en indigenizar a México, sino en mexicanizar al indio[...]' " Idem. p. 61 .

(63) Aguirre Beltrán, G.: Pozas Arciniega, R.: La Política Indigenista. p. 210.

(64) Aguirre Beltrán, G.: Teoría y Práctica de la Educación Indígena. p. 141.

ron 29 centros de educación indígena que no pueden considerarse como escuelas primarias sino como centros de incorporación de los que se pensaba egresar a personas capacitadas para influir en el desarrollo de las comunidades indígenas. El plan de estudios duraba cuatro años y se enseñaba español, formas de conducta personal y hábitos de higiene; posteriormente, métodos de cultivo, crianza y explotación de animales domésticos y creación de nuevas industrias. (65) El Departamento se cierra en 1946.

No obstante la apertura de todos estos centros, nunca se contó con los recursos suficientes para su buen funcionamiento; por ejemplo, tres o cuatro maestros tenían que atender a 300 alumnos. En cuanto a los aportes que realizaron en las comunidades es indudable que resultaron de ínfima cantidad y calidad.

Dentro del Instituto Politécnico Nacional se creó la Escuela Superior de Medicina Rural en 1937 con el objetivo de cubrir las necesidades que el medio rural tenía en el ámbito de la salud, incluidas en ello comunidades indígenas. La preparación fue más rápida en comparación con los programas de la UNAM y se quería que los primeros tres años de ejercicio profesional el egresado trabajara en ese medio, sin embargo, la incidencia de los médicos rurales en la solución de los problemas para los que fue preparado fue mínima.

(65) Cf. Aguirre Beltrán y Pozas Arciniega: ob. cit. pp. 210-211 y Lener Victoria: ob. cit. p. 142.

En el Primer Congreso Indigenista Interamericano (14 abril de 1940), el Presidente Cárdenas expuso su posición ante el indio: "ya nadie pretende una resurrección de los sistemas indígenas precortesianos o el estancamiento incompatible con las corrientes de la vida actual. Lo que se debe sostener es la incorporación de la cultura universal al indio, es decir, el desarrollo pleno de todas las potencias y facultades naturales de la raza, el mejoramiento de sus condiciones de vida agregando a sus recursos de subsistencia y de trabajo todos los implementos de la técnica, de la ciencia y del arte universales, pero siempre sobre la base de la personalidad racial y el respeto de su conciencia y de su identidad". (66)

Es a partir de este evento donde la atención que se va a prestar al indio por parte del Estado va, por lo menos en el discurso, a considerar como importante los rasgos culturales de los grupos étnicos planteando su respeto y conservación, al mismo tiempo que se integren a la sociedad.

El Instituto Lingüístico de Verano empieza a trabajar en México en 1935 y pertenece a una expansión de sectas religiosas protestantes que se da en los Estados Unidos en la década de los treintas. El ILV fue concebido como una organización encargada de aspectos técnicos educativos lingüísticos y de antropología social aplicada en el adiestramiento de lingüistas

(66) Lerner, Victoria: ob. cit. p. 141.

jóvenes que fueran capaces de traducir la Biblia en lenguas indígenas. El primer campo de entrenamiento del Instituto se funda en la selva de Chiapas. Los lingüistas del ILV por lo común trabajan en equipo de dos (matrimonios) y construyen en los lugares en los que se instalan una vivienda y la infraestructura necesaria de comunicación y transporte, y se introducen en la cultura y lenguaje del grupo que habite ese lugar. La tarea primordial es la traducción y enseñanza del Nuevo Testamento y algunas actividades de carácter socio-económico y de desarrollo de la comunidad.

La labor del ILV ha sido fuertemente cuestionada por varios grupos étnicos y por antropólogos, etnólogos y lingüistas mexicanos que han observado los resultados implícitos que ha obtenido el Instituto, encontrándose entre los más importantes los siguientes:

- El Instituto predica la forma evangélica del cristianismo, lo que ha provocado diversos problemas de división al interior de las comunidades en que trabaja.
- La actitud de los "misioneros" convoca a la pasividad y al individualismo como valores incuestionables en aras de acceder al paraíso (prometido por el cristianismo) sin importar que esa pasividad beneficie a los caciques de la región y no a los indígenas.
- Los misioneros aprovechan su situación para traficar con los recursos naturales.
- Las enseñanzas del ILV relegan los rasgos de la cultura in-

dígena por ser degradantes, pecaminosos o paganos.

En resumen, se considera que el ILV busca acabar con la unión auténtica y espontánea de los grupos indígenas, penetrando ideológicamente por medio del lenguaje, y trata de dejar de lado su historicidad e imponer conductas pasivas y de resignación ante los problemas socio-económicos a que se enfrentan, acelerando la descomposición cultural de las comunidades. El Estado mexicano ha apoyado las tareas de este instituto por su supuesta aportación al conocimiento de las lenguas indígenas y porque coincide con su política de castellanización y de integración.

Como una tarea del Departamento de Asuntos Indígenas y como una recomendación de la Asamblea de Filólogos y Lingüistas, en 1939 se creó el Consejo de Lenguas Indígenas, con el objeto de enseñarlas y ensayar nuevos métodos de enseñanza trabajando entre los indios tarascos de Paracho, Michoacán. (67)

En el período presidencial de Manuel Avila Camacho se impulsó en educación la meta de la "unidad nacional" que significó un deterioro de la escuela en el medio rural y de la importancia que pudo haber alcanzado la educación para el indígena bajo otros gobiernos.

En los planes y programas educativos se unificaron los criterios con un sentido urbano y se exigió una mayor preparación

(67) Cf. Aguirre Beltrán, G.; Pozas Arciniega R. ob.cit. p. 212.

pedagógica a los maestros. Se eliminaron las acciones que en la comunidad debía realizar el maestro y se buscó que los contenidos educativos tuvieran un fuerte enfoque nacionalista. (68)

Dentro de esta concepción se inició en 1944 la Campaña Nacional contra el Analfabetismo del que se desprendió la creación del Instituto de Alfabetización para indígenas monolingües (1945) mismo que realizó sus labores, primero en lengua materna y luego en español. A través de cartillas se hizo un equipo de maestros bilingües titulados de cinco regiones de habla indígena diferente para prepararlos con elementos de antropología cultural y física, lingüística general y particular de cada idioma indígena y en pedagogía especial para regresar a sus comunidades e instruir a su vez a maestros rurales. (69)

En 1946 los internados que dependían del Departamento de Asuntos Indígenas se convierten en centros de capacitación económica y técnica. Dependiente de la S.E.P., se abre la Dirección General de Asuntos Indígenas (que es transformada en 1968).

Bajo el régimen presidencial de Miguel Alemán Valdés se crea el Instituto Nacional Indigenista (INI, 1948) con diferentes funciones alrededor de la problemática indígena, como son:

(68) Cf. Idem. p. 205.

(69) Cf. Idem. pp. 212-214.

- Investigar los problemas relativos a los núcleos indígenas, estudiar las medidas de mejoramiento y promover su aprobación ante el ejecutivo federal.
- Dirigir la realización de estas medidas y coordinar, en su caso, la acción de los órganos gubernamentales competentes.
- Actuar como órgano consultivo de las instituciones oficiales y privadas.

El INI sustenta que su función principal es la de lograr la integración de los grupos étnicos a la sociedad nacional, respetando sus valores e identidad, con la finalidad de mejorar sus condiciones de vida en una forma integral y con una perspectiva de igualdad social.

Las actividades del instituto se concretan a través de las actividades de los centros coordinadores que se ubican en ciudades desde las cuales se puede establecer contacto con varias comunidades indígenas. Estos centros coordinan actividades de distintas dependencias (tanto federales como estatales y municipales) que incidan en rubros como el comercio, la construcción, agricultura, ganadería, salubridad e higiene y educación

Las labores en las comunidades deben ser realizadas por los mismos indios, preparados y orientados por antropólogos, lingüistas, pedagogos, médicos e ingenieros; toda la labor de planeación y de obtención de recursos se lleva a cabo en el centro coordinador.

Ahí también se ofrece preparación a quien habrá de ser un vínculo entre el centro y la comunidad: el promotor. Este, es una persona con cierta influencia en su comunidad que pondrá en práctica y funcionamiento las cooperativas, las obras comunitarias, las campañas de salud e higiene y los centros de educación y atención médica. Los requisitos para ser promotor son:

1. Ser miembro de la comunidad donde se va a actuar;
2. Ser bilingüe de castellano y lengua materna;
3. Tener ascendencia en la comunidad;
4. Habilidad para encontrar soluciones adecuadas para las promociones;
5. Captar bien las nuevas ideas;
6. Capacidad para entregarse íntegramente al cumplimiento de los programas;
7. Tener anhelo de superación mediante el estudio;
8. Ser respetuoso de la mujer y preocuparse por capacitarla;
9. Espíritu de disciplina y alto sentido de responsabilidad;
10. Tener disposición de líder. (70)

Existen en la actualidad 86 centros coordinadores en 23 estados de la República. (71) En el caso del Estado de Chiapas, el centro coordinador de San Cristóbal de las Casas se fundó en 1950 y fue el primero que instaló el INI. "El centro coordinador vino a sustituir a la agencia que el Departamento de Asuntos Indígenas, estableció en San Cristóbal de las Casas, a mediados de la década de los treinta. [...] Las funciones de la agencia de este Departamento en Chiapas fueron ininterrumpidamente coartadas por la reacción que presentó la élite te-

(70) Cf. Montes, Fidencio: "La Experiencia en los Altos de Chiapas" en Educación. Revista del CNTE. Vol. III, Enero-Marzo 1982., p. 152.

(71) Cf. Varios Autores INI 30 Años Después, pp. 393 (datos de 1978)

rrateniente regional que vió amenazada la fuente de su riqueza y de su posición social: la tierra y la explotación de la mano de obra barata indígena". (72)

En el aspecto educativo, los centros coordinadores funcionan bajo las prescripciones de la Secretaría de Educación Pública y bajo las Direcciones General y Estatal de Educación Indígena; proporcionan nivel preescolar y primaria, y en algunos casos secundaria técnica.

Dentro del centro coordinador de San Cristóbal de las Casas (conocido como la Cabaña) funcionó la Escuela de Desarrollo Regional en la que se preparó a promotores y maestros indígenas; abarcó los niveles de primaria, secundaria técnica y escuela de antropología; un albergue, un departamento de medicina y otro de asesoría legal.

La Sexta Asamblea Nacional de Educación aprueba en 1963 la utilización de métodos bilingües en la educación para el indígena y por ello se crea el Servicio Nacional de Promotores Culturales y Maestros Bilingües que en esa época suman 350.

Otras instituciones que se crean dentro del ámbito del indígena son el Patrimonio Indígena del Valle del Mezquital y la Comisión Intersecretarial del Yaqui.

(72) Albores, Beatriz: El Funcionalismo en la Etnografía Tzeltal Tzotzil México, 1978, Chis. UNACH, p. 141

El primero es creado por acuerdo presidencial el 21 de junio de 1951, su objetivo es estudiar la solución de los problemas económicos y sociales de la zona cuya población es náhuatl y otomí. Sus programas abarcan tres sectores: 1. Producción (preparación de suelos, agricultura, ganadería, industria); 2. Apoyo (caminos); 3. Social (educación, salud, agua potable, radio, capacitación, promotorías voluntarias, planificación familiar, reforestación, parques infantiles, juguetes, despensas).

En 1971 se crea la Dirección General de Educación Extraescolar en el medio indígena que depende de la SEP, se le asignaron los siguientes objetivos:

- Promover el desarrollo integral de las comunidades indígenas de las diferentes regiones del país, fijando las normas de acción más convenientes, basadas en el conocimiento de su situación económica, social y cultural.
- Proporcionar a través de diversas orientaciones y enseñanza tecnológica, la capacitación de la familia, a fin de que supere en lo general su nivel de vida.
- Lograr que las comunidades indígenas mejoren sus técnicas de trabajo y sus condiciones socioeconómicas y culturales, la resolución de sus problemas en asuntos agrarios, las prestaciones y créditos necesarios, la adecuada organización y administración de la producción y la firme conciencia de sus derechos y obligaciones como integrantes de una sociedad participante dentro del progreso nacional.

- Coadyuvar en la realización de los planes y programas de desarrollo del país, aunando los esfuerzos de la SEP con las demás dependencias oficiales, gobiernos estatales, organismos descentralizados, particulares e internacionales, interesados en el desenvolvimiento de las comunidades rurales, para propiciar la incorporación de los campesinos al ritmo del progreso que han alcanzado otros sectores de nuestra sociedad.

El Instituto de Investigaciones e Integración Social del Estado de Oaxaca (IIISEO) fue fundado en 1971 y ofrece educación y adiestramiento desde el nivel de capacitación de promotores hasta maestrías y doctorado en investigación social. Estos cursos son reconocidos oficialmente por la SEP. Para ser alumno-becario de esta institución se requiere el dominio, de una lengua indígena. Hasta 1976 habían egresado seis generaciones de promotores bilingües haciendo un total de 106 alumnos. Al mismo tiempo egresaron 28 técnicos auxiliares en integración, éstos cursan la secundaria y asesoran a los promotores. También se preparan maestros y doctores en investigación social, que es un grupo interdisciplinario de profesionales (médicos, pedagogos, sociólogos, ingenieros, lingüistas, antropólogos); la maestría es en integración. Algunos egresados forman parte del cuerpo docente del instituto.

En 1973 se aprueba la Ley Federal de Educación en cuyo artículo 5 se señala que una finalidad de la educación en México

deberá ser la de alcanzar, mediante la enseñanza de la lengua nacional, un idioma común para todos los mexicanos, sin menos cabo del uso de las lenguas autóctonas.

En 1977 se crea la Dirección General de Servicios Educativos para zonas deprimidas y grupos marginados.

La Dirección General de Educación Indígena se crea en 1978 y es la que ha asumido las distintas dependencias que desde 1910 se han creado para la educación del indio y que actualmente depende de la SEP, ofreciendo seis servicios:

1. Educación bilingüe y bicultural a nivel primaria.
2. Educación preescolar para la castellanización.
3. Albergues infantiles (en coordinación con el INI).
4. Centros de integración social (CIS).
5. Servicio de Radio Bilingüe.
6. Programas especiales.

La Dirección tiene como propósito fundamental hacer llegar la educación a las comunidades indígenas con el fin de que esos grupos se integren al desarrollo de México. Sus objetivos son:

- Proporcionar los contenidos y métodos educativos, así como las normas técnico-pedagógicas para la educación que se imparta a los indígenas que no hablen español.

- Organizar, desarrollar, operar, supervisar y evaluar los programas de enseñanza del español en las comunidades indígenas.
- Atender aquellos programas y servicios de educación básica, particularmente en las comunidades indígenas preponderantemente monolingües que no hablen español. (73)

La educación que la dirección imparte es bilingüe y bicultural, es decir, que los maestros educan a sus alumnos en su idioma e imparten el español como segunda lengua. Al mismo tiempo fomenta y preserva las costumbres y tradiciones de la cultura indígena aunando a ello, los conocimientos básicos de la cultura universal.

En el nivel preescolar se imparte al niño los primeros conocimientos del castellano, y en general, los primeros tres años de primaria son bilingües y en los otros tres se hace más enfático el español.

Es importante hacer notar que en todas las escuelas que dependen de la DGEI asisten niños indígenas pero estos niños también asisten a escuelas primarias que dependen de la federación que no cuentan con ningún objetivo ni bilingüe ni bicultural, aunque muchos maestros de estas escuelas conocen la lengua de sus alumnos.

(73) Cf. Nahmad Sitton, S.: "La Educación Bilingüe y Bicultural para las Regiones Interculturales en México" en Ponencias CREFAL, OEA, UNESCO. p. 20;

Los albergues infantiles pueden ser de tres formas: albergue sin escuela, albergue con escuela, y los llamados centros de integración. El objetivo es concentrar a los niños para facilitar su acceso a los centros educativos; se les proporciona servicio asistencial de alimentación y hospedaje para que asistan entre semana a la escuela y al finalizar ésta, se reúnan con su familia. El INI y el FONAPAS además de la dirección aportan presupuesto para su funcionamiento. En los albergues que están unidos a la escuela se realizan actividades que coadyuvan a la formación de un sentido de responsabilidad comunitaria, como son la parcela escolar y la misma organización interna.

Los centros de integración social empezaron a funcionar como secundarias para indígenas, pero fueron cerrados por la supuesta repetición de funciones con otras instituciones, no obstante las peticiones de las comunidades para su reapertura, en las que mostraron la importancia de su existencia. Actualmente el CIS que se encuentra en la cabecera municipal de Zinacantán ofrece los programas de primaria abierta junto con asignaturas tecnológicas (corte y confección, carpintería, mecanografía) con la finalidad de capacitar al alumno en el desempeño de un futuro trabajo. Admiten a niños y niñas mayores de 13 años y funciona con un albergue. Se piensa que los egresados pueden convertirse en agentes de cambio dentro de su comunidad.

En estos centros también se ofrecen cursos de capacitación

para los maestros bilingües en servicio y a los de nuevo ingreso.

La radio bilingüe brinda apoyo a los programas educativos, sobre todo en el ámbito de la castellanización y el desarrollo de la comunidad. Los programas tratan de abarcar las manifestaciones de la cultura indígena. En la región tzeltal-tzotzil se atienden alrededor de 3,000 alumnos para las lecciones radiofónicas.

Los programas especiales de la dirección son:

- a) Las brigadas de desarrollo y mejoramiento indígena que realizan un trabajo similar al de las misiones culturales, aunque no incluyen la enseñanza de primeras letras, sino artesanías y actividades técnicas.
- b) Las procuradurías de comunidades indígenas son agencias de asesoría, defensa y patrocinio para los indígenas en problemas de carácter administrativo, penal, civil y/o laboral.

Para el caso concreto del estado de Chiapas, el Departamento de Educación Indígena controla a través de 13 jefaturas de zonas de supervisión, los siguientes servicios educativos y asistenciales, con cifras para el ciclo escolar 1983-1984.

	Núms.	Per. en servicio	Población beneficiada
Centro de Educación Preescolar Ind.	458	554	13,421
Escuelas Primarias Bil.	1,114	2,524	73,797
Albergues Escolares	181	543	9,050
Escuelas Albergue	116	1,063	22,023
Esc. Alb. c/prog. productivos	18	54	900
Centros de Integración Social	3	84	555
Cent. Educ. y Cap. para la Mujer Indígena	5	13	208
Procur. de Asuntos Indígenas	7	11	79,727
Becas para Educación Media Básica, Media Superior y Superior	-	-	-

Además existen los centros de educación y capacitación para la mujer indígena.

Este programa es uno de los de más reciente inclusión en el sistema indígena en el Estado, cuenta hasta el momento con un total de cinco centros, localizados en San Cristóbal de las Casas, que funciona con la Casa de la Mujer Indígena y tres subprogramas que lo componen como: capacitación para el trabajo, desarrollo bilingüe-bicultural y educación materno infantil, con educación inicial como complemento. Los cuatro centros restantes se localizan en la Aurora y ejido Monte Líbano, municipio de Ocosingo; Xoxotjá las Canchas, municipio de Chilón y Mitontic, municipio del mismo nombre.

En estos centros laboran 13 promotoras con actividades especí

ficas a cada una de ellas. Para lograr mejor el desarrollo de sus actividades se organizó un curso de capacitación que se llevó a cabo en San Cristóbal de las Casas, Chis., que tuvo una duración de cuatro meses; básicamente consistió en las actividades de: Corte y Confección, bordados y tejidos, primeros auxilios y panadería.

Las unidades radiofónicas del Departamento de Radio Bilingüe, han implementado un curso de capacitación, dirigido a maestros bilingües del grupo étnico: Tzeltal, tzotzil y zoque; con el propósito de:

- Promover y apoyar los servicios de educación bilingüe-bicultural.
- Desempeñar la función de productor y traductor de guiones radiofónicos.

Además, este tipo de apoyo suple los programas de "enseñanza oral del español como segunda lengua y juegos para aprender español".

Hasta el momento se han elaborado 5 series radiofónicas:

- Orígenes. Guión sobre culturas prehispánicas.
- Latinoamérica y sus culturas. Sobre culturas indígenas de América Latina.
- Nosotros. Aspectos culturales de los grupos étnicos de la actualidad.

- La voz del maestro indígena. Guión sobre varios aspectos educativos y culturales.
- Cuento bilingüe.

Estos programas van dirigidos a todo el auditorio, teniendo una duración de 15 a 20 minutos, transmitiéndose de lunes a sábado en la radiodifusora XERA de San Cristóbal de las Casas.

La Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio ofrece cursos de capacitación para los maestros bilingües en servicio a nivel preescolar y primaria y sus egresados obtienen el título de normal primaria bilingüe y bicultural.

La Universidad Pedagógica Nacional en su sistema escolarizado ofrece, desde 1983, la licenciatura en educación indígena para maestros bilingües que hayan terminado la normal primaria. Los alumnos han sido becados y cada uno representa un grupo indígena diferente. El objetivo de esta licenciatura es proporcionar a los maestros instrumentos con los cuales realizar su labor de enseñanza incorporando mejores técnicas y nuevos conocimientos fruto de la investigación social y educativa.

La SEP, el INI y el Centro de Investigaciones Superiores del INAH crearon el Programa de Formación Profesional de Etnolingüistas que dio comienzo en 1979 y sus objetivos principales son: 1. Formar licenciados en etnolingüística de los maestros

normalistas o egresados de preparatoria que pertenezcan a algún grupo étnico indígena; 2. Producir materiales para la promoción del desarrollo lingüístico y étnico de los pueblos indígenas. En 1982 se titularon 53 egresados de este programa. Su trabajo debe involucrarse en el análisis y programación de procesos de desarrollo étnico y lingüístico en las sociedades indígenas mexicanas.

4. PRINCIPIOS DE LA EDUCACION INFORMAL

El proceso educativo se manifiesta en dos momentos: uno, dentro de las instituciones específicamente creadas para aportar programas y contenidos concretos, y otro, la serie de relaciones que el individuo establece con su medio para aprender de él de manera informal.

La manifestación informal de la educación, generalmente no es tomada en cuenta por los educadores, lo que conduce a una acción incompleta, limitada, en el trabajo institucional y -sobre todo- en la formación integral del niño o del sujeto que aprende.

En el caso de la educación indígena, los aspectos informales han sido tajantemente puestos a un lado, relegados bajo muchos pretextos, sin embargo, tanto los aspectos culturales, como los familiares y comunitarios son básicos para realizar cualquier tipo de acción educativa, no sólo entre los grupos indígenas sino a nivel general.

4.1. LA CULTURA INDIGENA

Las culturas de los grupos indígenas pueden ser consideradas como culturas subalternas o culturas populares. Con respecto a estas culturas se observa una actitud de desvalorización que permite el mantenimiento, a nivel ideológico, de las relaciones colonizado-colonizador establecidas

desde la conquista española, donde lo "popular" es sinónimo de "vulgar", de inferioridad frente a los modelos occidentales considerados como "modernos" y "racionales".

La cultura es "un instrumento para comprender, reproducir y transformar el sistema social, para elaborar y construir la hegemonía de cada clase" (1) por lo tanto, la vida cotidiana de los grupos sociales adquiere una gran importancia para la permanencia de la ideología que justifique y sostenga al grupo dominante que constantemente extiende a todo el resto de la sociedad su particular proyecto cultural. Para Guillermo Bonfil "Las tendencias a la unificación surgidas del proyecto colonial generan el grupo original de culturas subalternas, las culturas llamadas indígenas. Al ser las indígenas las primeras estructuras económicas saqueadas, destruidas y desordenadas por fuerzas externas, las indígenas fueron igualmente las primeras organizaciones sociales subvertidas por esas mismas fuerzas y, las indígenas, también, las primeras culturas sometidas." (2)

Actualmente, las culturas populares "son las que corresponden al mundo subalterno en una sociedad clasista y multiétnica de origen colonial" (3). En México se ha planteado a lo largo de la historia, la integración de los grupos in-

- (1) García Canclini, N.: Las culturas populares en el capitalismo. México Nueva Imagen. 1982. p. 17
- (2) Carreño Carlón, J.: "Las políticas de cultura popular del Estado" en Varios Autores: Culturas populares y política cultural. México. Museo de Culturas Populares-SEP. 1982. p. 31.
- (3) Bonfil Batalla, G.: "De culturas populares y política cultural" en Varios autores Ob. cit. pp. 14-15.

dígenas al status quo capitalista (dentro del cual se puede observar una necesidad homogeneizante sobre todo a nivel cultural), a través de la aplicación de una política pater_unalista. Sin embargo, en una sociedad dividida en clases y que además es pluricultural, tal proceso se encuentra caracterizado por contradicciones internas que provocan una dinámica de desintegración-integración.

Las culturas indígenas están sujetas a una doble acción: ser clase subalterna y por lo tanto dominada y también ser uno de los sectores más discriminados tanto en lo religioso, como en lo político, en lo educativo, en los recursos para la producción, en la distribución del ingreso, en los servicios de infraestructura, etc., de ahí que la relación etnia clase adquiera características que los diferencian del resto de las culturas subalternas.

La caracterización de las especificidades culturales de las etnias tiene como punto de partida el hecho de que originariamente los grupos prehispánicos existían como grandes organizaciones que fueron reducidas y fragmentadas en los pequeños conglomerados humanos que hoy conocemos como comunidades, con una organización a nivel local y con poca comunicación entre sí. Las etnias han tenido que refuncionalizar los rasgos de su concepción mágico-religiosa, de su organización familiar y en general de su vida cotidiana va-

riando el grado de integración de una comunidad a otra, según sea la intensidad de su contacto con los centros mestizos.

Es claro que en un sistema capitalista, la tendencia de la clase dominante sea imponer sus intereses en lo económico y en lo ideológico, sus valores y concepción del mundo, a la clase dominada a fin de que acepte esa concepción como "suya", como "natural" y que sea la sociedad civil la que transmita y reproduzca a través de sus instituciones como la familia, la escuela, la fábrica, los partidos políticos, los medios de comunicación masiva y, en caso extremo, a través del ejército, la cárcel, los tribunales, es decir, impone no solo una hegemonía económica y política sino también -y sobre todo- cultural, al penetrar y transformar los hábitos y comportamientos de la sociedad civil en la cual se mantiene al bloque histórico predominante. Es conveniente destacar que un bloque histórico se consolida cuando una clase social que ocupa un lugar fundamental en las relaciones de producción, logra históricamente generar a un grupo de intelectuales que sean capaces de organizar y sistematizar, dar coherencia y legitimidad a la visión del mundo de dicha clase y convierte su particular proyecto de sociedad y su sistema de valores, en punto de referencia común a todos los demás grupos que dirigen. (4) Pero a este proceso de homogeneización en el seno del blo-

(4) Cf. Portelli, H.: Gramsci y el bloque histórico. México. Siglo XXI 1979. pp. 8-10.

riando el grado de integración de una comunidad a otra, según sea la intensidad de su contacto con los centros mestizos.

Es claro que en un sistema capitalista, la tendencia de la clase dominante sea imponer sus intereses en lo económico y en lo ideológico, sus valores y concepción del mundo, a la clase dominada a fin de que acepte esa concepción como "suya", como "natural" y que sea la sociedad civil la que transmita y reproduzca a través de sus instituciones como la familia, la escuela, la fábrica, los partidos políticos, los medios de comunicación masiva y, en caso extremo, a través del ejército, la cárcel, los tribunales, es decir, impone no solo una hegemonía económica y política sino - también -y sobre todo- cultural, al penetrar y transformar los hábitos y comportamientos de la sociedad civil en la cual se mantiene al bloque histórico predominante. Es conveniente destacar que un bloque histórico se consolida - cuando una clase social que ocupa un lugar fundamental en las relaciones de producción, logra históricamente generar a un grupo de intelectuales que sean capaces de organizar y sistematizar, dar coherencia y legitimidad a la visión del mundo de dicha clase y convierte su particular - proyecto de sociedad y su sistema de valores, en punto de referencia común a todos los demás grupos que dirigen. (4) Pero a este proceso de homogeneización en el seno del blo-

(4) Cf. Portelli, H.: Gramsci y el bloque histórico. México. Siglo XXI 1979. pp. 8-10.

que histórico, las clases subalternas -como son las indígenas y sus manifestaciones culturales- aparecen ciertos momentos como contrahegemónicos al ser "no oficiales", opuestos al modelo propuesto para la modernización y progreso.

La interacción dentro del sistema capitalista entre culturas dominantes y culturas subalternas es más compleja y dinámica que la simple imposición y la consiguiente aceptación de los elementos culturales externos, ya que "el capitalismo [...] no avanza siempre eliminando las culturas tradicionales, sino también apropiándose de ellas, reestructurándolas, reorganizando el significado y la función de sus objetos, creencias y prácticas [...]. A fin de integrar a las clases populares en el desarrollo capitalista, las clases dominantes desestructuran -mediante procesos distintos, pero subordinados a una lógica común -las culturas étnicas, de clase y nacionales, y las reorganizan en un sistema unificado de producción simbólica". (5) Ejemplo de ello es la inclusión de la producción artesanal a la industria turística y la explotación de la mano de obra indígena como jornaleros en la producción agrícola (en Chiapas, la cafetalera); asimismo, el consumo -por parte de los indígenas- de artículos manufacturados industrialmente como grabadoras, relojes electrónicos, ropa "occidental", televisores, refrescos, etc., que es observable en forma creciente.

(5) García Canclini, N.: ob. cit. pp. 17-18.

De las contradicciones que se observan en las manifestaciones culturales subalternas se pueden derivar dos premisas básicas: "La primera es la existencia de un ámbito de cultura autónoma que es el eje organizador de cualquier cultura subalterna. A partir de este sector de cultura autónoma se desarrollan los procesos de resistencia y apropiación y se establece (y modifica) la visión del mundo propia de cada grupo subalterno. El mantenimiento y la expansión del ámbito de la cultura autónoma son, en el orden cultural, la expresión de la lucha permanente contra la dominación. La segunda premisa afirma que todo proceso de dominación se expresa en términos culturales, en la creación de un ámbito de cultura impuesta dentro de los grupos y/o clases subalternas, así como en la alienación de ciertos ámbitos de la cultura popular en beneficio de los grupos dominantes." (6)

Así, observamos comunidades indígenas en las que solo se conservan el idioma y algunos rasgos de su cosmovisión, -- pues han perdido sus tierras, aceptado la evangelización, la escuela, el cambio de las ocupaciones tradicionales -- por los subempleos en las ciudades o en las fincas y el -- cambio de las autoridades político-religiosas tradicionales, por la manipulación abierta del partido oficial con todas las consecuencias ideológicas y de obstaculización

(6) Bonfil Batalla, G.: ob. cit. pp. 18-19

de proyectos auténticos, sufriendo el paternalismo y la mediatización.

En esta lucha de violencia cultural, donde está en juego - la participación social de millones de indígenas, la política cultural del Estado -en sus diferentes momentos históricos- insiste en la plena incorporación de éstas culturas al ámbito "nacional". Aunque a nivel de discurso político el Estado quiera otorgar los beneficios de los servicios públicos: salud, educación, crédito, etc., los modelos de organización y funcionamiento parten de la óptica de la cultura dominante occidental. Todavía, y por mucho tiempo, los grupos indígenas son rincones folklóricos donde se toman - fotografías y se compran artesanías.

En el plano educativo, la instauración de la educación bicultural en las escuelas está siendo entendida como un paso hacia la vida urbana moderna; la posibilidad de conservar las costumbres locales, se reduce -tal como se observó en las escuelas visitadas- a bailables y música regionales. Nunca se observó la recuperación, en la escuela, de la historicidad de las culturas indígenas sino la exaltación de la cultura dominante.

4.2. LA FAMILIA INDIGENA Y EL DESARROLLO DEL NIÑO

La educación informal en Chamula está fuertemente marcada por las necesidades de tipo económico para lograr la supervivencia diaria, así como por su particular concepción del mundo. Esta juega un papel importante porque engloba y explica la mayoría de los actos de la vida cotidiana. "El papel relevante de la concepción del mundo radica en que esta superestructura ideológica permea y envuelve a todos los demás aspectos de la vida socio-económica del individuo y del grupo, y en cuanto tal no solo está relacionada con el aspecto religioso, sino que involucra a la actividad económica, e implica los valores sociales por los cuales el individuo participa en las instituciones político-religiosas. La concepción del mundo se refiere fundamentalmente a la relación entre los dioses o fuerzas sobrenaturales y la existencia del hombre" (7).

(7) Albores, Beatriz: El funcionalismo en la Etnografía Tzeltal-Tzotzil. México, 1978, UNACH. p. 11.

Los indígenas tzotziles elaboran con base a su visión del mundo, un código moral por medio del cual la conducta de los individuos y del grupo serán orientadas; para lograrlo, se mantienen una serie de creencias mágico-religiosas que deben ser observadas y practicadas con el fin de obtener la bondad de los dioses y alejar a las deidades malignas que están al acecho. Dentro de las normas morales y religiosas que impone la sociedad chamula podemos mencionar las siguientes:

- No sobrepasar el nivel económico común a los demás miembros del grupo.
- Participar en el sistema de cargos religiosos y políticos.
- No sentir envidia por lo que los demás poseen, bajo riesgo de desatar las fuerzas malignas.
- No diferenciarse del grupo indígena para asumir conductas ladinas.
- Mantener un espíritu de cooperación comunitaria.

El cumplimiento de estas obligaciones y preceptos morales se debe a una fuerte presión social para acatarlas, de lo contrario "si se convierte en transgresor pone en peligro su propia existencia a la vez que la conservación del mundo y, por ende, la de su propio grupo". (8)

La educación informal entre los indígenas es principalmente de

(8) Albores, Beatriz: ob.cit. p. 14

fines comunitarios. Se prepara al niño para la vida y conservación de los patrones culturales tradicionales. "En el lenguaje indígena, la educación es el 'acostumbramiento' del niño a la vida de la comunidad. Hay que 'acercarlo', para que tome contacto con las actividades de los adultos, ponerlo en condiciones de que observe su comportamiento y dejarlo en gran libertad para que imite lo que ve y haga como le parezca". (9) La educación indígena tiene una doble naturaleza: ser tradicional, en cuanto a la preservación de sus valores, y espontánea en cuanto a su concepción del aprendizaje. El respeto a los mayores, a las creencias mágico-religiosas, a los roles asignados tanto al hombre como a la mujer son aspectos de esa tradicionalidad; la educación es espontánea cuando se hace hicapié para que el niño pueda resolver los problemas por sí mismo y que tenga iniciativa en el trabajo.

La vida de los tzotziles se desarrolla en medio de condiciones económicas precarias que difícilmente pueden cambiar. El crecimiento y desarrollo de los niños indígenas está marcado desde su nacimiento por carencias económicas y creencias míticas que funcionan como obstáculos para una mejora, y también, como un valioso apoyo para la supervivencia. Las circunstancias del nacimiento de los niños se desenvuelven de la siguiente manera: "Muchas señoras beben una buena cantidad de licor con el objeto de aminorar los dolores y apresurar el alumbramiento. La

(9) Latapi, Pablo: Política Educativa y Valores Nacionales. México, Nueva Imagen, 1979, pp. 32-33.

parturienta, vestida como siempre, se arrodilla sobre lienzos limpios, zacate recién cortado u hojas frescas de plátano, y se agarra de una silla o de una cuerda que cuelga de las vigas, para no desperdiciar ninguno de sus esfuerzos por dar a luz a la criatura. La partera se queda de pie detrás de ella y la coge por la cintura, rodeándola con sus brazos, mientras el marido, sentado muy cerca, en una silla baja, la reconforta y le infunde valor. Si la comadrona no está presente, el marido toma su lugar, sostiene con fuerza a su mujer y le hace presión hacia abajo. La pedrana* no le permite a la partera que la toque si no es sobre sus vestiduras. No se le levanta la falda azul-negra. Finalmente el vástago cae al suelo y es la madre quien primero lo toma y coloca abajo con cuidado; luego, lo levanta la comadrona y lo envuelve en lienzos limpios". (10)

Antes y después del parto, la mujer se somete a un régimen de ayuno, pues existe la creencia de que ello purifica la sangre, sin embargo, esto explica las anemias agudas que presentan tanto los recién nacidos como la madre. La sobrevivencia de los niños después de los dos años de edad se debe a la adaptación de su organismo a un bajo consumo de alimentos y al desarrollo de defensas naturales para sobrellevar las enfermedades comunes en esos lugares. Desde el nacimiento quedan determinados los roles que el nuevo ser jugará en su comunidad y la educación que reciben está encaminada a reforzar constantemente es

(10) Gutteras, Calixta; Los peligros del Alma. México, P.C.E. 1965, p. 100.

* Se le llama así a la mujer nacida en San Pedro Chenalhó, Chiapas.

tos roles. "Después del parto, en que participan tanto el marido como una partera, la partera baña al niño en agua caliente hervida con hojas aromáticas [...] y ruega a los dioses ancestrales que acepten y guíen al niño. La criatura es sahutada con copal durante la oración, y luego vestida con ropas limpias. [...] La partera frota sal dos veces en la parte superior de la boca del niño y le presenta tres chiles rojos, dando así 'calor' muy necesario a un cuerpo todavía frío. Las manos del niño se tocan con los implementos que utilizará durante su vida: si es varón, una azada, una podadera, un plantador y una astilla de ocote que le servirá para alumbrar el camino a su padre después de anochecer. Las niñas reciben un huso, un peine de cardar y una lanzadera para su telar, una mano de metate, una aguja e hilo y un mecapan para llevar carga". (11)

La crianza de los hijos corre a cargo de la madre. Las mujeres chamulas no llevan control de la natalidad porque desconocen su existencia o bien, porque sus maridos lo prohíben, de ahí que frecuentemente estén embarazadas. La deficiente alimentación y las escasas medidas de higiene provocan una alta tasa de mortalidad y morbilidad infantil antes del primer año de vida. Los niños son muy deseados. La familia numerosa es la garantía de ayuda para los padres, los varones ayudan a la siembra, y para las madres, las niñas ayudan en los quehaceres domésticos. La alimentación del niño es precaria a pesar

(11) Vogt, Evon: Ofrendas para los Dioses. México, F.C.E., 1979, p. 40.

de la leche materna. La dieta del niño se reduce a frijoles, tortillas, café negro, verduras y muy de vez en cuando huevo y carne.

En la primera infancia el niño es muy tolerado y no se le regaña ni mucho menos se le golpea. En las visitas a la comunidad Chamula, se observó la infinita paciencia que las madres tienen con sus hijos. Jamás los dejan solos ni les permiten que lloren mucho.

Desde los primeros años de vida, el niño trata de conocer el medio que le rodea, paulatinamente este proceso es orientado a lo que sus padres consideran conveniente. La transmisión de valores, actitudes y conocimientos es en gran parte de manera implícita. Al niño pequeño no se le enseña algo deliberadamente, todo se aprende por observación e imitación. Con el juego los niños simbolizan su mundo exterior, las actividades lúdicas del niño son libres y directas con su medio. Los juegos son parecidos a las actividades cotidianas de los padres, debido -probablemente- a que los medios masivos de comunicación (televisión y radio) no tienen un alto índice de penetración. "Los juegos de los niños pequeños son en su mayor parte exploratorios, tales como el examen del mundo que les rodea. La observación cuidadosa le dará buenos resultados más tarde, cuando sus padres le enseñen las pequeñas diferencias que existen entre plantas similares y muchos otros detalles mínimos de la naturaleza, que son esenciales para cultivar la

tierra con éxito".(12)

El vestido de los niños es una réplica del usado por los adultos, las niñas desde muy pequeñas usan el faldón de lana negra y la blusa característica en azul o blanco; los niños usan calzón de manta y chuc (chamarro) de lana negra. La pobreza y la falta de ganado para obtener lana es la causa probable de que muchos niños vistan ropa de corte occidental ya usada, que utilizan hasta que está inservible. La mayoría no usan zapatos, lo que, teniendo en cuenta el clima de los Altos de Chiapas, hace que se presenten enfermedades reumáticas y/o que el filo de las piedras ocasione cortadas.

En general, en los primeros tres años de vida, el niño tiene libertad completa de jugar y no se le dan demasiadas normas sociales, ni obligaciones en el hogar. Cuando comienza a entender y a tener un lenguaje más completo, es el momento de iniciar algunas actividades relacionadas con el trabajo. "Se considera que un niño de cuatro años ya está en edad de aprender a respetar a su padre. La madre comienza a enseñarle que éste es el cabeza de familia, y que se le debe obedecer y servir primero. [...] Los niños deben obedecer a su hermana mayor, ya que ésta es, para ellos, 'su papá y su mamá'. A los hermanos y hermanas más grandes se les respeta. Desde que el niño es muy pequeño le enseñan la manera de hablarles a sus mayo-

(12) Modiano, Nancy: La Educación Indígena en los Altos de Chiapas. México, SEP-INT, 1974, p. 86.

res, a las personas de fuera de su hogar inmediato, con la aguda voz que denota acatamiento. No se le permite que interrumpa las conversaciones de los adultos. No debe tratar mal a sus padres ni perturbarlos en cosas sin importancia o contradecirlos. No debe tener mal carácter porque esto le acarrearía una enfermedad. Tampoco enojará a sus progenitores, ya que su cólera lo enfermaría igualmente". (13)

De esta forma vemos como los valores y tradiciones juegan un papel educativo importante. Los roles del hombre y la mujer son los tradicionales aunque con la introducción de la escuela en las zonas indígenas se tengan otras oportunidades, pero en general, las necesidades económicas y las presiones del grupo familiar hacen que la gran mayoría de los niños se dediquen al trabajo agrícola y las mujeres al cuidado de los niños y del hogar.

El niño indígena pasa de la infancia a la vida de adulto a través del trabajo. Desde los seis o siete años tiene que ayudar a la economía familiar ya sea en labrar la tierra o cuidando ovejas. Las niñas aprenden a tejer, hacer tortillas, ir por agua, etc. Con estas obligaciones es poco el tiempo que le queda para jugar. Incluso aunque vayan a la escuela tienen que cumplir con sus deberes del hogar. Tales tareas resultan pesadas y difíciles de comprender debido a su corta edad, pe-

(13) Guiteras, Calixta: ob. cit. pp. 107-108

ro no existe ninguna otra alternativa ante las necesidades de subsistencia de la familia. Los niños a los cuatro o cinco años aprenden sus oficios jugando, así una pequeñita tendrá su cántaro de barro que llenará en el mismo ojo de agua que lo hace su madre; hará pequeñas tortillas de la masa de la que se harán las de toda la familia. El juego deja de serlo cuando se le obliga a perfeccionar sus habilidades, y se da paso a la responsabilidad.

Como se mencionó antes, al niño indígena se le inculca desde pequeño al respeto y la obediencia a la autoridad superior, ya sea el padre o las autoridades civiles o religiosas de la comunidad. No se le enseña a ser crítico, ni rebelde, sino dócil y sumiso. Se le acostumbra a obedecer y a dar las cosas por hechas con una especie de resignación aparente frente a un futuro de invariable pobreza.

El desarrollo y crecimiento del niño chamula está lleno de carencias y enfermedades. El paso brusco de los juegos infantiles al trabajo y a las obligaciones no es considerado como un castigo sino con naturalidad y como una preparación para la difícil vida que le espera.

La familia chamula es monogámica. La autoridad principal es la del padre, pues en general es él quien dirige los aspectos importantes de la comunidad. Las relaciones de herencia se transmiten por línea masculina. La familia extensa está constituida generalmente por 15 personas dirigidas por el hombre

más viejo. La interacción social y solidaria entre los miembros de la familia es intensa por la proximidad de las viviendas. Cuando el hijo varón se casa, construye su casa en el terreno de los padres. Todos los servicios del hogar se comparten: huerto, cocina, temazcal, etc.: En Chamula no es bien visto el matrimonio con miembros de otras comunidades, aunque también sean tzotziles o tzeltales. La importancia de mantenerse sin mezclarse con otros indígenas y mucho menos con ladinos radica en el mantenimiento de la organización social interna.

El matrimonio en Chamula no se realiza bajo formas de contrato civil o religioso porque esto no es reconocido por los miembros de la comunidad. La forma legal de reconocer la unión conyugal es la que se establece mediante el acuerdo de las familias de los contrayentes. El matrimonio es un ritual que se inicia desde mucho tiempo antes de que los contrayentes establezcan siquiera una conversación. El "noviazgo" es más bien un proceso de tipo comercial. Cuando un joven ha cumplido 15 o 16 años, ya está en edad para solicitar a sus padres que lo ayuden a buscar esposa. Para ello se requiere de un personaje especial que es llamado "jokol" (pedidor) quien es generalmente un pariente cercano con habilidad de convencimiento. Después de obtener la aprobación de la familia, el jokol se presenta en la casa de la muchacha elegida llevando los "regalos" a sus padres: maíz, melaza, aguardiente, fruta, velas, etc., la cantidad de "obsequios" que la familia del novio ofrezca dependerá del prestigio que la novia tenga en la comunidad.

El hombre es el que elige a la mujer, su elección debe estar sometida a la aprobación de los miembros de su familia; de manera indirecta y discreta, la hija puede sugerir a sus padres algún muchacho que sea de su agrado, ellos buscan una oportunidad para insinuar el propósito a los padres del muchacho para que sea su yerno. La mujer tiene, en la mayoría de los casos, el derecho de aceptar o rechazar la propuesta de matrimonio, previa consulta con su familia. Una vez que la familia de la novia acepta (sin decirlo) la presencia del jokol, es cuando empieza el ritual del matrimonio.

Cuando el jokol llega, el padre de la novia debe mostrarse renuente a entregar a su hija. En las primeras visitas (el jokol va con el novio) ni siquiera se les abre la puerta de la casa. Se ruega y exalta las cualidades del novio, de lo trabajador y honrado que es; en cambio, los padres tratan de hacer desistir al novio, diciendo que la muchacha es floja y no sabe hacer las labores del hogar. Durante cada visita, el novio tiene que llevar regalos. Ambas familias llevan la cuenta del costo de los regalos. Si el matrimonio no se lleva a cabo o si la mujer no puede tener hijos, los padres de la novia se ven obligados a reintegrar el dinero o a dar otra hija menor. "A cambio de ese pago [...], el 'precio de la esposa', la familia del marido adquiere la capacidad de producción y reproducción de la mujer". (14)

(14) Favre, Henri: Cambio y Continuidad entre los Mayas de México. México, Siglo XXI, 1973, p. 196.

Cuando por fin pueden entrar a la casa de la novia, casi está conformada la unión. Aún se tienen que entregar regalos no sólo a la familia directa de la novia sino a todos sus parientes, ya que de no hacerlo, pueden caer envidias sobre ellos con las consecuentes enfermedades y penas. Sólo cuando entra el novio con su "pedidor" es cuando se ve la pareja; se acuerda la reunión de las dos familias para el matrimonio. Ese día se lleva gran cantidad de comida y "trago", cuando la familia de la novia acepta tomar con la del novio, se consuma el matrimonio.

Esa noche los esposos duermen juntos en la casa de ella; en los meses siguientes, el esposo completa "el precio de la esposa" trabajando en la milpa del suegro. Cuando la familia considera cubierto el adeudo, la nueva familia puede construir su propia casa en la parte de terreno heredado o si éste es muy pequeño y la familia pobre, se comparte la misma casa por todos.

La educación moral recibida para el matrimonio, señala la inconveniencia de las relaciones extramaritales, sin embargo, esto no supone una estricta vigilancia por considerarse un gran número de atenuantes en los casos de adulterio. Por ejemplo, cuando un hombre pasa mucho tiempo fuera de su casa, sobre todo cuando va a trabajar a las fincas cafetaleras, la mujer puede buscar otro hombre y esto es aceptado en la comunidad.

Cuando el marido es desobligado con la manutención de los hi-

jos, el divorcio es solicitado con frecuencia por las mujeres; lo mismo cuando la mujer es maltratada por el esposo. En estos casos los hijos son repartidos sin conflicto, los varones que aún están lactando se quedan con la madre para que le ayuden en el futuro y las niñas con el padre, para que le guisen y limpien la casa. En contraste con las relaciones extramaritales, las relaciones premaritales no son castigadas e incluso "el embarazo de una mujer soltera se interpreta como obra de NAKUBAL KRUS, 'la sombra de la cruz', y ninguna tara social particular caerá sobre el fruto de esta sombra insidiosa". (15)

Por otra parte, es cada vez más frecuente que las mujeres participen en actividades que reditúan ingresos económicos, por ejemplo, la elaboración de productos artesanales y agrícolas. La mujer empieza a ser un poco más independiente en relación al hombre, atenuándose el carácter patriarcal de la comunidad de Chamula.

4.3 LA VISION DEL MUNDO DEL INDIGENA

La existencia de una especie de mitología en la conciencia india se observa constantemente en los rituales, las creencias mágicas de la relación con la naturaleza y de la explicación de su existencia cotidiana.

(15) Idem. p. 197.

Las creencias acerca de la creación de Chamula, Zinacantán o bien Chenaló indican que el mundo es concebido como un cuadrado, "El centro de esa superficie es 'el ombligo del mundo', un pequeño montículo redondeado ubicado en el centro ceremonial de Zinacantán. El mundo se extiende desde ese centro hacia el exterior; incluso la ciudad de México es considerada un lugar remoto situado hacia los confines del universo". (16)

El orden universal rige hasta la unidad mínima de organización y armonía que es la familia. Los lugares donde éste se protege y encuentra el medio para sobrevivir son la casa y el campo de cultivo que igual que el universo son de forma cuadrada. "El universo fue creado por los Waxak-Men, dioses que lo sostienen en las esquinas y que establecieron su centro, el 'ombligo del mundo', en el centro de Zinacantán. En forma correspondiente, las casas tienen cuatro postes en las esquinas y centros determinados con precisión; en los campos se destacan los mismos lugares críticos, con santuarios de cruz en sus esquinas y centros. Estos puntos son de primordial importancia ritual". (17) El hecho de que los indígenas consideren a su comunidad como el centro del universo denota un marcado etnocentrismo ejercido por ellos mismos. Se sabe que a los indígenas de otros grupos se les ve como a extraños, y todos ellos en general, ven con recelo a los mestizos.

(16) Vogt, Evon: ob. cit. p. 31.

(17) Vogt, Evon: ob. cit. p. 95.

La idea de que la Tierra es plana y que el Sol gira alrededor de ella, se explica a los niños en relatos, medio fundamental de la educación informal. "En los distantes perímetros de la Tierra viven extrañas y ajenas criaturas asociadas con el caos y el desorden social de las primeras creaciones. Los antepasados chamulas vinieron a desplazar el desorden social de esa creación a través de su proximidad al Sol, el correspondiente acceso al sagrado poder del calor y la luz. Los chamulas acumulan calor a medida que envejecen y conservan el orden social mediante el ritual que incluye a los varones de más edad en un culto al Sol". (18)

La noción espacial y geográfica de los indígenas se puede deber a que muchos de ellos no conocen otros lugares más que su comunidad; lo más lejano para ellos es la ciudad de San Cristóbal o la de Tuxtla; otros consideran que llegar al Distrito Federal es algo peligroso además de lejano.

La visión del mundo, las tradiciones y rituales de la vida cotidiana, se encuentran en íntima relación por lo que es difícil establecer fronteras entre ellos. El eje sobre el que gira la racionalización de la realidad exterior es una mezcla entre lo prehispánico y lo católico; entre el bien y el mal; entre lo sobrenatural y lo real; entre la pobreza y el temor. La religión como aspecto fenomenológico de la realidad mues-

(18) Pozas, Ricardo, et. al; Métodos y Resultados de la Política Indigenista en México. México, SEP-INI, 1954, p. 149.

tra claramente el nivel ideológico de folklore en que se ubica y que traspasa todos los aspectos de la vida indígena.

La religión entre los tzotziles es dualista, así, los dioses pueden ser buenos o malos según sea la forma en que se relacionen con ellos. Las deidades guardan un orden jerárquico. "Para los indígenas la tierra es la máxima deidad ya que ellos la ven como la fuente suprema tanto de vida como de muerte. Esta concepción está relacionada con la experiencia que el hombre tiene con su medio ambiente en la lucha diaria que lleva a cabo con la naturaleza de la cual obtiene su sustento. Es así como estas comunidades agrícolas, no sólo fundamentalmente, sino también, en gran parte tradicionalmente, ven a la tierra como la diosa que propicia las cosechas (buenas o malas según su voluntad) a la vez que es a ella a donde retorna el cuerpo del hombre cuando muere, al igual que todo lo existente, pues para los indígenas, todo lo que existe tiene un alma. La tierra da origen y alimenta a todas las criaturas pero es, al mismo tiempo, su tumba común. Devora despiadadamente, como un monstruo, a los seres que produce. Cuanto vive en su superficie viene de su interior y retorna al mismo". (19)

La Tierra es la madre, la que otorga o quita. Los niños desde que comienzan a entender y a hablar son introducidos al conocimiento de las numerosas deidades que pueblan al mundo.

Aprenden que existen cuatro tipos de dioses:

(19) Albores Beatriz: ob. cit. pp. 29-30

- "1. Dioses del mundo superior: Sol, Luna; Cristo y la Virgen María.
2. Dioses de la Tierra: los chauk' que son ángeles. Dioses de la fertilidad y se asocian con el viento, la lluvia, el agua y la vida silvestre. Su presencia se señala con cruces de madera.
3. Mundo inferior o de los pukuj, son los patronos de la muerte, se cree que andan por la noche sembrando el infortunio.
4. Dioses de linaje o de los ancestros, los totilme'tik que son animales guardianes de los grupos más importantes en descendencia.

Para venerar a estas deidades se realizan innumerables fiestas y ceremonias". (20)

Este complejo de dioses es temido por igual, "el término dios se usa genéricamente para indicar lo que es bueno, en contraposición a pukuj (lo malo). Por otra parte, Dios, como fuerza en sí, está supeditado al poder de la tierra y no se encuentra por encima de otras deidades nativas, aunque las cualidades de ésta pueden ser descritas empleando aquél término".

(21)

De esta manera, el sentimiento constante de peligro se objeti

(20) Holland, William: Relaciones entre la Religión Tzotzil Contemporánea y la Maya Antigua. México, INAH (Mimeo), Biblioteca Na Bolom Chis., 1961, p. 114.

(21) Alberes, Beatriz: ob. cit. p. 39

viza en el sentimiento de presencia y vigilancia de las fuerzas sobrenaturales que permanentemente rodean al individuo y a la comunidad.

Las ideas que los chamulas tienen de lo sobrenatural, que son el fondo de sus prácticas religiosas, se han entrelazado con los conceptos y el culto católico para formar un complejo muy peculiar de este pueblo. Las ideas que tienen sobre la inmortalidad del alma; la relación del concepto de nahual y ch'ulel (animal protector del individuo) en oposición con el concepto del alma; la transferencia de los atributos de sus dioses antiguos a los santos del culto católico, y las relaciones del hombre con lo sobrenatural, se encuentran en un momento contradictorio.

La continuidad de los rituales se mantiene con el sistema de cargos religiosos, aunque con algunos cambios. Por ejemplo, el uso del "pox" ha cambiado por el de refrescos embotellados (coca-cola, pepsi). El pox es llamado "rocío de los dioses" y es "imprescindible para cualquier tipo de transacción importante. Las medicinas se llaman Poxil, que significa 'semejante al Pox', indicando que el aguardiente de caña y las medicinas tienen los mismos efectos internos: curan las enfermedades, reparan las relaciones sociales y devuelven la salud".

(22) El beber no se considera un vicio, el trago es símbolo de comunión, el trago es para alegrar, es gusto.

(22) Vogt, Evon: ob. cit. p. 62.

Básicamente los ritos de los tzotziles siguen siendo los mismos y su función es muy importante para la transmisión de símbolos entre las distintas generaciones y el establecimiento de la visión mágica del mundo.

Analizando el sistema de cargos es posible darse cuenta de su importancia en el ámbito educativo como transmisor de valores morales tales como la honradez, el espíritu cívico y de servicio social.

Desde otro punto de vista, es claro el carácter alienante de estas prácticas al no permitir al hombre extender su pensamiento más allá de lo permitido. No olvidemos que el carácter contradictorio de la cultura india se manifiesta constantemente, pues por un lado, lo tradicional impugna a lo occidental y por otro, su función no es de crear una actitud crítica de la realidad que los rodea. "Defender el sistema de cargos tendría una buena acogida entre los líderes de la tradición, pero sería hacer más onerosa la carga, para los indios que ya están en busca de nuevas formas de realización o para los más pobres. Lo mismo sucedería con un esfuerzo de revitalización con la medicina tradicional, pues el uso de las medicinas de patente se ha generalizado especialmente para la curación de enfermedades que se consideran de origen anímico". (23)

(23) Arias, Jacinto: Las Culturas de los Pueblos Indígenas y el Desarrollo (PRI) mimeo. 1984. México. Tuxtla Gtz.

En Chamula como en la mayoría de las comunidades de los Altos de Chiapas se crece y se vive con el temor constante a la enfermedad y a la muerte que son generadas por enojos o envidias, así, el hombre debe alejar de su corazón la ambición, la cólera, la envidia porque ello atrae a las fuerzas malignas. "Cuando un niño enferma sus progenitores se afligen y lo cuidan constantemente, llenos de temor sus corazones. Una pesadilla, un momento de cólera, cualquier mala acción por parte de ellos, puede ser causa de la poca salud del vástago. Jamás olvidan el hecho de que los padres son los guardianes de las almas de sus hijos. Una madre trata esmeradamente de no enojarse, ya que la ira de los progenitores enferma a los pequeños". (24) Estos temores se van fijando en la mente infantil y son reforzados por la convivencia diaria.

La salud y la enfermedad están directamente relacionadas con las ideas sobre el nahual y el ch'ulel. "El ch'ulel al igual que el nahual constituye una coesencia del individuo, sólo que el primero se localiza en el cuerpo humano, 'en el corazón y la garganta', en tanto que el segundo es un animal o fenómeno atmosférico. Ambos viven en las cuevas sagradas, aunque el nahual sólo está ahí durante el día, ya que por la noche las abandona. A la muerte de la persona el ch'ulel sigue viviendo en el reino de la muerte, y después de un tiempo reencarna". (25)

(24) Guiteras, Calixta: ob. cit. p. 108.

(25) Albores, Beatriz: ob. cit. pp. 55-56.

El ch'ulel puede ser bueno o malo, será lo que determine a la persona que lo posea y de ahí dependerá su buena o mala suerte. Subsiste aún la idea de la importancia del 'calor' que se relaciona directamente con el ch'ulel y lo sobrenatural. Los ancianos son los que más calor tienen por el gran número de cosas y experiencias que han vivido. De igual manera "El servicio que se rinde a la comunidad aumenta el calor, ya que los funcionarios han estado en íntimo contacto con las deidades que gobiernan la vida y la muerte; y con aquel beneficio se adquiere el conocimiento del bien y el mal, lo que implica el poder de juzgar y castigar". (26) "Parece ser que el ch'ulel es donde radica la inteligencia, la voluntad y el lenguaje". (27) De lo anterior se explica el por qué no es cuestión de discusión la autoridad y respeto de que gozan los ancianos y los funcionarios de las instancias políticas y religiosas. El desafío o la mala conducta significan entrometerse con los poderes de los entes sobrenaturales tanto buenos como malos. Las incontables calamidades sufridas por los chamulas son interpretadas como consecuencia de sus actos negativos y no como efecto de su condición de clase social explotada.

"Existen varios tipos de padecimientos que se pueden clasificar en dos grupos: A. Los que afectan al cuerpo físico, entre los que se encuentran el catarro, diarrea, fracturas, que se curan con medicinas patentadas vendidas por los mestizos, y

(26) Guiteras, Calixta: ob. cit. p. 249

(27) Hermite, Esther: Poder sobrenatural y control social. México. 1970

III. Edic. Especiales: # 57. citado en: Albores, Beatriz ob. cit. p. 57

aquellos causados por la absorción de estados emocionales como el coraje y la vergüenza que se curan con medicinas case-
ras. B. La enfermedad causada por las sanciones sobrenatura-
les, a las que se conciben como una alteración del equilibrio
del individuo, cuya aplicación queda a cargo de los miembros
de control social y/o de los brujos". (28)

El proceso para curar las enfermedades es llevado a cabo por
el poshtawaneh (curandero) quien hace el diagnóstico y trata-
miento de la enfermedad. Los curanderos adquieren sus dones
curativos por medio de los sueños. En nuestra visita a Chamu-
la oímos relatos a este respecto "estaba durmiendo en mi casa
cuando oí a San Pedro que me decía que yo tenía que curar los
males de mi gente y que él me iba a decir como hacerlo. Y así
curo. Yo no lo hago, lo hace Dios a través de mí". (29) "En
general el diagnóstico se lleva a cabo en dos etapas sucesi-
vas: a) leyendo el pulso de la persona para saber si es mal
echado o no, y b) interrogando al individuo sobre "...las princi-
pales áreas de conducta que significan desviaciones en las
normas, tales como la falta de respeto a los mayores, el ne-
garse a cumplir obligaciones recíprocas con vecinos y parien-
tes, el rechazo de la cultura india y las subsecuentes adop-
ciones de rasgos de cultura ladina (como adquirir máquinas,
relaciones íntimas con ladinos, negarse a hablar tzeltal,
etc.)". (30)

(28) Idem.

(29) Diario de Campo.

(30) Albores, Beatriz: ob. cit. p. 59.

La gente de Chamula acude al curandero cuando se siente enferma, éste les pide dinero, ofrendas y aguardiente para la curación. Las enfermedades psicósomáticas son muy comunes (recordar nahual y ch'ulel) de ahí que los curanderos con sus complicados ritos obtengan algunos éxitos, sin embargo, cuando la curación se prolonga y la enfermedad se agrava, acuden a los servicios médicos de IMSS-COPLAMAR. En las visitas a esta clínica constatamos que diariamente había de 15 a 20 pacientes diarios entre los que destacaban niños y ancianos. Los resultados de esta clase de atención tienen repercusiones de tipo cultural, pues se pone en tela de juicio la eficacia de la medicina mágica de los curanderos, no obstante, el trabajo del médico es difícil pues recibe pacientes con enfermedades muy avanzadas y la gente no deja de sentir cierto recelo y desconfianza hacia él. Las enfermedades que más se atienden son: reumatismo, parasitosis, problemas en las vías respiratorias, anemias, desnutrición, tuberculosis, raquitismo y enfermedades de la piel como la sarna. En Chamula, por ser cabecera municipal, la clínica del IMSS es un poco más aceptada.

En la sociedad chamula, la organización política está en íntima relación con el sistema religioso de "cargos". La existencia de una organización política diferente a la que ejercen los ancianos de la comunidad tiene su antecedente en la dominación española. Gran idea fue la de los españoles que ante la falta del idioma emplearan a la nobleza india como intermediario y agentes de control de los grupos indígenas, de ahí que "a mediados del siglo XVI se introdujo el régimen municipi-

pal donde los indios harían labores fiscales, jueces, gobernadores, recaudadores de tributo, etc". (31)

El régimen municipal se ha consolidado hasta nuestros días. Los diferentes períodos históricos han seguido reafirmando la importancia de una organización política oficial que siga los lineamientos que se manejan a nivel nacional.

"La Organización Política del Municipio de Chamula está integrada por dos organismos; uno, el Ayuntamiento Regional, y el otro, el Ayuntamiento Constitucional; el primero sin el reconocimiento legal por las autoridades políticas del Estado de Chiapas, cuyas funciones están ligadas a la organización religiosa del pueblo e integrado [...], por representantes de los tres barrios. El otro, el Constitucional, establecido como cuerpo legal del gobierno de Chamula y reconocido por las autoridades estatales. Existe además un grupo de ancianos, con funciones políticas, los 'Principales', entre quienes se encuentra el líder del pueblo o Principal de Principales; este cuerpo de 'Principales' funciona en ajuste político con el Ayuntamiento Regional, y está integrado por los hombres que han servido en los puestos políticos del Ayuntamiento Regional". (32)

(31) Zavala, Silvio: La Política Indigenista en México. México, SEP-INI. núm. 20, 1973, p. 20.

(32) Pozas, Ricardo: Chamula. México, INI, 1977, Tomo I, pp. 9-10.

Los principales gobiernan en los parajes y mantienen las tradiciones políticas del pueblo junto con el Ayuntamiento Regional. En la actualidad, la importancia de los principales es que en realidad fueron los antiguos gobernadores por lo cual son respetados y obedecidos.

La integración política del pueblo en torno al Ayuntamiento Regional y de los principales tiene como base una profunda conciencia cívico-política del individuo que se manifiesta en todos los actos de su vida, pero sobre todo, en los pequeños y en los grandes conflictos de la vida del individuo, los cuales son sometidos al juicio de las autoridades y acatados los dictámenes y sentencias que le imponen.

Todo hombre casado tiene la obligación de servir un año en cualquiera de los cargos políticos sin recibir pago alguno. Tiene que ir a vivir a la cabecera municipal y su milpa es trabajada por otros miembros de la comunidad (correspondiendo 4 días por persona).

Las contradicciones que surgen entre el Ayuntamiento Regional y el Constitucional se basan en su representatividad ante la comunidad. Cada año el Ayuntamiento Regional es cambiado, y los miembros salientes son los que eligen a sus sucesores; generalmente son elegidos los que tienen más bienes como el maíz. "En ocasiones, funcionarios ofendidos hacen intriga para dar los cargos a aquellos que quieren perjudicar, diciendo de ellos son dueños de muchos carneros (cincuenta o cien), pa

ra que así les den los cargos a quienes, en verdad, sólo poseen cuatro o cinco carneros. La designación de un puesto se presta con frecuencia a vengar alguna mala voluntad y se cometen injusticias dando los cargos a individuos que no tienen recursos económicos; en estos casos, los afectados piden prestado maíz, frijol y dinero; cuando terminan su comisión, van generalmente a trabajar a las fincas de café para pagar sus deudas".(33)

El indígena chamula tiene un gran sentido de responsabilidad cívica, muestra de ello es la aceptación libre o forzada de los puestos públicos religiosos sin percibir remuneración alguna. La recompensa a un año de gastos es el prestigio social que adquieren en su comunidad. Asimismo guardan un respeto a la jerarquía de valores éticos como son "el respeto a la vida humana, ligada a sus conceptos subjetivos acerca del origen y causa de las enfermedades y de la muerte; veraces, hasta el grado de entregarse a las autoridades para impedir que se castigue a otro injustamente". (34)

Los cargos que contempla el sistema político oficial son: presidente, gobernador, alcalde, regidor, escribano, mayor, secretario y fiscal. Las autoridades del Estado han impuesto en la actualidad la organización del ayuntamiento constitucional para mantener el control político del pueblo. El presidente es

(33) Pozas, Ricardo: ob. cit. Tomo II p. 23

(34) Pozas, Ricardo: Juan Pérez Jolote. México, F.C.E., 1980, pp. 12-13.

el cargo más alto. La mayoría de los que han sido presidente son analfabetos pero con prestigio dentro de la comunidad porque son al mismo tiempo, principales y autoridad.

El secretario es un personaje clave en la sociedad Chamula. Son comisionados por el gobierno estatal para fungir como intermediarios entre la comunidad y el gobierno nacional. El secretario es de origen ladino; es enérgico, habla tzotzil y controla todo lo referente a las leyes y trámites legales: lleva los libros de nacimientos, defunciones, levanta actas; tiene bajo salario y generalmente es corrupto y defiende siempre los intereses de los ladinos. La influencia ladina se ejerce, como ya se ha mencionado, en un nivel ideológico profundo. Por ejemplo, cada 31 de diciembre es la fecha de cambio de gobernantes. Durante el ritual de cambio de poder, reciben de los anteriores encargados, las varas de mando, símbolos de respeto y autoridad. "De entre los once bastones que estaban sobre la mesa tomó el suyo el presidente que iba a salir, y con el mango le hizo al nuevo presidente la señal de la cruz en la frente, luego en la nariz, en la barba, y por último en el pecho, diciendo cada vez: 'Dios Totic, Dios Nichonil, Dios Espíritu Santo'; y ya para entregarle el bastón, le dijo: 'Estamos bien de salud en este sagrado día, 31 de diciembre de 1931, en el que vas a jurar por nuestros padres y abuelos que están descansando, que estarás con tu cuerpo todo un día, todo un año, viendo y mirando a la gente, como la cuidaron y vigilaron nuestros antepasados, a los pies de San Juan, a quien darás culto con tu mujer y tus hijos. Para tu sustento vendrá la gente a quebrar

tu milpa. Si no sirves contento a nuestro pueblo te enfermarás. Vas a mirar, vas a ver, un día, un año, vas a vigilar a toda la gente; aquí te quedarás a ver, a mirar, a cuidar a San Juan". (35)

Muchas veces se da el cargo a la fuerza y resulta imposible negarse: "Servir al pueblo es servir al Santo Patrón y dejar de hacerlo equivale a no tener ya una vida tranquila: sobrevienen las peores calamidades, la miseria, las enfermedades". (36)

Así, el sistema de cargos es uno de los principales valores comunitarios que se conservan y que dan cuenta del sostenimiento cultural de los tzotziles chamulas.

4.4 RELACION LADINO-INDIGENA

La identificación étnica como ladinos e indígenas tiene sus raíces en los hechos históricos de la conquista y su reafirmación durante la colonia. Como ya se mencionó en capítulos anteriores, el indio aparece como tal cuando es definido en oposición al español y posteriormente a los criollos y mestizos. Actualmente, esta diferenciación se basa en criterios de tipo culturalista: lenguas indígenas, vestimenta, creencias, etc., también se les considera marginados por las carencias de servicios públicos, alimentación, vivienda, etc.

(35) Pozas, R.: ob. cit. p. 84.

(36) Pozas, Ricardo: Chamula. Tomo II p. 27.

El antecedente más inmediato del término "ladino" se encuentra en el siglo XIX y se utilizaba para designar al indígena alfabetizado que cumplía el papel de intermediario, como escribano o fiscal de los colonizadores. En nuestros días se utiliza en tzotzil su equivalente "kaxlan" para designar a cualquier persona no indígena. El criterio culturalista empleado para diferenciar al indio del ladino es útil en cuanto señala los rasgos más superficiales de cada grupo étnico y por consiguiente facilitan una primera identificación. Por ejemplo, cada comunidad indígena tiene un vestido que lo diferencia del resto de los grupos indígenas y por consiguiente del ladino.

Sin embargo, con el avance de la sociedad capitalista sobre los grupos indígenas, poco a poco van siendo suplantadas o suprimidas las artesanías por los productos industrializados, las tiendas de los ladinos tienen en los indígenas a sus mejores clientes. Es común ver a hombres indígenas comprando pantalones de poliéster, zapatos de plástico, grabadoras y relojes de "fayuca", rebozos de estambre, jarrones de plástico, etc.

(37)

Conviene señalar que estos cambios no sólo son motivados por el afán consumista sino fundamentalmente por la situación económica crítica que tienen los grupos indígenas como son la reducción de lugares de pastoreo para las ovejas, de las cuales

(37) Diario de Campo.

obtienen la lana para su ropa, debido a la fuerte erosión en las tierras de la zona de Chamula; el teñido de la lana con productos naturales está en proceso de desaparición actualmente y se prefiere comprar estambres de acrilán para la elaboración de artesanías que venden a los turistas. Es importante ver que al no producirse en el hogar estos objetos, se pierde la enseñanza y por consiguiente la perpetuación de elementos culturales propios de las culturas indígenas.

Los indígenas que llegan a vivir a las ciudades o pueblos cercanos, dejan las ropas propias de su identidad étnica para usar las de corte occidental, confundiendo con campesinos o con los habitantes pobres de la ciudad, dejando de ser válidos los indicadores antes mencionados. Ante ello, se ha considerado como un criterio más estable, la identificación de los indígenas por su idioma. Los estudios que se han elaborado acerca de las lenguas indígenas en México se enmarcan actualmente en la polémica referente al proceso de transformación en que éstas están inmersas. Efectivamente, las lenguas vernáculas son un aspecto de fundamental importancia frente a la especial forma de conceptualizar al mundo, de interpretarlo, a través de un código propio de valores. El futuro de las lenguas indígenas es difícil ante el incremento del bilingüismo propiciado en gran parte por la intromisión de la escuela en las sociedades indígenas.

Por otra parte, las relaciones entre la sociedad ladina capita

lista y la indígena se encuentran saturadas de conductas estereotipadas que han permanecido por siglos.

Desde el punto de vista ideológico, se puede considerar a estas relaciones como marcadas de un profundo colonialismo. La gente mestiza de los Altos de Chiapas posee todo un marco de referencia para catalogar a los indígenas como buenos salvajes, ignorantes, etc. Por ejemplo se considera como "buenos" o "civilizados" a los indígenas que no se oponen a la intromisión de ladinos en sus comunidades, que aceptan e incorporan costumbres y objetos occidentales en su vida diaria, en términos generales, ser susceptibles de penetración cultural, por ejemplo, el caso de los indígenas de Zinacantán, área de influencia de evangelistas norteamericanos. En la categoría contraria se tienen catalogados a los chamulas como rencorosos, flojos, agresivos, salvajes, por ejemplo Chamula que es una de las pocas comunidades que aún no se abren totalmente al proceso de aculturación, aunque si bien está en proceso de ello, bajo la influencia del sistema capitalista. En esta comunidad no se permite que vivan ladinos salvo los médicos asignados en los consultorios oficiales. El trato para los ladinos -sean nacionales o extranjeros- cuando visitan la cabecera municipal, es estricto en cuanto al cumplimiento de sus normas y no se detienen para encarcelar a quien las infrinja, aunque sea mínimamente.

Sin embargo, fuera del territorio indígena la situación cambia radicalmente, el indígena desde su más temprana edad, interio-

riza el sentimiento de inferioridad frente al ladino. De lo primero que se da cuenta es que ser indio es ser pobre, ser ignorante.

La percepción de estos sentimientos son una respuesta directa a las conductas y trato que los ladinos tradicionalmente dan a los indígenas.

El ladino tratará al indio, de "indiecito", "muchacho" o "mozo" en sus buenos días y de "indio", "indio bruto" o "indio perro" cuando está de malas. Pero nunca lo llamará por su nombre, pretendiendo creer que no tiene, o que todos los tzotziles o tzeltales tienen el mismo. Se dirigirá tuteándolo o hablándole de "vos", forma arcaizante aún familiar. En cambio esperará que el indio le dé testimonio de todo el respeto que conlleva el "usted" y le llame ahwal ("amo") o "señor", "jefe", o "patrón", o también -pero sólo después de una larga frecuentación- por su nombre precedido del título "don" y "doña" en las mujeres.

(38)

La discriminación de que es objeto el indígena se puede constatar casi en todos los contactos que éste tiene con los ladinos, ya sea en el mercado, la iglesia, el banco, con las autoridades ejidales y judiciales, etc.

La creciente dependencia económica que los grupos indígenas tienen de lo capitalista, ha desarrollado otra de tipo psicológico al considerar a los ladinos más fuertes, sabios y en un momento dado, bajo sentimientos generados por el paternalismo oficialista, como "benefactores o protectores" de los indígenas.

Un ejemplo de esta interiorización lo constituye los rituales que se efectúan el 31 de diciembre para el cambio de gobierno regional. "¡Obedece al ladino, que es el que manda! Porque es el hijo de Dios, el hijo del cielo, el de la cara blanca, el de camisa y pantalón. Cuando tengas que salir y no puedas hablar a Dios, a San Juan, al Santo Patrón, cuando vayas por el camino, le hablarás en la cueva o en el cerro. Allá lejos ..., le hablarás. Le entregó el bastón y salieron. Toda la gente se amontonaba para entregar dinero al nuevo presidente y ganarse su favor para cuando fuera necesario. (39)

A este respecto es sorprendente comprobar hasta qué grado los ladinos han logrado imponer a los tzotziles su propia imagen de superioridad y la aceptación que ellos hacen de ésta.

Los sentimientos hacia los ladinos son confusos y contradictorios. Se les teme y se les respeta dentro de la cosmovisión indígena, el ladino siempre aparece como alguien poderoso, como un ser bueno y malo, del que se debe desconfiar. Desde muy pequeño, el indígena aprende y conoce ese temor confirmando su sentimiento de debilidad.

(39) | Pozas, Ricardo; Juan Pérez Jolote. pp. 84-86.

El niño crece sin cuestionar, acechado constantemente por el miedo e inseguridad. Así las cosas es casi imposible que alguno se sienta orgulloso de ser indígena. Como ya se ha dicho, fuera de su grupo social, se siente expuesto y vulnerable sin encontrar confianza y amistad en el mundo ladino. Su interacción con esa "otra realidad" se efectúa por necesidad de vender y/o comprar, o por la obtención de diversos servicios.

Las relaciones entre la sociedad ladina y la indígena no deben ser interpretadas como un problema racial o psicológico sino como un problema de lucha de clases sociales.

La lucha por la vida diaria es difícil y sumamente desventajosa para los indígenas. Los problemas económicos de tierra y trabajo repercuten en la vida cultural. Los intentos por la continuidad de la identidad étnica y cultural hacen que sean refuncionalizados muchos aspectos de la vida diaria para evitar el aniquilamiento total. El aparente quietismo "apatía" o "superstición" de los indígenas toma coherencia y significado cuando se analiza desde otro punto de vista su vida cotidiana.

Algunos de los aspectos que funcionan como diques que contienen en cierta forma de aculturación son, en Chamula; el control social ejercido por la familia y la comunidad

que se establece con la prohibición del enriquecimiento individual, la canalización de los excedentes económicos -cuando los hay- en la celebración de fiestas religiosas, el sistema de prestación de servicios religiosos a través del sistema de cargos, la división de la tierra provocada por el sistema de parentesco donde la posesión territorial de los padres es heredada en partes iguales por los hijos y estos a la vez, heredan a los suyos y así sucesivamente, evitando la posesión de grandes extensiones de tierra en pocas manos y por consiguiente de enriquecimiento; el sistema de cooperación o ayuda mutua entre los miembros de la comunidad cuando alguno tiene "cargo" y no puede cultivar su parcela para que tenga maíz su familia, reforzando así el espíritu de solidaridad.

Como se ha mencionado antes, la tarea de la confirmación de la identidad étnica se realiza a través del proceso de educación informal familiar y comunitario.

"Los pueblos indios poseen una identidad propia que se basa en una práctica social privativa y excluyente; los espacios para ejercer esa práctica han variado con el devenir histórico, desde sociedades completas y libres hasta los ámbitos estrechos de la vida cotidiana; aun estos reductos han demostrado constituir fundamento suficiente para garantizar la continuidad del grupo y la reproducción de la diferencia; el idioma, la conciencia histórica, el 'capital intangible acumulado' que constituye la cultura, y un sistema de relaciones y valores que conforman un peculiar modo de consumo dialécticamente relacio-

nado con los modos de producción y distribución, parecen ser los elementos más importantes en los que se sustenta la ideología étnica". (40)

El proceso por la continuidad del "pueblo profundo" se enfrenta a los fuertes ataques de la sociedad capitalista. Actualmente se pueden apreciar cambios en los jóvenes que terminan su educación primaria. Muchos de ellos, sobretodo los hombres, ya no desean ser campesinos ni vivir en su comunidad, así como tampoco ejercer cargos religiosos. Para ellos resulta más atractiva la ciudad y se sienten con más ventaja que sus padres por su comprensión del español. También la escasez de tierra laborable ha propiciado en Chamula la comercialización y baja calidad de las artesanías.

Cada año se pueden observar en San Cristóbal, mujeres indígenas con sus hijos, vendiendo en el piso gran variedad de artículos manufacturados con materiales industrializados, modificando las características originales en sus prendas de vestir: faldas, blusas, fajillas, chamarras, figurillas de barro, muñecos de trapo, etc. En la confección de estos artículos intervienen las mujeres y niñas. Para lograr más artículos de venta, las chamulas han ido produciendo otro tipo de prendas y artículos más atractivos para los turistas. Este fenómeno se origina por la escasez de tierra laborable que se padece en Chamula.

(40) Bonfil Batalla: Utopía y Revolución. México, Nueva Imagen, 1981, pp. 27-28.

A los indígenas que van adoptando gradualmente las pautas de conducta de los ladinos se les comienza a marginar y a desconfiar de ellos. De manera general, se observa este proceso de cambio en la población que entra en la escuela y los que se dedican al comercio. Incluso se detectaron algunos casos de indígenas que explotan a sus mismos compañeros de raza.

En los últimos años, las condiciones de vida de los indígenas, la discriminación y la explotación de que son objeto, han sido denunciados en los foros nacionales e internacionales por intelectuales de origen indígena. Se ha logrado la formación de asociaciones y organismos dirigidos por los indígenas como defensa de su cultura e identidad étnica.

En toda esta relación encontramos siempre presente la dialéctica entre la conservación de los valores comunitarios y la aceptación de la cultura dominante mientras no exista un cambio decisivo en el que se involucre a todos los elementos que conforman a la sociedad en su conjunto.

5. EDUCACION BILINGUE Y BICULTURAL

Como se ha visto, uno de los principales campos de acción de la política indigenista ha sido la educación formal. Sin embargo, bajo el rubro de bilingüe y bicultural no es posible encontrar un programa consolidado o una práctica institucionalizada.

Las declaraciones, estudios, metas y servicios que se ofrecen por parte del sector educativo (Dirección General de Educación Indígena) consideran que lo que se imparte en las escuelas a las que asisten los niños indígenas ya es bilingüe y bicultural porque se utilizan maestros bilingües que pertenecen al grupo étnico del lugar, o a otro, y también por el uso de las cartillas en lengua materna. No obstante, del segundo al sexto grado se utilizan los libros de texto gratuitos que se reparten en todas las escuelas de la República y para los otros niveles escolares (secundaria, preparatoria, etc.) no existe especificidad alguna. En este sentido la educación bilingüe significa "el aprovechamiento de las dos lenguas: la propia y la nacional como medios de enseñanza [...] Utilizando la educación bilingüe se ha logrado una mayor eficacia en la enseñanza primaria, debido a que se crea un ambiente de mayor y mejor comunicación [además] se contribuye al desarrollo psicológico equilibrado del educando permitiéndole adquirir confianza y seguridad en los nuevos conocimientos [... la educación bicultural] implica tomar en cuenta la cultura materna

de los educandos en la planeación educativa, tanto en el contenido como en los métodos pedagógicos". (1) Las cartillas que ha publicado el INI abarcan 24 lenguas indígenas y se dedican asimismo a la preparación de los profesores bilingües con el objetivo de garantizar la conservación de los rasgos culturales de los grupos étnicos.

Una dura crítica a la acción educativa oficial la encontramos en las declaraciones y postulados de los profesionales bilingües (en su mayoría maestros) pertenecientes a la Asociación Nacional de Profesionales Bilingües (ANPIBAC) que exigen que sean los propios indígenas los que instrumenten un verdadero programa que contenga los principales rasgos de la cultura indígena " [la educación bilingüe] radicará en el hecho de que durante el proceso se enseñará en primer término a hablar, leer y escribir y la estructura lingüística y gramatical de la lengua indígena en particular, y después o simultáneamente, según sea el grado de dificultad del proceso de enseñanza-aprendizaje y bilingüismo de los alumnos, se enseñará a hablar, leer, y escribir y la estructura gramatical del español, como segunda lengua [...]. Su carácter bicultural radicará en el hecho de que primero debemos enseñar y fomentar la cultura indígena y después los valores universales de otras culturas, esto es que, en primer término deben enseñarse la filosofía de los indígenas; los contenidos de los planes y programas se

(1) Mahmud Eitton, S.: "La Educación Bilingüe y Bicultural para las Regiones Interculturales en México" en Ponencias CREFAL, OEA, UNESCO. México, pp. 8-9.

rán, en primer término, los de la cultura indígena y después los de otras culturas, seleccionados para apoyar el desarrollo de la cultura propia; que la metodología ha de surgir de la revisión de la experiencia de cómo hemos sobrevivido como grupo y tomar de otros avances pedagógicos que permitan mejorar nuestra educación, sin atentar en contra de nuestra cultura". (2)

Dentro de esta asociación se hace hincapié en que la educación que han recibido es educación para el indígena, y lo que ellos proponen es educación indígena, pues son los mismos grupos étnicos los que deben establecer sus contenidos de aprendizaje buscando en la familia, en la comunidad, en las tradiciones; para "dejar de ser objetos, para convertirnos en sujetos de nuestra propia historia, en constructores de nuestro propio destino". (3)

En la actualidad podemos observar en la práctica escolar cotidiana, la presentación de las dos culturas y las dos lenguas en forma asimétrica, sin ser fruto de una reflexión o programa alguno, llega un momento en que se bloquea la posibilidad de expresión y de intercomprensión entre el niño y el maestro, entonces la lengua materna en la enseñanza aparece como la única forma de romper la incomprensión de ciertos contenidos

(2) Gabriel Hernández Franco; "De la Educación Indígena Tradicional a la Educación Indígena Bilingüe y Bicultural" en Utopía y Revolución. México. Nueva Imagen, 1979, pp. 179-180.

(3) ANPIBAC: "Declaración de Oaxtepec" en Utopía y Revolución. México, Nueva Imagen, 1981, p. 401.

programáticos. Esta solución a los problemas de comunicación no se desarrolla como una actividad permanente y general, sino que surge como una salida espontánea y esporádica para superar los problemas de la enseñanza.

Así, en la práctica pedagógica concreta se utilizan contenidos y materiales que no tienen ninguna relación con la realidad geográfica y sociocultural de la comunidad a la que se quiere hacer llegar la instrucción y a final de cuentas se presentan una serie de elementos ideológicos, tradiciones y estereotipos escolares que sólo desplazan los rasgos culturales indígenas para establecer como ideal a seguir la cultura dominante. Por ejemplo: los horarios escolares, las formaciones de grupo antes y después de clase, los materiales del periódico mural, el establecimiento de un calendario escolar que no tiene en cuenta el trabajo en las fincas cafetaleras y sobre todo ello, la exigencia del uso del español como meta prioritaria.

Con estos antecedentes, presentaremos los aspectos de la educación formal que se imparte entre niños indígenas por parte de la SEP tal y como se nos presentaron en nuestra observación de campo.

5.1 LA ESCUELA

La escuela-albergue Benito Juárez de San Juan Chamula se fundó en 1963 y actualmente atiende 376 alumnos de los cuales

50 son becados, es decir, que permanecen en el albergue. La construcción de las aulas se ha hecho por etapas. La más antigua es un salón largo de adobe y techo de teja, dividido para dar lugar a dos talleres, el salón de preescolar y un salón de tercer grado separado por una lámina, tiene ventanas chicas y puerta de madera. Otra construcción de seis aulas ya tiene piso y paredes de cemento con ventanas de fibra plástica y puerta de madera. Una tercera construcción con ventanas de vidrio y puertas de metal para dar cabida a tres aulas. Todos los mesabancos son de madera y tienen muchos años de uso, son pequeños, pero alcanzan para todos los alumnos. En el patio que comunica a todos los salones se ha instrumentado una cancha de basquetbol y existe otra cancha más cercana a los dormitorios. Los baños están cerca de las aulas.

Los talleres con los que se cuenta son de música y de corte y confección. En el primero se trabaja con la marimba y los niños que ya saben enseñan a los más chicos. El segundo trabaja con dos máquinas de coser y es para uso de los alumnos.

La escuela tiene once grupos: uno de preescolar, tres de primero, dos de segundo, dos de tercero, dos de cuarto y un grupo para quinto y sexto año.

El albergue tiene dos dormitorios grandes (uno para niñas y otro para niños), un comedor, cocina y baños.

La parcela escolar funciona por grupos (desde el segundo) y

a cada uno le corresponde hora y media de trabajo. Se siembra zanahoria, repollo, plantas medicinales, etc. Antes se trabajaba la cunicultura pero ahora sólo se tienen cuatro carneros para trabajar la lana.

La dirección de la escuela cuenta con un librero en buen estado que contiene libros de la colección editada por Vasconcelos con obras de literatura universal, algunos volúmenes de la colección SepSetentas y de la colección INI-SEP; además dos archiveros, máquina de escribir, escritorio de oficina, vitrina para la bandera, equipo de sonido, reloj de pared, un globo terráqueo, trofeos, botiquín, fotos de distintas generaciones de egresados y fotos de Díaz Ordaz y Echeverría. El periódico mural se llama: "La luz del saber".

La escuela cuenta con un consejo técnico donde se discuten los problemas de la escuela y también existen reuniones quincenales con los maestros de zona.

Al inicio de la jornada escolar los alumnos se forman en el patio y escuchan las palabras que el director les dirige en español sobre los lugares que los grupos ocupan según su porcentaje de asistencia. (Los terceros lugares tienen el 80%). Después el director da algunas indicaciones en tzotzil y los niños entran a los salones.

En la hora del recreo los niños también salen en formación y hasta con indicaciones de marcha para romper la formación

con una indicación del maestro. No existe barda y los niños se distribuyen por las cercanías.

Las niñas juegan basquetbol, un maestro sirve de árbitro (juegan con traje típico y descalzas). Otros niños juegan canicas. La maestra de preescolar tiene un bebé a su lado y le ofrece el pecho cuando lo requiere. En un momento dado un niño pasa corriendo y gritando: "¡Miguel de la Madrid, Miguel de la Madrid!"

En general, las escuelas visitadas tienen instalaciones específicamente creadas para ser escuelas y cuentan con patios para juegos y actos cívicos y mobiliario en buen estado aunque tenga muchos años de dar servicio.

5.2 LOS ALUMNOS

Las condiciones en que llegan los niños a la escuela son precarias. El clima frío que impera en los Altos de Chiapas afecta con frecuencia su salud; su vestido es mínimo, la mayoría no usa zapatos y su ropa es remendada o usada previamente por otras personas; simplemente el traje típico está hecho de manta y sólo algunos traen chuk (chamarro) y las mujeres su rebozo.

Los alumnos que no están internos, desayunan pozol (bebida de maíz), café negro, tortillas o bien, sólo café, para después realizar una caminata rumbo a la escuela. Los alumnos becados

"desayunan mal, pero desayunan" pues toman leche, pan y carne y verduras dos veces a la semana (en 1980 el presupuesto era de 15 pesos por niño diario).

Las razones por las que se acepta a un niño en el internado son, la distancia que existe entre su casa y la escuela, o bien, su orfandad. Entre las actividades de los internos, además de asistir a clases, están las de limpieza, mantenimiento y restauración de la escuela y la compra de víveres. Como el internado es mixto, ha habido casos de relación sexual entre los alumnos de sexto grado, el problema se arregla con la expulsión de la pareja.

La edad de los niños en cada grupo tiene un rango muy grande, por ejemplo, en primero hay niños desde seis años hasta diez o más, quienes por lo común han repetido varias veces el mismo año.

Al dejar la escuela, ya sea terminando o no la primaria, generalmente los niños van en busca de trabajo a la ciudad, como choferes (las combis que van a Chamula son manejadas por niños o jóvenes) o bien de peones en la construcción, o ingresan a actividades comerciales, sobre todo con ladinos. Muy pocos siguen estudiando.

Actitudes como dejar de usar la vestimenta indígena o alejarse del paraje o dejar de ser campesino son adoptadas al salir de la escuela. En el CIS los alumnos visten uniforme para

asistir diariamente a clase, sólo en caso de fiesta o para recibir visitas especiales los alumnos visten su traje típico.

En general se considera como un elemento de prestigio el asistir o haber asistido a la escuela.

5.3 LOS MAESTROS

Los maestros que laboran en la escuela de Chamula proceden del mismo municipio o de zonas cercanas (Petej, Cruz Obispo, Mitontic, Shivo, La Ventana, Zinacantán) lo cual es importante porque desde unos años atrás, no se acepta en esta comunidad a ningún maestro ladino (llegaron a dar clase maestros de Chihuahua, Oaxaca, Puebla).

La antigüedad de los maestros es reciente (de tres a seis años) sólo uno de ellos trabaja ahí desde la inauguración de la escuela. Los estudios que han realizado son secundaria (5) y normal primaria (5) sólo dos maestros estudian la normal superior. Algunos han asistido a cursos de capacitación como los que organizan los supervisores (de orientación sobre aspectos pedagógicos) y otros sobre educación preescolar, sobre el programa integrado o sobre educación indígena.

Antes de trabajar en esta escuela, algunos de ellos fueron promotores y se dedicaron a la alfabetización; en el momento de contestar el cuestionario no pensaban cambiar de trabajo aunque todos consideraban insuficiente el pago por su labor.

Seguramente todos pertenecen al SNTE pero ninguno de ellos aceptó pertenecer a algún tipo de agrupación de maestros.

Sobre el tema de la utilidad de la educación, los maestros consideran que sirve para "salir; aprender y encontrar trabajo; como guía en el buen camino; para mejorar el trabajo; para cambiar su cultura; y, finalmente, consideran que la educación es buena en lo cultural y lo social.

En relación al trabajo que los maestros debieran realizar en la comunidad y con los padres de familia, señalan que es difícil y que si es necesaria alguna actividad, es la presidencia municipal la encargada de la organización e implementación.

Sobre la importancia que los maestros dan a los conocimientos de los niños adquiridos en la familia, consideran que no la tienen pues para ellos es necesario que conozcan cómo está constituido su mundo y lo que existe en la naturaleza.

En general, los promotores y maestros dedicados a la enseñanza de los niños indígenas viven situaciones problemáticas tanto en el terreno pedagógico, como en sus expectativas sociales. Aun cuando hayan estudiado la normal primaria e incluso la superior, los planes de estudio de estas escuelas no contemplan la problemática de una enseñanza bilingüe y mucho menos bicultural. Queda al criterio del maestro la selección de actividades apropiadas para sus alumnos, contando solamente con las técnicas aprendidas, que en todo caso, fueron con

cebidas para niños monolingües (español), que habitan en la ciudad y que tienen otro nivel socio-económico. El maestro al ver que tiene pocos resultados, piensa que son sus alumnos los que no quieren o no pueden aprender. El director del CIS afirma que está comprobado con estadísticas que el alcoholismo es el problema más fuerte de los indígenas y que se transmite por herencia; además considera que al vivir en la sierra los alumnos no reciben estímulos suficientes. Los maestros ladinos tienen las siguientes ideas: "1) El niño y la comunidad indígena no poseen cultura alguna, sino a lo más costumbres y creencias negativas o atrasadas; 2) Somos nosotros, los no indígenas, los únicos poseedores de cultura y no sólo de esto, sino de cultura superior; 3) esta cultura nuestra debe sustituir total y rápidamente las costumbres y creencias de los aborígenes; 4) los niños indígenas y los no indígenas son absolutamente iguales, y 5) consecuentemente, las formas como educamos a nuestros niños son igualmente apropiadas para educar a los niños indígenas. Estas ideas, como puede advertirse, son contradictorias, dan origen en funcionarios educativos, educadores y maestros a una actitud mental, social y emocional, que podemos llamar colonialista, a la que es posible atribuir, en cierta medida, la poca eficacia de nuestra educación indígena".(4)

En el aspecto social, el maestro indígena se siente y está en

(4) De la Fuente, Julio: Educación, Antropología y Desarrollo de la Comunidad. México, SEP-INI, 1977, p. 132.

el nivel más bajo en términos de prestigio, salario y posibilidades de ascenso. Los maestros ladinos que trabajan en escuelas indígenas tienen mayor sueldo y sólo trabajan ahí porque ya no hay plazas en otros lugares, pero después pueden cambiar; además, tienen movilidad porque pertenecen al sistema federal, en cambio, el maestro indígena sólo tiene contacto con su medio, lleva a cuestas su "especialidad"; sólo los que logran llegar a la normal superior (en cursos de verano) podrían cambiar de trabajo, pero se enfrentan a la fuerte competencia por las plazas. Los maestros que se capacitan en la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio no aceptan que su título tenga la especificidad de "educación normal bilingüe y bicultural", pues el maestro indígena se siente "diferente" y es tratado diferente. Por ejemplo, los funcionarios de la SEP consideran que el servicio "está por los suelos" y requieren del maestro indígena mayor dedicación; en las instituciones educativas al maestro ladino se le habla de usted, se le ofrece asiento y se le atiende en seguida, al maestro indígena se le habla de tú e invariablemente se le hace esperar, al terminar la visita, se comenta con ironía su presencia en instituciones de educación superior cuando todavía "no sabe hablar bien".

Durante el año de 1981, la movilización del sector magisterial en contra de la burocracia sindical fue apoyada y generada por muchos de los maestros indígenas, cuestión por la cual sufren constantes cambios de lugar de trabajo, retraso e irregularidad en los pagos y falta constante en el material para

el desempeño de su trabajo.

Otra situación que afecta a los maestros es que tienen que co
brar en un lugar distinto y alejado de su escuela, lo que pro
duce un alto grado de ausentismo quincenal; asimismo su vi
vienda tampoco está cerca, lo cual quiere decir que al princi
pio y final de la semana es difícil que se efectúen activida
des escolares con regularidad.

5.4 LOS PADRES DE FAMILIA

La actitud de los padres de familia hacia la escuela ha
ido variando lentamente hacia una mayor aceptación, no sin
cierta desconfianza. A los padres que no envían a sus hijos a
la escuela son multados por las autoridades regionales e in
cluso encarcelados. (En 1978 las multas eran de 10 a 100 pe
sos). En la actualidad ya no son tan frecuentes estos casos.
La mayoría envía a sus hijos voluntariamente e incluso por pe
tición de los niños. Cuando un padre no envía a la escuela al
niño, se debe a que la escuela está muy retirada del hogar, o
bien porque necesitan que el pequeño les ayude en la milpa o
en el trabajo doméstico. Existe interés de que los niños
aprendan a hablar español y se faciliten de esta manera, las
transacciones comerciales con los ladinos de la ciudad.

En cada escuela existe un Comité de padres de familia. Su pa
pel consiste en vigilar de cerca las actividades de los maes
tros: la asistencia, el trato a los niños, los materiales

que se necesiten, etc. En Chamula, tal vez porque los maestros son indígenas, no es tan estricta la supervisión. En las escuelas de maestros ladinos (Nachig) los padres de familia comisionados permanecen todo el día en la escuela.

La mayoría de los padres de familia son analfabetos, algunos hombres conocen palabras en español y con ello se comunican con los ladinos; las mujeres en su mayoría no conocen el español por lo que no pueden ayudar a sus hijos en sus tareas escolares. Hasta donde se pudo observar, no hay en Chamula centros de castellanización para adultos. La escuela sólo está destinada a jóvenes y niños.

A diferencia de otros lugares, a los padres chamulas no les gusta que el maestro les pegue a los niños para que aprendan las lecciones, les gusta que los maestros cooperen y participen en sus tradiciones.

Las enseñanzas que los padres dan a sus hijos son fundamentalmente para la vida y el trabajo. A veces piensan que la escuela es pérdida de tiempo ("nuestros hijos no saben ni castilla ni lengua"), además de que aleja a los niños de la comunidad y les crea cierto escepticismo hacia las creencias tradicionales; sin embargo, consideran que el saber leer y escribir en español, dará a sus hijos cierta competitividad y servirá para que sean intérpretes, así como una posibilidad de cambio ante las precarias condiciones de vida en las que se encuentran.

En algunas escuelas como las de San Pedro Chenalhó y del municipio Chamula, los padres sacaron a los maestros ladinos que golpeaban, trataban mal o no cumplían con sus obligaciones docentes. En nuestras visitas pudimos observar que en el caso de maestros ladinos, estos tratan déspotamente a los padres, les hablan de tú, y siempre para darles una orden, nunca para hacerles preguntas o pedirles su opinión.

La actividad económica que predomina en los padres de familia de las escuelas visitadas es la agricultura, y casi en su mayoría las familias emigran al Soconusco a trabajar en las fincas cafetaleras (por temporadas). También hay albañiles y choferes.

5.5 MATERIALES DIDACTICOS

Básicamente los materiales que se utilizan en la escuela de Chamula son los que se pueden encontrar en cualquier tipo de escuela: mapas, fotografías de héroes nacionales o presidentes de la República, letras de fibracel, gises de colores y algunos tipos de papel para confeccionar; los libros de texto y los libros para el maestro que son de distribución nacional.

El material que puede considerarse de educación bilingüe son las cartillas en tzotzil que han sido elaboradas desde la creación del centro coordinador del INI, de las que conocemos dos ediciones. Estas sólo se usan en preescolar y primer grado.

En la escuela del Paraje Pig (Zinacantán) encontramos un salón adornado con fotografías de revista (tal vez de los años cincuentas) con niños de ojos azules y rubios, así como mujeres blancas bien peinadas y de amplia sonrisa. No existía material de otro tipo. En la escuela del Paraje Valentay, encontramos la celebración para la Virgen de Guadalupe y el salón estaba adornado con papel de china, globos y festones.

El periódico mural de Nachig (Zinacantán) contenía láminas con dibujos de niños ladinos en una ciudad, fijándose en el semáforo para cruzar una calle transitada por vehículos. También había recortes de caricaturas de Walt Disney, así como niños ladinos lavándose los dientes, o bien exaltaciones sobre los héroes nacionales (ninguno indígena).

En ningún caso se apreciaron materiales realizados con recursos de la comunidad. Según lo afirmado por los maestros, hace falta material didáctico en cantidad y variedad, pues el que poseen está en malas condiciones por el uso y el tiempo. Entre las peticiones más formuladas a los funcionarios de la SEP se encuentran las de máquinas de escribir, archiveros, mimeógrafos, sillas, escritorios, pizarrones, etc. Los maestros que utilizan radio en las aulas (radio primaria) reciben el equipo incompleto y sin instrucciones de uso.

Si existe alguna posibilidad de que los maestros asistan a algún curso o reunión de análisis, su asistencia es sufragada por ellos mismos. La DGEI ha preferido aumentar los sueldos

(lo poco que se lo ha permitido el presupuesto) en lugar de becar a algunos profesores para realizar actividades como esas.

5.6 PROCESO DE ENSEÑANZA— APRENDIZAJE

La relación maestro-alumno presenta características de tipo tradicional. El maestro es el que sabe, el alumno es el que aprende, el que recibe; no importando que el maestro fuera la dino o indígena, es claro que se establece una comunicación vertical. Los maestros indígenas tal vez inspiran más confianza en los niños y su trato es un tanto cordial; con el maestro ladino se observa cierto paternalismo porque cada quien cumple con los roles establecidos.

Los maestros piensan que los principales problemas a los que se enfrentan los niños son: la falta de una buena alimentación, las enfermedades, la falta de comprensión tanto del español como de los contenidos de enseñanza-aprendizaje y también el ausentismo que se presenta en las temporadas de trabajo en la zona cafetalera.

Por un lado los maestros indígenas proponen como solución la asistencia regular obligatoria a la escuela (aunque sea por medio de la policía), por otro, algunos maestros ladinos piensan que la castellanización y los desayunos escolares podrían ayudar. Sin embargo no deja de flotar en el ambiente la necesidad de una real educación bilingüe y bicultural.

Con respecto a los contenidos de enseñanza-aprendizaje señalan que los textos son difíciles y que les falta una adaptación al medio comunitario, pues el niño indígena no conoce lo que hay en la ciudad. No obstante que el niño use primero una cartilla en su lengua materna, después no entiende los libros en español.

Dentro del mismo punto de vista, el aseo, la puntualidad, el orden, la importancia de la salud o el conocimiento de cuestiones cívicas son considerados como importantes para ser transmitidos.

Los maestros de la escuela Benito Juárez señalan que sus métodos de trabajo dentro del aula son: a) el método global de análisis estructural, b) silábico, c) fonético; aunque también se señalan como método la cartilla o el libro del maestro, o bien la utilización del español o de tzotzil. Algunos maestros señalan que es de fundamental importancia la participación activa del niño.

Para los grados de tercero a sexto, los maestros han decidido trabajar por áreas: uno imparte español, otro matemáticas, etc. y señalan que han tenido buenos resultados y los niños ya se acostumbraron.

Los maestros del Paraje Pig utilizan el método onomatopéyico para la enseñanza del español y se basan en el método del profesor J. Weber. Los materiales que se utilizan bajo este método enfatizan los aspectos fonémicos de la escritura y hacen referencia a los sucesos de la vida cotidiana. En la alfabetización se deben utilizar actividades recreativas (teatro, juegos, ejercicios, danza, canto), actividades creativas (dibujo, papirolas), y libros "dibugráficos a través de los -

cuales se introducen los nuevos conocimientos. Estos libros no sirven si no toman en cuenta las características de la comunidad y el medio físico y social. De estos instrumentos, el canto y la geografía resultan de fundamental importancia para la castellanización. (5)

Algunas situaciones concretas dentro del aula, desglosadas por grado escolar, se detallan a continuación.

5.6.1 PREESCOLAR

El aula está provista de bancas pequeñas en forma de octágonos en número suficiente. Es evidente que su corte es para formar equipos de trabajo, sin embargo, la maestra las coloca en fila, una tras otra. La luz es escasa. Hay muchas corrientes de aire frío. El pizarrón está sobre unas sillas. Una pequeña mesa funge como escritorio.

Hay dos carteles donde está dibujada una flor pequeña, en la otra pared hay otro pero no se distingue su contenido.

Los alumnos llevan como texto "El Libro del Niño" para educación bilingüe-bicultural, editado por la Dirección General de Educación Indígena. La maestra tiene la "Gufa Didáctica del Maestro", que contiene el programa y las actividades a realizar.

Existen además algunas cartulinas, tijeras, lápices de colores y una serie de láminas con dibujos realizados por la maestra.

El día de la observación asistieron 10 niños. Sólo dos usan zapatos, no están suficientemente abrigados a pesar del frío. La mayoría están muy sucios y despeinados. Varios niños pare-

(5) Cf. Weber, José: Diagnóstico y Praxis de la Educación Fundamental. México, 1974.

cen estar enfermos pues tosen constantemente. Están quietos y se mantienen en sus asientos.

La maestra es de origen indígena pero no viste la ropa de su grupo étnico. Se capacitó en el INI durante tres meses y después por espacio de dos años ha estado recibiendo cursos. Con motivo del uso del "Libro del Niño" se les capacitó en el Centro de Integración Social de Zinacantán, durante dos meses.

La maestra dice que va a retomar la lección que habían visto anteriormente en tzotzil y que ahora lo harían en español y tzotzil.

Les dice en tzotzil que abran sus libros en la página 53. Los niños no pueden localizarla y va niño por niño a poner la lectura en la hoja señalada, donde hay los siguientes dibujos:

- a) Una mujer y un metate.
- b) Varios árboles y un hombre con una hacha.
- c) Un niño sentado y un plato de comida con tortillas a un lado.

Maestra: ¿Qué hay aquí? (Dice señalando a la señora)

Maestra: Repitan. Señora.

Alumnos: Metate (Dice uno)

Maestra: Como veo que ya se les olvidó la lección anterior, vamos a repasarla otra vez.

Maestra: Señora (Dice señalando en el libro la figura).

- Maestra:** (Les dice lo anterior en tzotzil) y de inmediato todos los niños la señalan.
- Maestra:** Muy bien. Ahora lo vamos a decir en español uno por uno. (Se acerca a las filas y pide a cada niño que repita la palabra señora).
- Alumnos:** Repiten con muchos errores de pronunciación, guiándose por el sonido.
- Maestra:** Vamos a ver qué figura es ésta. (Señala el metate). Repitan conmigo. Metate... me...ta
...te
- Alumnos:** Repiten mal y la maestra los corrige. Algunos pequeños hacen comentarios en tzotzil.
- Maestra:** Bueno, vamos a ver este otro dibujo (señala los árboles).
- Alumnos:** Arbol, árbol (contestan con rapidez).
- Maestra:** ¿Dónde están los árboles?
- Alumnos:** Contestan en tzotzil.
- Maestra:** Sí, pero quiero que me digan en español.
- Alumnos:** No contestan.
- Maestra:** (Señalando a la figura del hombre con el hacha) ¿Quién es?
- Alumno:** ¡Papá!
- Alumnos:** (Se ríen de él haciendo comentarios en su lengua materna)
- Maestra:** ¿Quién es él?
- Alumnos:** (No contestan).
- Maestra:** Es un señor. A ver, señálenlo en su libro.
(Lo señalan) Señor... señor.

- Alumnos:** (En coro) Señor, señor, etc. (Mal pronunciado).
- Maestra:** A ver, cómo se dice HACHA en español. (Los niños no entienden y les repite en tzotzil).
- Maestra:** Miren el dibujo que sigue. (Señala al niño que está sentado junto a la comida) ¿Qué está haciendo este niño?
- Alumnos:** (No contestan en español y hacen comentarios en tzotzil).
- Maestra:** ¿Cómo se dice muchacho en tzotzil?
- Alumnos:** ¡Hacha! ¡Señor! ¡Señora!
- Maestra:** No, no. A ver repitan. Mu...cha...cho... Muchacho.
- Alumnos:** Repiten en coro.
- Maestra:** (Señalando las tortillas) ¿Dónde está la tortilla? Lo repite en tzotzil y los niños la señalan.
- Alumnos:** (Un niño al parecer mestizo, dice) La comida es del niño. (La maestra no lo toma en cuenta).
- Maestra:** La comida que está aquí es de este niño, ¿Verdád? (Nadie contesta)
- Maestra:** Sí es del niño, es su comida. Bueno ya repasamos. Ahora saquen sus figuras que hicieron ayer para pegarlas en las cartulinas.
- Alumnos:** (No entienden las instrucciones y se quedan inmóviles mirando a la maestra).
- Maestra:** ¿Ya no se acuerdan? Les voy a decir cómo se

hace. (Recorta una figura muy mal dibujada, la recorta y pega en la cartulina). Ahora lo hacen ustedes igual. Les voy a dar sus tijeritas para recortar.

Alumnos: (No se ve mucho entusiasmo por la actividad)

Maestra: (Repite al parecer las instrucciones en tzotzil y supervisa a los niños) Termina esta actividad y autoriza a los niños que salgan al recreo.

5.6.2 PRIMER GRADO

En el salón hay una fotografía de Miguel Hidalgo con un fondo tricolor y un dibujo iluminado igual a la fotografía que dice: "Hidalgo iniciador de la independencia".

Se presentaron 29 alumnos (25 niños y 4 niñas).

El maestro al saber de la visita, borra del pizarrón la serie de números que estaba anotando, se dirige a los niños en tzotzil y les explica mi visita (porque voltean hacia mí) les pide orden y solicita que saquen la cartilla. Como en el primer grado la mayor parte de la clase se desarrolla en tzotzil no es posible seguir al pie de la letra la clase.

El maestro muestra la página en que deben abrir su cartilla colocándose al frente del salón (Yo me encuentro al final del salón y no alcanzo a distinguir qué página es). Después el

maestro pasa a revisar si han abierto correctamente la cartilla.

El maestro no está nervioso en absoluto y escribe en el pizarrón las frases de la cartilla. Hace preguntas individualmente a algunos alumnos. Algunos de ellos pasan después al pizarrón y el resto se encuentra atento. Después el maestro indica que saquen los cuadernos y copien las frases del pizarrón.

El maestro corrige la forma de sentarse de los alumnos para escribir, y al pasar unos minutos es la hora del recreo. Las actividades descritas se desarrollaron en una hora.

5.6.3 TERCER GRADO

El aula no tiene nombre, tiene un librero vacío un mapa de la República Mexicana sin terminar y encima tiene el mapa del Estado de Chiapas con sus distintas regiones. Los cuadernos utilizados por los alumnos son de espiral y algunos traen sus libros de texto.

La clase observada es de carácter informal porque el pueblo se encuentra reunido en el primer día de festividad de San Sebastián (de tres días de duración). Asisten sólo 6 niños y 3 niñas. El profesor acepta de mala gana la visita porque tiene mucho trabajo (repartir credenciales de elector) y apenas asistió para atender a los pocos alumnos que llegaron.

En el pizarrón se encuentra escrito en español el siguiente texto:

- "1. ¿Cuántos días tienen seis meses?
2. El aparato que sirve para observar las plantas se llama _____.
3. ¿Cuántos minutos tiene una hora?
4. La planta respira por medio de la _____.
5. El satélite natural de la Tierra es: _____.
6. El movimiento de la Tierra se llama _____.
7. ¿Cuántas semanas tiene cinco meses?
8. ¿Cuántos meses tiene dos años?
9. ¿Cuántos días tiene el año?"

Después de no tener otro remedio que aceptar la visita (el subdirector le pidió que aceptara), el maestro revisa por largo rato algunos cuadernos. Los mesabancos son pequeños para los alumnos, y más para el maestro que también utiliza uno.

La explicación del ejercicio del pizarrón la hace el maestro en tzotzil pregunta por pregunta. Algunos alumnos discuten entre ellos las respuestas. Las niñas le preguntan al maestro. Otros alumnos platican sin tener su cuaderno abierto o señalan el pizarrón. En un momento dado el maestro va a calificar. Se dirige severamente (en tzotzil) a los alumnos que hablan (pero no sube el tono de la voz). Los niños han contestado en su cuaderno y el maestro revisa uno por uno.

5.6.4 CUARTO GRADO

El maestro escribe en el pizarrón: Los pronombres. Pide a los alumnos que lo deletreen en español. Pide a un alumno que lo deletree:

- Maestro:** A ver fuertecito. Párate.
El alumno pronuncia mal. El maestro no lo corrige porque en ese momento un alumno le pide permiso para salir.
- Maestro:** Siéntate. (Le dice al alumno al que pidió deletrear).
- Maestro:** Vamos ahora a leer un cuento. (Busca en su libro la hoja donde está el cuento).
- Maestro:** (Comenzando a leer) "De una flamante moneda de plata... ¡Listos todos a escuchar! El cuento es de un conejo... ¡niños! (Llama la atención a dos niños un poco distraídos). (Lee muy despacio, haciendo énfasis en los puntos y comas).
- Maestro:** ¿Qué hay ahí?; punto ¡Coma! (Dice cada vez que encuentra alguna. Los niños siguen en silencio, algunos en voz alta la lectura del libro).
- Maestro:** ¿Por qué decimos mirándola? (Pregunta el maestro a los niños).
- Alumnos:** ¡Coma! (Dicen en coro, siguiendo el ritmo de contestación)

- Maestro:** ¿Por qué... (Repite la pregunta)
- Alumnos:** Nadie contesta.
- Maestro:** (Vuelve a los signos de puntuación y escribe en el pizarrón los signos de admiración)
¿Cómo se llama esto?
- Alumnos:** (Sólo contesta uno)
- Maestro:** Digan: Signos de admiración (El maestro sigue leyendo el cuento con voz fuerte y clara) Los cuetes del Carnaval se oyen fuerte ... lean en voz alta, fuerte, demos la entonación que se debe. A ver, vamos a leer otros dos más... ¡Luis Hernández Pérez!... empieza tú (el alumno no se decide a ponerse de pie) ... ¡párate, párate Hernández! (el niño parece no encontrar la página del libro donde está la lectura).
- Maestro:** Sí, sí, la 27.
- Alumno** (Comienza a leer sin tartamudear mucho).
En los lugares de atrás están unos niños hablando en voz baja en tzotzil. Otros niños que están leyendo en voz alta no siguen el texto al pie de la letra y sólo dicen incoherencias. El maestro parece no darse cuenta. Escucha una mala pronunciación de los niños de las primeras filas y lo corrige, mientras los demás niños siguen leyendo cada quien a su modo]. Dos niñas salen del salón corriendo.

Maestro: Muy bien. Santis Gómez, Salvador... sigue!
 Vuelven a comenzar la lectura que es corta.
 Los niños la "leen" mejor, muchos sin ver
 el libro. Parece que ya la memorizaron. Hay
 niños que tienen el libro abierto en otra
 hoja. El maestro escribe en el pizarrón sin
 hacer caso del niño que está leyendo. El ni
 ño termina y se sale del salón sin decirle
 a qué va, el maestro le da permiso.

Maestro: (Suspende la lectura) Vamos a dar un repaso,
 a repasar, lo que vimos ¿qué día? ... el
 viernes, verdad? Ahora vamos a ver los pro-
 nombres en sus diversos tiempos. Se acuer-
 dan de los tiempos, verdad? Ahora vamos a
 ver los pronombres... se acuerdan de los
 tiempos, verdad? Con los verbos se necesi-
 tan los pronombres en sus diversos tiempos
 ... Primera persona (escribe en el pizarrón)
 Yo... el que habla... digamos, vamos a po-
 ner un ejemplo, por ejemplo... yo les hablo
 a ustedes en tercera persona... él, ella,
 ellos, ellas. (Pone ejemplo con algunos ni-
 ños. Algunos se distraen, parecen no intere-
 sarse).

Maestro: Ya pues ¡Juanito! Tenemos dos números (es-
 cribe en el pizarrón] Singular Plural

Maestro: El singular es lo menos poco. Plural lo más
 bastante. A ver la palabra YO está en singu

lar o plural?

Alumnos:

¡Plural!

Maestro:

(El maestro se les queda viendo con mirada de reprobación) ¿Está en singular o plural?

Alumnos:

No contestan. Se quedan mirando al maestro.

Maestro:

TÚ (dice dirigiéndose a un niño sentado cerca del maestro), está en singular o plural?

(No contesta) A ver, Pedro, singular o plural?

Alumno:

En plural. (Dice titubeante).

Maestro:

¿En plural?

Alumno:

¡En singular! (dice sonriente)

Maestro:

¡Correcto! Cuando vean que tiene una S al final, la palabra es plural (escribe en el pizarrón)

MESA + S = MESAS Plural

Maestro:

Ahora tenemos el género: el femenino y el masculino. En qué género está LIBROS?

Alumnos:

¡Femenino! (Dicen casi todos)

Maestro:

¿En qué género está? A ver, vamos a votar levanten la mano los que están por femenino (todos los niños levantan la mano).

Maestro:

Bien. Ahora, ¿en qué número?

Alumnos:

¡Masculino! ¡Femenino!

Maestro:

¡Plural! Ahora vamos a hacer un ejercicio. Quiero que subrayen en su libro los pronombres personales. (Pasa al pizarrón y escribe)

YO, ME, MI, CONMIGO, NOS, NOSOTROS, TU, TE,
TI, CONTIGO, VOSOTROS, VOSOTRAS, EL, USTED,
ELLA, ELLOS.

Maestro: Vamos a ver más ejemplos. (Escribe en el pizarrón)

ME LEVANTO MUY TEMPRANO PARA IR AL MOLINO
ACERCATE CONMIGO Y TRABAJAREMOS JUNTOS

Los niños copian y un alumno lee en voz baja lo que está escribiendo

ESTUDIAS MUCHO EN CAMBIO YO NO PUEDO
ELLAS COCINAN MIENTRAS NOSOTROS ESTUDIAMOS

Maestro: (Ve que algunos niños no están bien sentados) ¡Siéntense bien, con los dos pies bien juntitos!

Los alumnos lo obedecen. (El maestro pasa entre los corredores de las bancas para que todos estén bien sentados) ...sentados, junten bien las pa... los pies, los pies.

Maestro: A ver Manuelito, ...te vas a cortar el pelo eh? (Empieza a revisar el pelo a los niños más cercanos. Mientras lo hace les dice algunas palabras en tzotzil sobre la proximidad del eclipse solar. Los niños preguntan en tzotzil acerca del eclipse. Parecen muy interesados. (El maestro les dice que pinten un vidrio de negro para poder verlo).

El maestro se acerca donde me encuentro ha-

ciendo el registro de la clase y me explica que existe la creencia de que cuando hay eclipse los monos (gente que se disfraza con piel de mono durante las fiestas de carnaval) van a quedar muertos. Dice que les explicó a sus alumnos que esas creencias son "puras mentiras". Se ve que los niños conocen mucho acerca de las tradiciones de su comunidad y no quedan muy convencidos con la explicación del maestro)

(El maestro regresa a la plataforma y se dirige a los niños que siguen haciendo comentarios del eclipse).

Maestro: ¿Quién quiere pasar?

Varios niños varones levantan la mano.

Maestro: 'Ora va a pasar una niña. (Ninguna niña quiere hacerlo. Los varones siguen levantando la mano.)

Maestro: A ver pasa (le dice a un niño que no levantó la mano) Subraya los pronombres personales. El niño se equivoca. Algunos de sus compañeros le hacen burla. Regresa muy apenado a su lugar.

Maestro: A ver, quiero que pase una niña. A ver tú.
(La niña pasa y subraya mal las palabras).

Maestro: (Dirigiéndose al grupo) ¿Está bien?

Alumnos: No, no, está mal.

- Maestro: Siéntate Pascuala, siéntate.
- Alumnos: Yo, yo!
- Maestro: A ver pasa tú, Juan. (Pasa y contesta bien, mirando de reojo donde escribió el maestro los pronombres).
- Maestro: A ver María, pasa a subrayar.
La niña pasa y subraya COCINAN.
- Maestro: ¿Está bien?
- Alumnos: ¡No! ¡No sabe!
- Maestro: Pase otro.
Pasa otro niño y subraya MIENTRAS.
- Alumnos: ¡Está mal!
El maestro no corrige y les deja de tarea resolver el ejercicio en su cuaderno.

5.6.5 QUINTO Y SEXTO GRADO

El aula se llama Rosario Castellanos, asisten 28 alumnos (23 hombres, 5 mujeres).

El maestro pide que saquen sus apuntes, los cuadernos de la mayoría de los alumnos se encuentran en un excelente estado de limpieza y casi todos están escritos con dos colores de tinta. Los mesabancos son de un tamaño adecuado y están en buen estado. Para el profesor hay silla, librero y enrollados, esquemas y mapas. Las niñas entran después de los niños y no participan en las respuestas que el profesor pide. Al

entrar a la clase, un alumno regaló una mandarina al profesor. La clase es en español con indicaciones en tzotzil.

- Maestro:** ¿Ya están listos todos? Quiero que participen eh? Como siempre lo hemos hecho. Hoy nos toca ver los adjetivos calificativos". (El maestro escribe en el pizarrón Adjetivos calificativos).
- "Vamos a definir qué es el adjetivo calificativo. Número uno..." (los alumnos comienzan a escribir en dictado).
- "Vamos a ver las construcciones nominales, ejemplo: los alumnos aplicados" (Los alumnos tardan un poco en escribir y el maestro escribe el ejemplo en el pizarrón).
- "Todas las cosas y animales tienen sus cualidades". (El maestro enseña la mandarina).
- "Todos saben ¿qué es? se come, ¿verdad? A ver, ¿cómo se dice mandarina en idioma?"
- Alumnos:** "¡Mandarina! ¡Mandarina!"
- Maestro:** "La mandarina ¿cómo sabe? dulce ¿verdad? ¿Qué color tiene?"
- Alumnos:** "¡Sí, naranja, roja!"
- Maestro:** "¿Se entendió esto?"
- Maestro:** "Sí" (Algunos contestan)
- Maestro:** "A ver, díganme: el adjetivo modifica al..." (Ningún niño contesta)
- "Bueno, ¿quién me puede dar un ejemplo?"

Alumno: "Los caballos están en el llano"

Maestro: "Hay adjetivo ¿cuál es?"

Alumnos: "¡No! ¡Sí! ¡llano! ¡el caballo!"

Maestro: "No, no".

"Vamos a otro ejemplo, a ver, ¿cuál?"

Alumno: "El perro colorado"

Maestro: "¿Dónde está el adjetivo?"

Alumnos: "Colorado" (Sólo contestan algunos).

Maestro: "¿Para qué sirve que el perro es colorado?"

(Nadie contesta)

"A ver niños, otro ejemplo".

Alumno: "La mesa azul". (El maestro escribe esto en el pizarrón).

Alumnos: "Mesa de madera, mesa blanca". (El maestro no contesta, siempre sonríe).

Maestro: "También podemos ver en esto una cosa derivativa" (Escribe en el pizarrón)

"La mesa azulosa"

"También podemos decir despectivo, primitivo, diminutivo, aumentativo". (Vuelve el maestro a escribir en el pizarrón lo siguiente)

"primitivo: azul

derivado: azuloso

diminutivo: azulito

aumentativo: azucaco"

(Los alumnos repiten lo que está escrito en el pizarrón, no pueden pronunciar el aumen-

tativo. Después de la repetición, el maestro cambia de ejemplo con el adjetivo morenita).

"Los adjetivos pueden ser de muchas formas (vuelve a dar la explicación anterior).

Los alumnos prestan atención, no hablan entre ellos. El maestro termina la clase haciendo hincapié en que hay que saber las cosas en castellano y en el "dialecto".

5.7 CONTENIDO DE LOS LIBROS DE TEXTO

Los libros de texto son el instrumento didáctico privilegiado en el medio escolar. La transmisión de conocimientos, valores y normas que se dan a través de ellos, contempla de manera implícita la ideología de la clase dominante. La construcción y estructuración de los libros contiene una codificación y presentación de objetos y realidades ya establecidas, ya terminadas; esto no toma en cuenta los intereses y capacidad creativa de los niños y resulta un fuerte contraste con la forma en que el niño aprende en su comunidad, en donde la imitación, la observación y las preguntas lo conducen al conocimiento de su entorno social y físico.

La comunicación que se establece a través de los libros de texto resulta siempre autoritaria ya que se imponen los conocimientos haciéndose obligatoria una verdad. De esta manera

los niños son considerados como una tabla rasa y no se toman en cuenta sus conocimientos y experiencias. Lo importante es saber matemáticas, español, etc. y no sus tradiciones o valores morales.

El problema más fuerte en las escuelas donde asisten niños indígenas es que los libros de texto están escritos en español y las cartillas tienen la finalidad de iniciar al niño en el conocimiento de este idioma con un total menosprecio hacia la lengua materna. Pero no sólo esto, sino que a lo largo de sus exposiciones, los libros no tienen en cuenta la existencia actual de los grupos indígenas ni su situación real (económica y social) ni mucho menos sus rasgos culturales.

En el libro de primer grado no aparece ningún niño indígena. Las imágenes que aparecen del medio rural son de bonanza y bienestar (6) como hermosos caballos, niños jugando con globos; y lo que más se puede acercar a la comunidad indígena es la fotografía de una casa de adobe con techo de paja, claro, junto a casas de concreto y con todos los servicios, una cocina con anafre, leña y metate junto a otra con estufa de gas, lavadero y utensilios varios. Una mujer al parecer indígena (por un traje típico que por lo menos no pertenece a Chiapas) aparece en la unidad que refiere a la gente que trabaja.

En el libro de Ciencias Sociales de segundo grado aparece un

(6) Cf. Mi Libro de Primero. México, SEP, 1980, pp. 51, 57, 74, 89, 151.

indígena cargando una canasta llena de flores (p. 32) y unos chamulas jugando basquetbol (p. 52). En la lectura titulada "Cuauhtémoc" se hace referencia a "los indígenas que quedaron y los españoles empezaron a construir lo que hoy es la ciudad de México" (p. 78) Todo ello sin mencionar los niveles de relación entre esas dos razas. (7)

El libro de ciencias sociales de tercer grado, aborda la descripción del pueblo seri como un pueblo atrasado (nómada) que no conoce la técnica y todo lo indígena referido al período prehispánico cuando estos pueblos fueron grandes arquitectos o astrónomos pero inevitablemente su organización social terminó. (8)

En el libro de ciencias sociales de cuarto grado también se hacen ciertos comentarios acerca de los indígenas como por ejemplo que son mexicanos, que los rasgos indígenas (huipil y huarache) son nuestra herencia cultural, que los frailes enseñaron a los indígenas una nueva forma de vivir y pensar o que lo chiapaneco es sólo el traje típico. (9) Por otro lado parece ser que el objetivo del área en este grado escolar es crear en el niño cierto grado de conciencia de la sociedad en que vive pero los niños siempre aparecen jugando, la familia sentada a la mesa, en orden y feliz, los padres trabajando con

(7) Cf. Ciencias Sociales. Segundo Grado. México, SEP, 1975.

(8) Cf. Ciencias Sociales. Tercer Grado. México, SEP, 1973, pp. 24, 28, 127, 128, 129.

(9) Cf. Ciencias Sociales. Cuarto Grado. México, SEP, 1974, pp. 22, 59, 66, 196.

gentos en lugares bonitos y limpios -uno de ellos es PEMEX- y la contaminación es un problema de la ciudad. (10)

Y así en general se presenta al indígena como algo del pasado y en el presente es un mexicano feliz y trabajador.

Las cartillas de preescolar y primer grado fueron hechas específicamente para cada grupo lingüístico y parece ser que recogen las características de la comunidad y del medio social, sin embargo, sólo es posible observar indígenas limpios, con animales y otras posesiones, con verduras y frutas disponibles para comer, las madres sólo con un hijo, un mercado limpio y buen trato con los marchantes y sobre todo el ladino no aparece por ningún lado (11) y tampoco se habla de los problemas de la comunidad como la tenencia de la tierra, la insalubridad, la falta de servicios, la contaminación del ambiente, la desnutrición, o el trabajo de los niños. Veamos algunas páginas de la cartilla tzotzil:

(10) Idem. pp. 81, 137, 167.

(11) Cf. Cartilla Tzotzil. México, INI, 1978; Cartilla Tzeltal. México, INI, 1978.

Véanse páginas correspondientes al Cuaderno de Trabajo.



Antonia tiene lana .

Antonia teje la lana .

Véanse páginas correspondientes al Cuaderno de Trabajo.



Bu laj asa' tal asemet, junme' .

La jsa' tal ta Jobel .

Bu la sa' tal semet li ame'e .

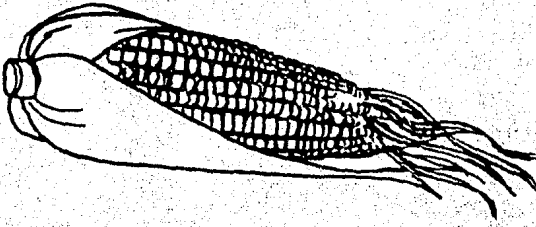
La sa' tal ta sna María .

Véanse páginas correspondientes al Cuaderno de Trabajo.



Oy lec c'oc' ta sna li Miguele.
 Lec xtil li c'oq'ue. Tey ta xc'atin
 ta c'oc' li Elenae. Ic'o talel
 amuc, Elena. Ac'o c'atinuc ec,
 xut li Elenae li sme'e. La'
 c'atincutic, Miguel, xi li Elenae.
 Lec q'uixin li c'oq'ue, xi li Elenae.

Véanse páginas correspondientes al Cuaderno de Trabajo.



Este es un elote.

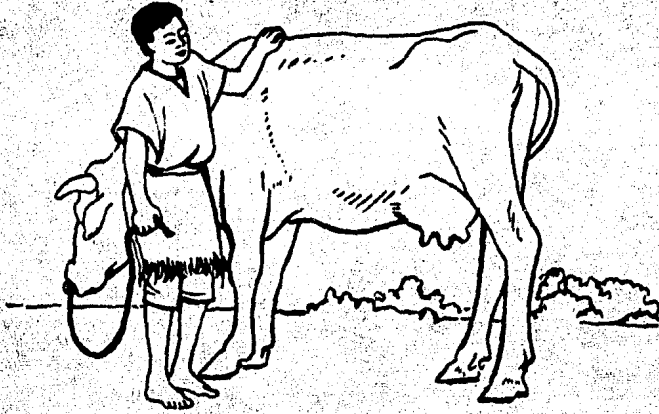


Este es un mono.

El mono tiene el elote en la mano.

El mono come el elote.

Véanse páginas correspondientes al Cuaderno de Trabajo.



Aquí está Tino con su vaca .

Tino está muy contento .

Tiene una vaca muy buena .

Véanse páginas correspondientes al Cuaderno de Trabajo.



Este muchacho es Chus .

Vive en Chamula .

Va a la escuela .

Tiene un abuelito .

Está muy viejo su abuelito .

Chus estima mucho a su abuelito .



Estos ejemplos demuestran que el contenido de los libros de texto no sólo no tienen en cuenta los intereses y creatividad del niño, ni las características y necesidades de la comunidad sino la imposición de un modelo cultural y de conocimientos que legitima el universo simbólico de la clase dominante para menospreciar todos los elementos culturales que no sirven para reforzarlo. Es un método que considera de vital importancia que los indígenas aprenden a leer y escribir en su propio idioma, esto es, entender la estructura gramatical de su lengua para ir accediendo al español paulatinamente.

CONCLUSIONES

En la actualidad, el modo de producción capitalista domina en todos los ámbitos de la producción social. Los indígenas viven en este sistema desempeñando un papel específico: el de explotados.

Esta categoría es la que unifica a los grupos étnicos que existen en la República Mexicana. Las formas de producción y de organización social que se dan en el campo son utilizadas complementariamente e integradas al capitalismo porque permiten la obtención de una máxima ganancia. El desarrollo del capitalismo en México utiliza la mano de obra barata del indígena, lo mismo que sus productos a bajo precio para mercados tanto locales como internacionales; lo utiliza como consumidor de productos industriales y de los productos culturales que provienen de la clase dominante. Sirven a estos propósitos el caciquismo, el neolatifundismo, las organizaciones de masas de carácter oficial y también la educación.

Paralelamente a las condiciones económicas y sociales de explotación que ha vivido el indígena desde la época colonial hasta nuestros días, la educación ha ponderado sus funciones conservadora y represiva, mediante el paternalismo, el autoritarismo y el integracionismo. En el ámbito educativo se generan actitudes de conformismo y alienación

y se impide el desarrollo de una conciencia crítica y de una práctica transformadora. A esta caracterización responden la mayor parte de las experiencias educativas en que ha participado el indígena tanto en el plano formal como en el informal: en la evangelización colonial, en la escuela rural mexicana, en la casa del estudiante indígena, en la educación "bilingüe y bicultural", y también en la asimilación de los valores de la ideología dominante, como el temor al ladino, la sumisión y la pasividad para no atraer envidias o malas voluntades o en la celebración de ceremonias para obtener el favor de los santos.

Como se ha visto, la escuela a la que asisten los niños indígenas de hecho resulta bilingüe y bicultural porque es imposible negar la pertenencia social tanto de los alumnos y su comunidad, como la de los maestros, la escuela y todos los conocimientos explícitos e implícitos que en ella se conjugan. Ese carácter divalente solo funciona para convencer al indígena de las bondades de la "sociedad y cultura nacionales" y de lo atrasado y sin perspectiva que resulta lo que ellos tienen en su medio ambiente físico y social. Así, la escuela ya es, dentro de la comunidad estudiada, una esperanza para cambiar de vida u obtener trabajo, para comunicarse con el ladino y acceder fácilmente al comercio. Lo "bueno" es que los alumnos "aprendan". Sin embargo, lo que aprenden implícitamente es que ser indígena es ser diferente, que ser indígena los excluye de los "beneficios" de

los que goza el resto de la sociedad (casas de concreto, teléfono, semáforos, coches, trabajo, alegría, salud) y que el primer paso para obtener todo eso es aprender el español.

La escuela para el indígena tiene una organización y funcionamiento que no posee relación directa con las formas tradicionales de organización comunitaria indígena, planteando así un permanente conflicto sociocultural y lingüístico en el que la comunidad pierde su capacidad de reproducción ideológica y cultural en sus generaciones más jóvenes.

De acuerdo a las encuestas realizadas, la formación pedagógica e ideológica de los maestros en el medio indígena les impide estructurar el proceso de enseñanza-aprendizaje de acuerdo a las características étnicas y psicológicas de los niños, porque a pesar de que su origen es indígena, asumen conductas que sobrevaloran el modelo cultural hegemónico y solo sirven de fuerte influencia en los niños (uso de ropa diferente, desarraigo de su comunidad, etc.)

La percepción de la función social del maestro no es la de ser un "impulsor de cambios que faciliten el desarrollo de la comunidad", sino como un medio de ascenso social, como un trabajo burocratizado, que goza de prestaciones y cierta seguridad económica y que tiene -incluso- posibilidades de obtención de una posición política en el aparato oficial. En relación a los profesores ladinos, el profesor indígena

se siente inferior tanto en el aspecto pedagógico como en el sociocultural, viviendo un conflicto interior entre dos modos de vida difícilmente compatibles entre sí. Los maestros tienen como expectativas de progreso la vida urbana, la continuación de estudios superiores que les permita emigrar a otras escuelas, etc.

En la relación maestro-alumno existe cordialidad, sin embargo, se reproduce la estereotipia de la educación tradicional, predomina la memorización y la repetición mecánica de contenidos, se somete a los niños a una serie de actividades y contenidos "modernos" que no producen aprendizajes significativos en términos de una mejor comprensión del medio que los rodea, y no tienen en cuenta características de la educación familiar como la cooperación, el aprender haciendo o la solidaridad.

La observación directa en los grupos escolares permitió constatar que el proceso de aprendizaje es muy accidentado. Los niños del albergue escolar viven un conflicto lingüístico con la imposición del español; el esfuerzo de la traducción tzotzil-español consume tiempo y atención que dificulta la atención para la comprensión de los contenidos de aprendizaje. La unión que naturalmente debe existir entre lenguaje, pensamiento y visión del mundo se dificulta con el aprendizaje del español que a su vez es desestructurado y enajenante.

Los programas educativos de la SEP presentan una experiencia ajena para los niños indígenas, los maestros no utilizan material didáctico que minimice esta situación; cuando se trata de adoptar el criterio de "flexibilidad", los maestros lo entienden como un suprimir lo que los niños no pueden hacer, demostrando con ello, la aceptación implícita de la "baja capacidad" de sus alumnos.

Los materiales didácticos excluyen los rasgos indígenas de su perspectiva, las poquísimas referencias a cualquiera de los grupos étnicos aparecen fuera de su contexto social y/o económico o bien en el plano del pasado histórico. No hay ninguna posibilidad de que el niño indígena se identifique con algún elemento de su realidad, sino con la de otros. Cuando algún rasgo indígena aparece en los contenidos, resulta que no es del grupo al que pertenece, o si se trata de otros niños, sus juegos son distintos, porque un niño tzotzil trabaja desde los siete u ocho años y en los libros solo aparecen niños que juegan, hacen deporte o van contentos y bien vestidos a la escuela.

La educación bilingüe y bicultural, por lo tanto, no ha alcanzado sus objetivos explícitos, pues en ellas se vive un permanente conflicto entre dos visiones del mundo que en general no son conciliables por darse en una sociedad que enfatiza las diferencias económicas, sociales, culturales y lingüísticas.

Por los elementos hasta aquí expuestos se considera que a nivel ideológico, los grupos indígenas se enfrentan a su vida cotidiana con rasgos muy parecidos a la alienación producto de una sociedad colonizada, es decir, que el indígena se concibe incompleto e inferior tanto en su comunidad como fuera de ella, y al resto del mundo lo considera inaccesible, misterioso y peligroso. Al no indígena lo ve como superior, diferente o como peligroso por esa misma diferencia. A su vez el ladino no considera valioso o importante al indígena, lo que le interesa es que trabaje sin protestar, que le venda los productos que requiere, que comprenda cuáles pueden ser sus aspiraciones (esto es, ser mexicano). Sin embargo, en el plano de las relaciones sociales, esa alienación no es producida por una relación colonial sino por la relación de explotación que estos grupos sufren en el sistema capitalista cuyos mecanismos no se debaten entre el respeto o la aniquilación de una cultura, sino en la obtención de la máxima ganancia, hablen la lengua que hablen o vistan los trajes que vistan los individuos y grupos sociales a los que explota. Dentro de esta dinámica social se detecta que la educación tanto en el plano formal como en el informal no permite una concientización de los elementos que conforman la situación de explotación.

El acceso a la conciencia de las relaciones de explotación y su posible ruptura no es una tarea específica de la educación, pero al señalar que este proceso tiene una autonomía relativa dentro de la sociedad, se quiere hacer hincapié en las altas posibilidades que tiene de contribuir a la desmitificación de

la realidad y a la formación de personas que puedan elaborar una contraideología que pueda romper con la hegemonía de la clase dominante.

La conservación de los rasgos culturales, de la lengua o de la visión del mundo tampoco pueden por sí solos solucionar la explotación del indígena, así como no lo ha hecho la enseñanza de los valores de corte occidental que fueron y son dirigidos a los indígenas en distintas experiencias académicas, por lo tanto, no sería válido proponer aquí una educación indígena o un método de enseñanza específico o un programa que repita las acciones educativas ancestrales con un nuevo hombre.

La liberación del indígena se hará en el plano de la lucha de clases y la educación deberá poner en juego su función transformadora instando al análisis de la realidad social para obtener la información necesaria y decidir qué clase de cambio social se requiere y se está dispuesto a aceptar.

En el ámbito puramente escolar, puede existir un cambio de actitudes y prácticas que coadyuven a la reflexión y a la toma de conciencia, por ejemplo: la eliminación del autoritarismo y la verticalidad de las decisiones; la creación de nuevos contenidos que surjan de la creatividad e interés del propio niño y que no puedan ser uniformados por su mismo origen indígena; la utilización de la lengua no como un recurso para la memorización, sino como una posibilidad de expresión y comunicación,

por supuesto de las vivencias que resulten más importantes - para el educando sin que sean impuestas por otros.

Los profesionales no indígenas que en un momento dado se enfrenten a los grupos sociales caracterizados como indígenas deben tomar una posición política ante el problema ideológico que ahí se manifiesta y participar o no en su reproducción.

El pedagogo no debe introducirse en el proceso educativo sin analizar el contexto socio-económico e histórico en el que éste se ubica, para tener en cuenta todas las determinantes y realizar su labor de participación en la formación del hombre nuevo, basándose en hechos concretos y no en mistificaciones o verdades ideologizantes.

En la medida en que la conciencia de la explotación se generalice, la educación habrá contribuido al cambio social.

ANEXO I

TRADICION ORAL

Se puede decir que la tradición oral es una de las formas más antiguas y de singular importancia en la transmisión de conocimientos y en la conservación de los valores culturales. Las comunidades indígenas conservan muchas leyendas, cuentos y tradiciones como un excelente recurso para enseñar a los niños lo que deben respetar, lo bueno, lo malo, lo peligroso lo natural, lo sobrenatural; aunque esas leyendas han cambiado algunas partes accesorias del relato, su estructura es básicamente la misma, los mismos personajes, la misma trama, la misma visión del mundo y su elaboración sobre la realidad física y espiritual tomando como ejemplo el cuento del Yelembequet, se pueden detectar los contenidos implícitos e ideológicos de la tradición oral por lo menos para la comunidad chamula.

Los elementos comunes del cuento son:

1. Un agente extraño a la comunidad que causa daño.
2. La existencia de enfermedades, desgracias y muertes en una comunidad indefensa.
3. Un origen sobrenatural de las desgracias.
4. La importancia y sabiduría de los ancianos de la comunidad, capaces de conocer la forma de salvación de los habitantes del pueblo.

El mal es una persona ajena a la comunidad, un no indígena; los ladinos son sujetos dignos de desconfianza pero además investidos de poder. Las enfermedades y demás condiciones de pobreza están ligadas a la aparición del ladino, quien es causa directa del daño. Dado el nivel de conciencia política de la comunidad y su especial visión del mundo, se hace una abstracción de las causas materiales del mal y se le atribuye a las fuerzas malignas intangibles e incomprensibles para el indígena. Los ancianos como autoridad máxima son los únicos indicados para contrarrestar el mal, utilizando para ello, medidas igualmente mágicas y sobrenaturales.

La tradición oral destaca la pugna entre dos sistemas: el indígena y el ladino o el "extraño". La supervivencia de estos relatos muestra que "esta tradición ejerce una influencia poderosa y fundamental sobre la manera que los zinacantecos ven al mundo", (1) y conforman la ideología en que se sustenta la colectividad y supervivencia del grupo en su aspecto cultural y étnico.

Se pueden señalar cuatro niveles para detectar el estado de conciencia social que se transmite en el cuento frente al sistema socio-económico y político.

"Nivel I. Impugnación inmediata con rebelión frente al status-quo.

(1) Burstein, Juan: La Lucha de Clases dicha en Cuentos. San Cristóbal las Casas, INAREMAC, 1975.

Ia. Explícitamente

Ib. Implícitamente

Nivel II. Impugnación inmediata con aceptación del status-quo.

IIa. Explícitamente

IIb. Implícitamente

Nivel III. Impugnación implícita o por posición.

Nivel IV. Aceptación de la cultura hegemónica".(2)

En el Yelembequet se puede observar una impugnación implícita (nivel III) pues la percepción del mal y la desigualdad social se presenta con un sentimiento de temor. Los moletik (ancianos) son los que enfrentan a los ladinos. La enseñanza es destacar la sabiduría de los moletik para vencer a las fuerzas malignas o sobrenaturales.

Esta y otras leyendas, se relatan a los niños durante el desayuno o en la noche alrededor de una fogata. El niño interioriza el temor hacia lo externo, hacia lo extraño y esto es un elemento de cohesión social frente a la fuerza disolvente del capitalismo. A continuación se ofrece una serie de cuentos que fueron narrados por Don Vicente, enfermero del INI en San Juan Chamula, y que se han recopilado en un esfuerzo por evitar su desaparición, y por la importancia que debe tener para la educación, la tradición oral.

(2) Satriani, Lombardi: citado en González, Jorge, La Dominación Cultural.

Y E L E M B E Q U E T

Era de una comunidad en que había una epidemia de diarrea. Pero antes de eso había llegado un espanto, que le dicen Yelembequet, que quiere decir carne caída, o sea, que había una persona que andaba así de carne y hueso. Pero entonces eso que había de las epidemias de diarrea y no sabían de dónde venía ese señor.

Pero hubo una viejita de que al ver tantos niños que se estaban muriendo de diarrea y calentura, salió de noche a ver por dónde venía el espanto. El espanto era puro esqueleto, muy alto. Ese esqueleto es lo que llaman Yelembequet. Entonces sonaban los huesos, se oía que se quebraban los huesos, casa por casa, a espantar. Y ese espanto es el que provocaba las diarreas y las calenturas. Ya habían visto eso de puro hueso, pero no sabían de dónde venía.

Pero la viejita salió a ver, porque ya sabía a qué hora llegaba. Y se fue la señora a ver, cuando se dió cuenta que iba bajando de un caminito el señor, y 'pas! se fue directamente a una ermita. Ermita le dicen a una iglesia chica y siempre en las iglesias tienen sus cruces. Y llega ese señor y empieza a persignarse y después... 'zaz! brinca en los brazos de la cruz y se queda parado allí y le dice:

— ¡Bájate carne!

Tenia que decir tres veces, nada más que en tzotzil Yelembequet que quiere decir 'bájate carne' Y al momento de decir eso, cae toda la carne al pie de la cruz y queda puro esqueleto, puro

hueso. Ya bajando la carne y ¡pas! pega el brinco y se va de casa en casa a espantar las gentes. Toda la noche. Empezaba como a las diez o las once de la noche. Caminaba el esqueleto, en esa época en que se puede decir que vivía o existía.

Este cuento ya es antiguo, es de mis abuelos, por así decirlo. Entonces, después de ver esa viejita al espanto, esperó hasta dónde llegaba y vio a qué hora regresaba, regresó el puro esqueleto: llegó nuevamente a la cruz, pegó el brinco y le dice nuevamente:

— ¡Súbete carne! ¡Súbete carne!

Pero en tzotzil le dice: Muyambequet, muyambequet. Y al momento que dice eso, sube la carne y se va. Toda una persona se va a su casa donde vivía. Pero la viejita no quedó conforme porque seguía la muerte de adultos y de niños, y la viejita pensó:

— ¡No es posible que termine todas las gentes de esta comunidad! Tenemos que hacer algo.

Tuvo que hacer un preparativo de ajo, de pilico, (pilico le dicen a unas hojas que hay como tabaco, lo machacan bien y lo hacen como el cigarro, lo mastican o lo comen) y sal. Hizo su preparativo para esperar la otra noche a que llegue el señor ése.

Cuando bajó nuevamente el señor y volvió a hacer lo mismo. La viejita ya estaba cerca viendo lo que hacía. A la hora que salió, que bajó la carne y se fue a espantar casa por casa, la viejita agarró su preparativo y empezó a echarle sal, el pili-

co, ajo y todo eso. Se lo echó en la carne del señor ese.

No podía ese señor, aquel hueso saber, porque estaba dando vueltas, ¡sí! aquellos huesos!

Y ya a eso de las cuatro o cinco de la mañana, ya regresaba nuevamente el esqueleto para ir llegando a la iglesia... y ¡pas! pegó el brinco a la cruz y le dice:

— ¡Súbete carne, súbete.

Y subía la carne, pero ya no podía pegarse... caía la carne.

— ¡Súbete carne!, le decía.

Subía la carne, pero ya no se pegaba, volvía a caer. Hasta que se cansó el señor y vio que empezaba a amanecer; entonces, en ese momento se dice que empezó a llorar. Lloraba el esqueleto. En ese momento como si tuviera alas, salió volando de la cruz y se fue a la montaña.

Por eso creen que hasta la fecha existe el espanto del Yelembequet. Unos le llaman "quebrantahuesos" porque se oye el sonido de los huesos.

Este cuento lo saben en Chenaló y en Chamula.

Y así se acabó.

Después de que se acabó el espanto, después que lo curó la viejita, se acabó las diarreas, las calenturas y todo eso.

EL RESUCITADO

Pues resulta que hubo un mi tío... ese viejito se enfermó. No sé que tiempo se enfermó ni de qué enfermedad lo tuvo. Yo andaba por Chalchihuitán cuando llegué a saber que se murió. Y estuvieron velando durante tres noches. Pero al hijo se le llamaba Antonio y le dicen "el soldadito", en ese mismo día que murió el Señor se vino pa' San Cristóbal a llevar caja del viejito y regresó al otro día porque no regresaban los camiones a diario, porque estaba muy mal el camino. Al otro día llegó a Chenalhó; llevaron el cajón para encajonar al viejito; pero tenían la mala costumbre de velar tres noches ahí tomando trago, tocando arpa, guitarra, en lugar de estar llorando, unos están cantando y otros están llorando también, de la tristeza de que ya había muerto el viejito y ahí estaban velando, durante tres noches. Pero ajustando ya el día en que ya lo iban a enterrar, como a las cinco de la mañana, todos estaban medio tomados, con sueño.

Cuando de repente, se oye que empieza a pujar el señor: ¡Ah!, ¡Ah! y fue levantando la mano. No estaba encajonado, estaba tendido en una mesa con sus velas, sus flores y cuando empieza a mover y quedan mirando y fue y ¡Ah! y se va sentando. Y corre aquí, el soldadito, a ver a su papá:

-¡Papá, papá! ¡Ya reviviste!

-No hijo, ¿por qué me dices eso?

-Porque te estamos velando.

-¿Y esas velas?

-Pues te estábamos velando.

-No, dice. Si yo no estoy muerto. Sino que fui a pasear muy lejos. Me fui y pasé de unos cerros y pasé en unas casas y vi el camino muy bonito. Llegué allá, creo en el otro mundo. En un cerrito miré unas casitas, allá abajo, muy chiquitas. Pero llegando al cerrito oí el cantido del gallo y allá... cantaba allá abajo y me fui, había una tranca muy grande allá donde estaba San Pedro, San Pedrito, él tenía la llave y le dije:

-Ya llegué, ya vine. Ya vine San Pedro.

-¿Y qué viniste a hacer?

-¡Pus ya vine!

-No, todavía no te toca.

-Pero ya vine, ¿cómo voy a regresar?

-Bueno, te voy a dar la entrada, vete allá dentro pero vas a hablar con el patrón.

Y lo pasaron allá dentro. Y le dicen:

-A ver... ¿qué viniste a hacer?

-Pues ya vine.

-A ver tus manos. Te veo la mano... No, todavía no te toca venir. Tienes que regresar. Vas a venir algún día, pero ahorita no, tienes que regresar.

Y así fue a dar la vuelta y regresó. Se acuerda muy bien que fue caminando. Está muy lejos y, al llegar, se sentía muy cansado. Hasta estaba sudando el señor. ¡Y revivió!

Y de allí se apagaron las velas, el cajón no sé que le hicieron, fueron lo levantaron, no sé.

De allí ¡Dénme un trago; -dice el viejito- Le dieron su trago y ¡pas; ¡se lo tomó; Volvió. Revivió. Tomó trago. Creo hasta se emborrachó. Sí. Es que tomaba mucho también el señor. Y revivió el señor. Creo dilató tres o cuatro años más. Revivió mucho tiempo. Y ahí no sé que enfermedad le dió. Por segunda vez ya no revivió.

Los que lo vieron se quedaron espantados porque jamás habían visto revivir un muerto así. Era la primera vez aunque ya había oído el comentario de que sí podía revivir en tres días, por eso lo velaban tres días. Todos los muertos. Tres días. Es primero que supimos que sí fue en realidad.

EN LA LIBERTAD

Una vez en la Libertad un ave nocturna que era como tres animales y pasaba por la casa. Jamás lo habían podido matar y se oían los quebraciones así:

-Chit, chit, chit. Se oían de lejos, de un cerro a otro, se oyen ¡Eso sí que no fue mentira; Y cuando un día viernes, por que mataban la res allá en la Libertad (pero ya lo había yo oído anteriormente esos ruidos, pero pasaban muy alto, muy alto).

Y tirábamos la luz para arriba y no se miraba; sólo se oía el ruido que pasaba... de lejos... se iba... se iba... así...

Entonces, también mis compañeros decían que era Yelembequet por que se oía el tronazón y entonces ya tal vez le llegó la hora al animal ¡Y no era tan tarde la noche! ¡Estaba más claro que oscuro! Porque no utilicé ninguna linterna en esa vez. Y allí estaban esas gentes, cuando oyeron que salieron del cerro. Me decían:

-¡Vicente, Vicente! Ahí viene el Pukuj -decían- (Pukuj le decían al diablo).

-¡Saca tu escopeta porque ahí viene!.

Me salí corriendo, cuando ví que venía de buena distancia y entré corriendo a sacar la escopeta, y ví que salió, pasó por el mercado a donde habían matado la res... y ahí venía... y así el animal... pero no más se venía uno... y ahí venían los tronazos. ¡tronaba! y ahí pasó directo adonde estaba yo... paso volando. Y lo agarré con el rifle... lo tiré y cayó un grandote y entonces...

Es un animal como que tiene la cara de una persona. Sus cejotas se le miraban, la nariz que se le miraba era el pico, tenía barbas como gente y así, la carota grandota.

Entonces se bajaron corriendo aquellos y decían: ¡¡jijole! -decían: Mariano Pérez Parceo (se llamaba el cacique de allá).

-¡Ijo! ¡Ya lo mataste! ¡Tú nahual, tñ Mariano! ¡Mira se parece mucho a tu cara! ¡Su nahual se lo había matado!

Sí, ya se murió ese animal. Pero es un animal grandote, así co-

mo de un metro o más, como metro y medio de largo de las alas y del cuerpecito, la carne, es chiquito, no más pura ala era, pura pluma.

Cuando lo vieron esos señores se lo llevaron en el camino grande que llevaba a la plaza. Tuvieron que buscar un palo grande, lo sentaron, lo estiraron, así, con la cara para que lo vieran las gentes.

Sí, creen que sí es nahual, que es lo que podría producir enfermedades, espantos pues.

¡Y así acabó el animal!

LOS VIEJITOS

En una comunidad muy lejana a la ciudad vivían muchas gentes pero tenían que salir a un pueblo muy lejano; tenían que caminar varios días para poder llegar en el pueblo, en una ciudad, algo así adonde llegaban a comprar sus víveres, comprar sus ropas, sus azadones, sus herramientas para cultivar. Salían de un día a otro pero tenían que dormir en el camino porque era muy lejos. Pero esa época anterior era pura montaña virgen muy cerrada adonde existía muchos animales muy peligrosos como por ejemplo tigres, leones, en fin muchos animales.

Y pasaban; salían de su comunidad, llegaban a dormir en una

casita chica adonde vivían un viejito y una viejita. Era la única casa que podían dormir allí. Esos viejitos siempre les gustaba que llegara gente ahí... porque de esa casa ya no amanecían las gentes... los mataban o lo comían, lo comían esos viejitos. Y no sólo ellos lo comían porque hasta sus hijos, pero esos viejitos lo mandaban a bañar antes que durmieran las gentes que llegaban para que estuvieran limpios... mandaban acarrear leña, pero como había mucha leña, muchos árboles secos cerca de la casa, de la montaña. Pero les decían:

-Oyes, se van a traer un poco de leña? que sea pata de pájaro (pata de pájaro le dicen unos árboles en tzotzil le dicen Yoc' mucté que quiere decir palo pata de pájaro)

Y así traían esa leña, hacían fogata. Tenían unas ollonas muy grandes, lo ponían a calentar la agua, ya cuando está tibia el agua le empieza a bañarse los que llegaban para que durmiera bien, fresca, para eso sirve el baño. Después del baño se acuestan las gentes que llegaban ahí. También los viejitos se hacían que se dormían; ya cuando están bien dormidas las gentes se levantan los viejitos; no sé si lo han visto los gatos a la hora en que salen en la noche empiezan a afilar las uñas en un palo o en la pared, empiezan a afilar y así se levantan esos viejitos y... ¡zaz! Empieza a afilar sus uñas, sus pezuñas los dos viejitos. Pero la señora o la viejita era la más arraigada y se lo mataban y... ¡zaz! lo agarraban una mordida en la cabeza y lo mataban las gentes y se lo comían;

Y de eso también, sus hijos de esas personas que viven en esa

casita le daban a sus hijos también. Pero no lo sabían quién eran sus hijos.

Y todas las personas que llegaban a dormir no amanecían, ni llegaban al pueblo a hacer sus compras. Murieron muchas gentes así. Pero después hubo un viejito, viejito, viejito, creo yo que es el pastor de las gentes, era un viejito muy poderoso y se dió cuenta que no regresaban las gentes de esa comunidad y dijo el viejito:

-Voy a ver por qué no regresan mis hijos, y ya casi están acabando. Y voy a ir yo. Agarra su bastoncito, su morralito o su red y le dicen su bolita de posol. Pues no más ese señor era muy poderoso. Y se fue. El viejito con su bastón caminando. Llegó ya tarde en esa casa dentro de la montaña.

-Señor, señor, me presta su casita para que me quede esta noche, o me da un lugarcito?

-Sí señor, dice. Cómo no, pásele, pasa a descansar.

Llega el viejito y le dicen:

-Pero vienes muy cansado y ya es tarde. Te voy a dar un lugar. Pero no más necesitamos que usted se bañe. Todas las gentes que vengán siempre vemos que se bañen para que descansen fresco porque vienen cansados. Nos hace favor de ir a traer un poco de leña que le llaman Yacmucté.

-Sí -dice el viejito y se va.

Agarra su mecapal o su lazo y se fue. Y al rato llega el viejito con un tercio pero no de leña sino de puro pata de pájaro. Como le dijeron Yacmucté y él lo fue a traer pura pata de pájaro, pues le digo, pues pata de pájaro se le llama ese palo, tiene un taco adentro que a veces lo hacen como tronador, le dicen Yacmucté.

Y eso le dijeron, pero el viejito ya era como forma de enseñar que sí, que tenía poder; y un montón de patas de pájaro...

-Aquí está la leña -dice.

-No si esas son patas de pájaro. Yo le dije patas de pájaro, pero palos.

-¡Ah! -dice, no sabía yo eso.

-Pues vas a traer la leña.

-Sí, dice. Y se fue otra vez y lo trajo ya después un tercio de leña pata de pájaro, Yacmucté.

Empezaron a hacer la fogata, pusieron una olla grande con agua para entibiar para que se bañara el viejito. Se bañó bien el viejito. Después de haberse bañado le dieron un tantito de café, su comidita; después le dieron su petatito, que se acostara allí y al ratito empieza a roncar el viejito. Roncaba el viejito.

-Ahora sí ya se durmió -dicen los viejitos dueños de la casa.

-Sí -dice. Ya es tiempo, ya tengo harta hambre -dice la señora.

Yo voy antes.

-No, yo voy. Y empieza a afilar sus uñas, como gato; y se avienta la señora y... ¡pas! le quiso poner la mordida al viejito y cuando pega un grito la señora:

-¡Ay! mis dientes.

-¿Qué te pasó? -le dice

-Es que está muy viejo. Ya no entran los dientes en la cabeza del viejito.

Se avienta el viejito y... ¡zaz! le quiso ponerle la mordida a la cabeza del viejito y

-¡Ay! mis dientes, y ¡ay! -los dolores que tenían de dientes, los dos, se quejaban los dos.

Pero ese viejito ya era para castigarlos a esos viejitos. Se hizo que se despertó el viejito:

-¿Qué les pasa? -dice el viejito.

Y contestan los otros, los dueños de la casa:

-Tengo dolor de muela, dolor de muela -dice.

-¡Ah! sí, es dolor de muela. Pero les voy a dar un poco de medicina para mitigar algo el dolor. Aquí tengo el pillico -dice. Y ponle en el hoyito de la muela y con eso se calma el dolor.

Le dicen los viejitos: -Sí -dice y... ¡pas! le ponen.

Y por eso muchas gentes actual utilizan el pillico para el do-

lor de muela (sobre todo los viejitos). Buscan el pilico y le ponen en el hoyito de la muela y sí quita un poquito el dolor de lamuela. Por eso hasta la fecha existe el dolor de muela.

Pero resulta de eso y amanecieron. Se despidió el viejito para continuar su camino y dice:

-Ya me voy señores, gracias, por la posada que me dieron. Voy a continuar mi camino -dijo el viejito pastor de la comunidad.

-Sí, que le vaya bien, nada más quiero advertirle una cosa.

-Sí ¿cuál es?

-Cuando llegue usted allá en el pedregal no vaya a chiflar ni vaya a gritar porque ahí están mis hijos cerca. Si grita usted de plano no pase usted de ahí. Lo vayan a comer mis hijos.

-Sí, dice, no tenga cuidado, voy a procurar de no hacer ruido y se fue.

Pero ese viejito ya llevaba la intención de ver cuáles son sus hijos de esos viejitos.

Y llegando en ese pedregal había así un campito como pa sentarse en las piedras. Cuando que grita el viejito.

-¡Yaaajai! -pega el grito.

¡Ijo! -inmediatamente salen unos tigrazos grandes, unos tigres grandes. Pero como tenía poderes el viejito, dicen

-Párese; -dice el viejito- porque tienen más hermanos que tam-

bien tienen hambre como ustedes, que yengan todos para que coman. Y se pararon, y le busca unas piedras y lo formó así las piedras alrededor del viejito. Siéntense en esas piedras.

-Cada uno de ustedes -le dijo el viejito a los tigres- Y se sentaron los tigres en las piedras.

Y vuelve a pegar otro grito y salen más tigres, lo vuelve a formar y pega otro grito, no más vino tres.

A los cuatro gritos que pegó el viejito, no más uno vino y ya no había más. Pero ya había muchos tigres alrededor de él y él estaba en medio. Le dice a los tigres:

-Miren ustedes, para que no tengan trabajo para que me coman me voy a desnudar, voy a desvestirme y... ¡zaz! quita su ropa el viejito a un lado su morral, su bola de pozol. Se desvistió y... ¡pas! la avienta su ropa -el viejito.

-Ora sí; me pueden comer ahorita y ¡pas! se avienta el viejito así, y al quererse levantar los tigres no podían levantarse, estaban pegados sobre la piedra. Hacían el intento de levantar pero no podían.

-¡Vénganse pues; ¡Comanme! -decía el viejito y se revolcaba ahí en medio de los tigres y no podía levantarse ningún tigre.

Y de ahí le dijo a los tigres:

-Miren, ustedes lo han comido un montón de mis hijos. Esto es la venganza que lo vengo a hacer. Así es que así como lo mataron mis hijos, también se van a morir. ¡Ahí les va! -dice.

Agarra su bordón y ¡zaz! un bordonazo a cada uno y ¡zaz! un bordonazo en la cabeza a cada uno y muere. (Bordón es un bastón).

Ya dejó nada más dos para que volvieran a reproducir y les dice:

-Miren, ustedes dos se van a quedar, un varón y una hembra (lo dejó pero ya de los más chicos) Miren ustedes -dice- Así como los maté tus hermanos, si oyen mis hijos que griten, que chiflen o toquen sus cuernos, ustedes huyen porque si no, los matan también a ustedes. Así es que váyanse.

Los soltó, y por esto también las gentes indígenas cuando saben que hay tigre o porque brama el tigre al venir, entonces empieza a tocar cuerno o si no gritan para ahuyentar a los tigres.

Y así. Entonces resulta de eso que desde esa época quedó los dolores de muela.

Y ahí se acabó.

EL SOL Y LA LUNA

Había una señora que existió aquí en la tierra. Tenía tres hi-

jos, los tres varones. Y esos tres niños siempre andaban juntos, iban a pasear, a trabajar; pero el niño más chico lo molestaban mucho, lo pegaban, hasta lo mataban, el niño lo mataban los hermanos, le pegaban y ¡zaz! como lo noqueado, algo así: Y encuentran un agujero y ¡pas! lo dejan adentro del agujero bien tapado. El niño más chico. Y regresan los hermanos mayores y llegan a la casa de la mamá o en la casa de ellos.

-¡Ya venimos mamá!

-¿Ya?, y ¿dónde está tu hermanito?

-Allá se quedó jugando, al rato viene -decían aquéllos dos.

Y en efecto al rato llegaba el chamaco solito. No más cuando se quedaba en un agujero así llevaba algo de seña, llevaba un agujero, llevaba parece que algo de colmena, algo así, llevaba para la comida.

-¡Ijo! -dice el hermano, entonces no pudimos matar a este canijo.

Le llevaban mal al chamaco, el hermanito más chico; y se iban en un paseo de un río, en el río más hondo que pueda haber, en una fosa se lo agarraban al chamaquito los dos. Se lo hundían así para que lo tiraran hasta allá en la fosa y ¡zaz! lo soltaban ¡pum! al agua.

Se va el chamaco ¡y no salía en ese momento!

¡Ya se murió, -dicen los hermanos! y se fueron.

-¡Ya vine mamá!

-Está bien. ¿Y tu hermanito?

-Se quedó jugando. Decían siempre los dos hermanos mayores.

Y ya al rato, como a la hora, llegaba el chamaco cargando unos dos pescadotes para la comida.

-¡Ya vine mamá!

-¡Qué bueno! ¿A dónde te quedaste?

-Allá. Mire que traigo pescado.

Lo llevaba pa la casa y así sucedía; a veces lo dejaban en unos hoyos huecos de la tierra. Pero resultó un día que se fueron a las montañas. En las montañas hay unos árboles muy grandes, huecos por dentro y -¡zaz! - lo agarran al hermanito más chico ¡pas! lo pusieron allá dentro del árbol, el chamaco. Cuando al rato que llega unos pájaros y ¡pas, pas, pas!- picando el árbol. Entonces le dice el chamaco.

-Oyes, oyes, por favor!, ábreme este palo porque estoy aquí dentro, necesito salir!

-Sí, dice el pájaro. Y empieza a abrir el agujero.

Se lo abrió y salió el chamaco. Entonces, en esa época dijeron

existió los pájaros carpinteros. Se pusieron así porque sacó al chamaco adentro del tronco. Y salió, y llegó.

-¡Ijole! ya vino, ¿cómo le vamos a hacer? -decían aquellos dos.

Y siempre buscaban el modo cómo lo podían hacer. A veces lo tiraban en una cima y salía el chamaco. No lo podían matar. Pero resultaba de que ya estaba fastidiado el chamaco y un día regresó con la mamá.

-Oyes mamá, ya que usted está hilando (puro algodón hilaba, el algodón tiene semilla y tenían que quitársela para poder hilar la señora, y juntaban bastante semilla de algodón. -Mamá, júnteme por favor la semilla del algodón, me va a servir.

-¿Pa qué lo quieres?

-Voy a jugar.

-Ta bien, empezó a juntar un buen tanto de semillas de algodón cuando le dice:

-¡Vente hijo! ya está tus juguetes.

-Bueno. Y llega el chamaco agarra un buen tanto, y se lo llevó. Buscó el árbol más alto. Hay unos árboles muy altos. Agarró el puño de semilla de algodón y se lo tiró así en la copa del árbol, en la punta. Al momento de soltar las semillas de algodón se volvió pura abeja, pura abeja, al momento de soltar, puras abejas.

Empezó el ruido de abejas y se lo agarró todo y ¡zaz! y ¡zaz!

se lo tiró toda la semilla de algodón a la copa o en la punta del árbol. Inmediatamente empezaron a formar una colmena ¡re grande; ¡se formó; una colmena. Por eso hasta la fecha existe la colmena.

Y resulta de eso, regresó el chamaco a la casa de la señora, llegó el chamaco. -Oyes mamá, ya localicé una colmena pero bien grande, hice la prueba para subir al árbol para traer pero no puedo subir. Tal vez mis hermanos puedan subir.

-¡Ta bien, y lo llama los hijos.

-¿Qué mamá?

-Dice tu hermanito que hay colmena.

-¿Onde hay?

-Allá en la montaña.

-Vamos, dicen los hermanos grandes. Nosotros le vamos a cortar la colmena para traerle mamá.

-¡Ta bien.

Llevan dos tecomates y vamos, pero si no... ya sabes.

-¡Ta bien, dice el chamaco. Y se fueron.

Y llegaron. El árbol era muy grande y alto y se subieron los dos hermanos arriba y el chamaco se quedó abajo. Nomás esas abejas, según hay dos tipos, hay abejas que sí pican y hay abejas que no pican, entonces ese chamaco formó colmena de abejas que no pican y se subieron esos dos muchachitos en el

árbol y empezaron a cosechar la miel, y ellos lo estaban chupando la miel allá arriba y gritaba el chamaco abajo:

-¡Hermano! échame un poco de miel, que quiero comer miel.

-Sí -dice, y le tiraban pura cera, pura cera de la miel, sí de la miel, lo tiraban al chamaco.

Pero el chamaco ya no lo quería para comer la miel. Sino que lo que le interesaba era la cera y formó inmediatamente unos ratoncitos y los suelta, no más cortó una hierbita y se fue al monte.

Luego vuelve a pedir más miel, lo tiraban pura cera y la formó unas ardillitas, los soltó unas ardillas, también cortó unas frutas y se fue a los árboles. ¡Y cómo lo voy a hacer! -decía el chamaco. Y seguía pidiendo más miel. Le arrojaban pura cera y se lo formó un animal así grande que es el tepescuintle, el tepescuintle empezó a morder los árboles y se fue.

Pero entonces pensó y volvió a pedir más cera, la aventaron y empezó a formar una tuza, la tuza, según cuentan que le formó sus dientes muy bien afilados, le dicen chi, o sea, palma, de palma le puso los dientes, dos arriba y dos abajo y lo soltó esa tuza inmediatamente empezó a hacer hoyos, agujeros en la raíz de ese árbol y a romper cuantas raíces que pueda haber.

Y siguió pidiendo más miel y más cera lo arrojaba, y a formar más tuzas y al ratito ya lo estaban cortando toda la raíz del

árbol mientras aquellos dos están arriba. Ya cuando ya había acabado de cortar las raíces ya para caer, el árbol se movía de un lado a otro ya para caer y le decían:

-¿Qué estás haciendo hermano?

-Nada, déjeme más miel.

-Ahí te vá, más cera.

-Y cuando va cayendo el árbol, hasta allá fue a dar, aquellos pedazos de chamacos los dos hermanos y lo fue a ver y estaban pedazos... ¡murieron! los dos hermanos por la venganza y regresó a la casa.

-Ya vine mamá;

-Sí hijo, Y qué milagro que por primera vez te llegas primero tú.

-Sí mamá, es que resulta que yo no pude subir y ellos no querían bajar, ahí se quedaron comiendo miel.

-Se me hace que lo mataste a tus hermanos.

-No mamá, cómo voy a matar si son más grandes que yo; venga usted, vamos a gritar para que lo vea que sí están mis hermanos

-Sí, y salen a la puerta de la casa y grita el chamaco:

-Hermano Mariano.

-¡Buh! -contestaba desde lejos (los dos tecomates)

-Ya lo viste mamá? Ahí está

-Sí pues, ahí está.

Pero era las tres o cuatro la tarde, ya cuando cayó el sol volvió a decir la mamá que qué le había pasado.

-No se preocupe mamá, allá están, vamos a gritar. Lo vuelve a gritar y vuelve a contestar el tecomate. Le dice:

-¡Mariano!... -¡Hu! -contestaba. Y así pasaba.

Y así contestaba; en toda la noche no llegaron. Al otro día tampoco, pero lo engañaba a la mamá que sí estaba. Pero ya estaba llorando la señora.

-Yo creo que sí se murieron tus hermanos, adónde los fuiste a dejar?

-No mamá, ahí están. Pero mañana le voy a traer mis hermanos. Necesito que me haga trece tortillitas chiquitas con tres agujeros.

-¿Cómo?

-Pues sí, me lo vas a hacer así chiquititas y lo haces sus agujeros, tres agujeros. Y le voy a traer mis hermanos.

-Está bien. Se los hizo las 13 tortillas la señora, pero ya en ese día empezó a hacer corral, un chiquero grande.

¡Pa mientras mamá le voy a hacer este chiquero que si algo nos va a servir. Aquí va a llegar mis hermanos. Le dice la mamá:

-¿Cómo?

-Pues ya lo va usted a ver. Dejé bien hecho el corral y se fue el chamaco.

Soplándole a las tortillitas se formaron los marranos que eran sus hermanos. Las tortillitas que le hizo la mamá es lo que se ve como una tortillita aquí en la trompa de los marranos con los tres agujeros, la nariz y la boca. Esa fue la tortilla que

le hizo la señora.

Y se lo trajo un montón de marranos eran 13 marranos. Ya cuando llegó:

-Mamá, mamá, vente corriendo a ver a mis hermanos.

Cuando mira un montón de marranos:

-¿Y esos son tus hermanos?

-Sí -ven me vas a ayudar porque con eso ya estamos, -dice el chamaco. Ayúdame pa meterlo al corral.

-Sí. Y se fue corriendo la señora.

Y unos entraron bien pero otros no y cuando ¡zaz! sale corriendo y lo agarra el chamaco de la cola se lo reventó la cola, quedó en la mano la cola del marrano y se salió. Parece que tres marranos se huyeron pues le quedó la cola al chamaco. Y le dice -no le hace- esto tu vas a ir en el monte, vas a morir matando. Mis hijos te van a matar porque tú vas a robar milpa -le dijo el chamaquito al marrano que se huyeron.

Y esos tres que se huyeron son los que le dicen coche del monte o sea jabalí. Entonces ahí estaban los marranos. Creen que por eso hasta la fecha existe marrano. Por eso muchas personas no lo comen el marrano, porque creen que es el hermano de Dios.

Bueno, entonces se quedaron. Le dijo el chamaco a la señora:

-Oye, ya que ya lo mataste tus hermanos tienes que trabajar muy duro para que me puedas mantener.

-Sí, no se preocupe mamá, mañana voy a trabajar.

No más necesito mi lonche para ir a trabajar. Se va a dar cuenta cómo voy a trabajar.

Hizo su lonche al otro día temprano se fue con un su machetito así chiquito a la montaña a escoger una (le dicen una abra o una parte muy baja, muy fértil la tierra donde tenga mucho abono) fue a escoger. Pero él no trabajaba. Lo que hacía, hacía unas estacas de este largo y lo formaba los palos y la ordenaba ¡a trabajar! le decía a los palos y empezaban a trabajar; y un día había pero harto trabajo, mucho trabajo tenía.

Era una parte baja, lo dejaban todo el monte pero destrozado el monte lo dejaban los palos. Y el chamaco regresaba a la casa.

-¿Qué pasó hijo, cómo te fue?

-Bien. Dejé trabajo bastante trabajo.

-No te lo creo.

-Si mamá, y mañana voy ir otra vez.

Iba el chamaco nuevamente al otro día ya encontraba la montaña cerrada. Ya no había trabajo. Ya no. Todo. La montaña estaba viva. La montaña cerrada.

-¡Ijo! -decía, ¿por qué está así?

Y volvió a formar sus estacas, sus palos. Volvió a trabajar la misma cantidad para llegar al otro día, ya no había trabajo.

Pero al segundo día había invitado a la mamá.

-Vamos mamá, pa que se de cuenta cómo está el trabajo. Y se fue. Estaba creído que sí había trabajado. Cuando llegaron al otro día ni seña de trabajo había.

-Hijo -decía. Sólo me andas engañando. On ta'el trabajo.

-Pues sí aquí había trabajado. Pero ahorita se va a dar cuenta como voy a trabajar.

-A ver ¿cómo vas a trabajar?

Y empezó a hacer sus estacas y lo formó pero bastante grande y na más le ordenaba:

-¡A trabajar todos! y así empezaban.

Como cincuenta o sesenta hombres echando machete. En un rato estaba tendida la montaña.

-Ya lo viste mamá.

-Sí tienes razón.

Se regresaron. Pero volvió al otro día, ya no había trabajo. Entonces pensó el chamaco:

-Pero por qué, lo voy a ver, por qué reviven los árboles?

Y lo dejó el trabajo bien hecho, no más fue a su casa a comer algo y regresó de noche a su trabajo. Y cuando de repente, como a las diez de la noche... sale un animal no tan grande... que le decía a los árboles:

-¡Revívete!, ¡revívete!

Entonces el chamaco fue corriendo y dijo:

-¡Ah! conque tú eres el que lo revive los árboles y ¡pas!... se lo agarró aquí del estómago, lo exprimió así:

-Ya no lo vas a volver a hacer estas cosas de revivir los árboles, porque de eso como.

-¡No! -dice el chamaco. Y ¡pas! lo aventó.

Las avispas (hay unas avispotas grandes con el estómago así chiquitito, es adonde lo exprimió).

Y de allí se quedó.

Y al rato, cuando llega unos animales nuevamente brincando el árbol. Le dice:

-¡Revívete árbol! ¡revívete! -le decía. Y estaba levantando

los árboles. Y va corriendo el chamaco y ¡pas! se lo agarra de las orejitas, lo jaló así:

-¿Por qué tu lo revives los árboles?

-¡No! -dice. Es que aquí de plano tú no vas a vivir aquí en la tierra. Tú tienes que ir allá arriba, al cielo. Tú y tu mamá.

-Le dice.

-¿Y cómo lo sabes?

-Porque así es.

Entonces lo soltaba.

Son los conejos, se ven las orejotas largas, es adonde lo agarró, de las orejas.

y así...

Entonces ya regresó aquel chamaco un poco ya triste de ver que no podía trabajar. Y llegó. Le dice a su mamá:

-Oyes mamá -dice.

Dicen que no vamos a poder vivir aquí en la tierra, nosotros tenemos que ir al cielo.

-¿Pero cómo?

-No sé, pero vamos a ir al cielo tú y yo. Lo único que vamos a hacer: tu vas a alumbrar de noche y yo voy a alumbrar de día.

Y se fueron al cielo los dos.

El hijo es el Sol.

La mamá es la Luna.

Por eso se llama este cuento del Sol y la Luna.

Y ahí se acabó.

ANEXO II CUESTIONARIO PARA PROFESORES

GRADO QUE ATIENDE _____ ANTIGUEDAD EN LA ESCUELA _____
NUMERO DE ALUMNOS _____ LUGAR DE NACIMIENTO _____

Escriba el lugar donde realizó sus estudios y su duración

PRIMARIA

SECUNDARIA

PREPA O NORMAL

ESTUDIOS SUPERIORES

¿Ha recibido cursos de capacitación? NO _____ SI _____

Escriba cuáles.

Sugiera usted el nombre de algún curso de capacitación que mejore su actual trabajo.

¿Ha trabajado en otras escuelas? No _____ SI _____ ¿Qué tipo?

Primaria rural () Primaria urbana () Secundaria ()

Promotoría () Alfabetización () Otra ()

Marque con una cruz si ha pensado en la posibilidad de cambiar su plaza. SI _____ NO _____ ¿Por qué?

Si quisiera cambiar de trabajo, marque con una cruz ¿dónde le gustaría?

Otra primaria rural () Primaria urbana () Secundaria ()

Normal () Actividades comerciales () Campesino ()

Promotor de salud () Otra ()

Marque con una cruz si considera usted suficiente el pago que recibe por su trabajo. SI _____ NO _____

Marque con una cruz si tiene otra actividad fuente de ingreso. SI _____ NO _____ Especifique cuál.

Mencione si pertenece a alguna asociación de maestros NO _____ SI _____ ¿Cuál?

Subraye si las relaciones de trabajo con sus compañeros son:
Excelentes Buenas Regulares Malas

¿Cuáles considera usted que son los problemas más importantes que tienen los niños indígenas en el aula?

Analice sus causas y la solución posible.

Mencione qué dificultades presentan los libros de texto al niño indígena para el logro de los objetivos de la S.E.P.

Escriba el nombre del área en que el aprendizaje de los alumnos presenta más dificultades.

Diga si en la escuela existe algún método para facilitar el aprendizaje de los alumnos y en qué consiste.

En qué aspectos considera usted que es útil la educación primaria para el niño indígena.

Marque con una cruz los aspectos de la tradición indígena que los alumnos que terminan la primaria ya no quieren practicar. (solo mencione lo que usted ha observado).

Religión () Vivir en su paraje () Vestimenta ()
 Ser campesino () Creer en las leyendas () Otra ()
 Hablar tzotzil ()

Describa a qué se dedica el alumno que sale de la primaria (solo los casos que conozca)

¿Ha realizado alguna vez actividades especiales para llevar a cabo la educación bicultural? No _____ SI _____ Especifique.

¿Realiza actividades con los padres de familia y la comunidad? NO _____ SI _____ ¿Cuáles?

Describa cuál es la actitud de los padres de familia hacia la escuela.

Escriba, si la conoce, la actividad principal de los padres de familia del grupo al que atiende.

Mencione cuáles son las principales razones de los padres que no envían a sus hijos a la escuela.

Considera usted que los conocimientos acerca del mundo y de la naturaleza que se le enseñan al niño en su familia se pueden utilizar en la escuela. SI _____ NO _____ ¿Por qué?

**CUESTIONARIO PARA MAESTROS DE LA ESCUELA DE
SAN JUAN CHAMULA, CHIS.**

1. ¿Qué grado imparte actualmente? _____
- b. Lugar de nacimiento (municipio y colonia) _____
- c. Especifique hasta qué grado escolar ha cursado _____
- d. ¿Dónde realizó sus estudios? _____
- e. ¿Cuánto tiempo tienen dando clases en esta escuela? _____
- f. ¿Ha trabajado en otra escuela? (SI) (NO)
- Bilingüe () Monolingüe ()

2. ¿Cuántos alumnos tiene inscritos en su grupo? _____

3. ¿Cuántos asisten regularmente a clases? _____

4. Numere en orden de importancia las posibles causas de inasistencia de los niños a la escuela:

- | | |
|--|--|
| Falta de interés del niño () | Incapacidad de los niños () |
| Los padres rechazan a la escuela por ir en contra de sus costumbres. | para comprender lo que les enseñan. |
| Los niños tienen que ayudar a sus padres en el campo. | La distancia para llegar a la escuela es muy grande. |
| | Se enferman mucho. () |

5. Marque con una X dentro del paréntesis la respuesta que crea correcta.

Según ha podido observar, los niños aprenden mejor a leer y a escribir en:

- | | |
|--------------------|---------------------------------|
| Lengua materna () | En español y lengua materna () |
| En español () | En ninguno de los dos () |
| No sé () | |

6. ¿Hasta qué año consideraría usted que un niño indígena es capaz de COMPRENDER el español escrito? _____

7. Cuando utiliza el libro de texto gratuito, generalmente.

Sigue su contenido al () Lo relaciona con la inte- ()
pié de la letra. gración del niño a la ciu-
dad y a la nación.

Procura relacionar su () Casi no utiliza el libro. ()
contenido con la vida Ninguno de los anteriores. ()
del indígena en el

campo. No sé. ()

8. ¿Cuál es a su criterio el problema o problemas principales que afectan al niño indígena durante su aprendizaje?

9. Mencione con qué frecuencia y de qué tipo de material didáctico utiliza en su clase.

10. Marque con una X el método que considere más adecuado para que los niños aprendan mejor en la escuela:

La disciplina. () Estudiar sólo aspectos ()
prácticos del campo.

La participación acti- () Otro. (Diga cuál). ()
va del niño.

El respeto a la tradi- () No sé. ()
ción.

11. A su juicio, ¿cuáles son las cosas más importantes que la escuela debe de enseñar a los niños indígenas para su formación social?

12. Los homenajes a la bandera, la conmemoración de las fiestas patrias y los homenajes a los héroes nacionales:

Son comprendidos por los niños para saber cómo es México.	()	Son realizados sin comprender su significado.	()
Sirven para la integración del indígena a la nación urbana.	()	No cumplen ninguna función importante.	()
		No sé.	()
		Otro. (Diga cuál)	()

13. ¿Cree usted que el estudio de la Historia de México puede tener relación con la tradición de los indígenas para poder explicar a los niños cuál es su papel dentro de la nación mexicana? (SI) (NO) Explique la razón.

14. Por lo general, los padres de familia cooperan con la escuela:

Siempre	()	Casi siempre	()	Regularmente	()
Nunca	()	Pocas veces	()	No sé	()

15. ¿Ha realizado usted trabajos con la comunidad? (SI) (NO)

¿Por qué?

De qué tipo (en caso afirmativo).

16. La creación de escuelas en las comunidades indígenas ha tenido como resultado:

El progreso económico y cultural.	()	Ha creado confusión en la comunidad para decidir cuál es el mejor camino a seguir	()
Que los niños no estén de acuerdo con las ideas de sus padres.	()	Los alumnos quieren seguir estudiando.	()
Rechazo a la forma de vida del mestizo.	()	No ha afectado en nada a la comunidad ni a sus costumbres.	()

ANEXO III

EL MUNICIPIO DE CHAMULA

Este municipio se localiza en la Región conocida como Los Altos en el estado de Chiapas al Sur de la República Mexicana. La región de los Altos ha sido clasificada por COPLADE como altamente crítica considerando los indicadores de bienestar social e infraestructura básica (agua potable, electrificación, caminos, salud y educación) y el porcentaje medio de población beneficiada que en este municipio es del 42.8% de la población total.

Los límites del municipio son: al norte con los municipios de Larrainzar y Chenalhó; al sur con Zinacantán y San Cristóbal de las Casas; al oeste con Mitontic y, al poniente con Ixtapa. De estas colindancias es San Cristóbal la única población totalmente mestiza, así como el principal centro de intercambio comercial entre indígenas y mestizos.

I. MEDIO GEOGRAFICO

TOPOGRAFIA. La superficie total del municipio es de 82 Km², que representa el 0.11% de la superficie del Estado. Se encuentra a 2,300 mts. sobre el nivel del mar con la siguiente

FUENTE: COPLADE, Chiapas. Chamula: Monografía y Diagnóstico de Chamula. 1983.

situación topográfica:

Zonas accidentadas	92%	(75.44 km ²)
Zonas semiplanas	5%	(4.10 Km ²)
Zona plana	3%	(2.46 Km ²)

La erosión de la tierra es muy alta con consecuencias serias para la productividad agrícola. Las comunidades chamulas están rodeadas por el macizo montañoso que va de norte a oeste y cuyo eje lo constituyen dos volcanes: el Huitepec (2,791 mts.) y el Tzontehuitz (2,892 mts.)

CLIMA. Es templado subhúmedo y su temperatura oscila entre los 15.8°C a 12.5°C. La precipitación pluvial es de 1,277.7 mm, siendo constante durante los meses de Mayo a Septiembre. En las mañanas es frecuente la presencia de una espesa niebla sobre todo durante los meses de Diciembre y Enero.

HIDROGRAFIA. No hay ríos ni arroyos de caudal, solamente el época de lluvias se forman pequeños arroyos así como pozos y ojos de agua que almacenan durante la época de sequía. A pesar de no existir en Chamula vías fluviales de importancia no se carece en forma alarmante del vital líquido dada la existencia de manantiales subterráneos.

FAUNA Y FLORA. La flora del municipio es propia de la zona montañosa, existen abetos, encinos, oyameles, cipreses y pinos. Antiguamente, la vegetación era abundante pero el crecimiento

de la población y la necesidad de espacios para el cultivo se han desmontado grandes áreas causando una pronunciada erosión en la tierra. La baja productividad de la tierra ha obligado a muchas familias indígenas a buscar tierras más propicias fuera de sus comunidades.

La fauna ha sufrido las consecuencias de la práctica de la "roza y quema", sin embargo, aún se pueden encontrar codornices, palomas, conejos, mapaches, venados, tepezcuintle, tigrillos, conejos, coyotes, búhos.

II. DEMOGRAFIA

La población del municipio de Chamula es de 31,624 hab., que representa el 7.48% de la población del Estado. En su totalidad pertenecen al grupo étnico tzotzil. Este grupo es el más numeroso de los que habitan en Chiapas, se estima que su densidad de población es de 387.27 hab/Km².

El municipio está conformado por 79 parajes que son como pequeños "clanes" o "colonias" organizadas de acuerdo al sistema de parentesco que subsiste entre los chamulas. Los principales parajes son: Candelaria (1,759 hab.); Chamula (1,578 hab.); Muquen (1,550 hab.); Yalten (1,384 hab.). La cabecera municipal es San Juan Chamula localizada a 8 Km de San Cristóbal de las Casas.

III. INFRAESTRUCTURA Y SERVICIOS URBANOS

a) Educación. Las comunidades del municipio de Chamula cuentan con primaria incompleta en 46 localidades. En San Juan Chamula hay una escuela-albergue de organización completa a nivel pre-escolar y primaria. No hay nivel de secundaria. La población escolar es de 7,816 alumnos con 62 aulas, que benefician únicamente al 39.6% de la población.

b) Salud. Se proporciona servicio de consulta médica en la cabecera municipal y en diez localidades más. Los servicios de medicina institucionalizada se lleva a cabo a través de las Clínicas IMSS-COPLAMAR. Conjuntamente con la enfermería del INI ubicada en San Juan. Existen 20 camas en las cuales se atiende al 63.9% de la población.

Paralelamente a la medicina oficial, se practica la tradicional realizada por los curanderos que abundan por esos lugares. Estas prácticas están impregnadas por un fuerte sentido mágico-religioso.

Los índices de morbilidad y mortalidad son altos en la población infantil. Las causas principales son trastornos en el aparato respiratorio, parasitosis, enfermedades gastrointestinales, desnutrición y enfermedades de la piel. Los pobladores prefieren la medicina de los curanderos pues la creencia generalizada es que las enfermedades son originadas por terceras personas. Sin embargo, es notable el paulatino incremento de

la consulta externa en los consultorios paralelamente con la del curandero. No así la atención de los partos que en los consultorios es casi inexistente.

c) Agua Potable y Drenaje. Hay en Chamula y en tres localidades más que benefician a 9,737 hab., esto es el 31.1% de la población. No existe drenaje en todo el municipio. Se practica el fecalismo; se lava la ropa en los arroyuelos y charcas.

d) Electrificación. Hay servicio en San Juan y el paraje de Muquen. Los beneficiados son 10,105 hab. que representan el 32.3% de la población. La gente que carece de este servicio se alumbra con velas de fabricación casera.

e) Religión. Existe en la cabecera municipal una Iglesia Católica. Actualmente, la religión que se practica es una especie de mezcla de esta religión con las creencias mayas antiguas. La aparición de grupos de evangelizadores norteamericanos aglutinados en el Instituto Lingüístico de Verano desde hace más de treinta años ha causado fuertes enfrentamientos entre los tzotziles "católicos" y "protestantes" que ha tenido como consecuencia el divisionismo, la muerte y la expulsión de cientos de indígenas de sus comunidades.

Las principales actividades religiosas son el Carnaval, la fiesta del 20 de Enero, día de San Sebastián, el 24 de Junio día de San Juan, el 30 de Agosto, día de Sta. Rosa de Lima. Todas se celebran con gran pompa y veneración°

d) Recreación. No existe ninguna en la localidad.

V. COMUNICACIONES

a) Caminos. La construcción de caminos se ha intensificado beneficiando a 14,256 habitantes que representa el 15.5% de la población total. Los caminos son de terracería con excepción del tramo San Juan Chamula — San Cristóbal de las Casas.

b) Correo. No existe en ninguna localidad. Solamente hay entrega eventual de correspondencia.

c) Telégrafo. No hay.

d) Teléfono. Existe un radio transmisor en la Presidencia Municipal.

e) Radio y T.V. Son comunes los radios de transistores. La televisión es prácticamente inexistente. Solo en la cabecera municipal se pueden observar dos antenas de televisión.

f) Transporte Público. Con la pavimentación del tramo Chamula-San Cristóbal de las Casas, se ha intensificado el servicio en esta ruta por combis pertenecientes a indígenas cociques a pesar de estar constituidos en cooperativa. También existen camiones de redilas de precio más económico. Los más pobres viajan a pie con su carga hasta sus comunidades.

V. TENENCIA DE LA TIERRA

La mayor parte de las tierras son ejidales y comunales. Los usos principales de las tierras son:

Agrícola: Se trabajan 10,279 has. de temporal y ninguna de riego.

Pecuario: Hay 1,184 has.

Forestal: Existen 1,130 has. para uso forestal donde se encuentra especies como pino y encino.

VI. ACTIVIDADES ECONOMICAS

Primarias. La actividad principal es la agricultura. Su producción es básicamente en los siguientes productos:

Producto	Superficie	Producción	Rendimiento (t/has)
maíz	9,750	16,350	1.67
frijol	529	151	0.28
TOTAL	10,279	16,501	

Ganadera. La producción ganadera se registra en las siguientes especies:

Especie	Carne (Ton)	Leche (M.Lts)	Lana (Ton)	Trabajo (M. Días)
Bovinos	50	120	-	-
Porcinos	16	-	-	-
Ovinos	136	-	142	-
Caprinos	4	-	-	99

Forestal. Se explotan algunas como pino y encino, pero no en cantidades considerables.

Avícola. Gallinas-huevos.

Apícola. Miel

ACTIVIDADES SECUNDARIAS

No existe ninguna industria grande. Sólo hay pequeños talleres artesanales: velas, ropa de lana, muñecas para el turismo.

Comercio. Existe en pequeña escala: productos agrícolas se venden en San Cristóbal, así como artículos de lana y orfebrería.

Turismo. Es frecuente en San Juan Chamula, sobretodo durante la celebración del Carnaval.

Coordinación del municipio con instituciones y organismos. Par

B I B L I O G R A F I A

AGUIRRE Beltrán, Gonzalo; POZAS Arciniega, Ricardo: La Política Indigenista en México. Métodos y Resultados. 2 Tomos México 1973. SEP-INI. 1ªed. 1954.

ALBORES Zárate, Beatriz: El Funcionalismo en la Etnografía Tzeltal-Tzotzil. México, 1978. Chiapas. UNACH.

ALEGRIA, Paula: La Educación en México antes y después de la Conquista. México 1963. SEP IFCM. Biblioteca Pedagógica de Perfeccionamiento Profesional # 3.

ARTIS, Gloria; COELLO, Manuel: "Indigenismo Capitalista en México" en Historia y Sociedad. México 1979 # 21.

BARREIRO, Julio: Educación Popular y Proceso de Concientización. México 1978. Siglo XXI Editores. Serie Educación.

BENITEZ, Fernando, et al: ¿Ha Fracasado el Indigenismo? Reportaje de Controversia. SepSetentas # 9. México 1971.

BERTIN, Giovanni M: Educación y Alienación. México 1981. Nueva Imagen. 1ªed. 1973. ISBN 968-429-171-X

BINI, Giorgio et al: Los Libros de Texto en América Latina. México 1977. Nueva Imagen. Serie Educación.

BONFIL Batalla, Guillermo (compilador): Utopía y Revolución. El Pensamiento Político Contemporáneo de los Indios en América Latina. México 1981. Nueva Imagen.

BONFIL Batalla, Guillermo: "Los Pueblos Indígenas: Viejos Problemas, Nuevas Demandas" en México Hoy. México 1979. Siglo XXI. Historia Inmediata.

- BRAVO Ahuja, Gloria:** Los Materiales Didácticos para la Enseñanza del Español a los Indígenas Mexicanos. IV Propuesta de una planeación lingüística. México 1976. Sep Setentas. 167 pp.
- BRICE Heath, Shirley:** La Política del Lenguaje en México. México, INI, 1972.
- BROCCOLI, Angelo:** Ideología y Educación. México 1980. Ed. Nueva Imagen.
- BUENFIL Burgos, Rosa Nidia:** Aportes a un Marco Teórico para la Caracterización de la Escuela en México. México 1978. UNAM. Tesis. Facultad de Filosofía y Letras. Colegio de Pedagogía.
- CANCIAN, Frank:** Economía y Prestigio en una Comunidad Maya. El Sistema de Cargos en Zinacantán. México 1976. SEP-INI # 50.
- CARNOY, Martin:** La Educación como Imperialismo Cultural. México 1977. Siglo XXI Editores. 1ªed. 1974.
- CASO, Alfonso:** La Comunidad Indígena. México 1980. SepSetentas. Diana # 8.
- CASTRO, José Luis A.:** La Explotación del Campesino Indígena en los Altos de Chiapas. México. San Cristóbal de las Casas 1979. Taller de Investigación "Obreros del Silencio".
- CISNEROS Paz, Erasmo:** El Proceso de Transmisión Cultural y la Educación Formal en las Comunidades Indígenas de México. México 1977. INAH. Tesis.

- COLLIER, George A.: Planos de Interacción del Mundo Tzotzil. Bases Ecológicas de la Tradición en los Altos de Chiapas. México 1976. SEP-INI # 48.
- COMAS, Juan: Ensayos sobre Indigenismo. México 1953. Instituto Indigenista Interamericano.
- CREFAL, OEA, UNESCO: Ponencias. Reunión Regional de Especialistas sobre Educación Bicultural y Bilingüe. Pátzcuaro, Mich. México. 21-25 julio 1980.
- DE LA FUENTE, Julio: Educación, Antropología y Desarrollo de la Comunidad. México 197 . SEP-INI # 4.
- DE LA PEÑA, Guillermo: "Todo lo que hay que saber de la Educación en las Colonias" en Nexos # 7. México 1978 julio.
- DE LA PEÑA, Sergio: La Formación del Capitalismo en México. México 1981. 8a. ed. 245 pp. Siglo XXI. Serie Economía y Demografía. Instituto de Investigaciones Sociales.
- DIAZ Polanco, Héctor; GUERRERO, Fco. Javier; BRAVO, Víctor; ALLUB, Leopoldo; MICHEL, Marco A.; ARISPE, Lourdes: Indigenismo, Modernización y Marginalidad. Una Revisión Crítica. México 1979. Juan Pablos Editor. Serie Metodología. CIIS
- DIAZ Polanco, Héctor: "Indigenismo, Populismo y Marxismo" en Nueva Antropología. México Octubre 1978. Año III # 9.
- DIAZ Polanco, Héctor: Teoría Marxista de la Economía Campesina. México 1979. Juan Pablos. 1ªed. 1977.

- DUCHET, Michèl: Antropología e Historia en el Siglo de las Luces. México 1975. Siglo XXI.
- FAVRE, Henri: Cambio y Continuidad entre los Mayas de México. México 1973. Siglo XXI Editores.
- FAVRE, Henri: "El Indigenismo Mexicano: Crisis y Reformulación" en Trimestre Político. México 1976. F.C.E. Año 2 # 5. Julio-Septiembre.
- FLORESCANO, Enrique: "El Indígena en la Historia de México" en Historia y Sociedad. # 15. Revista Latinoamericana de Pensamiento Marxista. México 1977.
- FREIRE, Paulo: Pedagogía del Oprimido. México 1975. Siglo XXI Editores. Serie Educación.
- FREIRE, Paulo: La Educación como Práctica de la Libertad. México 1975. Siglo XXI Editores. Serie Educación.
- GARCIA Canclini, Néstor: Las Culturas Populares en el Capitalismo. México. Nueva Imagen. 1982. Serie El Arte en la Sociedad.
- GUI TERAS Holmes, Calixta: Los Peligros del Alma. Visión del Mundo de un Tzotzil. México 1965. F.C.E. Sección Obras de Antropología.
- INI: Realidades y Proyectos. 16 años de Trabajo. Memorias del INI. México 1964.
- INSTITUTO de Asesoría Antropológica para la Región Maya, A.C.: La Lucha de Clases dicha en Cuentos. México San Cristóbal de las Casas.

- JAUJIN, Robert: La Des-Civilización. Política y Práctica del Etnocidio. México 1979. Nueva Imagen.
- LABARCA, Guillermo et al: La Educación Burguesa. México 1977. Nueva Imagen. Serie Educación.
- LAGARDE, Marcela: "El Indio de la Antropología Mexicana" en Historia y Sociedad. México 1979 # 21.
- LARROYO, Francisco: Historia Comparada de la Educación en México. México 1973. Ed. Porrúa.
- LATAPI, Pablo: Política Educativa y Valores Nacionales. México 1979. Ed. Nueva Imagen.
- LERNER, Victoria: "Historia de la Revolución Mexicana. Período 1934-1940" La Educación Socialista. México 1979. Colegio de MéxicoV
- LLINAS Alvarez, Edgar: Revolución, Educación y Mexicanidad. La Búsqueda de la Identidad Nacional en el Pensamiento Educativo Mexicano. México 1979. UNAM. Centro de Estudios sobre la Universidad.
- LOMBARDO Toledano, Vicente: El Problema del Indio. México 1976. SepSetentas # 14.
- LOPEZ Y RIVAS, Gilberto: "Las Minorías Etnicas y el Sistema de Clases del Capitalismo Mexicano" en Iztapalapa. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades. Año 2. # 5. Jul-Dic. 1981.
- MANGUEN, Juan Jaime; MONTESINOS, Irma: El Carnaval de Chamula. San Cristóbal de las Casas 1981. UNACH.

- MEDINA, Andrés: "Indigenismo, Lucha de Clases y Partidos Políticos. Reseña de una Mesa Redonda" en Antropología y Marxismo. Año I # 1. México 1979;
- MEDINA, Andrés: Tres Puntos de Referencia en el Indigenismo Mexicano Contemporáneo. México 1973. UNAM. Mimeo, en Notas Antropológicas. Instituto de Investigaciones Antropológicas.
- MENDEL, Gerard: La Descolonización del Niño. España 1977. Seix Barral. Ed. Ariel Quincenal # 76.
- MODIANO, Nancy: La Educación Indígena en los Altos de Chiapas. México 1974. SEP-INI # 29.
- MOLINA Enríquez, Andrés: Los Grandes Problemas Nacionales. Datos de 1909. Ed. Era. México. 357 pp.
- MONROY Huitrón, Guadalupe: Política Educativa de la Revolución (1910-1940). México 1975. SepSetentas # 203.
- MORALES Gómez, Daniel A.: Educación y Desarrollo Dependiente en América Latina. Ed. Gernika. CEE. México 1979.
- MOSCOSO Pastrana, Prudencio: Jacinto Pérez "Pajarito". Ultimo Líder Chamula. México 1972. Gobierno del Estado de Chiapas. Colección Chiapas.
- NAHMAD, Sitton, Salomón: La Educación Bilingüe y Bicultural para las Regiones Interculturales de México. México. Mimeo. Dirección General de Educación Indígena.
- OLIVA de Coll, Josefina: La Resistencia Indígena ante la Conquista. México 1980. Siglo XXI Editores. Historia. 1ªed. 1974.

- PIZZ Rivers, Julian: Los Valores de los Indios. Mimeo. Bibl. Nabolom, Chiapas. México s/f.
- POZAS Arciniega, Ricardo: Chamula I, II. Un Pueblo Indio en los Altos de Chiapas. México 1977. INI. Clásicos de la Antropología Mexicana # 1.
- POZAS, Ricardo: Juan Pérez Jolote. Bibliografía de un Tzotzil. México 1980. F.C.E. Colección Popular # 4. 1ªed. 1952.
- POZAS, Ricardo; DE POZAS, Isabel H.: Los Indios en las Clases Sociales de México. México 1979. Siglo XXI. Serie Antropología.
- PUIGGROS, Adriana: Imperialismo y Educación en América Latina. México 1980. Nueva Imagen.
- RIBEIRO, Darcy: Fronteras Indígenas de la Civilización. México 1977. Siglo XXI Editores.
- ROBLES, Martha: Educación y Sociedad en la Historia de México. México 1977. Siglo XXI Editores.
- RODRIGUEZ, Nemesio J.; SOUBLE, Edith H.: "La Población Indígena Actual en América Latina" en Nueva Antropología. Año III # 9. México 1976.
- RUDENKO, B.T: "México en Vísperas de la Revolución Democrático-Burguesa de 1910-1917". La Revolución Mexicana. Cuatro Estudios Soviéticos. México 1979. Ed. de Cultura Popular Serie La Cultura y el Hombre.
- SEMO, Enrique: Historia del Capitalismo en México. Los Orígenes -1521-1763. México 1975. Ed. Era. Serie El Hombre y su Tiempo.

- STAVENHAGEN, Rodolfo: "México: Minorías Etnicas y Política Cultural" en Nexos # 9. México. Julio 1979 pp. 17-25.
- STAVENHAGEN, Rodolfo: Sociología y Subdesarrollo. México 1979. Ed. Nuestro Tiempo. Colección La Cultura al Pueblo.
- STEIN, Stanley J.; STEIN, Bárbara H.: La Herencia de América Latina. México 1979. Siglo XXI. Historia.
- TANCK Estrada, Dorothy: La Educación Ilustrada 1786-1836. Educación Primaria en la Ciudad de México. México 1977. Colegio de México. Centro de Estudios Históricos. Nueva Serie # 22.
- TRAVEN, B.: La Rebelión de los Colgados. México 1981. Compañía General de Ediciones.
- VARESE, Stefano: Indígenas y Educación en México. México 1983. Centro de Estudios Educativos.
- VARIOS Autores: Indigenismo y Lingüística. Documentos del Foro "La Política del Lenguaje en México". México 1980. UNAM. Instituto de Investigaciones Antropológicas. Etnología/Lingüística. Serie Antropología # 35.
- VARIOS Autores: El Sur de México. Datos sobre la Problemática Indígena. México 1980. UNAM. Instituto de Investigaciones Antropológicas. Etnología. Serie Antropología # 29.
- VARIOS Autores: El Instituto Lingüístico de Verano. México. Revista Proceso. 1981.
- VARIOS Autores: Siete Ensayos sobre Indigenismo. México 1977. INI. Cuadernos de Trabajo # 6.

- VARIOS Autores. "INI - 30 AÑOS Después. Revisión Crítica" en México Indígena. México 1978. INI.
- VILLORO, Luis: Los Grandes Momentos del Indigenismo en México. México 1979. Ediciones de la Casa Chata.
- VILLORO, Luis: "Sobre el Concepto de Ideología" en Plural # 31. Abril 1974. México, D.F. p. 27-33.
- VOGT, Evon : Los Zinacantecos. México 1966. INI. Investigador de Harvard.
- VOGT, Evon Z.: Ofrendas para los Dioses. Análisis Simbólico de Rituales Zinacantecos. México 1979. F.C.E. Sección Obras de Antropología.
- WARMAN, Arturo: "Indios y Naciones del Indigenismo" en NEXOS # 2. México 1978.
- WARMAN, Arturo: "El Problema del Campo" en México Hoy. México 1979. Siglo XXI. Historia Inmediata.
- WEBER, José: Chiapas. Diagnóstico y Praxis de la Educación Fundamental. México Tuxla Gutiérrez 1974. Impresora Gutiérrez. Gobierno Constitucional del Estado. Más para pensar que para memorizar.