



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

---

---

**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS  
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO**

**DEL CAMPO A LA CIUDAD: LOS MIGRANTES  
INDÍGENAS EN SAN CRISTÓBAL DE LAS CASAS. ANÁLISIS  
DEL PROCESO DE ESCOLARIZACIÓN: DE LA EDUCACIÓN  
PRIMARIA BILINGÜE INTERCULTURAL A LA EDUCACIÓN  
SUPERIOR.**

**TESIS**

**QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE  
DOCTORA EN PEDAGOGÍA**

**PRESENTA**

**FLOR MARINA BERMÚDEZ URBINA**

**DIRECTORA**

**DRA. PATRICIA MEDINA MELGAREJO**



**MÉXICO D.F.**

**2010**



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**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 esta 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.

## DEDICATORIA

Dedico esta tesis a los miles de indígenas que habitan en las periferias de San Cristóbal de Las Casas. Gracias por enseñarme a pensar que debe existir un Chiapas diferente, en donde indígenas y mestizos construyan un tipo de relaciones sociales distintas. Hay que pensar la escuela desde abajo.

Este trabajo exige una dedicatoria especial a Andrea y Ari, pequeños aventureros que me han mostrado la importancia de pensar en una interculturalidad que promueva la igualdad, porque merecen una sociedad en donde se viva de manera natural la diferencia. A mi madre, quien ni un solo día de su vida ha dejado de estar conmigo apoyándome, enseñándome compartiendo todos mis proyectos, angustias y alegrías, quien ha aprendido a deconstruir sus conceptos sobre el racismo y la discriminación, alimentando con sus puntos de vista esta investigación.

A mi padre por su compañía y afecto solidario en estos últimos años.

A Martha, Laura, Rodrigo y Delia, por recibirme en su hogar en la ciudad de México, por permitirme conocerlos y compartir su dinámica cotidiana conmigo. Gracias por su cariño. A mi tío, el Dr. en Derecho Arturo de Jesús Urbina N., quien ha labrado su vida con base en una cultura permanente del esfuerzo; gracias por tu ejemplo, consejos y motivación para realizar los estudios de doctorado.

A mis amigos y colegas, Pablo Gómez, Kathia Nuñez, Rocío Verdejo, Oscar Cruz, Bruno Baronet, José Bastiani y Ángel Martínez, con quienes hemos compartido una visión crítica de y hacia la interculturalidad; les agradezco sus reflexiones, comentarios, enseñanzas y compañía en la elaboración de proyectos y en la idea de construir una interculturalidad desde abajo. A los compañeros del programa de doctorado en Pedagogía Martha Franco, Emilio Martínez Vences, Bety Ramírez y Eustacio López Gómez, por desarrollar un trabajo hombro a hombro en los seminarios sobre diversidad cultural.

A los compañeros de la UNICACH y la UNACH, Claudia Filibeth, Jaime Pérez Alfaro, Natalie Soto, Stalin Alzarrate y Carmen quienes apoyaron y alimentaron el trabajo de campo de esta investigación. Mi solidaridad y agradecimientos siempre.

## AGRADECIMIENTOS

A la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), y a la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) por haberme permitido ingresar a sus aulas y darme una formación humana y académica que ha marcado mi vida como persona y como profesionista.

A la coordinación del Programa de Posgrado en Pedagogía, por todos los apoyos brindados durante los estudios de doctorado.

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por la beca otorgada para cursar como estudiante de tiempo completo los estudios de doctorado.

Al proyecto de investigación SEP-SEBIN-CONACYT 2004-C01-85/A-1 “La Formación de Profesionales Indígenas en México. Diagnóstico en Regiones Multiculturales” coordinado por la Dra. Patricia Medina Melgarejo, por los apoyos para participación en el Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe celebrado en octubre de 2006, en Cochabamba, Bolivia y por permitirme el uso de la información de campo en el capítulo cuarto de esta investigación.

A la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH), al Ingeniero Roberto Castellanos Domínguez, Rector de la UNICACH, al maestro José Francisco Nigenda Pérez, Secretario General, y al maestro Martín de Jesús Ovalle Sosa, Director de la Escuela de Psicología por el respaldo institucional para la conclusión de mis estudios de doctorado.

Al Programa de Mejoramiento del Profesorado PROMEP por la beca otorgada para la conclusión de tesis de grado.

Al Colegio de la Frontera Sur ECOSUR y en especial a Adrián Sarabia Rangel por su apoyo en el uso de los mapas de riesgos LAIGE-ECOSUR que se presentan en el capítulo II de esta tesis.

A la Dra. Patricia Medina Melgarejo por su dedicación y sensibilidad como directora de tesis; gracias por sus enseñanzas, por compartir las preocupaciones, por tener una cualidad natural hacia la docencia.

A la Dra. María Esther Aguirre Lora, quien con una trayectoria en el campo de la investigación educativa, atiende y contribuye en la formación de sus estudiantes; gracias por su sensibilidad y sencillez.

A las doctoras Martha Corenstein, Claudia Pontón y Concepción Barrón por la riqueza de sus comentarios y su dedicación e interés prestado a esta tesis.

*Ya desde la conquista, Chiapas debe su nombre y la 's' de su plural a su partición en dos: La Chiapa de españoles, y la otra, Chiapa de los indios. Este vocabulario colonial no identifica solamente a las dos primeras ciudades en la entidad, sino a dos hemisferios sociales perfectamente discernibles hoy en día en el paisaje chiapaneco (Aubry, 1989:61).*

*En el transcurso de la mutación el indígena vino a ser un actor imprescindible de Chiapas. Su reconquista no es sólo local sino social y global, sin focalización ni región de refugio. En estas nuevas condiciones la sociedad dual y la guerra de dos mundos de MacLeod no tiene mucho futuro. Aunque el lejano Occidente siga siendo una marca realistamente imborrable de la historia, se imponen los imprevistos de la Interculturalidad... (Aubry, 2005:177).*

## ÍNDICE

PRÓLOGO.....	9
1 Migración indígena y escolarización en los Altos de Chiapas, un objeto de estudio en construcción.....	9
2 Del método en la investigación.....	14
2.1 Etnografía como metodología de investigación.....	16
2.2 Metodología de la investigación.....	19
2.3 Categorías de análisis.....	21
3 Organización de la tesis.....	22
<b>CAPÍTULO INTRODUCTORIO</b>	
<b>DESCRIPCIÓN DEL PROCESO HISTÓRICO-SOCIAL DEL FENÓMENO MIGRATORIO INDÍGENA EN LOS ALTOS DE CHIAPAS.....</b>	
1 Acercamiento a las teorías sobre la migración.....	27
1.1 Migración indígena en Chiapas. Estado de la cuestión.....	38
1.2 Antecedentes históricos: Los Altos de Chiapas, una región histórica en conflicto.....	43
1.3 Contexto histórico y social de la migración indígena en San Cristóbal de Las Casas.....	45
2 Migración indígena y escolarización. Algunas perspectivas para su análisis.....	51
2.1 El papel de la escuela ¿demanda étnica o búsqueda de ciudadanía?.....	55
3 Identidad y cambio. Elementos en la construcción del sujeto desde el discurso del Estado-nación.....	58
3.1 Identidad étnica. Una mirada desde la escuela.....	60
3.2 Identidades diferenciadas, ¿negociación o lucha por los espacios?.....	65
<b>PRIMERA PARTE</b>	
<b>PROCESOS DE ESCOLARIZACIÓN INDÍGENA Y SU TRANSICIÓN A LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN CHIAPAS (1952-2007).....</b>	
<b>CAPÍTULO I</b>	
<b>De la educación indígena a la educación intercultural. Revisión histórica en el estado de Chiapas 1952-2007.....</b>	
1.1 De indígenas campesinos a promotores culturales bilingües (1952-1964).....	73
1.2 De promotor cultural a maestro bilingüe. La incorporación a la SEP (1964-1970).....	79
1.3 Institucionalización de la educación indígena (1971-1994).....	83
1.4 La conformación del magisterio indígena. Entre la lucha política y la búsqueda de espacios de formación.....	85
1.5 Luchas étnicas, movimientos sociales, estrategias gubernamentales ¿Cómo llegamos a la educación intercultural?.....	87

## CAPÍTULO II

ATENCIÓN EDUCATIVA BÁSICA A INDÍGENAS EN CHIAPAS. MODELOS Y ACTORES.....	96
2.1 Las modalidades de atención educativa a la población indígena de Chiapas. Los modelos gubernamentales: La Educación Indígena Intercultural-Bilingüe.....	98
2.1.1 Comportamiento de la matrícula en la educación indígena de Chiapas.....	100
2.2 Las modalidades de atención educativa a la población indígena de Chiapas. Los modelos gubernamentales: Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE).....	103
2.3 Las modalidades de atención educativa a la población indígena de Chiapas. Los proyectos no gubernamentales.....	105
2.4 Atención educativa a migrantes indígenas, bosquejo de algunas acciones de intervención. Programa de Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes (PRONIM).....	110

## SEGUNDA PARTE

<b>ESPACIOS EDUCATIVOS: LA EDUCACIÓN BÁSICA. EL CASO DE DOS ESCUELAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN COLONIAS DE MIGRANTES INDÍGENAS.....</b>	<b>115</b>
--	------------

## CAPÍTULO III

UN CASO PARA REFLEXIONAR: LA EDUCACIÓN PRIMARIA BÁSICA EN COLONIAS DE MIGRANTES INDÍGENAS: ¿ES POSIBLE UNA EDUCACIÓN BILINGÜE E INTERCULTURAL?.....	117
3 Los Altos de Chiapas. Algunos datos de la conformación geográfica.....	118
3.1 Migración indígena y escuela.....	121
3.2 Escuela Primaria Valentín Gómez Farías. Colonia Primero de Enero de 1994.....	123
3.2.1 Marco jurídico y territorialidad.....	123
3.2.2 Sostenibilidad y administración.....	128
3.2.3 Educación. La educación indígena en la Colonia Primero de Enero de 1994. ¿Es bilingüe e intercultural? Hasta dónde abarca la interculturalidad.....	132
3.2.4 Organización académica y actividades escolares.....	137
3.2.5 Prácticas extraescolares. Relación escuela-colonia.....	140
3.3 Escuela primaria Ignacio Allende. Colonia La Hormiga. Antecedentes de la migración indígena por el conflicto religioso (1979-2003).....	142
3.3.1 Marco jurídico y territorialidad.....	142
3.3.2 Sustentabilidad y administración.....	148
3.3.3 Educación. Experiencias educativas en la Colonia La Hormiga. Proceso de fundación de la escuela.....	152
3.3.4 Organización académica y actividades escolares.....	156
3.4 Análisis y balance de la educación indígena entre migrantes indígenas de San Cristóbal de Las Casas. Acercamiento a un instrumento de evaluación nacional.....	165

### **TERCERA PARTE**

#### **OPCIONES, ESCENARIOS Y DISYUNTIVAS DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN CHIAPAS. UN RECORRIDO POR LA EDUCACIÓN SUPERIOR. ANÁLISIS A LA LUZ DE LOS PROCESOS MIGRATORIOS..... 171**

##### **CAPÍTULO IV**

#### **ANÁLISIS, REVISIÓN Y CONTEXTO DE LAS POLÍTICAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR CON ENFOQUE INTERCULTURAL EN EL ESTADO DE CHIAPAS, EL CASO DE TRES INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR PÚBLICAS..... 174**

4.1	Escolarización indígena en educación superior. Contexto en el estado de Chiapas.....	176
4.2	El oficio magisterial, ¿única opción para la formación profesional de indígenas en Chiapas? Las rutas de la profesionalización indígena.....	180
4.3	Programas de profesionalización indígena. Universidad Autónoma de Chiapas UNACH. Licenciatura en Gestión y Autodesarrollo Indígena.....	185
4.4	Programas de profesionalización indígena desde una perspectiva Intercultural: Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH). Licenciatura en Lengua y Cultura, Turismo Alternativo, Desarrollo Sustentable y Comunicación Intercultural.....	193
4.5	Programas de profesionalización indígena con enfoque intercultural: Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe Jacinto Canek. (ENIIB). Licenciatura en Educación Primaria con enfoque intercultural.....	204
4.6	Acciones gubernamentales para una educación intercultural. En lo administrativo.....	210
4.6.1	Acciones gubernamentales para una educación intercultural. En lo académico.....	212
4.6.2	Alternativas y escenarios futuros. La universidad interculturales ¿Hacia dónde se dirige la oferta educativa intercultural?.....	213
4.6.3	Pertinencia del currículo.....	216
4.7	Conclusiones.....	217

##### **CAPÍTULO V**

#### **¿QUIÉNES SON LOS UNIVERSITARIOS INDÍGENAS? PERFILES DE MIGRANTES INDÍGENAS EN LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR CON ENFOQUE INTERCULTURAL..... 218**

5.1	Ciudad y colonia. La conformación de la territorialidad, el espacio y la identidad entre los jóvenes migrantes indígenas.....	220
5.1.1	Josefina y el conflicto armado.....	221
5.1.2	Manuel y la comunicación intercultural.....	223
5.1.3	Agustín y la adversidad del mundo mestizo.....	226
5.1.4	Condiciones de socialización entre jóvenes indígenas.....	228
5.2	Perfiles de universitarios indígenas. Datos generales.....	230
5.3	Formación académica y expectativas profesionales.....	237
5.4	Conclusiones. Migración y procesos étnicos en universitarios indígenas.....	238
5.4.1	Escolarización frente a la migración. Dimensiones sociales del problema....	240



## CONCLUSIONES

1	Contexto. Migración, procesos étnicos, escolarización y educación indígena en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas (procesos a escala local en intermedia).....	243
2	Escenarios futuros.....	253
3	A manera de reflexión personal.....	254

	BIBLIOGRAFÍA.....	256
--	-------------------	-----

	ANEXOS.....	278
--	-------------	-----

	Cuadro 1. Formato de registro de campo.....	278
--	---	-----

	Cuadro 2. Categorías de análisis.....	279
--	---------------------------------------	-----

## PRÓLOGO

### **1 Migración indígena y escolarización en los Altos de Chiapas. Un objeto de estudio en construcción**

Migrar representa mucho más que cambiar de domicilio. Es el paso de un medio físico a otro, de un entorno social propio y conocido a otro desconocido y ajeno. Cuando el migrante sale de su lugar de origen no va solo, generalmente lo acompañan sus costumbres, su idioma, la cultura de la que forma parte y constantemente se ve confrontando por un nuevo ambiente que no siempre lo acoge favorablemente.

La migración de los centros rurales a las ciudades urbanas representa una transformación material y psicológica para la persona que experimenta el desplazamiento, cuando se habla de la migración indígena las circunstancias son mucho más delicadas, ya que, las diferencias lingüísticas, los marcos culturales y las desigualdades económicas permean de complejidad el proceso migratorio.

Lo cierto es que la migración pareciera ser una condición natural de las sociedades modernas que bajo el signo del neoliberalismo promueve la migración como condición implícita para el crecimiento económico por medio de la explotación y dominación sobre las economías más débiles.

Jorge Zepeda Patterson (1994:73) señala que en algún trabajo de Trotsky se dijo que ~~la~~ historia del capitalismo es la historia de la imposición de la ciudad sobre el campo, ya que la contradicción entre campo y ciudad, en detrimento del primero, parece ser una de las características centrales de la sociedad contemporánea, la ciudad moderna es un producto social y económico del capitalismo; su crecimiento es un fenómeno casi universal y también lo es la migración campo-ciudad”.

Existe un discurso de reconocimiento a la inherente condición multicultural de diferentes naciones del mundo, la gran mayoría de los Estados-nación impone de manera fáctica barreras materiales y simbólicas de diferencia hacia el ~~otro~~”, para establecer defensas hacia el diferente, en este caso ~~el~~ inmigrante”. Estas barreras delimitan fronteras

y remarcan aún más la existencia de clases sociales y distintos tipos de ciudadanía. De manera tal que el inmigrante ocupa las categorías más bajas en las jerarquías sociales.

En los discursos multiculturales y aún menos en los interculturales la condición migratoria no representa una condición que amerite una reflexión de fondo y que cuestione la desigualdad social, es decir, la condición de subordinación social que impone la migración.

De ahí la paradoja de que, por un lado, los procesos migratorios ocurridos en las últimas décadas han originado importantes cambios demográficos en la composición de las sociedades. Paralelamente a este fenómeno, ha ocurrido una profundización de las desigualdades entre países del Norte y el Sur, entre países desarrollados y en vías de desarrollo, acelerándose el flujo de personas de un país a otro, de una ciudad a otra. Sociedades relativamente homogéneas que privilegiaban una identidad nacional se reconocen ahora como naciones pluriculturales o multiculturales y se habla de la diversidad cultural, étnica y racial; sin embargo, en la práctica, el diferente (migrante) es despojado de su identidad y en algunos países es perseguido y acosado legalmente por no poseer el status de ciudadano.

Esta preocupación adquiere mayor relevancia en nuestro contexto, ya que México es considerado como uno de los países expulsores de migrantes hacia Estados Unidos más importantes de Latinoamérica. Según estimaciones del Banco de México, las remesas de los mexicanos en el exterior representaron en el año 2006 aproximadamente el equivalente al 66% de las exportaciones de petróleo, el 2.7% del PIB, el 190% de los ingresos por viajeros internacionales, el 128% de la inversión extranjera directa (Pérez Ramos, 2007:18). Para el caso del estado de Chiapas la captación de remesas pasó de 20 millones de dólares en el año 2005 a 808 millones de dólares en el 2006, multiplicándose desmedidamente (Plan de Desarrollo, 2007).

Estos datos reflejan que los sectores más pobres del país (la gran mayoría de ellos indígenas) experimentan la necesidad de emigrar a Estados Unidos bajo el anhelo de mejorar las condiciones de vida de sus familias y buscar en el exterior lo que el modelo económico neoliberal mexicano no les proporciona. Hoy en día, de manera contradictoria, la migración de mexicanos hacia Estados Unidos representa una fuente de ingresos importantes para la vida económica de México.

Daniel Villafuerte señala que: “Las remesas son sólo una expresión del subdesarrollo y su crecimiento lejos de constituir una palanca del desarrollo, amplía el círculo del subdesarrollo y de la dependencia” (2007:177) ya que las remesas que los familiares de migrantes reciben, no es un ahorro que se convierta en inversión y que estimule el crecimiento del país y que, en teoría, genere empleos y la creación de excedente económico, sino más bien, cumplen la función de proveer los recursos económicos necesarios para la reproducción biológica y social de la familia. Por tanto, este sistema migratorio dependiente, si bien atenúa la pobreza material en el sector que recibe remesas, extiende la desigualdad entre quienes no las tienen.

En la dinámica interna de nuestro país y, en particular del estado de Chiapas, la migración interestatal es otra de las actividades de subsistencia para miles de indígenas que no encuentran opciones laborales en su lugar de origen. En los últimos años se ha registrado un importante flujo de migrantes indígenas en las ciudades de Cancún y la Riviera Maya; se calcula que de los 90 mil trabajadores que laboran en esta región, 43 mil son procedentes del estado de Chiapas.

En datos recabados por la consultoría *Redes-Turismo* contratada por la Diócesis de San Cristóbal y Quintana Roo y la organización católica Cáritas, destaca que entre 25% y 30% de los migrantes no habla español y el 94% de los migrantes deja familiares directos en sus comunidades. Esta migración se da en condiciones de explotación ya que las jornadas laborales son de 11 a 12 horas diarias, duermen en barracas o campamentos improvisados que carecen de luz eléctrica, agua potable y drenaje.

Los principales problemas detectados son: el alcoholismo, la extorsión, el maltrato y la discriminación (Díaz, 2007:26). Margarita Nolasco (2001:527) apunta que el espacio, trabajo, derechos humanos, lengua y cultura son los problemas básicos de la gran mayoría de los migrantes.

Chiapas es la entidad con mayor crecimiento de la migración indígena a otros estados. Entre los años 2000 y 2005, esta población, mayor de cinco años que reside en otras entidades del país, se incrementó de 6 mil 200 a 11 mil doscientos personas, pasando de 3.1 a 7.9 por ciento de todos los migrantes indígenas residentes en otros estados (INEGI, 2005).

Aun cuando la migración interestatal y transfronteriza ha aumentado significativamente, la migración campo-ciudad dentro del mismo estado es la que predomina en términos numéricos. En San Cristóbal de Las Casas la población indígena ascendió en el 2005 a 57 mil 569 personas representando el 32% de la población total de la ciudad (Plan de Desarrollo, 2007).

La gran mayoría de estas 58 mil personas viven en condiciones de extrema pobreza. Niños y niñas indígenas sirven de mano de obra barata en las actividades del sector de servicios urbanos. Son vendedores ambulantes, zapateros, limpia vidrios, cargadores en el mercado, etc. La exclusión y la escasez de espacios laborales, servicios de salud, vivienda y educación, han favorecido el consumo creciente de alcohol y drogas junto con el aumento de prostitución entre niños y niñas indígenas. *Los Chamula banda* son un ejemplo de la conformación de grupos de jóvenes delincuentes en las zonas de mayor depresión económica en San Cristóbal de Las Casas.

La residencia en áreas marginadas, en cuartos rentados y carentes de servicios, hace pensar en lo complicado que resulta la escolarización como una opción de ascenso social para estos grupos de migrantes indígenas.

Una de las grandes dificultades para hacer un balance entre migración indígena y el acceso a la escuela indígena intercultural es, precisamente, la falta de información estadística y empírica que nos permita saber el número de población migrante que tiene acceso a servicios escolares y lo más importante: conocer ¿qué papel está jugando la escuela en la configuración social e integración de miles de migrantes indígenas que residen en San Cristóbal de Las Casas? ¿Es la escuela (bilingüe o monolingüe) un mecanismo para el ascenso social y la integración a la dinámica urbana en un contexto multicultural?

A este respecto Arizpe ha señalado en sus estudios (1975:389) que para muchos indígenas nunca ha habido una relación positiva entre escolarización-capacitación y una mejoría en el nivel socioeconómico.

Pese a lo limitado de la información estadística sobre esta población migrante los datos indican que en la ciudad de San Cristóbal de Las Casas, la población comprendida entre los 5 y los 14 años es de 11 mil 949 personas, de los cuales 2 mil 794 estudian la educación primaria en escuelas de Educación Indígena Intercultural Bilingüe, lo que

representa aproximadamente un 23% del total de la población en edad escolar (INEGI, 2005; SEF, 2006).

De ser estos datos totalmente precisos se podría señalar que cerca de 9 mil 155 niños no asisten a la escuela, o al menos no asisten a un sistema de Educación Indígena Intercultural Bilingüe. El panorama se vuelve más complejo cuando se analizan los niveles de escolarización para la educación superior. Las universidades y normales interculturales representan una posibilidad importante con relación a la escolarización para los indígenas migrantes que tras el desplazamiento poblacional, han tenido se presupone una escolaridad más prolongada y la posibilidad de residir en los centros urbanos en donde se ubican los servicios de educación superior.

Parte de los debates planteados en torno a la educación superior con enfoque intercultural o indígena está centrada en las posibilidades de movilidad social que permiten estos centros educativos. Sin embargo, una realidad latente, es que cientos de indígenas concluyen el bachillerato pero sólo una pequeña minoría concluye los estudios universitarios<sup>1</sup>, esto tiene que ver directamente con el hecho de que el Estado ha asumido estrategias compensatorias parciales que atienden de manera aislada algunas de las necesidades de sectores indígenas que demandan condiciones más favorables para el acceso a la educación superior.

Esta imposibilidad del Estado para articular una política de acción afirmativa que permita la movilidad social de los sectores indígenas (que aspiran a la escolarización). Y a la vez frene la diáspora de jóvenes indígenas que atraviesan las fronteras regionales y nacionales en la búsqueda de empleo refleja, finalmente, la naturaleza clasista, excluyente y desarticulada del subsistema educativo de educación superior.

Por lo tanto, podemos afirmar que el fenómeno de la migración indígena hacia los centros urbanos es un asunto de prioridad nacional y estatal y prestar especial atención a la situación educativa lo es aún más, ya que desde los planes de gobierno se considera a la educación, como el mecanismo idóneo para el ascenso social y el desarrollo económico.

El inminente aumento en los movimientos demográficos entre la población indígena de Chiapas (considerando todos y cada uno de sus matices configuran a esta temática de

---

<sup>1</sup> Para una revisión del tema sobre las posibilidades de acceso a la educación superior para indígenas consultar: (ANUIES, 2006; Navarrete, 2008; Fundación Equitas 2006, 2008; Barrón Pastor 2008).

estudio) la conforma como un campo de estudio fértil para el análisis y la elaboración de propuestas. Resulta prioritario entonces que sean dilucidadas las necesidades de este sector de migrantes indígenas que sin duda seguirá en crecimiento.

Ante las realidades anteriormente descritas, el presente estudio intenta realizar un abordaje integral al proceso de escolarización de indígenas de los Altos de Chiapas, grupo social que en los últimos 30 años ha experimentado un proceso permanente de migración hacia la ciudad de San Cristóbal de Las Casas.

El objeto de estudio en esta investigación se articula en función de los procesos históricos-coyunturales de la migración indígena en donde la escolarización (como categoría de análisis y que abarca los niveles de educación básica y superior) se aborda desde las múltiples interconexiones (familia, religión, relaciones de poder, economía, territorio, etnicidad) lo que da como resultado una amalgama de procesos, fenómenos, planteamientos hipotéticos sobre un acontecimiento parcialmente abordado en los estudios educativos y antropológicos de la región, a saber: *La migración, los procesos étnicos y la escolarización en la región Altos de Chiapas*.

En las siguientes líneas se presenta el planteamiento metodológico que guía esta investigación cuyas características apelan a la investigación aplicada de naturaleza cualitativa y etnográfica.

## **2 Del método en la investigación**

Todo trabajo de investigación requiere de una planeación metodológica que oriente y defina los mecanismos de obtención y sistematización de la información empírica. Esta planeación deberá contribuir a la obtención de datos confiables que enriquezcan el campo de conocimiento de la disciplina o tema a estudiar. De ahí que la información debe de ser verificada y triangulada, teórica y metodológicamente, para dar certidumbre a la investigación.

La investigación social, como mecanismo de producción científica, ha estado mediada permanentemente por teorías sociales que determinan la forma de acercarse e interpretar la realidad a estudiar. En los estudios sociales, dos teorías sociológicas han sido determinantes para construir el campo de la investigación (Taylor y Bogdan, 1990). Por una

parte se ubican los estudios de corte positivista que se fundamentan en el “método científico” y, por la otra, los estudios fundamentados en la fenomenología y el interaccionismo simbólico que utilizan el método interpretativo hermenéutico. Ambos constituyen las principales vertientes de investigación social.

Dentro de la teoría positivista, el sociólogo Emile Durkheim (1984:59) es uno de sus principales representantes. Durkheim propone un estudio de los hechos sociales como *cosas*; en palabras de Durkheim esto significa que debemos considerar los fenómenos sociales en sí mismos, separados de los sujetos consientes que los representan; estudiarlos desde afuera como cosas exteriores.

Este planteamiento ha implicado un acercamiento metodológico mediado por la *objetividad* que implica la desaparición de las prenociones o subjetividades del investigador que pone distancia ante el proceso de investigación (Bunge, 2000); la posibilidad de cuantificación y cosificación del hecho observado y paralelamente, la posibilidad de repetición o reiteración del hecho con su consecuente posibilidad de producir *generalidades*.

Desde el otro plano, Peter Berger y Thomas Luckman (2005) argumentan en su texto *La construcción social de la realidad*, la necesidad del conocimiento de la vida cotidiana como condición y materia para conocer la realidad humana, misma que se construye socialmente. Lo relevante del planteamiento de Berger y Luckman es la consideración de la dimensión subjetiva de la vida humana. Para estos autores “la realidad de la vida cotidiana se presenta además como un mundo intersubjetivo, un mundo que comparto con otros. Esta intersubjetividad establece una señalada diferencia entre la vida cotidiana y otras realidades de las que tengo conciencia” (Berger y Luckmann 2005:38).

El planteamiento fenomenológico ha traído consigo la adopción de nuevas estrategias metodológicas en un intento por conocer *la dinámica social*. Desde la antropología social, la etnografía ha sido adoptada para comprender los procesos de interacción social. Desde esta perspectiva, tanto lo objetivo (material) como lo subjetivo (pensamientos) constituyen la materia prima de la investigación; la “objetividad” no es problema puesto que siempre se está consciente de las prenociones del investigador.

Ambos planteamientos constituyen el campo de la investigación social y son las vías más utilizadas para acceder al estudio de las dinámicas sociales. Ambas poseen sus



implicaciones, sus ventajas y desventajas y si bien se han realizado esfuerzos por fusionarlas, las implicaciones ontológicas y epistemológicas de ambas teorías muestran sus marcadas divergencias.

## 2.1 Etnografía, como metodología de investigación

La etnografía, como la conocemos hoy en día, tiene una larga historia en el campo de la antropología. Algunos autores (Jacorzynski, 2004) consideran que fray Bernardino de Sahagun fue el primer etnógrafo, al relatar desde la voz del otro, “el indígena”, las vicisitudes de la conquista.

Algunos otros autores sitúan el origen de la etnografía en Bronislaw Malinowski (1973) con su texto: *Los argonautas de Pacífico*. El aporte central de la obra de Malinowski se sitúa en dos aspectos relevantes: el acercamiento al “otro” en un esfuerzo por comprender la estructura social, las formas de organización de los pueblos nativos y la configuración narrativa del “estuve ahí”, reflejada en sus diarios de campo.

Desde hace varias décadas el inevitable acercamiento de la etnografía a la disciplina educativa ha llevado a la discusión sobre las dimensiones de su utilización (Piña, 1998, Rockwell, 1993) y crear metodologías específicas y diseños generales para construir el dato etnográfico (Bertely, 2000a, Rockwell, s/f). Destacados educadores han desarrollado una importante producción de textos que explican los problemas educativos desde una metodología etnográfica (ver: Sandoval, 1992, 2000; Bertely, 2000b; Ezpeleta, 1992; Rockwell, 1992; Quiroz, 1992; Medina, 2005; entre otros).

Lo cierto es que la etnografía, ya sea como método, técnica o metodología (Paradise, 1994) plantea un acercamiento *etic* y *emic* hacia el objeto de estudio; implica un trabajo de campo (Krotz, 1991) y un acercamiento a la otredad. La etnografía implica una dimensión interpretativa de los fenómenos culturales entendidos como sistemas de símbolos y en interpretación de significados de las acciones desde el punto de vista de los propios actores (Calvo, 1992:8).

En conjunto la etnografía implica: “el registro detallado de acontecimientos por medio de la observación directa. Esta observación posteriormente se convierte en datos empíricos que permiten la conceptualización teórica de problemas sociales específicos emanados de una realidad social. Asimismo, un trabajo etnográfico se caracteriza por la

forma de presentarse el texto escrito siendo la descripción y la narrativa analítica su base” (Calvo, 1992:13).

De ahí que uno de los principales retos de la investigación etnográfica se genere en el seno de la antropología postmoderna la cual cuestiona el papel del narrador dentro del relato, la autoridad etnográfica, el desmoronamiento de narrativas únicas y la desestructuración de los meta relatos etnográficos (Geertz,1991). Paralelamente desde la teoría postcolonial, la etnografía se enfrenta al reto de poder generar explicaciones de contextos locales con realidades más amplias que deben de estar interrelacionadas en la explicación; la solución se ofrece por medio de una etnografía multilocal que provee una mirada a ambas dimensiones (Marcus, 2001).

Para fines de esta investigación se recurre a la metodología etnográfica como una forma de aproximación general de los fenómenos socioculturales, que engloba una matriz peculiar a una multiplicidad de técnicas para la obtención y el análisis de la información (Krotz, 1991:50).

En esta investigación la producción etnográfica requiere de una *fusión de horizontes*, la del sujeto interpretado y la del intérprete (Gadamer, 1988); la etnografía no se construye solamente desde la visión del autor sino que se promueve una negociación de las interpretaciones de los sujetos estudiados. Para tales fines, la etnografía no se concibe como una experiencia e interpretación de “otra” realidad circunscrita, sino como una negociación constructiva que involucra habitualmente al menos a dos o más sujetos consientes y políticamente significantes (Geertz, 1991).

Por tanto, es necesario entender a la etnografía no como una técnica incidental que consiste en realizar trabajo de campo, ir al lugar de los hechos, mirar, tocar y fotografiar al o los sujetos de estudio. La visión etnográfica que se rescata es aquella, que en palabras de Esteban Krotz (1991:53), quien parafrasea a Ernst Bloch en el texto: *Viaje, trabajo de campo y conocimiento antropológico* haciendo la metáfora del trabajo de campo como un viaje:

El viajero antropológico tiene que estar consciente de que su pesquisa consiste no sólo en establecer una relación momentánea entre el investigador y su material de estudio, de construir una relación unilateral sujeto cognoscente-objeto por conocer. Por un lado, el viaje antropológico, es como cualquier viaje, experiencia personal y también formas científicas de reunir información, de ponderar sus partes, de

reformular las preguntas e hipótesis iniciales de presentar los resultados de la pesquisa en la que intervienen como en cualquier viaje, los miedos y las ansias, las simpatías y las antipatías, las predisposiciones afectivas, perspectivas y teóricas del viajero, además de sus expectativas del viaje previos.

Pero la etnografía no es solamente una guía metodológica de técnicas de investigación. Para Ruth Paradaise (1994:79): La etnografía –siempre debe de estar acompañada de una perspectiva epistemológica, ya que, cuando un estudio carece de teorización, difícilmente puede estarse hablando de un estudio o descripción etnográfica”.

En esta investigación se emplea el enfoque interpretativo hermenéutico ontológico. Desde esta perspectiva todas las interpretaciones son provisionales, ya que las realizan sujetos situados que tienen límites en cuanto a sus interpretaciones. En el enfoque interpretativo se desmitifican gran parte de las narrativas, los tipos, las observaciones y las descripciones etnográficas que no habían sido cuestionadas con anterioridad (Rosaldo, 1989).

Retomando a Haraway (1995)<sup>2</sup> todas las interpretaciones de los hechos observados se estudiarán como conocimientos situados, evitando caer en generalizaciones de los hechos observados circunscribiéndolos a una realidad específica en un espacio y tiempo delimitados.

En cuanto a las técnicas, se recurrió al estudio *in situ* de las escuelas y las colonias propuestas para el estudio, entendiendo a estos espacios como contextos interconectados en donde la observación (participativa y no participativa), las entrevistas (formales e informales, estructuradas y semiestructuradas), el registro etnográfico de diario de campo, la asistencia a juntas (escolares y de la colonia), la revisión de documentos (escolares, municipales, de la colonia), la observación y participación en las fiestas, los rituales, etc. fueron la materia prima que dio sentido a las categorías analíticas desarrolladas en la investigación.

Este estudio, al ser de corte cualitativo, se privilegian las voces de los actores, sus percepciones sobre los eventos ocurridos, el uso del lenguaje en la conformación de las narrativas, así como las interacciones de los sujetos en los contextos de estudio. En la

---

<sup>2</sup> En la apuesta teórica *del Punto de Vista* desarrollada por Haraway resulta fundamental la construcción de un conocimiento situado. Tal conocimiento debe reconocer sus –posiciones de sujeto”, debe poder dar cuenta de ellas, reconocerse en ellas, asumirlas como propias o no y a partir de ese lugar particular generar conocimiento.

mayoría de los casos se recurrió a la triangulación de la información contrastando fuentes orales con escritas (Woods, 1998; Bertely, 2000a; Rodríguez, 1999) lo que permitió dar solidez a los hechos observados.

Posterior al trabajo de campo, en donde se realizaron los registros etnográficos de acuerdo a un formato de elaboración propia (ver cuadro 1 en anexos), se procedió a la revisión analítica y clasificación en categorías de las etnografías redactadas en un intento por dar objetividad a las interpretaciones del etnógrafo.

En esa medida, el método etnográfico es útil para los estudios sobre migración como lo ha indicado Lourdes Arizpe (1975:380) al afirmar que: “la verdadera tarea del antropólogo consiste precisamente en descubrir la relación entre la experiencia personal de informante y el fenómeno de orden macro-estructural. Este orden, que canaliza las decisiones individuales lo constituye la estructura económica y política en que se desenvuelve el proceso migratorio”.

## **2.2 Metodología de la investigación**

Esta investigación tiene como origen, un interés genuino por documentar los procesos de cambio social en la región económica a la que pertenezco; en particular, en lo relacionado con las transformaciones acontecidas a partir de los movimientos poblacionales de indígenas en la localidad de San Cristóbal de Las Casas.

Inicialmente la investigación buscaba conocer las modificaciones en el constructo identitario entre los migrantes indígenas de la región poniendo énfasis en cada una de las coyunturas socialmente significativas, así como el papel de la escuela de educación indígena en las dinámicas de construcción y resignificación identitaria.

Si bien, al inicio el foco de atención estaba situado en los procesos identitarios, mi primera incursión al campo realizada en agosto de 2005, me permitió visualizar que por encima de las narrativas y dimensiones identitarias de los sujetos, las dinámicas cotidianas y la escuela producían condiciones significativas de violencia, desigualdad y racismo. Por tanto, consideré indispensable ubicar el papel que ocupan los sujetos en el campo social desde las relaciones de poder para, posteriormente, transitar al análisis de los procesos identitarios.

El objetivo de esta investigación se centro en conocer los procesos étnicos, la migración y escolarización en los contextos de la educación básica y la educación superior con enfoque intercultural tomando como objeto de estudio la población indígena estudiantil que habita en dos colonias periféricas a la ciudad de San Cristóbal de Las Casas.

La pregunta de investigación se planteó sobre la siguiente interrogante ¿Cuál son las condiciones histórico-sociales de la escolarización para la población indígena asentada en las periferias de San Cristóbal de Las Casas y como incide en las posibilidades de movilidad social y profesionalización de este sector?

Para responder a la pregunta se procedió a la elección de las colonias a investigar. Para tales fines se realizó la selección de la población en función a tres criterios: la historicidad de fundación (que estuviera asociada al movimiento migratorio por conflicto religioso o político), que contara con una escuela primaria y que los pobladores mostraran un activismo político significativo. De manera tal, que las colonias junto con sus escuelas permitieran un análisis transversal de los procesos locales.

Inicialmente se consideró estudiar exclusivamente a escuelas de educación primaria bilingüe ubicadas en la localidad en virtud de que representaban un caso excepcional, sin embargo, al observarse altos índices de deserción y reprobación entre esta población estudiantil, me pareció relevante conocer la trayectoria escolar que seguían estos estudiantes y documentar en qué medida, los niños que cursan estudios de primaria en escuelas bilingües tienen la posibilidad real de acceder a estudios de educación superior.

En este sentido, las trayectorias escolares de los universitarios entrevistados, ponen en relevancia los vacíos entre niveles educativos (ya que en el sistema de educación pública indígena no existen secundarias ni bachilleratos interculturales), estos vacíos relevan, contrastantes procesos de escolarización en donde los estudiantes experimentan en la escuela conflictos identitarios como efecto de las variadas estrategias para atender a la diversidad social y cultural en el aula viviendo entre políticas de discriminación, desindianización y neoindigenismo.

En lo relacionado con las técnicas a utilizar se privilegió el recurrir a informantes claves, algunos de ellos (como los fundadores de las colonias de migrantes) fueron seleccionados a través de la técnica de bola de nieve, en donde un informante lleva a otro. En el caso de los estudiantes entrevistados, se recurrió a la base de datos de los estudiantes

encuestados en el 2006, se conversó con ellos y se les solicitó autorización para las entrevistas. La mayor parte de ellos accedieron solicitando el derecho del anonimato ya que la gran mayoría de ellos aun se encontraban estudiando en la Universidad Intercultural.

Con igual importancia se recurrió a la entrevista semi-estructurada de líderes indígenas pertenecientes al mercado municipal, autoridades del gobierno municipal y estatal y ministros religiosos. Asimismo, se recogieron testimonios de estudiosos en el tema como antropólogos y sociólogos que habitan en la región.

Finalmente, cabe señalar que el trabajo de campo se desarrollo en dos etapas, la primera, abarcó los meses de septiembre a diciembre de 2006, y la segunda, de febrero a junio de 2009, etapa en la que se actualizó información y se amplió la base de informantes. Si bien, esta tesis no puede definirse como una investigación concluida, contiene los elementos iniciales de una exploración que posee múltiples aristas y que aún, es un campo incipiente de estudio en la región.

### **2.3 Categorías de análisis**

Toda investigación de corte social, requiere la conceptualización de categorías que permitan el análisis, comprensión y explicación de los hechos sociales.

Estas categorías permiten articular los datos empíricos hacia conceptos (abstracciones) teóricos planteadas por autores que han contribuido a la construcción del campo científico (Bertely, 2000a). La correcta vinculación entre el dato empírico obtenido por medio de estrategias de recolección de información etnográfica y su oportuna vinculación con conceptos teóricos permite, por una parte, la explicación de los hechos y, por la otra, la construcción de nuevas categorías para explicar el problema.

Se establecieron algunas categorías que se consideran relevantes previas al trabajo de campo. La definición de estas categorías permitieron no perder de vista los aspectos, sucesos, sujetos y procesos a observar, sin desviar la atención entre las múltiples aristas del universo social que compone el problema.

Estas categorías fueron útiles para delimitar el campo de estudio, los actores y los procesos. Es preciso señalar que las categorías no intentaron reducir o acotar la investigación ya que se consideró que la observación, entrevistas y demás actividades

realizadas durante el trabajo de campo arrojaron los datos empíricos que permitieron formular las primeras conjeturas y su posterior sistematización, para esto se siguió el modelo de producción etnográfica propuesto por Bertely (2000a).

Las categorías, han sido construidas con base en conocimientos sobre el tema y el lugar de estudio (revisiones bibliográficas), a observaciones previas y conceptos teóricos existentes, a lo que Durkheim (1984) llama las prenociones, mismas que siempre están presentes en todo el proceso de investigación, por lo que la definición de categorías de análisis sirve de instrumento metodológico para orientar el trabajo de campo. (Ver cuadro 2 en anexos).

### **3 Organización de la tesis**

La presente investigación se conforma de un capítulo introductorio y cinco capítulos más que tienen como ejes transversales 1.-) el análisis de procesos migratorios desde la perspectiva de cambio social, 2.-) la revisión de la educación intercultural desde el enfoque crítico, en particular en el análisis a los procesos de escolarización indígena, 3.-) La estructuración de una teoría identitaria que hace hincapié en las bases culturales de la identidad frente a enfoques posmodernos que desterritorializan la migración y la identidad. A través de estos tres ejes, se desarrolla la redacción de cada uno de los capítulos que conforman la investigación.

En el capítulo introductorio de la tesis se revisan los referentes teóricos y contextuales que dan fundamento al análisis de los procesos migratorios, iniciando con una revisión de las teorías económicas para concluir en las propuestas postcolonialistas y postmodernas. Asimismo, se realiza una aproximación a los enfoques teóricos antropológicos y sociológicos que abordan la migración indígena y conjuntamente el fenómeno de la escolarización, para concluir con una revisión de los enfoques teóricos que han analizado el fenómeno de la migración indígena en el estado de Chiapas. Finalmente se abordan los fundamentos de algunos enfoques que estudian el tema de la identidad.

En esta misma parte del texto se intenta engarzar en términos descriptivos y analíticos el proceso migratorio indígena de los Altos de Chiapas. En un primer apartado, se describen las condiciones geográficas del estado de Chiapas y de la Región Altos; posteriormente se realiza una breve descripción de los conflictos interétnicos en la región y

se analizan las condiciones de subsistencia de los grupos indígenas que habitan en la región Altos de Chiapas.

En el siguiente apartado, se realiza una descripción densa de los procesos migratorios en la región poniendo acento en los detonantes de ésta; posteriormente se realiza un análisis de las interpretaciones realizadas a la fecha sobre las relaciones interétnicas entre los grupos culturales existentes en la región. En los dos últimos apartados de este capítulo se desarrolla un análisis de los significados de la escuela en relación al proceso de migración indígena y los diferentes sentidos que ésta ha adquirido en fechas recientes. Después se realiza una breve exposición y caracterización del migrante indígena en plena relación con su identidad étnica y el territorio.

La tesis está organizada en tres partes: la primera, que incluye la introducción y los capítulos uno y dos de la tesis. En esta primera parte se realiza una mirada teórica y la historicidad de los procesos de migración y escolarización indígena en educación básica y su transición a la educación intercultural en Chiapas, que abarca de 1952 a 2007. En lo que corresponde a la segunda parte, y que apunta hacia la problematización del objeto de estudio, se reflexiona sobre lo que ocurre en la educación básica al presentar el caso de dos escuelas de educación primaria ubicadas en colonias de migrantes; finalmente, en la tercera parte, se debate sobre las opciones, escenarios y disyuntivas de la educación en Chiapas, realizando un recorrido por la Educación Superior acotada a los procesos de migración y cambio social ocurridos en la región Altos de Chiapas.

En lo que corresponde al primer capítulo de esta tesis, se realiza una narración de lo que ha sido la historia de la educación indígena en el estado de Chiapas. Se recurren a fuentes primarias y secundarias, se reconstruyen las etapas más importantes del proyecto educativo iniciado por el Instituto Nacional Indigenista (INI) y su posterior incorporación a los servicios educativos estatales y federales. Se analizan los tránsitos de una educación enfocada a la castellanización, a la incorporación del modelo bicultural- bilingüe, para posteriormente; realizar un análisis del proyecto intercultural y la ausencia de un modelo de atención a migrantes indígenas.

En el segundo capítulo se inicia con un diagnóstico cuali-cuantitativo de la educación indígena en el estado de Chiapas. Se analizan detalladamente los indicadores de deserción, reprobación y eficiencia terminal en este nivel educativo. Posteriormente se



analizan los proyectos educativos oficiales del medio indígena, en particular sobre del subsistema del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) y el Programa Educador Comunitario Indígena (PECI). Se efectúa una descripción de los proyectos educativos interculturales desarrollados por organismos no gubernamentales, algunos de ellos coordinados por instancias educativas cercanas al Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN).

En este capítulo se realizan algunas reflexiones en torno al Subsistema de Educación Bilingüe Intercultural en México, analizando el papel que juegan las instancias encargadas de coordinar las tareas en este servicio educativo. En este apartado, se estudian las fortalezas, contradicciones y debilidades del proyecto de educación intercultural en México.

En el tercer capítulo se profundiza en los escenarios de estudio y se describen detalladamente en dos centros escolares de educación primaria ubicados en colonias de migrantes indígenas, una de ellas formada por desplazados de conflictos políticos y la otra, por migrantes desplazados por conflictos religiosos. En este capítulo se entrecruzan los escenarios escolares con el contexto de las colonias de migrantes indígenas, de manera tal que su historicidad y temporalidad se convierten en las herramientas principales para realizar el análisis de procesos educativos. A través de datos empíricos y documentales se reconstruyen los procesos de dos instituciones escolares mostrando las convergencias y diferencias entre ambos contextos educativos.

En la tercera parte de la tesis, abordado en el capítulo cuarto, se comienza con un cruce con el nivel educativo de Educación Superior, revisando tres proyectos educativos con enfoque intercultural creados recientemente.

En un primer apartado se revisa el papel de la formación magisterial como la única opción para la profesionalización de indígenas en el estado de Chiapas. Después se analizan los planes de estudio y enfoques curriculares de cada uno de estos tres proyectos educativos que tienen como prioridad la atención a la población indígena de Chiapas. En este apartado se muestran objetivamente sus fortalezas y debilidades. Se concluye con una reflexión sobre las modalidades y pertinencia de la educación intercultural.

En el capítulo cinco se presentan los perfiles de jóvenes migrantes indígenas en San Cristóbal de Las Casas. Para la elaboración de este apartado, se retoman los resultados de la

encuesta aplicada en agosto de 2006 como parte de mi colaboración en el proyecto de investigación SEP-SEBIN-CONACYT 2004 *La formación de profesionales indígenas en México. Diagnóstico en regiones multiculturales*, coordinado por la Dra. Patricia Medina Melgarejo. A partir de una selección de una submuestra de la encuesta aplicada se retoman los casos de universitarios indígenas que pertenecen a estas colonias de migrantes que han logrado acceder a la educación superior. A través de los datos de esta encuesta y con entrevistas en el campo a jóvenes migrantes indígenas se definen los perfiles de los universitarios indígenas. Esta información de suma valía es presentada detalladamente en este apartado de la tesis.

Finalmente, en el último apartado, se presentan las conclusiones de la investigación en las dimensiones teóricas y sobre los datos de campo recabados, así como los apartados correspondientes a la bibliografía y los anexos.

A lo largo de estos cinco capítulos se busca introducir al lector en una de las facetas actuales de los pueblos indígenas de Chiapas. Al margen de los espacios geográficos tradicionales del conflicto zapatista, la intención de esta investigación es mostrar la relación entre migración indígena, los procesos étnicos y la escolarización en una de las ciudades más importantes de los Altos de Chiapas.

En San Cristóbal de Las Casas el migrante indígena es un rostro poco visto en la dinámica turística de la localidad, porque al paseante casi siempre le interesa los mayas de antes y no los mayas de ahora, a pesar de su presencia en todos los espacios. Esta investigación busca mostrar uno de los muchos rostros de los indios de Chiapas, uno de los rostros más crudos y más dolorosos: el de los indígenas mayas en la ciudad.

# CAPÍTULO INTRODUCTORIO

## DESCRIPCIÓN DEL PROCESO HISTÓRICO-SOCIAL DEL FENÓMENO MIGRATORIO INDÍGENA EN LOS ALTOS DE CHIAPAS –REFERENTES TEÓRICOS Y CONTEXTUALES-

*Con la experiencia de la migración, las fronteras de la identidad, asociadas con los límites territoriales del pueblo, se mueven extendiéndose hacia la región a través de la lengua. En la concepción relacional de la etnicidad (Barth, 1976), el origen se reelabora también en función de los otros que se descubren en el camino de la migración. Así, el terruño en ciertas circunstancias puede ser el pueblo, pero también puede ser la región, o bien el estado, o incluso el país (Velasco, 2002:23).*

### **Introducción**

El capítulo que se presenta a continuación tiene como propósito realizar un acercamiento a las teorías económicas, sociológicas y antropológicas que abordan el tema de la migración. Cada una de estas teorías analiza distintos aspectos de un mismo objeto de estudio a saber: el fenómeno -proceso- o acto migratorio que parte, en la mayoría de los casos, de la movilidad geográfico-espacial de sujetos o grupos que por diversas razones (objetivas o subjetivas) se enfrentan a la disyuntiva de salir de su lugar de origen y crear un espacio propio en el lugar de llegada, lo que implica un desplazamiento físico, psicológico y simbólico por demás complejo en todas y cada una de sus partes.

En este apartado, comenzaré exponiendo los principales enfoques de las teorías económicas para posteriormente exponer algunos de los postulados de las propuestas sociológicas y antropológicas de reciente cuño que han conformado las bases del análisis reciente de la migración.

Finalmente, realizaré una exposición más detallada de la teoría de cambio social, que se vincula exitosamente a la migración relacionada con los pueblos indígenas, y que será la categoría de análisis para el proceso migratorio abordado en este estudio.

## 1 Acercamiento a las teorías sobre la migración

En la historia reciente de las sociedades contemporáneas, la migración ha sido el punto de partida para el intercambio económico, cultural y un recurso necesario para el crecimiento y evolución de los Estados-nación. Algunas teorías actuales consideran que la migración ha permitido la conformación y consolidación permanente de nuevas culturas (hibridación) y que en el proceso de contacto, la conformación de nuevos grupos sociales ha sido un proceso natural y dinámico.

En el campo de estudio de los procesos migratorios, las grandes teorías económicas, han aportado elementos para el análisis de los movimientos poblacionales. En una primera línea de investigación se ubican las teorías de la migración relacionadas con el trabajo. Tanto *la teoría de la oferta y la demanda como la escuela clásica o neoclásica*, se preocuparon por abordar el papel de la migración en el crecimiento económico de las naciones capitalistas.

La primera de estas teorías postula la libre circulación del mercado de mano de obra, *laissez-faire*, cuya consecuencia es el aumento de salarios y la prosperidad del país. En este sentido, la teoría de la oferta y la demanda explica cómo afectan los intereses y políticas de los países de origen y destino al proceso migratorio (Kingsley y Julius, 1951).

Por su parte la escuela neoclásica sostiene que la circulación de mano de obra debe ser regulada por el Estado de acuerdo a los intereses económicos del país. Al abordar la relación entre países de emigración e inmigración, esta teoría considera que es decisivo conocer la capacidad de absorción de mano de obra y su capacidad para mantener a la región o nación de inmigrantes.

Esta perspectiva es utilizada en el análisis económico de la migración, y se recurre a ella para explicar el impacto de los procesos migratorios a las economías locales, nacionales e internacionales. En la actualidad en la lectura economicista de los procesos migratorios entre Estados Unidos y México, o los países africanos con países de Europa Central, se recurre a esta teoría para explicar a la migración como un fenómeno esencialmente económico, en el cual, las economías globales generan las condiciones para migraciones masivas de acuerdo a las posibilidades de crecimiento económico de los países receptores.

En este enfoque se obvian los fenómenos culturales e identitarios que permean a la migración, ya que, las experiencias de discriminación, integración-segregación-resistencia, que experimenta el migrante, no son contemplados en el análisis económico de la migración. Por encima de una relación exclusivamente económica de oferta y demanda subyacen elementos afectivos, ideológicos y simbólicos que influyen y en ocasiones determinan las condiciones de la migración más allá de lo económico.

Una segunda perspectiva ampliamente utilizada en los estudios sociales sobre migración es el *modelo de modernización*. Desde este enfoque, la migración campo-ciudad es al mismo tiempo resultado y condición necesaria para el proceso de transición de una sociedad tradicional a una sociedad moderna.

Las migraciones internas son la clave del éxito para el progreso y crecimiento económico a través de la producción urbana industrial (Eisenstadt, 1973 citado por Lacomba, 2001). En este enfoque, la migración es entendida como una decisión racional del individuo quien valora costos y beneficios personales en el desplazamiento migratorio en virtud de una concepción de modernidad –marginalidad que subyace como dispositivo ideológico en las relaciones: centro-periferia o campo y ciudad y que se han instituido como modelos de interpretación al interior de los grupos sociales que conviven en espacios geográficos desiguales y discontinuos.

Para el caso de la migración de las áreas rurales hacia los centros urbanos en nuestro país, los primeros estudios se enfocan al proceso de transformación de las ciudades, estudiadas a la luz de cambio geográfico-urbanístico; los aportes que la migración generaba a la economía nacional y que se traducían en un aumento de bienes y servicios que eran disfrutados por la sociedad urbana y que resultaban atractivas para la sociedad rural.

Desde esta perspectiva se consideraba que al separar al campesino de su pueblo originario, la estancia en la ciudad modificaría sus hábitos de vivienda y consumo, por lo que se despojaría de la ignorancia y evolucionaría hacia niveles de progreso y desarrollo ciudadano.

Dentro de la línea de estudios antropológicos urbanos estructuralistas Oscar Lewis (1964), en su estudio sobre las clases bajas mexicanas, explora los procesos de integración-segregación de familias rurales migrantes vecindadas en viviendas en el centro de la ciudad de México.

A través del concepto *cultura de la pobreza*, Lewis explora los aspectos materiales y psicológicos de los habitantes suburbanos de la ciudad de México y analiza los dispositivos ideológicos que los posicionan en una condición la pobreza. El estudio de Lewis desestima la tesis de la migración interna (campo-ciudad) como un proceso de éxito, en el que el migrante pobre-campesino, aumenta su nivel económico y se inserta de manera exitosa al modelo de producción capitalista.

En este enfoque se considera que la migración campesina o indígena hacia las ciudades produce una desorganización o una descomposición, ya que se postula que los migrantes pierden sus formas de organización social (su cultura) y tienen que ajustarse a los patrones sociales urbanos (Arizpe, 1978:44).

Desde el ámbito antropológico, esta perspectiva enfrentó importantes críticas ya que en muchos de los casos se observó la migración de grupos rurales que comparten una misma cultura con los habitantes de la ciudad de destino. Este método conocido como culturalista, al paso del tiempo resultó limitado ya que no existía en términos reales un contraste muy claro entre los dos lugares (campo-ciudad) (Arizpe, 1978:46).

Con una acertada continuidad el análisis sociológico de la migración se genera el *modelo de dependencia*, un enfoque que centró su análisis en el sistema mundial basándose en el aparato teórico y conceptual marxista que otorgó a las relaciones estructurales de explotación la causalidad en el desarrollo de los movimientos migratorios (Wallerstein, 1999).

El enfoque estructural-causal, dominante en muchos de los estudios sobre migración en México, es una explicación que toma en cuenta los factores existentes de manera exclusiva en la estructura económica, en el modo de producción capitalista y en la estructura encuentra las causas de la expulsión poblacional (Barjau, 1985).

Desde esta perspectiva se establece una desarticulación entre estructura-superestructura y movimiento de población, ya que existe una exclusión de las esferas estructurales del sistema (o sistemas) sociales de donde surgiría el impulso de la migración. Este enfoque develó sus limitaciones al no poder explicar la variedad de migraciones en el contexto nacional y al otorgar un excesivo peso a los valores estructurales reduciendo la explicación causal de la migración a la mera estructura del sistema capitalista (Barjau, 1985).

A partir de estos argumentos se llegó a suponer que la desaparición del sistema capitalista terminaría con la migración, lo cual no ha sucedido, ya que se tiene el ejemplo de países como Cuba que, aunque no tiene un modelo económico capitalista, se constituye como un país de alta migración.

Esta teoría no explica por qué una persona se convierte en migrante, si dentro de un conjunto de individuos similares solamente se produce la migración de unos cuantos. La utilización reduccionista del método de materialismo dialéctico pierde intencionalmente su objeto de estudio (la causalidad migratoria) y se enfoca en los factores conocidos como estructurales.

Esta teoría ha sido ampliamente utilizada en los estudios sobre migración campo-ciudad, en los cuales se considera al sistema capitalista como el principal detonante de la migración de campesinos con el propósito de formar mano de obra calificada apta para la reproducción del modelo económico capitalista (García, 1980; de Oliveira y Muñoz, 1979). Bajo este marco de interpretación no se consideran las condiciones étnico-regionales de muchos de los múltiples procesos de migración interna que acontecen permanentemente en nuestro país.

El aumento de las migraciones a escala mundial ha generado un mayor interés por parte de los gobiernos y comunidades académicas del mundo, en un esfuerzo por entender a la migración como *proceso*, que tienen como rasgo fundamental la complejidad y el dinamismo, ya que las migraciones ocurren discontinuamente en todas las regiones del mundo en donde existen las condiciones para la interacción de grupos humanos.

Desde el campo de la sociología contemporánea, las *teorías expulsión-atracción (push and pull) —hidráulico—* han puesto mayor atención en las migraciones internacionales señalando que los flujos de mano de obra son resultado de la pobreza y el atraso de las áreas emisoras pero también de factores de atracción que se ubican en el terreno de la ideología y la política. Autores como Castles y Kosack, (1973); Georges Borjas, (1990) han desarrollado una importante línea de trabajo en esta área, prestando mayor atención a la migración transnacional y a los cambios globales de la migración.

Alejandro Portes y Joset Borocz, citado por Lacomba (2001:43) señalan que:

Los representantes de este punto de vista proporcionan listas de factores de expulsión —malas condiciones económicas, sociales y políticas;— y factores de

extracción ventajas comparativas con las naciones estado más desarrolladas como variables causales que determinan la magnitud y direccionalidad de los flujos migratorios.

Desde esta perspectiva se reconoce que existe una causalidad real de la migración y que tiene que ver directamente con las condiciones materiales (económicas) de la población que decide salir de su lugar de origen, pero que definitivamente estas condiciones estructurales son acompañadas de los factores de atracción que de igual forma determinan el deseo de emigrar y que generalmente hacen referencia a elementos ideológicos aspiracionales o emotivos. Esto sucede en la migración México-Estados Unidos, que desde hace más de un siglo es alimentada por el *american dream* y la idealización transgeneracional de un nivel de vida superior al que ofrece el medio de vida en México.

Desde hace varias décadas, en los ámbitos académicos sociológicos y antropológicos en el estudio de las migraciones, ha despertado mayor atracción las teorías que abordan las *causas sociales-culturales* del proceso migratorio, en un claro esfuerzo por recuperar la experiencia individual o colectiva del sujeto que decide emigrar considerando los aspectos culturales y sus significados. A este respecto autores, como Pérez Monterrosas (2001:23), apuntan que:

El sentido económico que ayer mostraba la migración se fue definiendo hasta formar parte de un proceso cultural en la vida de los habitantes [...] es decir que la causa económica se transformo a través del tiempo y de diversos factores en una causa cultural [...] poder ver las interrelaciones que existen entre elementos de tipo económico, social, político y cultural vislumbra que no existe una sola razón o causa de la migración y que sus motivos responden a varios factores interrelacionados.

En esta línea de estudios contruidos desde el enfoque de *cambio social* se pone énfasis en lo social y cultural; los nuevos planteamientos tienden a poner en tensión las decisiones individuales de los sujetos frente a los factores económicos y estructurales, haciendo el abordaje de estudio desde técnicas cualitativas de investigación. Desde esta perspectiva de investigación se presta atención a contextos estructurales (mundial, regional y local) como al comportamiento individual, a la organización familiar y a las redes sociales (Wood, 1992).



Algunos estudios recientes, contruidos dentro de esta línea de interpretación, han demostrado que en algunos casos, la migración es una condición necesaria para la reproducción cultural y la permanencia social de un grupo; en tanto, el cambio de residencia representa una perpetuación y transmisión de las formas de pensamiento, hábitos, costumbres y tradiciones, por lo que la migración se considera una condición *sine qua non* de muchos de los pueblos indios migrantes del centro y norte de México.

Por ejemplo, entre las familias de la región mazahua en el estado de México, se observa desde décadas atrás una migración por relevos al Distrito Federal diferentes miembros de la unidad doméstica pasan sucesivamente periodos de tiempo (de uno a dos meses a uno o dos años) trabajando en la capital del país como albañiles o cargadores (los hombres) o vendedoras ambulantes (las mujeres), mientras otros miembros de la familia trabajan en la parcela familiar (De la Peña, 1993:274).

Desde esta perspectiva se parte de la premisa de que no existe un solo sistema social y cultural en la ciudad, sino que coexisten varios, que corresponden a distintas clases sociales y grupos étnicos; por tanto, la salida del lugar de origen no representa necesariamente una pérdida de la cultura nativa (Arizpe, 1978:46).

En los estudios sobre migración indígena desarrollados desde el enfoque de cambio social se considera que ~~las~~ familias indígenas experimentan una mayor vulnerabilidad: desplazados, expulsados, comerciantes y colonizadores —ya sea por conflictos sociales, étnicos y religiosos, políticos y militares, o por una compleja combinación de ellos— recurren a la memoria colectiva, a su adscripción como grupo de referencia, a sus valores ancestrales y recomponen la comunidad india y de esta manera pueden enfrentar una nueva fase de su vida en el exilio” (Cruz, Robledo y Del Carpio, 2007:25). De acuerdo con los autores, estos cambios se manifiestan en la adopción de nuevas identidades religiosas, modificando los valores que dan sustento a la unidad y solidaridad comunitaria y reconstruyendo el tejido de lo social a partir de su ubicación como nuevos actores sociales en los espacios de poder.

En una línea cercana a la antes citada, en un esfuerzo de sistematización y análisis detallado de los procesos migratorios surge el *enfoque de redes* que impacta fuertemente al campo de la sociología y la antropología (Velasco, 2001; Gurak, 1992). Desde esta mirada teórica se pone en entredicho hipótesis totalmente económicas sobre la migración.

En esta perspectiva los conceptos de redes, continuidad y flujos migratorios son centrales para explicar los cambios al interior de los grupos sociales y culturales que se enfrentan al proceso migratorio, porque se considera que la migración no da coherencia a comportamientos que no siempre responden a razones ni estrategias individuales.

Lacomba (2001:45) señala que “cuando la red se ha constituido, se perpetua así misma con una cierta independencia de las condiciones históricas, sociales y económicas concretas tanto de la sociedad receptora como de la emisora”. Este fenómeno de encapsulación trae consigo a veces el hecho de que aunque las condiciones económicas o de empleo de la sociedad receptora empeoren o se deterioren, el proceso migratorio continúe con la misma fuerza incluso cuantitativamente porque la red migratoria lo alienta y se alimenta a sí misma con independencia del entorno exterior (Martínez Veiga, 1997).

El impacto de esta perspectiva ha sido determinante para el estudio de las migraciones, ya que ha logrado documentar procesos migratorios de larga trayectoria y mutabilidad, entendiendo las razones socio-históricas que subyacen al proceso migratorio, concibiéndolo, como a un *proceso* multifactorial y de largo plazo.

Las redes, como paradigma teórico y como estrategia migratoria, disponen de una elevada capacidad para establecer los nexos y conexiones que caracterizan el hecho migratorio como fenómeno complejo (Gurak y Cases, 1992).

Si bien el estudio de redes ha sido una perspectiva de amplio impacto en el campo de estudio, las nuevas teorías sociales como el postcolonialismo han aportado enfoques frescos a los estudios migratorios. La perspectiva de la *migración como colonización* analizada por Fabregat (2001:23) apunta que:

La movilidad migratoria constituye una expresión de la misma movilidad del mercado y es así mismo una expresión de la movilidad del conocimiento aplicado a la producción de bienes sociales. En los puntos geográficos periféricos o marginales a los centros de decisión de la producción de mercado es donde esta clase de economía es menos productiva y en donde, por lo tanto, se dan mayores emisiones de migración.

Los países que se han convertido en emisores de migración son también los que hasta hace poco tiempo eran de colonización occidental. Desde esta perspectiva la economía de mercado tendría que ver con el espíritu de sustitución de una colonización política por una colonización cultural a través de la economía. Se considera que los

sistemas de dependencia tienen un carácter diferente ya que son directamente económicos y se ejercen por medio del control de inversiones financieras que permiten condicionar la ejecución de políticas nacionales e internacionales.

La movilidad migratoria se constituye en una expresión de la misma movilidad de mercado y es, así mismo, una expresión de la movilidad del conocimiento aplicado a la producción de bienes sociales.

Desde este enfoque, los estudios sobre migración ponen énfasis en los procesos de colonización interna y externa, revelando las relaciones de dominación que subyacen a los procesos migratorios. La migración se desarrolla en absolutas condiciones de desigualdad, en donde el migrante es un ciudadano de *segunda* que, al llegar al país receptor, es obligado a acatar los marcos jurídicos, económicos y culturales que el país receptor impone, lo que representa una recolonización económica y cultural.

Así la migración se convierte en un proceso de permanentes tensiones migrante-receptor, en donde la conformación de *ghetos* se transforman en una estrategia de resistencia intra-cultural, del grupo social que mantiene su calidad de migrante, aun al paso de varias décadas. Tal sería el caso de grupos de los migrantes provenientes de países africanos colonizados que residen desde hace varias décadas en Francia.

Por su parte el *enfoque postmoderno y la perspectiva del cosmopolitismo* se han constituido como paradigmas recientes en el estudio de las migraciones. Estos enfoques prestan atención a los efectos individuales de la migración en términos de los impactos en la forma de vida e identidad de los sujetos. Se pone énfasis en el sujeto solitario, sin nacionalidad o identidad única, el gran ciudadano de mundo que construye su entorno a partir de un sin número de referentes socio-culturales, económicos y mediáticos.

El enfoque postmoderno desterritorializa a la identidad y, por tanto, la migración no se construye sobre un referente territorial (país, estado, ciudad), sino más bien, sobre referentes simbólicos como lo son el uso, posesión o identificación de elementos identitarios totalmente relativos y que todos los ciudadanos del mundo comparten, como lo es: un lenguaje común (inglés, informática y la red), hábitos de vestido (uso de marcas de distribución internacional: Dior, Armani, etc.) y consumo de productos alimenticios transnacionales (MacDonalds, Starbucks, etc).

Homi Bhabha (1999), uno de los más importantes representantes de esta corriente, sostiene que

La condición híbrida de la cultura postcolonial se observa concretamente en la experiencia de la dislocación cultural *cultural displacement* originada principalmente por la tras nacionalidad y por el proceso de traducción cultural. Desde esta perspectiva se considera que la migración, el exilio y la diáspora son la situación concreta de cantidad de sujetos postcoloniales (Bhabha en Adriacnsen, 1999:s/n).

Desde esta perspectiva, se considera que lo trasnacional plantea el problema de la definición misma de la cultura al plantearse la pregunta: ¿la identidad se debe seguir relacionando con el territorio?

Si bien la ciudadanía se construye sobre la base de un territorio (real o imaginario) que sucede tras el desplazamiento surge otra pregunta: ¿cómo definir, nombrar y conceptualizar a los espacios?. Esta es una de las grandes discusiones de la migración en el enfoque postmoderno.

En este sentido, los conceptos de ciudadanía y Estado-nación se ven confrontados ya que dejan de ser definidos a partir del territorio y se convierten en interpretaciones subjetivas o imaginarias, cuyas fronteras se construyen simbólicamente. Al referirse a las discusiones en torno a conceptos como ciudadanía y Estado-nación, Meneses (2001) señala que

Está naciendo uno inédito ciudadano barcelonés, catalán, español o europeo, un “ser mixto” perteneciente a “grupos de frontera” (cultural) (Kebir Sabar 1996 en Meneses 2001) en las grandes ciudades occidentales (Londres, París, Ámsterdam, Bruselas, Berlín, Lisboa, Madrid, Barcelona, Marsella, Roma) y especialmente en ciertos barrios cosmopolitas [...] la identidad cultural se construye bajo la influencia de referencias étnicas inimaginables. Tal como lo ha indicado el antropólogo mexicano García Canclini, la identidad de muchos individuos es políglota, multiétnica y migrante.

Desde esta perspectiva autores, como Carol Breckenridge, han desarrollado la categoría de cosmopolitismo como una conceptualización que aglutina a un nuevo ciudadano que es ahistórico y multirefencial, cuya identidad se redefine constantemente. Breckenridge (2002:33) lo expresa claramente:

El cosmopolitismo pone atención en la pluralidad de modos, modas e historias — no necesariamente construidas en grado o conceptos regionales, nacionales o internacionales- esto comprende un cosmopolitismo práctico e histórico— Nosotros proponemos un cosmopolitismo considerado en lo plural. En nuestro quehacer nosotros damos vida a la cuestión de lo céntrico y lo periférico en los debates intelectuales y ayudamos a abolir la imposición de prácticas e historias no necesarias que generan interpretaciones inconvenientes que inventan situaciones históricas de otras partes (traducción personal).

En este enfoque de la migración tiene que repensarse no solamente en términos geográficos, sino también en la existencia de identidades múltiples y flexibles, que rompen las fronteras de tiempo y espacio. La migración no solamente es física sino también simbólica, por lo que el sujeto (migrante) no se define solamente a partir de los espacios físicos, sino también se constituye en lo virtual y lo simbólico.

Thomas S. Popkewitz (2007:20-22) señala que el nuevo cosmopolitismo ha generado un sentido de comunidad imaginada que sirve como un mecanismo para organizar nuestra propia vida. Es un espacio de mediación entre lo real y lo imaginado. De manera tal que la imagen del sujeto cosmopolita de hoy en día, es el sujeto de la educación permanente. A decir de Popkewitz, es alguien que desde el nacimiento o incluso desde que está en el útero materno se está preparando para el futuro. Es alguien que está aprendiendo y nunca para de aprender. El sujeto del aprendizaje permanente pareciera que está construyendo su propia biografía sin límites. Vive la vida como un proceso continuo de innovación y de mejoramiento personal.

Hasta este punto, los enfoques postmodernos nos han dejado sin territorio y con identidades multirreferenciales que al carecer de bases culturales definidas en función de los conceptos de territorio y comunidad, nos posicionan en la vacuidad de conceptos y sin la capacidad de construir tipologías, principio central del método sociológico estructuralista durkhemiano.

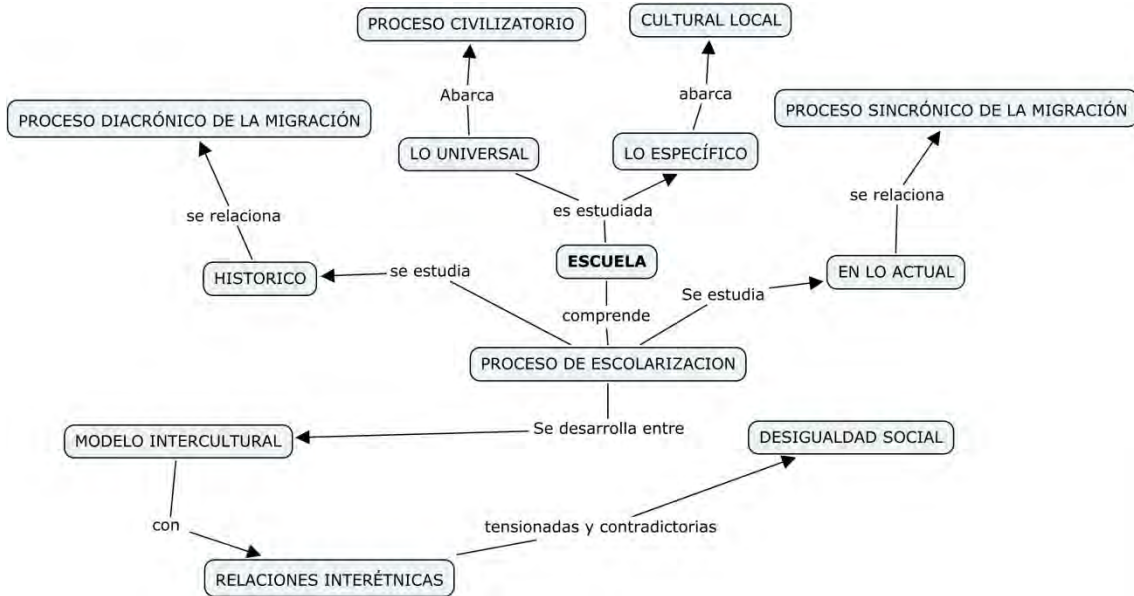
Esta debilidad del postmodernismo nos obliga a rescatar los aportes de los enfoques post-estructuralistas de la sociología que conciben la dimensión individual y colectiva del sujeto dentro de la estructura social. Para tales fines, en este estudio retomaremos el enfoque de *cambio social*, como categoría de análisis para el estudio del fenómeno migratorio en la región Altos de Chiapas.

En este sentido, Lourdes Arizpe (1978:45) señala que los estudios migratorios contruidos desde el enfoque de cambio social implican concebirlo como: “Una secuencia de descomposiciones”, es decir, como una dinámica basada en contradicciones sociales constantes que generan conflicto, y que, al resolverse éste, se crea instantáneamente una nueva contradicción, y así sucesivamente”.

La migración de grupos, vista desde esta perspectiva, responde entonces a una dinámica que abarca no solamente la migración en el momento del estudio sino las etapas históricas anteriores. Desde este enfoque teórico se hace necesario la profundidad temporal en el análisis de la migración (*idem*). El abordaje del proceso migratorio contempla el análisis de las causas y los factores de la migración.

Para tales fines se presenta el siguiente modelo teórico-metodológico (esquema 1) que sirve de guía para el abordaje del proceso migratorio desde el enfoque de cambio social. En este diagrama se concentran conceptualmente tres enfoques teóricos que guían este estudio y que se fundamentan en un modelo procesual que retoma los aportes de Bartolomé (1997), Barabas y Bartolomé (1990) en su perspectiva de estudio de las relaciones inter étnicas; se rescata el enfoque de Arizpe (1978,1979) en el estudio de la migración como cambio social y finalmente la perspectiva crítica en el estudio de la educación intercultural bilingüe desarrollado por Katherine Walsh (2001) y George Gasché (2007, Inédito).

ESQUEMA 1  
 MODELO TEÓRICO-METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN



### 1.1 Migración indígena en Chiapas

En las siguientes líneas se presentan algunos de los enfoques más importantes que han estudiado el tema de la migración entre la población indígena en Chiapas. Estos estudios se han abocado al análisis de la conflictividad religiosa y política existente en la región.

Para el caso de la migración indígena en Chiapas *la tesis de la continuidad o reproducción de la cultura* definió en gran medida la percepción de los procesos migratorios en Chiapas. Betancourt (1997) y Aubry (1982) apuntaron que la migración de indígenas a los Altos de Chiapas, representa una continuidad de la cultura indígena en el espacio urbano. Ambos autores documentan a partir de su análisis de campo, las formas en la que los pobladores indígenas, mantienen comunas etnificadas en los centros urbanos, reproduciendo las formas de subsistencia y rasgos culturales de las comunidades de origen.

Betancourt (1997) observa que las formas de vivienda se reproducen en el ámbito urbano, espacios en donde persisten los cultivos de milpa y la manutención de animales de patio (gallinas, conejos). Asimismo, la forma de vivienda en construcción de choza se

reproduce en la ciudad, conformándose modelos habitacionales disfuncionales frente a la urbanización planteada por el gobierno municipal.

En sus inicios, el estudio de los movimientos poblacionales indígenas comenzó a ser abordado desde las transformaciones de comunidades cerradas a comunidades abiertas; otro de los temas de estudio analizados con igual importancia fueron los relacionados con los cambios en la organización social y política de la región, el desmantelamiento de cacicazgos religiosos y políticos por parte de los sectores indígenas, la creación de nuevos liderazgos y el papel de la pastoral en el reordenamiento poblacional en la selva (Leyva, 1996), la remunicipalización gubernamental (García, Leyva, Burguete 1998) así como las relaciones entre centro urbano y la periferia.

A la par de estos estudios otra línea de investigación, vinculada con los procesos migratorios es *La tesis del conflicto étnico –tensiones entre grupos sociales antagónicos*. Autores como Paris Pombo (2000), Morquecho Escamilla (2002b), Castellanos Guerrero (2004) hacen hincapié en las tensiones de origen étnico-racial en la región, abordando la migración surgida a partir de las expulsiones por motivos religiosos —caso Chamula— (Rivera, 2005; Robledo, 1997; Pérez Enríquez, 1991, 1998).

De igual forma el proceso migratorio es estudiado desde el análisis de los conflictos surgidos por la tenencia de la tierra en las regiones Selva, Cañadas y Altos —ante el inminente agotamiento del sistema de producción agrícola— que al paso de los años resultó insuficiente para el auto-sostenimiento de las comunidades y que produjo la salida masiva de población indígena hacia las ciudades (Harvey, 2000).

A partir de estos estudios, varios autores han apuntado que el proceso migratorio es *disfuncional* ya que ha traído consigo el rechazo de la población mestiza hacia los migrantes indígenas. Y es que las circunstancias de expulsión no son recíprocas con las condiciones de atracción, por lo que los pobladores mestizos se sienten amenazados por el aumento de indígenas en las ciudades.

En esta perspectiva se apunta que los indígenas son un factor de *peligro* para el desarrollo de los pobladores originarios; indígenas y mestizos se encuentran en franca competencia por los recursos naturales y económicos y la distribución de bienes que anteriormente eran exclusivos para los mestizos.



Desde este enfoque la definición de territorio tiene un peso muy importante ya que en los imaginarios regionales se conceptualiza que los indígenas poseen las tierras altas (Región Altos) y a los mestizos les pertenecen los valles centrales (Región Centro). La dicotomía territorial es decisiva para entender las tensiones en la región.

Indudablemente el levantamiento armado del 1994 trajo consigo una nueva reconfiguración territorial, ya que los desplazados zapatistas que habitan en las regiones altas se desplazaron a las regiones del centro tomando tierras pertenecientes a los mestizos. Asimismo, la autonomía municipal y la expulsión de pobladores mestizos representaron una recuperación del territorio, que se consideraba tierras perdidas después de la conquista.

En los asentamiento urbanos establecidos en San Cristóbal de Las Casas (colonias La Hormiga, Nueva Maravilla, Getzemaní, San Juan del Bosque), permanece la dicotomía centro-periferia. Mientras que los pobladores indígenas se ubicaron en las zonas altas (cerros circundantes a la ciudad) en las coordenadas norte y sur de la localidad, creando centros poblacionales periféricos, los mestizos ocupan las habitaciones del centro de la ciudad (zona comercial).

Al respecto Guillermo de la Peña (1993:272) señala que:

Los centros rectores micro regionales han persistido en áreas de agricultura tradicional, débil desarrollo de las comunicaciones y monopolización de las redes comerciales, donde asimismo se mantienen una dicotomía secular y tajante entre la población rural de campesinos indígenas y la población urbana de comerciantes, transportistas, administradores municipales mestizos. La rígida estructura de clases también corresponde a esta división étnica bipolar. Ambas clases cultivan una ideología localista reacia a influencias foráneas. Tres ejemplos muy estudiados de estos centros han sido San Cristóbal de las Casas en los Altos de Chiapas; Cuetzalan, en la Sierra de Puebla, y Tlaxiaco, en la Sierra Mixteca de Oaxaca [...]

En un sentido paralelo, una línea de investigación que ha puesto énfasis en la recomposición de los centros urbanos es la tesis de *la indianización*. Alejandro García Guerrero (2004:22) ha señalado que la reciente indianización de los Altos de Chiapas es un proceso que comenzó a principios de los años setenta del siglo XX, y consiste en:

la ocupación indígena de territorios y ámbitos donde los grupos mestizos habían sido propietarios y dominantes por casi dos siglos. La tendencia principal del proceso es hacia la descomposición del sistema de compatibilidades prevaleciente entre indígenas y mestizos,

sistema sostenido sobre la creencia en la diferencia de identidades de objetivos y de necesidades de ambos grupos sociales.

Desde los aportes de García Guerrero (2004:23) se señala que, a diferencia de los teóricos de la reproducción y en particular de la propuesta sobre el *habitus* de Bourdieu (1975), el estudio de la ocupación de espacios y ámbitos del sistema interétnico no se explica por la lucha entre aspirantes y dominantes en un campo cultural, sino por lo que Melucci (1991) explica como *ruptura en los límites de compatibilidad del sistema*, en este caso interétnico.

Los sujetos viven una inflexión sociocultural extendida en el tiempo y con fuerzas externas e internas que agudizan o suavizan el conflicto entre las etnias. Para el caso de los Altos de Chiapas, la incapacidad de la tierra para el auto-sostenimiento comunitario, la intolerancia religiosa y la polaridad política, han sido los detonantes de ruptura del sistema, lo que ha generando un contexto de permanentes tensiones que han producido, expulsiones, desplazamientos y migraciones entre los subcampos sociales que comparten un mismo espacio geográfico (campo).

A la luz de las migraciones recientes en los Altos de Chiapas autores, como Valluerdu (2005:70), han señalado que: ~~La~~ salida de los pueblos originarios ha permitido a los desplazados la posibilidad de recuperar un espacio simbólico y político propio, reorganizando la vida comunitaria entorno a indígenas conversos y con sus propias autoridades civiles y religiosas”.

En esta perspectiva se pone énfasis en las causas que producen el conflicto y generan el desplazamiento, por lo que se parte de la idea, de un territorio material e imaginario que es recuperado, más no invadido. Desde este enfoque la indianización de zonas mestizas se asume como un proceso natural en donde subcampos comparten una misma arena, lo único que ocurre, es el reordenamiento de los campos, lo que los acerca a mayor capital político, económico y cultural.

En este sentido, la conceptualización de una migración resignificada por los sujetos, a partir del rescate de la identidad étnica como un atributo positivo, surge *La tesis de la revaloración positiva de la indianidad* perspectiva que adquiere mayor importancia en los estudios regionales sobre la migración.

Textos como los de Hvostoff Sophie (2001), Pedro Pitarch (1995) y Patricia Figueroa Fuentes (2000) señalan que “Los indígenas y sus hijos se adaptan al medio urbano pero luchan por reafirmar el carácter de lo propio ante el reconocimiento de la diferencia del otro revitalizando su identidad a través de la práctica cotidiana de sus tradiciones y costumbres”.

El movimiento neozapatista ha significado un momento de inflexión para el estudio de los pueblos indígenas. El EZLN mantiene una política interna cerrada, con relación a la organización de las comunidades autónomas que deciden por sí mismas a través de las asambleas de los caracoles y que desconocen a las autoridades municipales y estatales.

También ha ocurrido que algunas organizaciones indígenas cercanas a los zapatistas, consideran como legítimo el desplazamiento hacia los centros urbanos y la competencia por los recursos que éstos poseen, ya que se establece como prioritario la posibilidad de establecer luchas políticas por el espacio (urbano) planteando de antemano la necesidad de una igualdad de condiciones con otros sectores (mestizos), por lo que se demanda acceso a servicio educativo y de salud (Rebón, 2001).

En su calidad de migrantes, la identidad ahora abarca más allá de la localidad, del municipio e incluso de la lengua. Con esto se rompen las barreras espaciales, el aislamiento, la organización social tradicional y afecta al parentesco, la organización regional o incluso étnica, la cual adquiere una mayor importancia a la de la comunidad (Nolasco, 2001).

El desarrollo de los estudios migratorios recientes en la región han avanzado en diversas líneas de generación de conocimiento, una de ellas han sido los estudios de frontera vinculados a la migración transnacional en países como Guatemala y Belice, en el marco de las reconfiguraciones poblacionales y cambios políticos en la región fronteriza (Villafuerte y García, 2008).

En coincidencia, una línea de estudios migratorios ha abordado los procesos de globalización económica —en el marco de la economía de libre mercado— y su impacto en las modificaciones de la vida rural, campesina o indígena, prestando especial atención a salida de población rural hacia el medio urbano, haciendo énfasis en el estudio de la migración regional, nacional e internacional (Jan Rus, 1996; Rus y Collier, 2002).

En esta línea de estudios sobre migración en otros países destaca el enfoque transnacional que tiene como propósito resaltar la capacidad de los migrantes para construir un campo social a través de las fronteras nacionales. Desde esta perspectiva se postula que la etnicidad se construye mediante agentes sociales como parte del orden social imperante y que la agencia étnica se desarrolla en el marco estructural del capital y el Estado nacional ya que la etnicidad representa una nueva condición de existencia transnacional de la comunidad étnica (Velasco, 2002).

## **1.2 Antecedentes históricos: Los Altos de Chiapas, una región histórica en conflicto**

En la historia de los pueblos mesoamericanos, los Altos de Chiapas no fue una región habitada por los antiguos grupos indígenas, sino que comienza a adquirir mayor importancia cuando los conquistadores se asentaron en el Valle de Jovel y fundaron la capital de la alcaldía mayor de Chiapas: Ciudad Real (la actual San Cristóbal de Las Casas) (Viqueira, 2002:220).

Juan Pedro Viqueira (2002) apunta que la creación de Ciudad Real fue una decisión desastrosa para los indígenas de la región, ya que, lejos de las tierras de calidad, de las rutas comerciales prehispánicas y carentes de recursos naturales, Ciudad Real se convirtió en una ciudad parasitaria que sobrevivió de la explotación y despojo a los indígenas nativos.

De la primera mitad del siglo XVII a mediados del siglo XX, la población indígena de los Altos de Chiapas tuvo como actividad principal servir de mano de obra para los grandes latifundios existentes en diversas regiones del estado. El Soconusco, los Valles Centrales y las fincas de la Selva fueron los principales centros laborales para miles de indígenas que, bajo el sistema de enganche, fueron cooptados durante siglos enteros como mano de obra barata para la agricultura (Viqueira, 2002; Rus y Collier, 2002; Benjamín 1996). Este sistema de enganche rígido y controlador impidió que los indígenas de los Altos de Chiapas pudieran explorar otros espacios laborales fuera del estado y de la explotación en las fincas.

Contrario a lo que sucedía en otras regiones del país, un inexistente reparto agrario posterior a la Revolución, y la posesión de tierras poco productivas, produjo que la

agricultura expansiva nunca se constituyera en una actividad comercial que permitiera el crecimiento económico de los indígenas que habitan estas tierras.

Actividades del ramo secundario como el comercio y la intermediación de productos estuvieron controladas por los mestizos, quienes durante diversos periodos de la historia tuvieron el control de la venta de Posh (bebida alcohólica que se consume con sentido ritual), productos alimenticios de origen vegetal y animal y los bienes de consumo común (velas, lazos, sombreros, manta etc.), de los cuales los indígenas nunca tuvieron acceso directo a la compra.

Diversos autores (Rus y Collier, 2002; Viqueira, 2002; Benjamín, 1996), han señalado que fue durante la década de los setenta cuando este sistema de explotación regional llegó a su límite; las grandes fincas del Soconusco dejaron de contratar a indígenas de los Altos de Chiapas ya que la migración guatemalteca hacia Chiapas generó una afluencia de migrantes dispuestos a trabajar por cantidades ínfimas.

La escasez de tierras para arrendamiento, las frecuentes caídas de los precios del café, las crisis económicas y las políticas neoliberales que privilegian la importación de bienes de consumo (como el maíz, que era producido en esta región); generaron un panorama desolador para las nuevas generaciones de indígenas quienes se vieron en la necesidad inminente de inmigrar tanto dentro como fuera de Chiapas.

Llama la atención que la migración más importante de Chiapas (a diferencia de estados de la República como Oaxaca, Guerrero, Michoacán) es una migración interna y de *sobrevivencia* que se expresa en el desplazamiento poblacional de indígenas a las cabeceras municipales o centros de desarrollo ladinos siendo las ciudades con mayor crecimiento poblacional durante las últimas dos décadas las localidades de Tuxtla Gutiérrez, San Cristóbal de Las Casas y Comitán de Domínguez.

Al interior, la Región Altos se caracteriza por su heterogeneidad lingüística, geográfica, religiosa y política. Los diecisiete municipios que conforman a la región se diferencian entre sí por tener un desarrollo económico desigual, por las variantes lingüísticas (hablantes de tseltal y tsotzil principalmente), por las formas de organización política y religiosa. Sin embargo, sobresalen como signos comunes de estas localidades, una tendencia hacia la migración interna a la ciudad de San Cristóbal de Las Casas.

Los recientes procesos migratorios en Chiapas, han sido una temática de estudio abordada a profundidad por diversos sectores académicos estatales, nacionales e internacionales. La conflictividad social y la diversidad cultural de la entidad ha estado vinculada a la migración. Esta fusión ha generado una arena proclive para el análisis de la migración como un fenómeno social que permanece latente y se reinventa constantemente.

### **1.3 Contexto histórico social de la migración indígena en San Cristóbal de Las Casas**

La migración de indígenas de la zona Altos hacia la periferia de San Cristóbal comenzó a inicios de los años sesenta. Para Betancourt (1997) el principal detonante de la migración fue el sustantivo aumento poblacional en la región (sobre todo en el municipio de Chamula), lo que trajo como consecuencia la falta de tierra cultivable. Esto imposibilitó la tradición Chamula de repartos de tierra a los hijos varones casados.

A la par del crecimiento poblacional, las expulsiones de chamulas por conflictos religiosos y políticos de la región fue uno de los factores que impactaron fuertemente la migración indígena. El avance del protestantismo y de los partidos políticos de izquierda provocaron conflictos entre católicos tradicionales y protestantes de diferentes iglesias, quienes se vieron obligados a salir de sus regiones de origen ante la violencia de los caciques chamulas quienes no solamente los expulsaron sino también asesinaron a algunos de los disidentes (Morquecho, 2002a).

Robledo (2004:275) considera que el cambio religioso ha sido un factor de recomposición social en la región ya que hacia la década de los años setenta, el porcentaje de población católica reportada por los censos empezó a declinar notablemente, pasando de 91.2% en 1970, a 76.8% en 1980, 67.6% en 1990 y 63.82% en el 2000. De manera inversa, comenzó a crecer la población protestante en la entidad, pasando de 4.8% en 1970, a 11.4% en 1980, 16.3% en 1990 hasta alcanzar 21.88% en el 2000.

Para el caso particular de los Altos de Chiapas, el cambio religioso se tradujo en conflictividad política y las expulsiones de indígenas se expresó en una fuga masiva de la población que buscó los centros urbanos para asentarse, dando paso a la conformación de dos tipos de asentamientos: los que se realizaron en las ciudades cercanas como San Cristóbal de Las Casas, Comitán de Domínguez y Las Margaritas y la fundación de

asentamientos en el área rural como las localidades del municipio de Teopisca como Betania y Mitzitón (Robledo, 2004:274).

Este desplazamiento poblacional permanente ha generado una migración de magnitudes inimaginadas. Según datos del Consejo Regional Indígena de los Altos de Chiapas (CRIACH). —organismo político de los expulsados y desplazados de San Juan Chamula— a mediados de 1985 habían salido 10 mil ,670 Chamulas, y la gran mayoría de ellos se habían asentado en la periferia de San Cristóbal (Betancourt, 1997:49).

Esta migración masiva registrada a partir de 1973 dio paso a la formación de las primeras colonias de migrantes indígenas ubicadas en la periferia de la ciudad de San Cristóbal de Las Casas, llamadas desde su fundación como *La Hormiga* y *Nueva Maravilla*.

En la colonia La Hormiga, al igual que en otros asentamientos, se compraron extensos terrenos que se lotificaban y vendían a los jefes de familia de los expulsados. Los grupos religiosos jugaron un papel de suma importancia en la organización y asentamiento de la población pues era mediante la afiliación a las congregaciones religiosas que los líderes obtenían los recursos necesarios para adquirir los terrenos y construir las viviendas (Robledo, 2004:282).

Estas colonias, ubicadas en las afueras de San Cristóbal, no contaban con ninguna clase de servicios como luz eléctrica, agua potable, drenaje o escuelas, ya que los gobiernos locales y estatales desatendieron las demandas de esta población emigrante que consideraba su estancia en San Cristóbal como temporal, en la espera de la resolución del conflicto religioso con los caciques chamulas (Calvo Sánchez, 1990:58). En la mayoría de los casos pasaron más de 10 años para que las autoridades locales atendieran las necesidades básicas de servicios públicos de estas colonias.

Aubry (1982) ha señalado que durante la década de los ochenta —como en cualquier metrópoli urbana- en San Cristóbal de Las Casas comenzaba a formarse un cinturón de miseria ya que el modelo campesino se estaba reproduciendo en la ciudad urbana. Durante la década de los ochenta y noventa la llegada de inmigrantes continuó con la fundación de las colonias *Mazariegos*, *Erasto Urbina* y *Getzemani* que fueron integrándose a la geografía urbana de San Cristóbal.

En los primeros asentamientos de migrantes indígenas, la gran mayoría de las colonias estaban conformadas exclusivamente por indígenas y presentaba características

étnicas y religiosas homogéneas (Paris, 2000). Sin embargo, en las siguientes generaciones, los flujos migratorios emanaron no solamente de localidades como Chamula. La migración continuó con indígenas de Chenalhó, Larráinzar, Zinacantán, Mitontic, San Juan Cancuc, entre otros. Profesándose religiones, como la católica, evangelista o musulmana, conformándose un mosaico de identidades indígenas diversas en el centro urbano más importante de los Altos de Chiapas.

Esta llegada masiva de indígenas a la periferia de San Cristóbal provocó que la población urbana de la ciudad creciera de 60 mil habitantes en 1980 a 130 mil en 1999 (Rus y Collier, 2002:180). Los datos estadísticos recientes señalan que San Cristóbal de Las Casas es el principal centro urbano de la Región Altos y es la ciudad chiapaneca con mayor proporción de hablantes de lenguas indígenas en su población, ya que pasó de 5.6% en 1960 a 21% en 1970, 33% en 1980, para ascender a 37% en el 2000 (Robledo, 2004:282).

Con un crecimiento sostenido y la formación de más colonias en la zona norte de la ciudad, el conflicto armado de 1994 y la presencia pública del Ejército Zapatista de Liberación Nacional arrojó un nuevo flujo de migrantes desplazados de la zona de conflicto que, aprovechando la coyuntura política del movimiento armado, se asentaron en predios pertenecientes a mestizos.

En esta última ola de migrantes se formaron colonias como la Primero de enero de 1994, cuyas calles inicialmente evocaban los nombres de los líderes zapatistas como la *comandante Ramona* o el *subcomandante Marcos*, personajes representativos del EZLN.

En esta colonia, los migrantes indígenas se han insertado en actividades comerciales como la venta de productos piratas de cassetes y discos. Asimismo, laboran como empleados domésticos y prestadores de servicio públicos (limpia municipal y policía). En la dimensión de su vida religiosa los habitantes de esta colonia son evangélicos, católicos y algunos de ellos agnósticos; militan en diversos partidos políticos y organizaciones no gubernamentales.

En sus observaciones sobre migrantes indígenas, Margarita Nolasco (2001:529) identifica que:

El problema más grave que enfrentan es el del empleo. La forma de capitalismo dependiente con crecimiento desigual, que caracteriza a la estructura nacional, posibilita el empleo informal. Esto es, un tipo de ocupación que no participa



directamente en la estructura productiva que norma la formación económica nacional ni contribuye al erario público.

En la colonia Primero de Enero de 1994 al igual que en el resto de las colonias de migrantes indígenas el incremento y características urbanas de los asentamientos no han contado con estudios de planeación urbanística. La creación y crecimiento de estas colonias ha respondido a la oferta de tierras (espacios no habitados), a las facilidades o costos de los terrenos, y a la capacidad de gestión y organización de las agrupaciones indígenas creadas.

De manera tal que en 1976 se contaban un par de colonias con población indígena, en 1980 se estimaba la existencia de 25 colonias en la zona norte de la ciudad, en 1998 se registraron 74 colonias que incluía la zona norte y sur de la ciudad y en el estudio más reciente realizado por la ONG Melel Xojoval (2001) se registró la existencia de 93 colonias tanto dentro como fuera de las periferias de la ciudad (Hvostoff, 2001). Esto muestra un crecimiento acelerado y a la vez desordenado de estas colonias.

La aparición de estos espacios habitacionales y su crecimiento a un ritmo más rápido que el de los asentamientos mestizos no se ha desarrollado en un entorno de aceptación. A partir del conflicto zapatista estas nuevas colonias comenzaron a crecer frente a múltiples tensiones.

El rechazo de los mestizos<sup>3</sup> (quienes demandaban la salida de todos aquellos que no fueran *originarios*) fue muestra de la exclusión hacia los recién llegados: *los indígenas* (Rus Diane, 1997; Sulca, 1997) a quienes se les consideró invasores de los territorios ancestralmente mestizos. A este respecto Nolasco (2001:533) apunta que:

A diferencia de los indios migrantes voluntarios, que salieron de sus lugares por motivos económicos, estos refugiados, expulsados y desplazados tienden a preservar su identidad, y aún más, la refuerzan ya que se encuentran en ella una forma de seguridad física, social, cultural y psicológica que les ayuda a sobrevivir y ajustarse a la nueva situación.

En este sentido, la identidad étnica es significativa en los procesos de migración indígena sobre todo cuando cumple un papel operativo en el ajuste a la migración, o significa un escape a una situación que encuentran hostil o inaceptable.

---

<sup>3</sup> Meses después del levantamiento Zapatista, se creó un organismo civil denominado “los auténticos coletos”, que demandaba la salida de extranjeros e indígenas de la ciudad ya que sus miembros se autoproclamaban como los *legítimos* poseedores de la ciudad.

Desde su llegada, los migrantes indígenas comenzaron una lucha por el reconocimiento y su categoría de ciudadanos. Una vez que las esperanzas de regreso a las comunidades de origen se perdieron, el deseo por fortalecerse al interior de la ciudad, comenzó a expresarse en la existencia de nuevas organizaciones políticas en defensa de sus derechos, entre ellos, el derecho a la educación<sup>4</sup>.

En algunas de las colonias de migrantes indígenas ha dado paso a un sistema de vida comunitario y solidario en donde la unidad en torno a demandas, como la luz eléctrica, el agua potable y sobre todo “la educación” han propiciado la existencia de organizaciones con un carácter supracomunal. Al respecto Gabriela Robledo (2004:282) señala:

La organización de esta población ha sido determinante en el proceso de instalación, sobrevivencia y control de ciertos espacios de la ciudad [...] Estos grupos organizados han logrado abrir nuevos espacios para la población indígena, muchas veces de manera violenta. Así, se han producido invasiones a predios urbanos, incidentes por el control de los principales mercados y la instalación de un mercado de artesanías de comerciantes indígenas en la plaza de Santo Domingo desafiando la amenaza de desalojo por parte de las autoridades municipales.

Alejandro García Guerrero (2004) señala la existencia de nueve organizaciones sociales pro-indígenas en San Cristóbal de las Casas, entre las que destacan: Consejo de Representantes Indígenas de los Altos de Chiapas, Colonia la Mina, Fortaleza de la mujer Maya, Colonia San José, Regiones Autónomas Pluriétnicas, Centro de Estudios de Lenguas Arte y Literatura Indígena, Sna J'tzibajom, Organización de Médicos Indígenas del Estado de Chiapas, Organización de Pueblos Evangélicos de Los Altos de Chiapas. Todas estas organizaciones se han convertido en estructuras de gestión exitosas frente a las autoridades locales y estatales.

Es preciso señalar que estas organizaciones, además de ser un vínculo con las instancias de gobierno, también se han establecido como estructuras de control político sobre los propios indígenas, quienes experimentan una situación de dependencia hacia estas organizaciones, ya que mediatizan muchos de los apoyos destinados a los migrantes.

---

<sup>4</sup> Los habitantes de estas colonias, señalan a la educación “como un derecho” con base en el artículo 3ro. Constitucional. En esa medida la migración de los indígenas adquiere un argumento de legitimidad a partir de las prerrogativas que la propia constitución señala. (Entrevista con maestro de la escuela ubicada en la colonia Primero de enero de 1994, San Cristóbal de Las Casas, Chiapas. 12 de abril de 2005).

Podemos afirmar que la migración indígena genera un nivel de integración, a lo que Margarita Nolasco (2001:117) llama: *dinámica organizacional*, que consiste en “crear en las ciudades nuevas formas de organización como coordinadoras, cooperativas, asociaciones, redes urbanas de solidaridad. Estas nuevas organizaciones transforman a la organización parroquial de sus localidades de origen, a su organización tradicional, misma que, paradójicamente, se ve ampliada y consolidada”.

Los indígenas refugiados, los expulsados por motivos religiosos y los desplazados por el conflicto armado representan casi 200 mil migrantes internos. Y aunque se trata en gran parte de una migración rural-rural en zonas deprimidas, la migración se da en condiciones de pobreza extrema lo que hace más difícil su situación migratoria (Nolasco, 2001).

Es importante señalar que no todos los migrantes indígenas son pobres, ni todos los ladinos son ricos. Esta migración ha producido la inserción paulatina de indígenas en las actividades productivas; hoy en día existe una pequeña minoría de indígenas comerciantes, transportistas, que poseen poder económico e importantes fortunas mientras que un gran número de ladinos vive muy pobremente como artesanos, trabajadores de construcción o empleados de tiendas (Viqueira, 2004).

En este complejo mercado laboral no solamente para los indígenas sino también para los mestizos, mujeres y niños han tenido que integrarse a la actividad económica urbana mediante el comercio informal, así como con la elaboración y venta de artesanías que se comercializa en la calle (Robledo, 2004).

Destaca la modificación en las actividades laborales en donde se transita de una actividad rural campesina como es la agricultura o el comercio de ganado hacia una inserción a las actividades del ramo terciario como son la oferta de servicios a la comunidad. El INEGI registra que el 66.96% de la población ocupada en San Cristóbal se emplea en actividades del sector terciario, mientras que en los niveles regional y estatal los datos registran un 28.99% y 37.31% (INEGI, 2001).

Ante el aumento en las actividades del sector terciario se registra un descenso en las actividades del sector primario como es la agricultura ya que solamente un 9% de la población en San Cristóbal realiza actividades agropecuarias mientras que en los ámbitos regional y estatal se registra un 54.86% y 47.25%, respectivamente.

## 2 Migración indígena y escolarización, algunas perspectivas para su análisis

Desde hace poco más de cinco décadas, una línea de investigación importante dentro del campo de la antropología cultural ha sido la relacionada con la migración de los pueblos indígenas y los procesos y transformaciones culturales que la acompañan.

Aunque la acción de migrar no constituye una conducta *tradicional* indígena, ya que, bajo el dominio colonial una compleja legislación se los impedía, fue en la Revolución Mexicana cuando se crearon las condiciones para el desplazamiento espacial de la población rural en donde estuvieron incluidos diversos grupos indígenas, ya que cada vez que se requería de mano de obra temporal y barata se les buscaba para realizar este tipo de trabajo bajo una modalidad de migración estacional (Nolasco, 2001:523).

En décadas recientes los cambios en el modelo económico incrementaron los movimientos poblacionales de indígenas a los grandes centros urbanos. La migración indígena es producto de dos hechos sociales importantes: por un lado, el empobrecimiento del campo mexicano, y por el otro, los cambios en la estructura económica nacional que transitó de un país rural a un centro urbano en donde la mayor fuerza productiva se encuentra en los sectores secundarios y terciarios concentrados en las ciudades (Nolasco, 2001:525).

Este desplazamiento de los indígenas a las áreas urbanas generó varios problemas metodológicos desde el ámbito de la antropología. La pregunta era: ¿Cómo estudiar al indígena fuera del concepto de comunidad cerrada mediando con una categoría sociológica denominada migración?

En los estudios de migración de los pueblos originarios de México<sup>5</sup>, se encuentran cuando menos dos importantes enfoques: el primero de ellos hace énfasis en la migración como la *pérdida* de elementos o rasgos sustanciales de la cultura que habían sido preservados durante siglos por los grupos originarios indígenas a través de la organización comunal.

---

<sup>5</sup> Este término ha comenzado a adquirir un uso histórico y político porque es una categoría creada por Carlos Montemayor (2007) para designar de manera particular a los pueblos mesoamericanos que por razones políticas de la colonización se etiquetó a las identidades étnicas. La palabra *pueblo originario* alude a un proceso de recuperación y revalorización de la identidad étnica frente a los procesos hegemónicos de los Estados nacionales.

Los estudios de la escuela de Harvard desarrollados en diferentes regiones indígenas de México conceptualizaron a las comunidades indígenas como unidades sociales *cerradas* intactas a las transformaciones culturales de las ciudades urbanas, ya que se consideraba que su inminente aislamiento geográfico, les había permitido conservar las tradiciones y costumbres originarias de los pueblos nativos de México, aun después del proceso de colonización.

Los antropólogos funcionalistas que realizaron trabajo etnográfico bajo esta perspectiva, señalaron que la migración a la ciudad era un proceso desfavorable para los pueblos indígenas, ya que el contacto con los grandes centros poblacionales de las ciudades representaba una pérdida de la cultura y las tradiciones. Este contacto permanente del nativo indígena con el centro urbano producía una aculturación o bien una desindianización<sup>6</sup>, que derivaba en la pérdida de identidad con el lugar de origen (comunidad india) (Bonfil, 1994).

En el ámbito sociológico Gino Germani (1975:65-67) rescata la idea de cambio como pérdida y señala que algunos de los fenómenos y procesos más importantes que son pertinentes para el estudio de la migración en las áreas urbanas son los conceptos de ajuste, participación y aculturación.

Para Germani la noción de ajuste se refiere a la manera en que el migrante desempeña sus roles en diferentes esferas de actividad en que participa. Con el concepto de participación se refiere al punto de vista de la sociedad que lo recibe. Aquí está implícito el grado de participación del individuo, la eficiencia de su participación y la forma en la que la sociedad urbana que le da cabida. Por tanto, una vez realizado el análisis se puede hablar de una participación aceptada, no aceptada y conflictual.

Finalmente, con el concepto de aculturación se hace referencia al proceso de adquisición y aprendizaje por parte del inmigrante de los modos urbanos de comportamiento incluyendo roles, hábitos, actitudes, valores y conocimientos.

---

<sup>6</sup> Guillermo Bonfil Batalla en su texto: *México Profundo. Una civilización negada* (1994) utiliza el término desindianizado para explicar que aunque la ideología colonial dominante restringe la herencia mesoamericana, la realidad nacional encierra una verdad diferente. La presencia y la vigencia de lo indio se encuentra en casi todo el espectro social y cultural del país, a través de rasgos culturales de muy diversa naturaleza, que indiscutiblemente tiene su origen en la civilización mesoamericana. En este sentido, la presencia de la cultura india es, en algunos aspectos, tan cotidiana y omnipresente, que rara vez se repara en su significado profundo y en el largo proceso histórico que hizo posible su presencia en sectores sociales que asumen hoy una identidad no india.

Desde este enfoque, la dicotomía integración-exclusión es permanente en el análisis del migrante ya que se construye desde la visión de la pérdida de la cultura originaria y la adquisición de nuevos rasgos culturales lo que deriva en la interpretación de la experiencia desde categorías dicotómicas: una integración exitosa o fallida.

Durante la década de los sesenta y setenta, la migración de indígenas a las ciudades creció potencialmente y la presencia de indígenas en las calles de la ciudad de México, generó un interés antropológico mayor que exigió caracterizar a los primeros grupos de migrantes indígenas establecidos en el centro urbano más importante de nuestro país.

La primera de estas investigaciones la encontramos en el trabajo de Lourdes Arizpe (1975, 1978, 1979) quien realiza un seguimiento detallado sobre las llamadas *Marías* en la ciudad de México. Arizpe estudia a un sector de mujeres migrantes (fundamentalmente mixtecas) quienes viven en las periferias de la ciudad de México y que laboran como comerciantes ambulantes.

El trabajo etnográfico de Arizpe, realizado a finales de los setenta, no arrojaba datos sobre la integración de los migrantes a espacios escolares, puesto que los niños migrantes acompañaban a sus madres en la venta de productos en la calle, por lo que el acceso a la escuela era una realidad impensable para los primeros flujos de migrantes indígenas estudiados por Arizpe.

La autora analiza el aspecto de la escolaridad en las comunidades de origen haciendo un contraste entre los migrantes de Dotegiare y Santiago Toxi. Arizpe señala que mientras los primeros carecen de toda capacitación e incluso de educación escolar, para los segundos existía un gran interés de la gente del pueblo por darles educación escolar a sus hijos. La diferencia estriba que entre los primeros la escolarización nunca ha representado una posibilidad de mejoría en el nivel socioeconómico, mientras que para los habitantes de Santiago Toxi la escolarización resultaba útil en la ciudad (Arizpe, 1975:389).

Arizpe consiguió identificar claramente que la migración no representaba una pérdida total de la cultura, puesto que las mujeres mazahuas, preservaban el uso de la lengua y vestido, ya que se convertían en signos de identificación con sus coterráneos, que paulatinamente poblaban ciertas zonas urbanas de la ciudad de México.

Las *marías* conformaron comunidades comerciales y redes de intercambio cultural, en donde los rasgos indígenas no desaparecían sino, por el contrario, permanecían pese a la dinámica urbana de integración cultural.

Posterior a los estudios de Arizpe, antropólogas educativas efectuaron algunos acercamientos a los procesos educativos de migrantes indígenas en la ciudad de México. A mediados de los ochenta Ruth Paradise (1986) elaboró una ponencia sobre los migrantes mazahuas en la Merced.

Paradise describe las estrategias de resistencia y diferenciación cultural de estos grupos de migrantes en un contexto urbano que margina a la población indígena. Este estudio comienza a mostrar la existencia de elementos culturales en la socialización de los niños migrantes quienes en los espacios de interacción muestran sus referentes de pertenencia identitaria.

En la siguiente década María Eugenia Vargas y María Bertely (1991) comienzan a estudiar los procesos de indígenas migrantes en espacios escolares. Ambas autoras se dan a la tarea de documentar los procesos educativos desde el enfoque de *grupos minoritarios* frente a grupos mayoritarios retomando para su estudio la propuesta anglosajona desarrollada por John Ogbu. En este estudio las autoras documentan las diferencias de aprovechamiento escolar entre ambos grupos.

Con posterioridad María Bertely (1996) en su estudio sobre indígenas migrantes en familias yalaltecas asentadas en Ciudad Nezahualcoyotl, señala un conjunto de experiencias y procesos de socialización que constituyen el ambiente cultural en donde se desarrollan las familias indígenas.

El rescate de las experiencias educativas, a través del registro etnográfico a profundidad, le permite demostrar que los indígenas migrantes construyen nuevas estrategias adaptativas y resignifican sus referentes de identificación personal y grupal. En este estudio Bertely pone especial atención a los procesos escolares y la importancia de la escuela para las familias migrantes, al cumplir una función de socialización intra y extra comunitaria.

En fechas recientes, la Unidad Occidente del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores de Antropología Social (CIESAS), ha desarrollado importantes trabajos sobre los migrantes indígenas en centros escolares de la ciudad de Guadalajara. Regina Martínez

Casas *et al.* (2004), en su texto sobre la migración indígena en Guadalajara muestran el conflicto cultural que viven los niños migrantes en los centros escolares urbanos, quienes en ocasiones reciben un trato discriminatorio en las escuelas urbanas.

En el caso de este estudio, los autores señalan la existencia de una línea muy delgada entre la asimilación al mundo occidental a través de la escuela y las formas de resistencia cultural en la casa, espacios privilegiados en donde los sentimientos de pertenencia comunitaria y étnica se llevan a cabo con éxito.

Para el caso de la ciudad de Guadalajara, al igual que muchos otros centros de atracción urbana, no existen políticas públicas específicas para la población indígena migrante, por lo que los centros escolares no contemplan la diversidad cultural de sus habitantes y el proceso educativo se convierte en un acto traumático de tensiones y discontinuidades.

La producción académica en este ámbito de estudio crece paulatinamente ante el inminente interés por documentar los modelos de educación para la población migrante del país.

El presente estudio busca abonar con datos empíricos y teóricos en esta línea de estudio; en el siguiente apartado me daré a la tarea de desbrozar los rasgos iniciales en el abordaje del papel de la escuela en el contexto de la educación Indígena Intercultural Bilingüe destinada a la población indígena migrante en la ciudad de San Cristóbal de Las Casas.

## **2.1 El papel de la escuela ¿demanda étnica o búsqueda de ciudadanía?**

Los datos recientes muestran que migrar a la ciudad no ha representado un abandono total a la lengua e indumentaria local, sino más bien, se ha convertido en una posibilidad para explorar un nuevo espacio que brinda otras posibilidades, como lo es, la oportunidad de tener una escolaridad más prolongada.

Como parte de este proceso de revaloración positiva de la indianidad, la escuela ha jugado un papel muy importante, ya que en diversas esferas se observa que migrantes



indígenas han rechazado la instalación de escuelas urbanas o rurales<sup>7</sup> y han demandado el establecimiento de escuelas del subsistema de Educación Indígena Intercultural Bilingüe en donde la enseñanza de la lengua y el respeto a la cultura indígena son algunas de las demandas centrales ante las autoridades educativas<sup>8</sup>.

Para el caso de esta investigación se puede afirmar que la escuela ha ocupado un papel muy importante en tanto los habitantes de las colonias de migrantes indígenas han determinado las condiciones del servicio educativo (educación indígena y no rural).

Esto se puede corroborar en el hecho de que en el 2006 los Servicios de Educación Federalizada para el estado de Chiapas, tenía registrados 12 centros educativos de Educación Primaria Indígena Intercultural Bilingüe, en la zona centro y conurbada de la ciudad de San Cristóbal (ver mapa 1, 2 y 3 en anexos), caso inédito para una ciudad urbana (ver cuadro 1).

CUADRO 1  
ESCUELAS DEL NIVEL DE EDUCACIÓN INDÍGENA UBICADAS EN LAS COLONIAS DE  
MIGRANTES INDÍGENAS DE SAN CRISTÓBAL DE LAS CASAS

Nombre de la escuela y clave	Año fundación	Colonia	Características de la población
Valentín Gómez Farías 07DPB2695A Zona escolar 001	1996	Primero de enero de 1994	Invasores, y expulsados zonas de conflicto zapatista
Justo Sierra Méndez 07DPB2949M Zona escolar 001	1999	Colonia 5 de Marzo	Migrantes indígenas de diversas zonas del estado, comerciantes de productos agrícolas
José Ma. Morelos y Pavón 07DPB2950B zona escolar 002	1999	Fraccionamiento La Hormiga. Sompopo s/n	Expulsados Chamulas por conflictos religiosos, comerciantes de productos agrícolas y artesanías
Emiliano Zapata 07DPB2620K zona escolar 017	1992	San Juan del Bosque	Migrantes tseltales, tsotsiles por conflictos de tierras.
Benito Juárez 07DPB1921Z zona escolar 001	1986	San Antonio del Monte	Primeras colonias de migrantes indígenas, chamulas, venta de carbón y madera.
Miguel Hidalgo 07DPB1567Z Zona escolar 002	1987	Nueva Palestina Av. Nazareno No.38	Migrantes chamulas expulsados por conflictos religiosos, evangélicos, actividad laboral el comercio, servicio domestico y servicios.

<sup>7</sup> En el estudio realizado sobre migrantes indígenas en las escuelas urbanas de Guadalajara (Martínez *et. al* 2004), los autores señalan las relaciones de exclusión y discriminación que los niños indígenas sufren en los centros escolares urbanos. Para el caso de esta investigación los migrantes indígenas han rechazado la instalación de las escuelas urbanas y han demandado la creación de escuelas indígenas, lo que da un carácter innovador a las relaciones al interior de las escuelas de lo señalado por Martínez *et al*.

<sup>8</sup> Entrevista directa con profesor de la Escuela Primaria Primero de Enero de 1994. San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, 12 de abril de 2005.

Francisco I. Madero 07DPB2117B zona escolar 001	1990	La Almolonga Barrio Santa Cruz	Migrantes de comunidades cercanas a San Cristóbal. Participan en servicios domésticos y comerciales
Juan Sabines Gutiérrez 07DPB2118A zona escolar 001	1989	Colonia Getzemani Av. Central No.1	Migrantes expulsados por conflictos religiosos y disputas políticas. Actividades comerciales y transporte
Jean Piaget 07DPB2120P zona escolar 001	1988	Colonia Erasto Urbina	Migrantes indígenas de diversas localidades de los Altos de Chiapas, actividades comerciales, profesores, servicios.
Ignacio Manuel Altamirano 07DPB2647 Zona escolar 001	1995	Colonia Molino los Arcos	Migrantes de reciente asentamiento, tsotsiles, tseltales, choles, tojolabales, católicos, evangélicos, musulmanes.
Guadalupe Victoria 07DPB2648Q zona escolar 001	1996	Colonia Segundo Jerusalem	Expulsados de Chenalhó y Chamula por conflicto religiosos, actividades comerciales y de servicios.
Luis Donaldo Colosio 07DPB2694B zona escolar 001	1997	Col Nueva Maravilla	Primera colonia de migrantes por conflicto de tierras y diferencias religiosas en Chamulas, actividades comerciales agrícolas, piratería, aparatos eléctricos.

Fuente: Datos de control escolar de la Jefatura de zona escolar 001 y 002 de San Cristóbal de Las Casas, Chiapas. Marzo de 2005.

Con igual importancia, el acceso de los pobladores indígenas a la Educación Superior en instituciones como la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH), La Normal Indígena Intercultural Bilingüe Jacinto Canek (ENIIB) y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), ha generado un nuevo espacio para la incorporación al ámbito profesional a través de la educación superior, no puede generar condiciones distintas para su incorporación al campo laboral de la ciudad.

En virtud de lo anterior, tanto la vida de la escuela como de las colonias de migrantes no puede ni debe entenderse como espacios cerrados, sino más bien como espacios de intercambio cultural flexible en donde no solamente conviven indígenas y mestizos sino también franceses, ingleses, norteamericanos, centroamericanos, oaxaqueños, poblanos, yucatecos, etc., quienes se encuentran en constante contacto y cotidianamente redefinen sus fronteras y sentidos de pertenencia en función del cambio social que implica la migración.

Por tanto, el acceso a la escuela como proceso endógeno a las dinámicas de vida comunitaria de la población indígena, —y que ha adquirido sentido a partir de la migración—, ha sido un espacio digno de análisis, en virtud de las tensiones que representan las dinámicas sociales de reproducción y trasmisión de la cultura frente a las políticas integracionistas que se manifiestan en los currículos escolares, aunado a la

permanente negociación identitaria entre la identidad étnica indígena y el sentido de pertenencia urbano.

Podemos afirmar que los grupos sociales que interactúan con y en los centros escolares, se enfrentan a un proceso de escolarización que permanentemente intenta limitarlos o llevarlos a una *aculturación*. Resulta interesante el poder documentar en qué medida los sujetos sociales, como actores en resistencia desde siglos atrás, realizan esfuerzos para hacer de la escuela un espacio en donde coexistan expresiones culturales y demandas políticas propias y de esta forma, generar espacios para la construcción y reconocimiento de una ciudadanía que no ignore la pluralidad étnica, de miras al establecimiento de relaciones interculturales entre los actores.

### **3 Identidad y cambio. Elementos de la construcción del sujeto desde el discurso del Estado-nación**

En este apartado se analizará el papel de las identidades étnicas en el contexto educativo y el impacto del Estado mexicano en la mediación de las identidades nacionales, mismas que son proyectadas en los currículos escolares.

En las últimas décadas, un acontecimiento que ha llamado sobremanera la atención son las resignificaciones de las identidades étnicas entre los actores que se autodefinen como indígenas. Justamente cuando se creía que lo indígena había sido absorbido por la modernización y el proyecto de las políticas integracionistas y asimilacionistas del Estado había logrado su cometido, la reapropiación de la identidad indígena ha dado un vuelco a las relaciones de los indígenas con otros actores sociales permitiéndoles el acceso a nuevos espacios de participación política, social y educativa (Sarmiento, 1991: 387).

Esta reapropiación de lo indígena va desde el uso de la identidad para lograr diferenciaciones en espacios homogéneos (De la Peña, 2002, 2003) en donde habían ocupado el status de grupos minoritarios o marginados, hasta el establecimiento de movimientos etnopolíticos que reivindican demandas propiamente étnicas, como la autonomía, el reconocimiento de derechos jurídicos propios y el derecho al desarrollo, generando conflictos y diferencias de fondo con los actores que dominaban la escena, en

donde ahora los grupos etnopolíticos ocupan un espacio propio (Bartolomé, 1997; Vargas Collazos, 2001).

La resignificación de la identidad étnica no ha quedado en abstracto. Estas nuevas relaciones sociales, permeadas por un componente identitario étnico, no han producido una separación entre el mundo abstracto y la realidad; es decir, entre el mundo material y el de las ideas. Por el contrario, el componente identitario forma parte de las relaciones sociales de los sujetos y de la consecución de sus metas políticas, adquiriendo forma a través de sus prácticas sociales y de sus relaciones con los *otros*.

Como acertadamente señala Maya Lorena Pérez Ruiz:

la identidad en un sentido genérico es el producto de procesos ideológicos constitutivos de la realidad social, que busca organizar en un universo coherente, a través de un conjunto de representaciones, normas, valores, creencias, signos etcétera, el conjunto de relaciones reales e imaginarias que los hombres han establecido entre sí con el mundo material y que son necesario para la reproducción y la transformación social (Pérez Ruiz, 1991:343).

Por tanto, la diversidad de corrientes teóricas inscritas en las Ciencias Sociales que abren una ventana al estudio de la identidad nos permiten analizar a detalle las nuevas dimensiones de la identidad étnica entre los sujetos de estudio ya que no existen identidades únicas ni monolíticas; los actores participan en una multiplicidad de espacios y a lo largo de su trayectoria social transitan por escenarios que los sitúan como sujetos sociales, Guillermo de la Peña coincide con esta afirmación al referirse a las nuevas formas de ciudadanía étnica: “Los espacios étnicos se han vuelto discontinuos y móviles; rompen las distancias físicas y sociales y se revientan en las redes de comunicación” (1999:23).

De ahí que el análisis de los constructos identitarios con sentido étnico adoptado por sectores indígenas deba de ser analizados desde la perspectiva de su propia historicidad, de los significados de lo “indígena” y el “pasado” para sus actores, así como de las mismas estrategias identitarias y los fines que se persiguen a partir de su adopción. Una parte de estudio de la identidad como lo menciona Gerardo Zúñiga “es la problematización en abstracto de los procesos identitarios como son las ideologías y valores que dan sentido a la identidad y otra dimensión es la que se establece a partir de las propias estrategias identitarias y la acción de éstas, en espacios sociales” (2000:55-56).

Desde esta perspectiva en el estudio de la identidad étnica el cambio social es concebido no como la pérdida de algo, sino más bien como parte natural de las transformaciones de los grupos quienes, frente a determinadas circunstancias, pueden reafirmar su identidad étnica como un mecanismo de sobrevivencia en un contexto de adversidad y tensión.

En este sentido, el estudio de la identidad en el ámbito escolar, ha sido abordado desde los enfoques desarrollados por la Pedagogía Crítica, cuya influencia motivó estudios que abordan la vida escolar desde las categorías de etnia y raza, (Woods y Hammersley, 1995; Mc Carthy, 1994) y en cuyo análisis, se hace hincapié en el peso que juegan los aspectos raciales en las dinámicas cotidianas de la escuela.

### **3.1 La identidad étnica, una mirada desde la escuela**

En nuestro país, los primeros estudios antropológicos sobre la etnicidad tuvieron como sustento a la corriente conocida como esencialista. Esta escuela consideraba a la identidad étnica como la suma de rasgos de carácter raciales que diferenciaban socialmente a los grupos llamados “tribus”. Los esencialistas consideraban que una etnia era “cualquier grupo de individuos ligados por un complejo de caracteres comunes (rasgos antropológicos, lingüísticos, político-históricos, etc.) cuya asociación constituía un sistema y una estructura esencialmente cultural, es decir una cultura” (Breton, 1983).

La mayor dificultad de esta perspectiva, que permeó los trabajos de antropología, como los realizados por la escuela de Harvard en Chiapas, era que fusionaba los conceptos de etnia y cultura, dándose por sentado que la existencia de una correspondía a la existencia de la otra, sin aclarar las diferencias entre ambos conceptos (Pérez Ruiz, 1991:320).

Etnógrafos, como Julio de la Fuente, —quien realizó estudios sobre los grupos indígenas de los Altos de Chiapas— asegura en uno de sus textos, que los elementos culturales más usados para definir a un indio eran:

El empleo de un idioma indígena como lenguaje único y principal [...] la indumentaria, la ocupación, tener dos nombres como nombre o un apellido indígena, haber nacido en un pueblo o comarca india o vivir en uno u otra como descendiente de otros indios y poseer un número de costumbres y

modos de vida institucionalizados o no, tales como andar descalzo, vivir en jacales [...] la condición de pobreza y la opresión social (De la Fuente, 1965:71).

Este listado de rasgos fueron utilizados para diferenciar a lo indio de lo no indio; por tanto, la identidad era considerada como la suma de rasgos visibles sin considerar los elementos subjetivos (es decir la percepción del yo) en la construcción de la identidad.

La perspectiva esencialista no abordó la integración compleja de las comunidades en el entorno nacional y mundial, sino que las estudió aislándolas geográfica e históricamente. De ahí que Aguirre Beltrán (1967) hablara de las “regiones de refugio” como nichos culturales en donde la esencia de la indianidad prehispánica se mantenía en virtud del aislamiento geográfico.

Bajo esta mirada de la etnicidad, la mayor parte de los estudios antropológicos se enfocaron al “cambio cultural”, dando cuenta de las consecuencias de las relaciones interétnicas y los cambios acontecidos en las poblaciones indígenas tras la aculturación,<sup>9</sup> y analizando los diferentes niveles de integración<sup>10</sup> de las poblaciones regionales para aportar datos para las estrategias que facilitarían la incorporación de las poblaciones indígenas al medio urbano (Pérez Ruiz, 1991:320; Zúñiga, 2000:57).

En este contexto, los conceptos de aculturación e integración fueron considerados como símbolos de evolución y desarrollo, lo étnico se asumió como un elemento negativo para el desarrollo y consolidación del Estado mexicano con miras a la modernidad.

Después de las fuertes críticas recibidas a esta concepción de la identidad étnica, a mediados de la década de los setenta Fredrik Barth da un vuelco a la concepción de identidad al considerar a la cultura como un rasgo importante de la etnicidad y no como una característica primaria y definitiva de la organización del grupo étnico (Barth, 1976:12).

Barth (1976) rechaza las tipologías en los estudios de los grupos étnicos y propone su estudio desde los límites étnicos, lo que llama “categorías de adscripción y auto identificación” al señalar que:

---

<sup>9</sup> Para Aguirre Beltrán (1982) la aculturación es el proceso de cambio que emerge del contacto cultural de los grupos que participan en culturas distintas y se caracterizan por el desarrollo continuado de un conflicto de fuerzas entre formas de vida de sentido opuesto que sin embargo actúan incesante y recíprocamente unas sobre otras.

<sup>10</sup> De igual forma, para Aguirre Beltrán (1982) la integración es el producto final de un proceso que se sucede al entrar en contacto estructuras sociales opuestas entre las cuales se desarrolla un conflicto permanente de fuerzas que tienden a reorganizarse en un plano de igualdad.

las interacciones étnicas [...] suponen con frecuencia una variedad de procesos que efectúan cambios en la identidad del grupo o de los individuos [...] de acuerdo con esto [...] en la medida en que los actores utilizan las identidades étnicas para categorizarse a sí mismos y a los otros, con fines de interacción, forman grupos étnicos [...] (Barth, 1976:15).

Si bien las aportaciones de Barth (1976) fueron fundamentales para desterrar la idea de la identidad como sustancia supuesta por los esencialistas, su propuesta ofreció una mirada maleable de la identidad ya que para este autor los sujetos son capaces de elegir los elementos subjetivos necesarios para definir su identidad. Sin embargo, las carencias de su trabajo fueron la omisión del conflicto siempre presente en las relaciones étnicas, al considerarlas continuas y determinadas.

En este sentido, Abner Cohen (1969) realiza una de las aportaciones más importantes al incluir como un ingrediente de la etnicidad, el conflicto y la competencia. Cohen consideraba que la etnicidad era instrumental y que podía ser vista como un asunto económico y político, apuntando que la identidad:

Es un proceso mediante el cual un grupo de una categoría étnica —cuyos miembros están involucrados en una lucha por el poder junto con otros de categoría distinta en el marco de un sistema político formal— manipulan algunas costumbres, valores, mitos, símbolos y ceremonias de su tradición cultural a fin de articular la organización política informal, usándola como un arma de esta lucha (Cohen, 1969).

Los trabajos realizados con posterioridad por Glazer y Moynihan (1963) aportan elementos sobre el papel de las élites, los líderes étnicos y el Estado al señalar que “Los nuevos grupos étnicos se configuran en arenas de competencia política con la finalidad de obtener ventajas económicas y políticas, cuestión que lleva a definirlos como grupos de interés que demandan derechos civiles al Estado mismo que en su propósito de administrar justicia y democracia acoge algunas de estas demandas deificando así a los grupos étnicos” (Glazer y Moynihan 1963).

Sin embargo, esta perspectiva no ha estado exenta de críticas. Miguel Bartolomé considera que una de las principales limitaciones de esta corriente llamada instrumentalista es precisamente que no valora adecuadamente la historicidad del fenómeno étnico, en tanto

que es una expresión de fenómenos de larga duración y el instrumentalismo reduce el proceso al contexto.

Bartolomé considera que esta perspectiva no profundiza en las relaciones estructurales de subordinación de un grupo respecto a otro y que son expresiones propias del colonialismo de los contextos racistas (Bartolomé, 1997:64).

Miguel Bartolomé y Varesse en el texto de Barabas Alicia (1990) han señalado que no es posible reducir a la identidad étnica a sus momentos históricos ni a sus momentos contemporáneos, por tanto, los autores han propuesto un modelo procesal para el estudio de la dinámica de la pluralidad cultural. Este modelo es retomado en la presente investigación al considerar la dimensión histórica y actual de la migración.

Integra tanto el momento sincrónico como el diacrónico, así como la relación dialéctica entre lo específico (entendido como desarrollo cultural local) y lo universal (procesos civilizatorios abarcativos). El modelo supone que la sociedad es “[...] una interacción compleja, multifacética y fluida de muy variables grados e intensidades de asociación y disociación [...]” (Barabas y Bartolomé 1990:449-452).

Al analizar el proceso de construcción identitaria entre los indígenas de los Altos de Chiapas vecindados en la zona conurbada de san Cristóbal de Las Casas se observa que el proceso histórico de desarrollo de los pueblos indígenas se ve irrumpido por fenómenos como la globalización y que se manifiesta en la llegada de los medios de comunicación que muestran al indígena un mundo diferente al que pertenecen y que generan la idea de prosperidad y desarrollo.

Esto produce a la larga un nivel de contradicción en el indígena, quien experimenta las reminiscencias del pasado y el lugar de origen, frente a la experiencia actual de prosperidad económica o política, o bien, si la situación actual no responde a lo esperando el indígena mantiene la esperanza de un futuro mejor experimentando un nivel de contradicción entre lo que era el pasado y lo que se espera del futuro al vivir en la ciudad.

En este sentido, Bartolomé afirma que la etnicidad es la identidad en acción resultante de una definida conciencia para sí, en tanto que la identidad étnica alude a los componentes históricos y estructurales de una ideología étnica, por lo que la etnicidad constituye su expresión contextual (Bartolomé, 1997:62-63), es decir, la praxis de los elementos ideológicos de la identidad.



Para Bartolome (1997), la identidad étnica adquiere la función de organizadora de los procesos sociales más que como portadora de contenidos culturales específicos. Con la definición de las fronteras étnicas, la identidad adquiere un carácter constante en tanto la existencia de un "otro" frente al cual toma forma la definición del *Yo* étnico, desde el elemento subjetivo de la auto adscripción y la descripción por otros a través de estereotipos. El énfasis está precisamente en la frontera étnica límite que permite la autodefinición en oposición a otro con fines de afirmación colectiva y acción política (González Caqueo, 2000:22).

Por tanto, las políticas y acciones en materia de educación indígena han transitado por esta temporalidad, siendo influidas directamente por el propio desarrollo de la teoría antropológica. De ahí que como señala Patricia Mena (2009) la educación indígena en México haya atravesado por tres momentos que a decir de la autora corresponden a:

1.-Un modelo de educación indigenista que visualiza a la diversidad como problema y que recurre a la castellanización directa como el medio para la incorporación del indígena al proyecto de nacional y que se vincula con las teorías integracionistas y asimilacionistas de la antropología.

2.- Un segundo modelo de Educación Bilingüe-Bicultural que ve a la diversidad como recurso y a la vez recurre a la biculturalidad y en particular al bilingüismo como un recurso para la alfabetización del indígena, siendo producto de las teorías de naturaleza conservacionista hacia conceptos como la identidad y la cultura indígena.

3.-El tercer enfoque que a decir de Patricia Mena corresponde a la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), y que concibe a la diversidad como derecho, generando una dimensión en donde se privilegia el diálogo y la negociación entre culturas, partiendo de premisas, como respeto y reconocimiento. Este enfoque en la EIB es producto de los enfoques postmodernos propios de la teoría antropológica contemporánea.

Complementario a lo mencionado por Mena (2009) y Katherine Walsh (2002) se señala que la interculturalidad deberá apuntar y deberá estar contextualizada en procesos y prácticas situadas socio históricamente y que se configuran en un campo lleno de disputas, en donde existen relaciones de fuerzas entre actores de diversa naturaleza y que generalmente están confrontados estando presentes en todo momento, las relaciones de desigualdad social y una lucha permanente por modificarla.

En virtud de lo anterior, en el contexto latinoamericano es imposible hablar de interculturalidad sin cuestionar las relaciones interétnicas, ya que la base de la conformación nacional es producto de la dominación de una cultura sobre otra, en donde particularmente, los grupos indígenas se encuentran por debajo de la sociedad mestiza. Esto significa que la interculturalidad como proyecto político, social, epistemológico, construido socialmente debe ser entendida desde los conflictos de poder en donde se confrontan procesos y prácticas de diferenciación de carácter étnico.

En virtud de lo anterior, lo central en los estudios sobre interculturalidad es la claridad sobre la importancia que tiene la conceptualización de las diferencias étnico-culturales, siendo éstas resultado de la experiencia de dominación y no sólo como producto de diferencias identitarias de naturaleza esencialista.

### **3.2 Identidades diferenciadas, ¿negociación o lucha por los espacios?**

Las interpretaciones sobre las identidades étnicas entre los pobladores de San Cristóbal de Las Casas han sido construidas desde marcos conceptuales y teóricos diversos y contrapuestos en algunos de los casos. En los siguientes párrafos se desarrolla una conceptualización teórica de la interpretación de las relaciones interétnicas en San Cristóbal de Las Casas.

Algunos autores consideran que, en el contexto de San Cristóbal de Las Casas, se experimenta una revalorización de la identidad indígena en las colonias de migrantes frente a un fuerte posicionamiento de los mestizos de la ciudad que se definen como “coletos”. Este hecho ha llevado a dos interpretaciones de las relaciones inter-étnicas en San Cristóbal. Autores como Paris (2000) señalan la existencia de un conflicto y polarización entre indios y mestizos en la localidad al señalar que “el racismo se ha vuelto entonces un discurso que refuerza identidades excluyentes basándose en referencias de jerarquías tradicionales [...] una parte considerable de la oligarquía coleta parece reaccionar cerrándose sobre sí misma, renovando discursos excluyentes y reforzando los aparatos de represión”.

En esta misma perspectiva, Juan Pedro Viqueira (2004) considera que la polarización espacial entre indígenas y ladinos es un claro ejemplo de una sociedad de

castas de tipo colonial, en la cual las distinciones socio-raciales, juegan un papel de primera importancia en la vida cotidiana. En este sentido, las relaciones sociales se perciben cargadas de una compleja mezcla de discriminación, desprecio, paternalismo, temor, resentimiento, envidia y odio.

Las representaciones del “otro” (el indígena) y las diferencias entre indio-mestizo es claramente definida por uno de los intelectuales san cristobalenses, Prudencio Moscoso quien fue cronista de la ciudad y que durante muchos años se definió como un miembro de la clase coleta y posterior al movimiento zapatista se proclamó como defensor de los indios señaló en uno de sus textos:

En San Cristóbal de las Casas, el indio nunca deja de ser indio. Es decir nunca puede volverse ladino pues el vocablo no indica condición social, cultural o económica, sino que se refiere a raza. Y así puede ocurrir que por motivos de dinero, situación política, cultura, etc. un indígena puede alternar con las clases que, dentro del ambiente social de la ciudad se tienen establecidas. El rico mandatario o intelectual indígena no deja de ser considerado como indio (Moscoso, 1959:108)

En este mismo texto, el autor realiza una clara descripción del ladino, proyectando todas aquellas ideas construidas en relación a un imaginario colectivo “coleta” que persiste aun en un importante sector de sancristóbalenses, Moscoso apunta:

Ladino es aquel que tiene piel blanca —aceptándose ciertas gradaciones— cabellos de forma ondulada, nariz recta, si es hombre, barba poblada- boca pequeña etc. El ladino pertenece al grupo selecto que integra la sociedad de san Cristóbal, en la que ocupa el primer lugar la llamada clase distinguida. Ésta la integran las familias antiguas, descendientes de los primeros españoles que llegaron a esta ciudad en el siglo XVI o bien personas que llegaron en época posterior, pero que ocupaban un lugar importante desde el punto de vista social, en la ciudad o región donde vivían [...] (Moscoso, 1959:105)

Aunque parezca anticuada, la idea de una pureza racial, persiste en muchos de los habitantes mestizos de la localidad, las distancias entre un grupo y otro llegan a ser infranqueables. Muchas de las frases que se usan cotidianamente entre los mestizos hacen referencias peyorativas a los indígenas, por ejemplo, cuando se quiere expresar la irascibilidad de ciertas personas cuando se embriagan se emplea la frase: “fulano es una buena persona, pero cuando está borracho es un indio”; también ocurre que cuando alguien

se aferra a una idea y no acepta razonamientos se diga: “parece indio”; cuando un niño o persona no quiere saludar a otra u olvida hacerlo se dice “no seas chamula”.

Estas frases usadas por los mestizos tienen una alta connotación racial y discriminatoria; se usan en la vida cotidiana, incluso en la escuela, y forman parte de la construcción de la identidad del sujeto mestizo frente a su otredad. En estas frases las cargas negativas hacia el indígena son predominantes.

Con lo anterior algunos autores (Viqueira, 2002; Rus, 2004), quienes han analizado las relaciones interétnicas en la región, afirman que en San Cristóbal persiste una relación de castas predominante después de la conquista cuyo ciclo no termina y persiste a través del tiempo.

Por otra parte, desde otros derroteros autores como Sophie Hvosstoff (2001) o Pedro Pitarch (1995) señalan la existencia de un “equilibrio étnico”, es decir, si bien las relaciones entre indios y mestizos han tenido momentos álgidos, coletos e indígenas han negociado una convivencia de tolerancia, y ambos han establecido estrategias que mantienen sus identidades diferenciadas, ya que, tanto mestizos como indígenas, dependen ideológica, económica y políticamente los unos de los otros.

Verosíblemente en las últimas décadas está ocurriendo en Chiapas uno de estos periodos de apertura, de búsqueda de diálogo intercultural. De ahí quizá el repentino interés, sobre todo por parte de los indígenas que se hallan más expuestos a la relación con el mundo mexicano por adoptar nuevas identidades [...] algunas fracciones de población están batiendo posibilidades y ángulos nuevos de comunicación con el mundo no indígena, poniéndose en el lugar de los “otros” para fomentar un auténtico intercambio (Pitarch 1995:249).

Con lo señalado por Pitarch se considera que la diversidad cultural y el respeto a las diferencias es un componente estructural de esta sociedad que experimenta una transición, ya que es imposible obviar que el fenómeno de la migración ha generado la presencia indígena en prácticamente todo el territorio nacional, y en esa medida los ámbitos urbanos se están convirtiendo en ámbitos pluriculturales, en donde la población indígena adquiere una visibilidad que no había tenido en las primeras ocho décadas del siglo pasado (Yánes, 2004:191).

Hvosstoff (2001) ha afirmado que en el contexto urbano de San Cristóbal, contrario a lo que pudiera pensarse, no existe una asimilación, sino más bien, una revaloración positiva

de la indianidad. La dinámica de revaloración identitaria da paso a una nueva identidad urbana-indígena en las periferias de San Cristóbal.

Esta reflexión cobra más importancia, cuando las estadísticas del 2000 señalan que el 40% de la población de San Cristóbal de Las Casas es indígena (al reconocer ser hablante de una lengua de origen mayense), y se espera que para el año 2020 la población indígena sea superior a la población mestiza de la ciudad (Viqueira, 2002).

A partir del paulatino crecimiento poblacional hay quien afirma que San Cristóbal se está ~~“indianizando”~~ (García, 2004). Esta ~~“indianización”~~ no responde solamente a un crecimiento poblacional, ya que desde esta perspectiva se señala que la indianización está propiciando el establecimiento de nuevas relaciones de convivencia entre los migrantes indígenas y los habitantes originarios quienes al paso del tiempo dejan la categoría de ~~“migrantes”~~ y luchan por su *status* de ciudadanos.

Finalmente se señala que estas nuevas relaciones de convivencia son producto de las transformaciones políticas, sociales e ideológicas que vive la población indígena no solamente de Chiapas sino en todo el país.

Ambas lecturas de una misma realidad dependen del cristal interpretativo con que se vea. Para algunos de los intelectuales el racismo persiste y se acentúa en la lucha por los espacios, mientras que para otros las posibilidades de relaciones interétnicas equilibradas y quizás hasta interculturales, entre dos grupos históricamente antagónicos se visualizan como una posibilidad que se concreta paulatinamente.

Sin embargo, no es posible olvidar 500 años de historia en donde los grupos indígenas han ocupado una posición subordinada. Hoy en día, el sistema económico y político nacional no genera las condiciones necesarias para revertir este tipo de relaciones, en tanto hoy por hoy enfrentamos una de las etapas más solitarias y cruentas para los que menos tienen. Nuestra época es la de mayor desigualdad social entre la historia de la humanidad.

Con lo expuesto hasta ahora, se ha mostrado las interrelaciones existentes entre la migración indígena, los procesos étnicos y las escolarización concibiéndolos como fenómenos interrelacionados por los procesos de cambio social ocurridos en la Región Altos de Chiapas en las últimas tres décadas. Esta relación establecida conceptualmente por

el investigador forma parte de una interconexión existente de manera natural, pero que ha sido escasamente abordada por estudiosos de las Ciencias Sociales.

En esta introducción, si bien se ha descrito el proceso histórico de la migración indígena y las relaciones interétnicas en Chiapas, es menester realizar una contextualización histórica de la educación indígena en el marco de las implicaciones en los procesos de desarrollo e integración-exclusión de los pueblos indígenas de Chiapas frente a las políticas gubernamentales.

Para tales fines, en el primer capítulo de esta tesis se presenta una reconstrucción histórica-contextual de la educación indígena en Chiapas, acentuando los momentos de cambio educativo, modelos docentes y paradigmas pedagógicos en torno a la Educación Indígena.

Este capítulo revela singular importancia ante el limitado número de estudios avocados a reconstruir la dimensión histórica social de la educación indígena en Chiapas. Esta ausencia cobra mayor relevancia al ser el estado de Chiapas, una de las entidades nacionales pioneras en la creación de los Centros Indigenistas instaurados a inicios de la década de los cincuenta y al ser un estado con un número importante de proyectos enfocados a la educación indígena.

# PRÍMERA PARTE

## PROCESOS DE ESCOLARIZACIÓN INDÍGENA Y SU TRANSICIÓN A LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN CHIAPAS (1952-2007)

Giovanni Levi (1981) en su texto titulado: *un problema de escala*, se pregunta: “¿Cómo puede un historiador estudiar y describir sistemas de grandes dimensiones, pero sin perder de vista la situación concreta de la gente real y de su vida; o viceversa, como puede describir las acciones de una persona y su concepción limitada y centrada sobre su ego, pero sin perder de vista las realidades globales que pesan en torno de esa misma persona?”. Lo planteado por Levy resulta ser, un problema que no solo es exclusivo para un historiador sino para todo aquel investigador que intenta mediar sus explicaciones entre fenómenos locales que tienen implicaciones inminentemente globales.

La migración, los procesos étnicos y la escolarización son fenómenos que se presentan en numerosos grupos sociales, y que a la vez, forman parte de los procesos de cambio de las sociedades modernas. Sin embargo, en medio de las tensiones dicotómicas entre modernidad y tradición, lo particular de lo local y lo universal del proceso civilizatorio, se requiere de una metodología que permita atrapar la temporalidad de un fenómeno complejo cuyas interconexiones rebasa los ámbitos del presente.

Una salida a la necesidad de una concepción dialéctica y diacrónica de un problema de investigación que se encuentra entre ambos niveles, es el *enfoque procesual* que surge en el campo de la sociología a partir de los aportes teóricos de Norbert Elías (1990), quien señala que los objetos de las ciencias sociales, son objetos dinámicos, cambiantes e históricos. Para Elías, los componentes del proceso pueden estar formados por muchos planos de diferente fuerza. Propone que el investigador social trascienda su propio campo de estudio e identifique la situación dentro del todo.

Por lo anterior un modelo procesual exige una construcción de *modelos de síntesis* que expliquen coherentemente la integración de grupos sociales y su eventual desintegración como componentes de un proceso a largo plazo más amplio.

La perspectiva de Elías con relación al abordaje de un objeto de estudio con escalas locales y globales, y que sirve de guía para estructurar la organización del presente trabajo

de investigación, tiene como característica ser un modelo de sociología que se preocupa por las interacciones concretas del individuo e individuos y las formas de interdependencia recíproca que configuran los procesos más íntimos de la formación de la personalidad (amor, pasión, deseo, pudor, frustración, odio, etc.), como los procesos más estructurales de la sociedad (política, economía, cultura, conocimiento y costumbres) (Elías, 1990:13 en Sánchez y López, 2007:8).

De manera tal que para realizar la descripción de los procesos migratorios entre los indígenas en San Cristóbal de Las Casas, resulta imprescindible realizar un abordaje teórico y contextual que permita conocer los procesos históricos en la región en donde fenómenos sociales como la migración, la inclusión-exclusión étnica y la escolarización han estado presentes en la historia reciente de este grupo social.

En los dos primeros capítulos de esta primera parte de la tesis, se presenta una reconstrucción histórica de los procesos de migración, escolarización y conflicto étnico en la región Altos de Chiapas, con la intención de mostrar, los momentos de cambio y continuidades desde una temporalidad histórica. En la segunda parte se presenta la dimensión actual de los fenómenos antes citados, y en la tercera parte del texto se hace énfasis en los procesos de integración-exclusión social, étnica y escolar, la cual parte de la observación de campo realizada durante los últimos cuatro años en la localidad de San Cristóbal de Las Casas, ubicada en la Región Altos de Chiapas.



# CAPÍTULO I DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA A LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL. REVISIÓN HISTÓRICA EN EL ESTADO DE CHIAPAS 1952-2007

*La mayoría de los programas educativos orientados a las poblaciones indígenas, se han fundamentado en la racionalidad hegemónica, la racionalidad occidental o instrumental, que ha puesto énfasis en la productividad del trabajo, en el desarrollo tecnológico y —científico”, en la adquisición de valores instrumentales, en la transformación de hábitos y costumbres —tradicionales” con una clara intención de integrar a los pueblos indígenas a los valores de la modernidad y a los de la sociedad occidental [...] proyecto que no ha logrado imponerse en su totalidad por la tenaz resistencia que en el plazo social y cultural han puesto los pueblos indígenas de América Latina” (Onavis Cabrera. Educación indígena, su problemática y la modernidad en América Latina. Documento).*

## **Introducción**

La historia de la educación indígena en Chiapas está ligada a los procesos de cambio y conflicto regional. El matiz político que la educación indígena posee, ha sido un signo irreductible y permanente de su condición histórica. En este capítulo se realiza un análisis histórico y circunstancial de las etapas más importantes del subsistema educativo conocido como Educación Indígena en el estado de Chiapas.

A partir de una revisión de fuentes primarias y secundarias en un trabajo de tejido fino se busca reconstruir los hechos más importantes que permitieron la génesis de un sistema educativo para las poblaciones indígenas de México y que, en sus inicios, fue coordinado a través del Instituto Nacional Indigenista para posteriormente incorporarse a los servicios de educación estatales y federales.

En este capítulo se muestra la complejidad y rupturas de un subsistema educativo indígena, el cual se revela como un servicio educativo desarticulado de las realidades y necesidades nacionales; un sistema que ha cumplido deficientemente con la tarea de formar y profesionalizar y que, sin duda, ha propiciado la formación de una de las burocracias indígenas más importantes de Latinoamérica.

## 1.1 De indígenas campesinos a promotores culturales bilingües (1952-1964)

A inicios de la década de los cincuenta el país disfrutaba del auge económico producto del crecimiento de la productividad del campo y el sector industrial. Mientras ciertas partes del país se convertían en importantes polos de desarrollo, la Región Sureste de México se mantenía en condiciones de marginalidad. La política social impulsada por el gobierno federal conocida como el periodo de “desarrollo estabilizador” (1952-1958) planteó la necesidad de llevar la modernización a las comunidades indígenas que se encontraban al margen del desarrollo nacional.

Bajo la premisa de la integración de la población india y la consolidación de una identidad nacional se crean (en regiones mayoritariamente indígenas) los Centros Coordinadores Indigenistas que tuvieron como objetivo la integración de la población indígena<sup>11</sup> a los proyectos de desarrollo planteados por el Gobierno Federal.

El proyecto de desarrollo elaborado por el INI para el estado de Chiapas planteaba un impulso integral para la región Altos y comprendía el establecimiento de clínicas, escuelas, centros comerciales, almacenes para granos, instalación de tomas de energía eléctrica, construcción de caminos y viviendas adecuadas a los reacomodos de la población (proponiendo un movimiento poblacional de la Región Altos a la zona de Marqués de Comillas en la Selva), el saneamiento del medio y la introducción del agua potable.

Pese a lo trascendental de las iniciativas propuestas, durante los primeros años de vida del Centro Coordinador no fue posible llevar a cabo tan ambicioso proyecto para la región, debido al presupuesto insuficiente (Romano, 1996:5).

Dentro de todas las limitaciones existentes, el impulso al proyecto educativo fue uno de los objetivos más importantes para el Centro Coordinador tzeltal-tzotzil, ya que desde décadas anteriores la creación de centros escolares había sido una acción impulsada por la Secretaría de Educación Pública a través de las escuelas rurales. El centro coordinador tseltal-tsotsil, instalado en San Cristóbal de Las Casas, impulsó un proyecto educativo que en palabras de Calvo y Donnadieu (1992) tenía como objetivo: “una aculturación planificada, es decir, un proceso dirigido, planeado y funcional para transformar, a través

---

<sup>11</sup> De los años de 1950 a 1960 los datos estadísticos señalan que la población del estado de Chiapas era de 1,210,970 habitantes, de los cuales 155,844 eran indígenas, poco más del 10% del total de la población. (VII Censo General de Población 1960. Estado de Chiapas, México D.F. 1960).

de programas educativos, a la comunidad indígena en una comunidad mexicana” (Calvo y Donnadieu, 1992:12) En este modelo los principales agentes serían los promotores culturales bilingües.

La sección de educación del Centro Coordinador Indigenista de San Cristóbal de Las Casas retomó los primeros planteamientos del Congreso Indigenista Interamericano sobre el uso de la lengua materna para la alfabetización y consideró a los promotores como el camino más corto para propagar el español en las comunidades indígenas (Freedson, 1997 en Pérez, 2003:55).

Para lograr sus objetivos, el Congreso Indigenista Interamericano realizado en Pátzcuaro en el año de 1940 recomendó reclutar a jóvenes nativos alfabetas para que recibieran una capacitación en el manejo de materiales para la lecto-escritura en lengua indígena (Pérez, 2003:55).

Desde sus inicios, los Centros Coordinadores Indigenistas fueron operados a través de la figura de los promotores bilingües, quienes, bajo el mecanismo de la intermediación entre la comunidad indígena y los polos de desarrollo urbano, tuvieron como misión promover el cambio de su grupo cultural para integrarlo a la sociedad mexicana a través de los mecanismos creados por el sistema educativo.

Los primeros promotores bilingües fueron personas de edad adulta que habían ocupado puestos de importancia dentro de la organización político-religiosa de sus lugares de origen y que por su status contaban con el respeto de sus comunidades; eran hablantes de las lenguas tseltal y tsotsil, gozaban de un nivel mínimo de alfabetismo y eran procedentes de los municipios de Chamula, Chenalhó, Mitontic y Zinacantán (Hernández López, 2000:37).

La mayoría de ellos no habían terminado la primaria y tenían dificultades para leer y escribir (Modiano, 1990:243). Algunos otros eran jóvenes recién egresados de los internados indígenas que habían cursado cuatro o seis años de instrucción primaria y prevocacional y que no habían prestado ningún servicio a su comunidad (De la Fuente, 1990:122).

En la definición de un plan de acciones para la región, el proyecto educativo diseñado por el Centro Coordinador tseltal- tsotsil se propuso posicionar a la escuela como eje de integración de las comunidades; a través de las acciones instrumentadas por los

promotores, los estudiantes concluyeran la educación primaria en el marco de una alfabetización que ponderaba la enseñanza de conocimientos útiles para la vida en donde la educación tuviera una finalidad práctica.

Una vez que se reclutó al personal indígena, se programó un mes de instrucción para que a su termino los promotores bilingües fueran enviados a fundar las primeras escuelas piloto mismas que tuvieron como objetivo: consolidar el grado preparatorio que permitiría la castellanización y alfabetización no sólo de la población infantil sino también de la población adulta.

Los reportes elaborados por el INI señalan que a finales de 1952 ya se encontraban funcionando 46 escuelas unitarias en ocho municipios (Chamula, Chanal, Chenalhó, Las Casas, Mitontic, Oxchuc, Tenejapa y Zinacantán) atendiendo a 1 mil 504 niños inscritos (Aguirre, 1976:56).

En su primera etapa, el servicio educativo se concentró en la región Altos, en parte, por la dispersión geográfica de las comunidades y la falta de cuadros capacitados para desempeñar tareas de promotoría comunitaria. Los recursos presupuestales al INI fueron escasos en sus primeros años, por lo que las tareas fueron lentas y no alcanzaron un impacto drástico en la cobertura del servicio educativo brindado a las comunidades indígenas.

Los primeros promotores fueron asignados a sus comunidades de origen; en algunos municipios, el proceso se desarrolló en un marco de claras tensiones en donde el permanente faccionalismo entre familias asociaba a los promotores con algunos de los grupos de poder, motivo por el cual los promotores eran rechazados al interior de las comunidades (Romano, 1999:29).

Desde su ingreso al INI, los promotores recibían capacitación dos veces al mes, así como un curso de inducción en el momento de ser contratados. Se sabe que estos jóvenes no contaban con los conocimientos y experiencia necesaria para desarrollar un modelo pedagógico propio para la alfabetización. Nancy Modiano (1990) apunta que algunos de los promotores tardaban hasta seis años en lograr la castellanización de los niños y adolescentes de los centros escolares en los que laboraban.

Más allá de la castellanización escasamente lograda, la escuela promovió la nula participación y la restricción de poder para los indígenas, ya que el poder fue mediado por

la existencia de una identidad nacional a la que primeramente los maestros indígenas debían acceder y, gradualmente, a través de su práctica pedagógica en las aulas escolares, transmitirían al resto de la comunidad (De la Peña, 2001).

Los contenidos escolares privilegiaban una narrativa que fortalecía la identidad nacional por encima de las diferencias culturales y étnicas en donde los indígenas formaban parte del mito fundador mexicano pero no eran contemplados dentro del proyecto modernizador por el que pugnaba la escuela (Gutiérrez Chong, 2002).

En los diez primeros años del servicio educativo de promotoría bilingüe, el sistema se concentró en las principales localidades de la región Altos del estado de Chiapas. Esto tuvo como consecuencia que el proyecto de castellanización no impactara a todos los grupos étnicos existentes, produciéndose una diferenciación en el acceso y cobertura de los servicios educativos ofrecidos a la población indígena.

Uno de los factores vinculados a la cobertura del servicio educativo es el que tiene que ver con el número de promotores. Desde la fundación del Centro Coordinador en 1952 hasta el año de 1963, el número de promotores culturales bilingües tuvo un crecimiento mínimo ya que pasó de 45 promotores a 110 en tan sólo diez años (ver cuadro 2) (Romano, 1996:32; Pineda 2002:287).

CUADRO 2  
INCREMENTO DEL PERSONAL BILINGÜE, 1957-1983

AÑO ESCOLAR	PROMOTORES		MAESTROS	TOTAL
	EN MEXICO	EN LA REGION TSELTAL-TSOTSIL		
1951-1952		46		46
1957-1958		65		65
1963-1964		110		110
1964-1965		160		160
1970-1971	3,800			
1973-1974		164	88	252
1974-1975		147	160	307
1975-1976		115	261	376
1976-1977	14,500	212	205	417
1980-1981		571	283	853
1982-1983	22,250	508	408	916

FUENTE: PINEDA, Luz Olivia, "Maestros bilingües burocracia y poder político en los Altos de Chiapas" en Viqueira, Juan Pedro y Ruz, Mario Humberto coords., *Chiapas los rumbos de otra historia*, UNAM-CIESAS, México, 2002 pág. 287.

El lento crecimiento del servicio educativo no impactó drásticamente en los indicadores estadísticos relacionados con la calidad y cobertura del servicio educativo; sin embargo, las transformaciones más importantes se hicieron visibles a partir de la

conformación de un nuevo sector laboral indígena. Los promotores culturales bilingües elevaron su nivel de escolaridad, sus ingresos y por consecuencia su margen de ahorro, obteniendo un *status* superior al del resto de la comunidad (Vargas, 1994:158).

Pese a que los propósitos del INI y de la política indigenista apuntaba a la integración del maestro y la comunidad hacia la modernidad, la persistencia de un modelo de intermediación política y la permanencia de cacicazgos regionales fomentados por autoridades y sectores políticos frenaron el proceso de integración propuesto y por el contrario, permitieron que un reducido sector de indígenas capitalizaran los beneficios que traía consigo el cargo de promotor cultural bilingüe y asumieran puestos de representación popular convirtiéndose en autoridades de sus localidades.

Aprovechando su bilingüismo, un número significativo de docentes indígenas establecieron relaciones de poder económico y político no solamente al interior de las comunidades, sino también con autoridades regionales y estatales (Pineda, 1993).

En el texto: *Indigenismo en acción XXV aniversario del centro coordinador indigenista tseltal-tsotsil* se consigna que, en el Centro Coordinador Tseltal-Tsotsil, se consideró como un problema importante el papel que los caciques mestizos ocupaban dentro de las comunidades indígenas, se pensó en proyectar de manera directa a los puestos de liderazgo a algunos de los promotores adscritos al INI. Por lo que, de los años de 1954 a 1962, los promotores de las localidades de Chamula, Chanal y Mitontic fueron designados como presidentes municipales (Aguirre Beltrán, *et al.* 1976).

Otro nivel de análisis, esta vinculado con la construcción de una identidad indígena frente a su nueva posición laboral. Autores como Vargas, (1994); Pineda, (1993); Calvo y Donadieu, (1992) han señalado que durante este periodo, la personalidad e identidad del promotor cultural bilingüe se encontraba mediada por graves crisis de identidad frente a las figuras del racismo persistentes en la región. Diversas evidencias muestran que los promotores culturales bilingües, enfrentaron uno de los más crudos procesos de aculturación.

La nueva práctica profesional y la vinculación con la población de la ciudad los llevó a adoptar la vestimenta y habitación de la población mestiza, vistiendo a la moda de la ciudad, cambiando su residencia a San Cristóbal de Las Casas y conviviendo de acuerdo a las costumbres de alimentación y vivienda mestizas (De la Fuente, 1990:122; Pineda en

Viqueira, 2002:288). Se ha señalado que el impacto más fuerte se experimentó al interior de las aulas y se reflejó en las actividades docentes en donde se transmitió un rechazo a la cultura indígena y se castigó material y simbólicamente el uso de la lengua y la vestimenta tradicional.

El proceso más traumático se vivió entre los promotores culturales bilingües quienes no fueron aceptados por la población mestiza de las ciudades. Entre la población mestiza, al referirse al maestro bilingüe o maestro del INI, se utilizaba la frase de “indio revestido”, término peyorativo que hacía mofa de la adopción de un estilo de vestir que correspondía a los mestizos.

El reconocimiento a su estatus laboral fue ambivalente: al interior de la comunidad representaba una figura de poder y autoridad cuyo éxito residía en la escolarización, pero en el ámbito mestizo, simbolizaba una figura de desapego a sus orígenes y la negación a una indianidad inherente a la pertenencia comunitaria.

Otra situación igualmente compleja es la relacionada con las condiciones laborales, ya que su ingreso al servicio educativo, bajo la categoría de promotor y no como docente, lo posicionaba en un estatus inferior en las jerarquías magisteriales. Esto ocasiona que al paso de los años, se revelen graves dificultades en la articulación con las políticas de escalafón, ascenso y acreditación de competencias en los ámbitos magisteriales estatales y nacionales.

Lo cierto es que, pese a las contradicciones existentes, los promotores culturales bilingües fueron hábiles en la construcción de discursos idealizados que legitimaba la existencia de un modelo de escolarización centrado en la integración hacia una identidad nacional y que creaba una expectativa a futuro en los padres de familia acerca de la función de la escuela como un mecanismo de ascenso social para la comunidad.

Bajo el discurso de la integración nacional, se hizo énfasis en la necesidad del aprendizaje del español y operaciones básicas de matemáticas que se consideraban como el núcleo central para la defensa ante el dominio de los mestizos. Y es que estos conocimientos resultaban imprescindibles para obtener la capacidad de negociar sus productos con el exterior, asimismo las narrativas se racionalizaron en discursos que señalaban que la educación ayudaba a formar hombres de razón para la defensa del pueblo.

De igual forma, las narrativas oficiales ponderaron entre los indígenas los beneficios de la escolaridad, ya que esta les permitía concursar por las plazas de profesor indígena fomentando una movilidad social y económica. Con la asistencia a la escuela y la adquisición de conocimientos básicos se lograba mayor libertad y movilidad espacial en la búsqueda de mejores oportunidades de empleo (Pérez, 2003:57-58).

Podemos afirmar que durante esta primera etapa en la integración de la población indígena a las actividades magisteriales, las contradicciones identitarias y las dificultades laborales estuvieron condicionadas por las cargas históricas de discriminación que definen las relaciones interétnicas en la región. El ideal cardenista de una educación para las masas populares, alcanza su máxima expresión a través de los esfuerzos del INI, instancia gubernamental que desde un modelo de indigenismo integracionista llevó a las primeras generaciones de indígenas a las aulas.

Dentro de este proyecto subyace el ideal positivista que conceptualiza a la educación como un símbolo de progreso; por tanto, las acciones educativas son dirigidas por instancias gubernamentales como el INI, instituciones que subordinaron las diferencias ideológicas e históricas de las poblaciones indígenas en la búsqueda de un progreso que resultaba política y materialmente irrealizable.

## **1.2 De promotor cultural a maestro bilingüe. La incorporación a la SEP (1964-1970)**

Los impactos del modelo indigenista y la metodología instrumentalizada por el proyecto del INI sigue siendo tema debate. Las discusiones entorno al concepto de *Comunidad* (entendiendo a ésta como espacios físicos histórica y socialmente estructurados, o construcciones imaginarias), hacen hincapié en los impactos de la política indigenista en la constitución y definición actual de los pueblos indígenas.

Aun cuando las comunidades indígenas han transitado por complejos procesos de integración y segregación cultural frente a los proyectos de Estado-nación, las acciones administrativas implementadas por las instancias del Estado no han sido capaces de rescatar y contextualizar las distintas fases de transición histórica y cultural vividas en las localidades indígenas.



El traslado del servicio educativo de promotoría bilingüe del Instituto Nacional Indigenista a la Secretaría de Educación Pública devino de una estrategia formalmente administrativa, pero que representó un conflicto de intereses entre ambas instancias. Las concepciones de escuela, sus fines y su relación con el proyecto Estado-nación no encontraron rumbos claros, ya que los cánones constitucionales partían de la premisa de un modelo educativo único que conceptualiza a un ciudadano universal con capacidad racional y socialmente aceptable<sup>12</sup>, en donde las diferencias raciales no son una condición necesaria para la formulación de un sistema educativo diferenciado.

La visión que el entonces secretario de Educación, Jaime Torres Bodet, ponderó como necesaria, fue la génesis de un sistema único de formación escolar que homogeneizara a toda la educación básica. De manera tal que su impulso a la elaboración de los libros de texto gratuito y el Plan de Once Años, marcaron la consolidación de un proyecto educativo en donde la afirmación del Estado-nación era una prioridad para el país (Solana, 1997).

Fue en el año de 1963, cuando la Secretaría de Educación Pública, apegándose a los acuerdos de la VI Asamblea Plenaria del Consejo Central Técnico de la Educación, adoptó al sistema educativo del Instituto Nacional Indigenista.

Bajo este nuevo régimen de acción administrativa, el Centro Coordinador conservó el control de sus promotores aunque estos pasaron a depender administrativamente de la SEP, instancia que se encargaba del pago de salarios y la inspección del proceso educativo.

Tras la incorporación a la SEP se permitió a los maestros mestizos ingresar a las escuelas creadas por el Centro Coordinador Indigenista Tseltal-Tsotsil para formar parte del personal docente. La fusión del INI y la SEP generó una serie de conflictos “emocionales y laborales” entre los maestros indígenas y mestizos puesto que ambos grupos no compartían las mismas visiones de la educación bilingüe (Pérez, 2003:62).

Aun con la incorporación de maestros mestizos al modelo de educación indígena, bajo las nuevas condiciones laborales, se produjo una mayor contratación de promotores y

---

<sup>12</sup> En la 2da. Reforma al texto Constitucional (1946) El artículo tercero Constitucional en el párrafo c) consigna que: la educación contribuirá a la mejor convivencia humana, tanto por los elementos que aporte a fin de robustecer en el educando, junto con el aprecio a la dignidad de la persona y la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, cuanto por el cuidado que ponga en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de razas, de sectas, de grupos, de sexos o de individuos.

maestros bilingües. Romano (1996) señala que durante la década de los sesenta crece el número de escuelas y alumnos inscritos en un 45.5% (ver cuadro 3).

De igual forma, durante la década de los setenta, se aprecia un aumento en el número de escuelas, maestros y alumnos<sup>13</sup> que, debido a la política de acción social promovida por el presidente Echeverría,<sup>14</sup> impulsó a la acción indigenista a través de proyectos de desarrollo social<sup>15</sup> que focalizaban de manera particular la problemática de la población indígena y campesina.

Los cambios en el ámbito administrativo no se reflejaron en un aumento de la cobertura y la calidad del proceso educativo; la escasez de cuadros profesionales capacitados, las condiciones geográficas de las regiones, los intereses encontrados y luchas de poder al interior de la comunidades, junto con un débil subsistema educativo que no definía posiciones claras con relación al bilingüismo y los tipos de enseñanza, fueron las principales limitantes del subsistema de educación indígena.

Romano (1996) señala que el progreso de la educación indígena fue muy lento ya que para 1963, de las 82 escuelas con las que contaba, tan sólo cinco proporcionaban el grado preparatorio, 8 daban el primer grado; 16, el segundo; 18, el tercero; 33, el cuarto y 2, el quinto y en ninguna se impartía el sexto grado.

Las limitaciones de cobertura se sumaron a las debilidades en el ejercicio pedagógico. En el trabajo etnográfico realizado por Nancy Modiano (1974:209) en escuelas indígenas de la región, apunta que durante el curso de su investigación sobre el terreno, escuchó historias de maestros que daban y calificaban mal los exámenes, para dar la ilusión de un mayor aprovechamiento y apunta: —Advertí muchos indicios de que por lo menos

---

<sup>13</sup> A nivel nacional de 1964 a 1969 se edificaron 43 mil 944 aulas y se crearon 2 mil 547 plazas de promotores bilingües para atender a más de 76 mil niños indígenas (Solana, 1997:409).

<sup>14</sup> En el aspecto educativo a inicios de los setenta, durante la administración de Luís Echeverría Álvarez (1970-1976) el servicio de promotoría fue consolidándose en las diferentes regiones del estado. Durante este periodo se quintuplicó el presupuesto al INI y en 1970 en el estado de Chiapas se contaba con 439 promotores y maestros bilingües (Pineda 1993:84; Acción Indigenista No, 281 en: Hernández, 2001:141).

<sup>15</sup> En 1971 se creó el Programa de Desarrollo Social para el estado de Chiapas (Prodesh), un proyecto ideado por el gobierno estatal que buscó controlar las inconformidades suscitadas ante el lento avance del reparto agrario y la baja de precios del café. En lo referente a la educación este programa promovió la adscripción de maestros, la capacitación del magisterio para impulsar el desarrollo a través de cursos, la construcción de aulas y anexos. En retrospectiva se sabe, que el Prodesh no mejoró las condiciones de la población pero sí contribuyó a la diferenciación económicas de los sectores sociales en las comunidades indígenas, mediante la promoción de cooperativas de transporte cuyos dirigentes hicieron de este servicio una forma de intermediación comercial pues al tener el control del transporte en sus comunidades aplicaban el *coyotaje* en la venta de productos agrícolas y el transporte urbano de sus localidades a los centros comerciales (Pineda, 1993:105; Morquecho, 1998).

algunos maestros ayudaban a los niños en las respuestas o les ponían calificaciones inexactas”.

Los datos ofrecidos sobre reprobación y deserción no son claros. Las condiciones para una supervisión y seguimiento del ejercicio pedagógico eran limitadas y carentes de modelos sistemáticos de evaluación.

A partir del momento en que las actividades educativas se concentraron en la Secretaría de Educación Pública, los maestros y directores recibieron instrucciones de que debían basar su enseñanza en los libros de texto y limitar la enseñanza al salón de clases, dejando atrás las prácticas comunitarias fomentadas por el modelo educativo del INI.

Elías Pérez (2003) señala que la fusión INI-SEP y la reintroducción de los directores y supervisores mestizos al sistema de educación bilingüe contribuyeron fatalmente al programa de alfabetización en la lengua indígena, al eliminarse el uso de las cartillas editadas por el Centro Coordinador Indigenista Tseltal-Tsotsil. De esta forma se dio prioridad al programa nacional de alfabetización en la lengua española desvinculando el proceso de enseñanza-aprendizaje a la vida real del campo y del contexto sociolingüístico de los pueblos indios de la región Altos de Chiapas.

En esta nueva posición laboral, las funciones del promotor cultural cambiaron drásticamente; en un inicio, la gestoría educativa y comunitaria habían sido parte de una doble función del promotor. A partir de su incorporación a la SEP, el promotor y maestro bilingüe restringió sus funciones a las actividades áulicas intraescolares. Al maestro le fue asignada una jornada laboral de cinco horas al día y descansos los fines de semana, pagos quincenales, así como derechos laborales: vacaciones, permisos, aguinaldos y servicios médicos, prestaciones que antes no poseía.

A través de la estructura burocrática de la SEP, el sistema de promotoría bilingüe fue consolidándose hasta formar cuadros con rangos jerárquicos como inspectores, supervisores, directores, maestros, promotores, castellanizadores, (Pineda, 1993:85) aumentando significativamente la matrícula de profesores indígenas. Esto repercutió favorablemente en la cobertura a otros grupos lingüísticos, sobre todo de las etnias ch'ol y tojolabal con una expansión del servicio educativo a las localidades de la Selva. Sin embargo, la incorporación a la SEP, centralizó el proceso educativo hacia la federación y la elaboración de proyectos locales perdió peso ante la desvinculación con el INI.

### **1.3 Institucionalización de la Educación Indígena (1971-1994)**

Con la conformación del subsistema educativo llamado Sistema de Educación Indígena la Secretaría de Educación Pública se enfrentó a mayores exigencias que rebasaban por mucho su capacidad de gestión y atención demandada. Fue durante la gestión de Víctor Bravo Ahuja (1970-1976) cuando se comenzó con la implementación de un proyecto de modernización de la administración pública y reestructuración de la Secretaría de Educación (Solana, 1996).

En 1972, la Secretaría de Educación Pública asumió en su totalidad el proyecto de educación indígena en la región, y fue, la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena (DGEEMI), la instancia que proporcionó y administró cinco servicios: escuelas albergues, centros de integración social, promotorías culturales y maestros bilingües, brigadas de desarrollo y mejoramiento indígena, así como procuradurías de comunidades indígenas. A través de estos programas se comenzó a instrumentar acciones educativas selectivas, para un sector que requería de sistematización en su ejercicio.

Durante este periodo, se definieron los territorios geográficos de atención educativa bilingüe con la finalidad de regionalizar los servicios educativos de acuerdo a un nuevo criterio: la correspondencia entre la lengua materna del maestro indígena y la de sus alumnos. Este modelo reflejó importantes logros en las regiones más alejadas del estado en donde los maestros indígenas lograron instrumentalizar importantes acciones de alfabetización; sin embargo, el programa fue suspendido ante los recurrentes cambios de la política educativa en las transiciones sexenales.

El 22 de septiembre de 1978, en otro golpe de veleta en la política educativa, la Secretaría de Educación Pública en su programa de educación *para todos* estableció como prioridad la enseñanza de la educación primaria, la castellanización y la extensión de la educación preescolar en el medio rural e indígena creándose la Dirección General de Educación Indígena dependiente de la Subsecretaría de Educación Básica (León 2005:38). Su fin era proponer contenidos y métodos para la educación que se impartía a la población indígena que no hablaba español.

Para el caso de Chiapas, la estructura organizacional de la Dirección de Educación Indígena, dependiente de los Servicios Educativos para Chiapas (SECH), se redujo a tres

departamentos: educación inicial, preescolar y educación primaria. Cada uno de estos departamentos contaba con dos subjefaturas: técnico pedagógico y servicios administrativos, con un total de 18 oficinas (Pérez, 2003:43).

Uno de los cambios del discurso político-educativo del subsistema de educación indígena aconteció en el año de 1983, cuando la Dirección de Educación Indígena, incorporó el concepto de educación bicultural-bilingüe, transitando de una escolarización con propósitos castellanizadores a la búsqueda de la integración nacional. Para eso se apoyó en el reconocimiento de dos culturas y la existencia de un pluralismo lingüístico, lo que sirvió de base para los planes y programas de educación indígena de esta época (León, 2005).

Se consideró que “la población indígena adquiere la conciencia de que cada grupo étnico tiene sus propios valores culturales constituidos por la lengua, la organización familiar y comunal, el vestido, la música y otros muchos aspectos” (Hernández López, 1976:106 en Romano, 1999:13).

Bajo este modelo de educación bilingüe se concibió que la enseñanza debía de llevarse a cabo en la lengua materna y la lengua nacional, hasta que se lograra un bilingüismo funcional.

Este modelo institucional postulaba que la lengua sería el vehículo de la cultura. El programa bicultural planteaba que los niños indígenas debían de ser educados en dos culturas: la indígena local y la mestiza nacional (Pérez, 2003:70).

La Dirección General de Educación Indígena fue el espacio en donde se comenzó con el diseño e instrumentación formal de programas de formación y profesionalización para los maestros indígenas. De igual forma, con la participación de los docentes y especialistas en el tema, se procedió al diseño de cartillas de enseñanza y de alfabetización para los niños de las diferentes regiones (Jorda, 2003:1999).

Durante la década de los ochenta, la Dirección General de Educación Indígena impulsó la elaboración de materiales didácticos que facilitaron el proceso de enseñanza y aprendizaje bilingüe bicultural. En 1980 se editó y publicó el libro de Mauricio Swadesh titulado: *Juegos para aprender español* que utilizaron los maestros indígenas para castellanizar a sus alumnos.

En 1987 se elaboró el manual para la enseñanza del español como segunda lengua, titulado *Cuaderno de actividades para la enseñanza del español oral a hablantes de lenguas indígenas*. Asimismo, se editó el *Manual para el fortalecimiento de la educación indígena bilingüe-bicultural del primero a sexto grado*. Dichos textos tuvieron una distribución limitada en las regiones indígenas de Chiapas, puesto que su tiraje nacional fue de tan solo 2000 ejemplares.

Si bien, la producción de materiales fue significativa y se hizo énfasis en el uso de la lengua indígena, dándose a conocer una serie de documentos normativos, entre los cuales aparecieron los planes de estudio y las bases generales de la educación indígena, las prácticas reales no cumplieron con lo proyectado en el discurso bilingüe-bicultural; en tanto la institucionalización de un paradigma etnicista no representó un desenmascaramiento de las condiciones de desigualdad y racismo existentes en las diferentes regiones en donde se imparte el servicio educativo.

La perspectiva bilingüe-bicultural no logró cristalizar una propuesta pedagógica que atravesara el proceso educativo y permitiera nuevas formas de construir conocimiento, considerando las mediaciones de ambas culturas.

Bajo esta perspectiva, se pasó de un modelo integracionista a uno indigenista en donde la etnicidad se constituyó en un elemento diferenciador de los programas educativos, sin cristalizarse una práctica pedagógica matizada por esta nueva perspectiva. Bajo este modelo, la indianidad además de constituirse en un rasgo diferenciador externo entre el magisterio, lo indígena (el *ser indígena* como un rasgo de identidad diferenciador) se asume como un elemento externo que no logra generar un modelo educativo construido desde una epistemología indígena, sino más bien, la identidad indígena es una suma de rasgos observables que pueden ser catalogados y clasificados en función de las diferencias frente al grupo cultural mayoritario.

#### **1.4 La conformación del magisterio indígena, entre la lucha política y la búsqueda de espacios de formación**

Es importante señalar que la contratación de profesores para este servicio educativo tuvo un crecimiento por demás sustantivo. Las movilizaciones magisteriales con carácter sindical

ocurridas durante la década de los ochenta<sup>16</sup>, permitieron a los profesores indígenas visualizar un espacio político factible para crear una plataforma de demandas de carácter laboral ante las autoridades educativas y gubernamentales.

Los logros de las luchas magisteriales, a través de las movilizaciones, produjeron un aumento en la contratación de los profesores indígenas, mayor estabilidad laboral e importantes homologaciones salariales y de prestaciones. Estos logros en materia laboral los colocaron en condiciones de mayor equidad en relación a las prerrogativas que ya poseían otros sectores magisteriales.

**CUADRO 3**  
**PERSONAL DOCENTE DEL NIVEL DE EDUCACIÓN INDÍGENA ADSCRITO A LOS SERVICIOS EDUCATIVOS PARA CHIAPAS DE 1989 A 2003**

ÁREAS LABORALES	89-90	90-91	91-92	92-93	93-94	94-95	95-96	96-97	97-98	98-99	99-00	00-01	01-02	02-03
Educación inicial	25		24	37	54	57	64	64	92	124	130	136	146	147
Preescolar indígena	1050	1067	1131	1261	1375	1471	1565	1706	2012	2046	2151	2268	2342	2370
Primaria bilingüe	4004	4315	4474	4677	5757	6025	6149	6527	6845	7106	7455	7585	8345	8540
Centros de integr. social	96	99	109	105	107	107	102	107	138	27	102	103	103	103
Escuela albergue	1071	1091	1104	1186	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Procuradurías***	13	11	9	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Albergues escolares	164	171	162	162	447	447	426	437	432	426	430	427	423	424
Radio bilingüe	8	10	11	10	9	9	14	11	12	12	12	12	9	5
Proyecto Alajil**	10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Cap.yeduc.P/ mujer ind.**	24	7	11	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Comisión en superv. Esc.	69	94	188	453	463	463	404	513	556	584	508	555	566	675
Comisión. en jef. de sector	130	157	198	205	197	203	233	160	209	193	197	260	213	218
Comisión en SECH	43	51	49	50	50	58	65	80	80	80	80	93	81	
Comisión en otras áreas*		8	34	6	6	8	56	60	81	35	52	38	11	
<b>Total personal ciclo escolar</b>	<b>6629</b>	<b>7075</b>	<b>7480</b>	<b>8182</b>	<b>8465</b>	<b>8838</b>	<b>9023</b>	<b>9646</b>	<b>10436</b>	<b>10679</b>	<b>11100</b>	<b>11478</b>	<b>12278</b>	<b>12574</b>

Fuente: Servicios Educativos para Chiapas (SECH). Dirección de Educación Elemental. Estadística Básica del Sistema de Educación Indígena, ciclos escolares 1989 –1990 a 2002-2003. Elaboración propia.

Notas:

\* El proyecto Alajil y el programa de capacitación y educación para la mujer indígena se fusionaron con el Nivel de Educación Inicial en 1992.

\*\*Las procuradurías (proyectos transferidos del INI a los SECH desaparecen en 1993).

\*\*\*En este renglón se incluyen docentes con comisiones en puestos de elección popular y becados por la UPN.

Para el caso del estado de Chiapas, la activa participación en las movilizaciones magisteriales de los ochenta y su incorporación a la Coordinadora Nacional para los Trabajadores de la Educación (CNTE) trajo para la mayoría de los maestros indígenas la apropiación de las reivindicaciones de la facción sindical identificada como “democrática”, vinculada a la lucha ideológica y política en sus prácticas, mientras que la etnicidad no era

<sup>16</sup> Los profesores de educación indígena eran objeto de los abusos de supervisores y representantes sindicales, quienes a cambio de favores económicos o sexuales, realizaban trámites de ascensos o cambios de zona, violando los derechos del personal docente con más antigüedad o mayor preparación. Así mismo, el retraso en el pago de los salarios o los descuentos injustificados por parte del gobierno estatal, provocaban gran indignación entre el gremio magisterial indígena (Bermúdez, 2005).

un elemento central en la acción política, ya que en ese espacio de adscripción laboral consideraban a la identidad indígena como negativa.

A partir de la evidencia empírica, se ha encontrado, que los profesores indígenas fueron la base de la lucha magisterial de los ochenta, en donde la acción política posicionó a los profesores del Consejo Central de Lucha (CCL) como los dirigentes del sindicato magisterial. Los profesores indígenas realizaron el trabajo de base y se convirtieron al paso de los años en una de las facciones políticas más importantes del gremio sindical (Bermúdez, 2005).

Durante la década de los noventa fue cuando el número de profesores indígenas adscritos a la Secretaría de Educación Estatal y los Servicios Educativos para Chiapas tuvo un aumento sustantivo (Ver cuadro 3). La ampliación de la cobertura del servicio escolar se hizo palpable en todas las regiones del estado. Es sabido que ningún diagnóstico o estudio institucional muestra que el crecimiento de la matrícula tanto de maestros como de alumnos se haya reflejado en una mejoría de los indicadores educativos.

Diversos autores han señalado, con toda pertinencia, que el subsistema de educación indígena se encuentra por debajo de otros sistemas<sup>17</sup>, ya que los alumnos indígenas refieren índices más altos de reprobación y deserción escolar (Ornelas, 1995). Las complejas condiciones medio-ambientales y las cargas socio-históricas han influido en el rezago de la educación indígena en el estado.

### **1.5 Luchas étnicas, movimientos sociales, estrategias gubernamentales ¿Cómo llegamos a la educación intercultural?**

El origen de la educación intercultural puede situarse en el marco de la práctica educativa surgida como resultado de los numerosos movimientos de reivindicación étnica al interior de lo que se ha denominado *nuevos movimientos sociales*.

El primer avance de la interculturalidad en el ámbito educativo se desarrolló desde la década de los sesentas en Estados Unidos y en Europa, poniendo énfasis en las relaciones

---

<sup>17</sup> Carlos Ornelas en su texto: *El Sistema Educativo Mexicano* señala que en Chiapas y otros estados del sur, Oaxaca y Guerrero, donde la población es mayoritariamente indígena se encuentran en lo más bajo de la escala en casi todas las mediciones sobre educación (índices de Gini de concentración de la escolaridad, promedio de escolaridad de la población mayor de 15 años, promedio de analfabetismo, eficiencia Terminal de la escuela primaria, libros en bibliotecas públicas en el estado y *per capita*).



entre grupos minoritarios, mayoritarios y migrantes. Todas estas perspectivas (políticas de acción afirmativa, estudios étnicos, estudios culturales, movimiento feminista, *afrocentricity*, *subaltern studies group*, orientalismo) (Dietz, 2001) resaltaron la diversidad como eje distintivo de las sociedades modernas, generando modelos de atención educativa diferenciada.

Paralelamente, los procesos de plurilingüismo y el pluriculturalismo se han acentuado —a través de diversos procesos de colonización-descolonización, como es el caso de los países de América Latina y de África, conquista, anexión o unificación (ex-Unión Soviética [...]) e inmigración, cuyo ejemplo más claro son los Estados Unidos” (Barnach-Calbó, 2000:9).

Para el caso de nuestro país —la llegada de la interculturalidad” como práctica institucionalizada y gubernamentalmente legitimada se da a partir de 1990, cuando la Dirección General de Educación Indígena adoptó, nominalmente, la modalidad de Educación Intercultural-Bilingüe (EIB) (sustituyendo el modelo bilingüe-bicultural, vigente desde 1978). La DGEI retomó algunas propuestas de modelos de Educación Intercultural Bilingüe de países como España, Perú y Bolivia incorporando diversas disposiciones normativas y legales para su desarrollo y operación.

Sin duda, fue el impulso avasallador de la Interculturalidad como un acto de justicia social propuesto por los pueblos latinoamericanos de frente a la realidad colonizadora, lo que colocó al gobierno mexicano en una situación políticamente controvertida, en tanto, países de Latinoamérica habían concedido reformas constitucionales a los pueblos amerindios.

Esta situación generó las condiciones para que el gobierno de México ratificara el convenio número 169, sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes de la Organización Internacional de trabajo (OIT). En dicho acuerdo internacional en donde se reconoce el derecho a una educación apegada a la cultura y las lenguas indígenas (León, 2005:40).

Bajo el mismo marco de acciones afirmativas se desarrolló la reforma al artículo 2º constitucional realizada en el año de 1992, así como la creación de la Ley General de Derechos Lingüísticos, entre otros estatutos jurídicos, que sentaron las bases para la

consideración de México como una nación pluricultural en donde coexisten un sinnúmero de lenguas y expresiones culturales.

La presión de organismos internacionales, las crisis políticas nacionales y el impacto del Ejército Zapatista de Liberación Nacional influyó de manera significativa en la situación política y jurídica de los pueblos indígenas de México al posicionarse como temas de debate central, el papel de los grupos indígenas de México en el proyecto de estado-nación. El EZLN logró captar la mirada de la opinión pública y los organismos internacionales al identificar la situación real tan idealizada y oculta de los pueblos indígenas de México (León, 2005:41).

En este sentido, el movimiento insurgente del EZLN coadyuvó en el debate, análisis y propuestas sobre la educación para los pueblos indígenas de México y movilizó a las autoridades educativas a discutir el tema. El EZLN ponderó como política interna la necesidad de una educación para los pueblos indígenas que tuviera como acento la autonomía,<sup>18</sup> y consideró como prioritario un modelo educativo que pusiera en manifiesto las desigualdades sociales que subyacen a las relaciones interétnicas, rescatando los significados y las formas de construcción de conocimiento de los pueblos indígenas.

Después de 1995, en contrainsurgencia a las propuestas del neozapatismo indigenizado, el Programa Educativo Nacional de Educación Intercultural Bilingüe retomó una concepción liberal de las teorías multiculturales y estableció que un proyecto educativo intercultural debería de ~~hacer~~ énfasis en la formación y el desarrollo de los valores y actitudes del ser humano y abogar por la tolerancia de ideas y de las conductas, colaboración activa, aceptación positiva de las diversas culturas (Pérez, 2003:71).

Si bien, la discursividad de la *interculturalidad institucionalizada* por las instancias educativas resulta atractiva y justificable, cae en la idealización y proyección a futuro de las relaciones sociales, en tanto postula premisas contradictorias a la realidad social mexicana e indígena, ya que nuestra sociedad colonizada está construida sobre las bases de la

---

<sup>18</sup> Héctor Díaz-Polanco en su texto *Autonomía regional. La autonomía de los pueblos indios*, analiza el caso de los proyectos autonomistas del Istmo de Tehuantepec, así como los más recientes reclamados por el EZLN en Chiapas. Para el antropólogo existe, frente a la legislación actual, "...la necesidad de crear un nuevo piso en la organización político-territorial, con el doble objeto de que puedan constituir entidades regionales (que agrupen a varios municipios, cuando sea el caso) y se acceda a la autonomía, en especial por parte de aquellas regiones en donde exista una apreciable o mayoritaria presencia de pueblos indígenas" (p. 224). El modelo de Polanco concibe cuatro pisos de autonomía y se expresa como la capacidad de autodeterminación de los pueblos indígenas.

desigualdad racial y económica, en donde la dicotomía indio-mestizo, pobre-rico, son estructuras sociales existentes que operan como dispositivos culturales y que determinan los acuerdos de intercambio social.

Como lo señala Dietz (2001), la propuesta de una educación intercultural desde el ámbito de las instancias educativas se restringe a una *pedagogización* de la interculturalidad; las propuestas formuladas en esta área se limita a la elaboración de textos y materiales didácticos, cuyo impacto se confina a las prácticas escolares en el aula, sin una clara articulación con la práctica social.

En lo lingüístico, el programa intercultural bilingüe, redefinido a la luz de las políticas implementadas a través de la modernización educativa, tiene hoy en día el propósito de formar niños con un bilingüismo coordinado, es decir, con un manejo equivalente de la lengua indígena y el español y con una formación integral en contenidos étnico-regionales y nacional-universales (Freedson y Pérez, 2003:34).

Sin embargo, diversos estudios han demostrado (León, 1999; Jorda, 2003) que en los centros escolares de educación indígena, la lengua indígena sirve en la mayoría de los casos, para dar instrucciones o implementar castigos sin ser un mecanismo articulador entre los procesos cognitivos, concepciones de mundo y conceptos, que permita generar conocimiento y cruces de frontera entre dos o muchos mundos que pueden llegar a existir en un contexto de relaciones educativas.

Al respecto Raúl Gutiérrez (2004:82) señala que:

Ante el riesgo político que esto representa, las políticas de educación intercultural en México se han limitado a discursos idealizados y conciliadores, en donde “el reconocimiento” es la máxima concesión a la que los pueblos indígenas pueden aspirar, en tanto, el discurso oficial se estructura en un conjunto de buenas intenciones en la espera de recuperar lo valioso del pasado indígena y la promesa de un futuro mejor.

Podemos afirmar que, pese a la visión conciliadora de la propuesta intercultural del Sistema Educativo Mexicano para el medio indígena, las concepciones del modelo educativo no han sido transmitidas ni asimiladas de manera favorable por parte de la población indígena y no indígena.

Las prácticas institucionales de la Educación Intercultural Bilingüe no logran traducirse en realidades educativas tangibles por y para todos; en las aulas escolares, los

modelos pedagógicos tradicionales permanecen como prácticas comunes y las visiones de una interculturalidad *para todos* son restringidas por históricas prácticas racistas y discriminatorias hacia la lengua y las costumbres de los pueblos originarios.

Raúl Gutiérrez Narváez (2004) al realizar un balance de las políticas educativas interculturales afirma que:

Ante este importante avance de un multiculturalismo *neoliberal, light, gestionado ó corporativo*, entre otras etiquetas que le han sido impuestas y que, de acuerdo con María Bertely transforma la interculturalidad \_en un eslogan que uniformiza las propuestas nacionales, haciendo de la interculturalidad una figura retórica que alude a una utopía pero a ninguna realidad, a ninguna actualidad' (2004:81).

Gutiérrez Narváez señala que ante estas críticas al modelo liberal de multiculturalismo ha surgido una corriente radicalizada al interior del movimiento multicultural, y que ha sido indentificado con un multiculturalismo *emancipatorio, crítico, revolucionario o pluralista*, según el cual:

El paradigma multicultural está empantanado en la ideología liberal que no ofrece ningún cambio radical al orden social" (Torres, 2001:234) y que pugna por un rescate del carácter transformador del discurso multicultural con base en la teoría crítica: \_el multiculturalismo revolucionario no se limita a transformar la discriminación mediante actitudes, sino que se dedica a reconstituir las estructuras profundas de la economía política, la cultura y el poder en los arreglos sociales contemporáneos' (McClaren, 1997:289).

Por lo que los modelos, propuestas y proyectos de educación intercultural se articulan desde estas dos perspectivas (grupos académicos, colectivos indígenas y gobiernos), han incorporado dentro de sus modelos educativos, a ambas perspectivas, lo que ha dado como resultado una multiplicidad de interpretaciones y adopciones de la educación intercultural como una práctica institucionalizada y socialmente legitimada ante los sectores educativos, políticos e indígenas de toda la nación.

Para el caso de nuestro país, el tránsito de una educación bilingüe-bicultural a intercultural bilingüe no ha representado un cambio sustantivo al desarrollo de la educación indígena de México; los indicadores de aprovechamiento escolar siguen arrojando datos desoladores para la educación indígena y los sujetos que interactúan en ella.

A media década, en la atención educativa a la población indígena del estado de Chiapas, las revisiones, críticas y análisis de los proyectos y sus modelos educativos, han emanado de diferentes fuentes y perspectivas académicas. Todos estos análisis, han puesto de manifiesto las debilidades estructurales que subyacen al sistema de educación indígena.

Los órganos educativos no han sido desconocedores de sus debilidades y en sus diagnósticos revelan la complejidad del sistema de educación indígena en México. En este sentido, en el año de 1990 la Dirección General de Educación Indígena identificó en su “Diagnóstico de la educación primaria bilingüe”, notables carencias en el aspecto curricular, grandes dificultades en la enseñanza de la lecto-escritura en lenguas indígenas, una inadecuada enseñanza del español, deficiencias en la distribución y aplicación de materiales didácticos, desconocimiento de la filosofía y la teoría que fundamenta la educación bilingüe-bicultural.

En lo relacionado con el desempeño docente, el diagnóstico identifica que un gran número de maestros no alfabetizados en su propia lengua y que de acuerdo a criterios sindicales son ubicados en comunidades que no comparten su misma lengua. En este sentido, la falta de congruencia entre el perfil etnolingüístico de los maestros y sus alumnos indígenas es una de las grandes contradicciones del subsistema indígena bilingüe, y que incide en el fenómeno del fracaso escolar, evidente en las cifras de eficiencia interna del sistema educativo (Freedson y Pérez, 2003:38)

En lo relacionado con el desempeño y logro académico de los estudiantes, el diagnóstico identifica altos índices de reprobación y deserción escolar. (SEP-DGEI 1990 en Freedson y Pérez, 2003:12). Los datos estadísticos muestran que el 50% de los alumnos de primaria indígena se concentran en primero y segundo grado. El número de niños inscritos disminuye en forma significativa con cada grado de la escuela primaria, como consecuencia de la constante deserción de un año al otro. Más de la mitad de los niños indígenas deja de asistir a la escuela antes de iniciar el cuarto grado (Freedson y Pérez, 2003:41).

En su estudio sobre la educación intercultural de Chiapas, Freedson y Pérez (2003) identifican que las altas tasas de reprobación y repetición en los primeros tres grados de la primaria son sintomáticas de la baja calidad y la poca pertinencia lingüístico-cultural de los servicios educativos disponibles para los niños indígenas en la región.

Los materiales didácticos empleados para la enseñanza de los contenidos con el enfoque intercultural-bilingüe, se constituye como una de las más importantes debilidades, a pesar de los fondos (nacionales e internacionales) destinados a este rubro. Abonando al diagnóstico realizado por la Dirección General de Educación Indígena, Freedson y Pérez, señalan que “a diferencia de las cartillas y los libros de texto tsotsil y tseltal editados en 1957 y 1981 los nuevos libros de lectura (2000) no reconocen la diversidad dialectal. Debido a las limitaciones técnicas y presupuestarias se editó una sola versión de cada título” (Freedson y Pérez, 2003:56). Por lo que no existen libros de texto para los nueve grupos lingüísticos reconocidos en Chiapas y a las respectivas variantes dialectales.

Al indagar desde el punto de vista de los maestros, los autores encuentran que los libros de texto tsotsil-tseltal son inadecuados porque no enseñan explícitamente las correspondencias símbolo-sonido; tampoco incluyen otros ejercicios de maduración considerados como necesarios para poder leer. El conflicto entre los dos modelos de lecto-escritura es claro (Freedson y Pérez, 2003:63).

Por tanto, la desarticulación entre la concepción abstracta de contenidos escolares frente a la instrumentalización de los saberes escolares, se convierte en una debilidad estructural del subsistema educativo; en tanto no se ha logrado superar al paradigma de la “castellanización” con el fin último de la educación orientada a los pueblos indígenas.

A pesar de los esfuerzos por estandarizar las lenguas indígenas en Chiapas y otros estados de la República, muchos maestros bilingües siguen viendo en la lengua dominante el único medio legítimo o viable de la lecto-escritura. Desde la visión magisterial la lengua indígena se entiende y se utiliza como un apoyo para la comunicación verbal pero no para la comunicación escrita.

Un tercer diagnóstico es el elaborado en el año de 1998, por la organización social de los pueblos indígenas agrupados en Enlace Civil A.C., que publicó el documento denominado “Proyecto de educación en actas y opiniones de la asamblea comunitarias”, en el cual, se resumen todas las críticas al sistema de educación indígena bilingüe.

Este diagnóstico pone de manifiesto los principales problemas del sistema de educación indígena: el ausentismo de los maestros en las escuelas, los casos de alcoholismo entre los docentes, la falta de respeto a las lenguas y culturas locales, la ineficiencia docente

en la enseñanza, el uso de castigos corporales contra los niños y la irrelevancia de muchos de los contenidos que enseñan en la escuela (Enlace 1998 en Pérez, 2003:18).

Es preciso señalar que la crisis de la educación indígena no sólo ha sido reconocida por las instancias gubernamentales, sino también por diferentes organizaciones independientes. El “Diagnóstico de la realidad educativa en Los Altos de Chiapas”, realizado recientemente por la Fundación Rigoberta Menchú Tum, menciona tres objeciones a la educación existente: primero: “Una falta de orientación práctica del currículum”; segundo, “se abre un abismo entre los contenidos curriculares y la cultura comunitaria”, y tercero, “Los alumnos logran pocas habilidades de expresión oral y escrita en la lengua española al concluir el nivel de primaria básica” (Pérez, 2003:20).

En este sentido, uno de los análisis más serios elaborado por Elías Pérez (2003) señala que “Los programas de educación indígena han girado alrededor de dos opciones extremas: el rescatismo cultural con énfasis en la lengua indígena como el instrumento principal del rescate cultural étnico y el asimilacionismo con el énfasis en el español como el instrumento de la asimilación de los grupos étnicos indígenas del país a la vida nacional”. Por tanto, las dificultades por las que atraviesa la educación indígena, no se reducen a causas netamente externas, sino que son producto de políticas culturales restringidas a un indigenismo, en donde la visión hacia la población indígena no apunta a cuestionar las condiciones de desigualdad que subyacen al sistema social y que son manifiestas en las evaluaciones al subsistema educativo indígena.

Aunque con un sinnúmero de etiquetas: asimilación, incorporación, integración, aculturación, bilingüe o bilingüe-bicultural, y los cambios de forma que las justifican, la educación indígena en México no ha experimentado realmente, al menos al nivel de la práctica, cambios de fondo; sino que, más bien, ha ido modificando su discurso, adaptándolo a las circunstancias políticas y académicas del momento pero sin abandonar las visiones liberales, asimilacionistas y de homogeneización cultural.

Si bien la historia ha consignado el papel de la educación indígena en el nivel básico, aún falta emitir los análisis de los proyectos universitarios con enfoque intercultural por su incipiente origen no permite ofrecer valoraciones asertivas al respecto. Lo que sí se ha observado es la desarticulación curricular entre educación básica y superior, y la

multiplicidad de versiones sobre interculturalidad que los proyectos educativos ofrecen lo que no genera una política clara sobre aquello que llamamos “interculturalidad”.

En la reconstrucción histórica de la EIB, se constata además la figura invisible de las instancias de gobierno y dependencias educativas en la atención hacia la migración indígena que ocurre tanto fuera como dentro del país. Este vacío, produce una desarticulación de la educación indígena con las realidades actuales y las necesidades de la población, ya que, la migración a pesar de que conlleva de facto a una composición social multicultural, no es reconocida en los programas educativos.

Sin duda la posibilidad de que una educación “indígena” “bilingüe” “bicultural” o “intercultural” pueda constituirse en un mecanismo de transformación de las condiciones de vida o bien una posibilidad de ascenso social, es una concepción atenuada en virtud de las debilidades que subyacen al sistema. La realidad de la educación indígena y de los pueblos indígenas es excluyente y desigual que rebasa el limitado espacio escolar y se aloja en la dinámica nacional y que, a pesar de todos esfuerzos realizados, no ha logrado sus objetivos últimos, sino que se ha enfrentado a las condiciones estructurales que perpetúan las diferencias entre sectores sociales. Por tanto, la escolarización (ya sea en el nivel básico o superior) como opción para la transformación de los pueblos indígenas, es una visión permanentemente cuestionada.

En el siguiente capítulo, realizaremos un análisis a profundidad de los indicadores de aprovechamiento escolar en el nivel de educación indígena para el estado de Chiapas, revelando las condiciones actuales en este nivel escolar. El siguiente capítulo sirve de continuación a lo hasta ahora mostrado sobre la historicidad de la educación indígena en Chiapas y a la vez sirve de puente para finalmente realizar un balance de las políticas de educación intercultural en nuestro país mostrando las contradicciones y discontinuidades que persisten entre un Subsistema de Educación Preescolar y Primaria Intercultural Bilingüe.



## CAPÍTULO II

# MODELOS Y ACTORES EN LA ATENCIÓN EDUCATIVA BÁSICA A INDÍGENAS EN CHIAPAS.

*La educación de las poblaciones indígenas todavía no tiene el status de cuestión principal en la sociedad mexicana actual, a pesar de que constituye una demanda permanente de las organizaciones comunitarias e indígenas, de haber sido reivindicada frontalmente en 1994 por el EZLN en Chiapas, de constituir la mayor oferta-cobertura educativa indígena de América Latina y a pesar de que aparece como prioridad dentro del más reciente programa educativo oficial. —Estamos por entrar en un nuevo siglo y los temas del debate sobre la educación en nuestro país son los mismos del siglo XIX”, ha sostenido Szekely (1997), para enfatizar la necesidad de debate y compromiso con el desarrollo de México más allá de las cuestiones que dividen a la sociedad (Muñoz Cruz, 1999).*

### **Introducción**

En las reflexiones acerca de la educación indígena, en muchos de los casos hacemos hincapié en las dificultades que este subsistema educativo presenta, en virtud de su inacabada incorporación a las dinámicas de los pueblos indígenas de México, debido a la carencia de una pedagogía propia y su ineficiente incorporación de las lenguas nativas a los procesos de enseñanza y aprendizaje en las aulas.

Más allá de estas limitaciones por todos conocidas, la interculturalidad como paradigma para la escolarización, nos abre una ventana de análisis. Desde el 2004 nos encontramos frente a modelos educativos interculturales que se ofrecen como alternativas de escolarización para los grupos étnicamente diferentes, en donde la cultura no es ubicada como eje articulador del proceso educativo.

El caso del estado de Chiapas, ha sido referente obligado al hablar de la educación intercultural, porque se concentra el mayor número de profesores bilingües después de Oaxaca (12, 641 profesores), y a lo largo de toda su geografía se encuentran instaladas más

de 4 mil 243 escuelas pertenecientes al Subsistema de Educación de Preescolar y Primaria Intercultural Bilingüe<sup>19</sup>.

Paralelamente, Chiapas posee diversos modelos de educación intercultural propuestos por sectores no gubernamentales que desarrollan modelos *sui generis* a razón de su cercanía con el EZLN y las posturas más críticas de la interculturalidad. A la par en el 2000 se apertura la Escuela Normal Indígena Intercultural “Jacinto Canek” (ENIIB), posteriormente en el 2005 la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH), y en fechas recientes la Universidad de Rayón Chiapas,<sup>20</sup> que configuran el escenario regional de los proyectos gubernamentales que retoman el enfoque intercultural.

La tendencia *interculturalización educativa* ha derivado en la construcción de un campo de estudio que requiere ser revisado en virtud de lo que representa, no sólo para el desarrollo de la educación, sino también para los pueblos indígenas de México. Esta afirmación cobra importancia debido a que el discurso de la interculturalidad para la educación en México no se concretizan las posibilidades de equilibrar las relaciones entre grupos étnico y culturalmente distintos.

La revisión de lo que el proyecto de educación intercultural implica en términos políticos y educativos, es imprescindible ya que la interculturalidad llevada a las aulas, pareciera garantizar espacios educativos para grupos culturales minoritarios lo que en teoría representaría una mayor oportunidad de acceso al nivel de educación superior y, por consiguiente, mejores condiciones de desarrollo social para los grupos indígenas de México.

En este capítulo nos daremos a la tarea de contextualizar las condiciones actuales del subsistema de Educación Preescolar y Primaria Intercultural Bilingüe; en una primera parte, realizaré un diagnóstico general de la educación indígena en el estado de Chiapas, enfatizando en los indicadores educativos de mayor uso, para posteriormente realizar el análisis de los modelos de educación intercultural no gubernamentales, explorando sus aspectos más importantes.

---

<sup>19</sup> Los datos estadísticos provienen del cómputo que efectúa el área de estadística de la Dirección de Educación Indígena de Chiapas y corresponden a inicio de ciclo escolar 2007-2008.

<sup>20</sup> Esta universidad no se consolidó debido a la falta de voluntad política del gobierno en turno a cargo de Pablo Salazar Mendiguchía, quien canceló esta iniciativa de educación superior a través de la represión y el hostigamiento permanente a las autoridades educativas nombradas por las comunidades zoques de esta Región Norte del estado.

En un último apartado desarrollaré el análisis de ambos modelos conectando estas reflexiones a las realidades regionales en donde el conflicto político, el cambio social y la migración, son los ejes articuladores del análisis.

## **2.1 Las modalidades de atención educativa a la población indígena de Chiapas. Los modelos gubernamentales: La Educación Indígena Intercultural-Bilingüe**

La educación orientada a la población indígena de Chiapas se imparte en los 118 municipios que conforman la geografía Chiapaneca a través de las modalidades de Educación Inicial, Preescolar y Primaria indígena.

Uno de los mecanismos para valorar el impacto de los programas de educación indígena en estado de Chiapas es el análisis razonado de los indicadores estadísticos para este nivel. Para tales fines, en las siguientes líneas realizaré una descripción detallada en cifras estadísticas estatales relacionadas con la actividad escolar de este sector, para posteriormente, estudiar los proyectos educativos autónomos y oficiales de educación intercultural bilingüe.

De acuerdo al XII Censo General de Población y Vivienda 2000 en el estado de Chiapas habitan 3,920 892 personas, que representan el 4.0% de la población total del país que es de 97, 483, 412. En esta entidad viven 979,614 hablantes de lengua indígena que representan el 25% del total de habitantes de la entidad. En este 25% por ciento de la población Chiapaneca hablante de una lengua indígena, se encuentran 288,866 niños que reciben los servicios de educación preescolar y primaria indígena.

La población atendida por los servicios de Educación Indígena comprende a niñas y niños hablantes en lengua indígena de 0 a 14 años de edad. Los niveles educativos atendidos por el Subsistema de Educación Indígena comprende a la educación inicial con un número de 166 escuelas, 4 mil 635 alumnos y 167 maestros. El servicio de educación inicial se brinda principalmente en comunidades con alto número de población indígena. Es preciso señalar que la Educación Inicial también atiende a padres de familia brindando orientación sobre cuidados básicos del niño y calidad nutricional, entre otros aspectos.

En segundo lugar de importancia, se ubica el servicio de Educación Preescolar, que cuenta con 1 mil 813 escuelas, 63 mil 075 alumnos y 2 mil 650 maestros, todos ellos

adscritos al sistema federalizado. En el nivel de educación preescolar se utilizan los planes y programas de estudio que contempla el currículo nacional de educación básica.

El nivel de cobertura más importante de la educación indígena se encuentra en el servicio de Educación Primaria; en este nivel educativo, existen 4 mil 691 escuelas repartidas en todo el territorio chiapaneco. En estos centros escolares laboran 8 mil 175 maestros y estudian 221 mil 156 alumnos. El sistema de educación indígena tiene una cobertura aproximada del 33.3% del total de la matrícula adscrita a los Servicios Educativos en el estado de Chiapas. Datos oficiales señalan que los programas educativos intercultural-bilingüe de preescolar y primaria tiene una eficiencia terminal del 73%,<sup>21</sup> asimismo, en este nivel educativo se encuentra el mayor número de población escolar, registrándose una relación de 27 alumnos por cada maestro (ver cuadro 4).

CUADRO 4  
MODALIDADES DEL SERVICIO EDUCATIVO EN EL NIVEL DE EDUCACIÓN INDÍGENA EN CHIAPAS

NIVEL	JEFES DE ZONA	ZONAS DE SUPERVISIÓN	ESCUELAS	ALUMNOS	MAESTROS	DIREC SIN GRUPO	REL. ALUM/MTRO	REL. ALUM/ESC
INICIAL	16	134	166	4635	167	0	28	28
PREESCOLAR	16	134	1813	63075	2650	47	24	35
PRIMARIA	16	134	2712	221156	8175	348	27	82
TOTAL	16	134	4691	288866	10992	395	26	62

/\*No incluye a 5,429 padres de familia atendidos por educación inicial

FUENTE: Carpeta informativa 2004, SE-Chiapas, <[www.gobiernodechiapas.gob.mx](http://www.gobiernodechiapas.gob.mx)> [Fecha de consulta: 15 de septiembre de 2007].

En términos generales el Subsistema de Educación Indígena Estatal atiende a 288,866 niños indígenas de los doce grupos lingüísticos existentes en el estado (ver cuadro 5). Lo que representa al 29% de total de la población indígena en el estado.

El grupo lingüístico de mayor cobertura educativa es el tseltal con 98 mil 827 hablantes, seguido por el tsotsil con 80 mil 477 hablantes. En tercer y cuarto lugar de importancia encontramos a las lenguas ch'ol y tojolabal con 41 mil 001 y 16 mil 939 respectivamente. De las lenguas originarias chiapanecas con un menor número de educandos atendidos se encuentran las lenguas mam y zoque en donde se atienden a 14 mil

<sup>21</sup> Dato obtenido del Plan de Gobierno del estado de Chiapas 2000-2006.

799 y 17 mil 273 hablantes respectivamente. Finalmente el motozintleco es la lengua indígena originaria de Chiapas que atiende un menor número de hablantes, con 263 niños atendidos.

Es preciso apuntar que el Sistema de Educación Indígena también considera la atención de otros grupos lingüísticos, como es el caso de algunas de las lenguas nativas de Guatemala en virtud de la creciente migración de guatemaltecos y tabasqueños establecidos en distintas regiones de Chiapas.

Para estos grupos lingüísticos, el Subsistema de Educación Indígena atiende a 187 hablantes de kakchiquel, 185 hablantes de chuj, 1 mil 274 de kanjobal, 192 de la lengua chontal de Tabasco y 162 de maya.

**CUADRO 5**  
**GRUPOS LINGÜÍSTICOS Y NÚMERO DE ALUMNOS ATENDIDOS DE ACUERDO A LA MODALIDAD EDUCATIVA**

<b>LENGUA INDÍGENA</b>	<b>INICIAL /*</b>	<b>PREESCOLAR<sup>1/</sup></b>	<b>PRIMARIA<sup>1/</sup></b>	<b>TOTAL</b>
CAKCHIQUEL	18	21	148	187
CHOL	591	9861	30549	41001
CHONTAL DE TABASCO	147	45	0	192
CHUJ	0	0	185	185
KANJOBAL	0	41	1233	1274
MAME	0	2345	12454	14799
MAYA	0	20	142	162
MOTOZINTLECO	0	27	236	263
TOJOLABAL	274	3861	12804	16939
TSELTAL	1969	20735	76123	98827
TSOTSIL	817	15651	64009	80477
ZOQUE	819	3134	13320	17273
NO ESPECIFICADO	0	7334	9953	17287
<b>TOTAL</b>	<b>4635</b>	<b>63075</b>	<b>221156</b>	<b>288866</b>
/* No incluye a 5,429 padres de familia atendidos por educación inicial				

FUENTE: Carpeta informativa 2004. SE-Chiapas. <[www.gobiernodechiapas.gob.mx](http://www.gobiernodechiapas.gob.mx)> [Fecha de consulta: 15 de septiembre de 2007]

### **2.1.1 Comportamiento de la matrícula en Educación Indígena de Chiapas**

Durante las décadas de los setenta y ochenta el análisis de los indicadores de desempeño escolar en los centros escolares indígenas no fue realizado ante la falta de información

sistematizada y la separación entre los sistemas estatal: La Secretaría de Educación (SE), y federal: los Servicios Educativos para Chiapas<sup>22</sup> (SECH) instancias encargadas de la administración del servicio educativo.

La sistematización y conformación de una base de datos que dé cuenta de las características del servicio de educación indígena, ha sido un proceso reciente que no abarca más de una década. Gracias a la incorporación de programas de cómputo y a la sistematización de la información se ha podido delimitar el avance de la cobertura educativa en términos de su desarrollo e impacto regional. Con el trabajo de sistematización se ha podido establecer los aumentos y transformaciones en la matrícula escolar, así como el crecimiento de la planta docente y centros escolares.

En la revisión a las bases estadísticas se revelan las limitaciones que enfrenta el sistema de educación indígena en comparación con los indicadores nacionales.

En el cuadro 6 se hace referencia a los indicadores de desempeño académico de los estudiantes adscritos al Sistema de Educación Indígena Estatal, en particular, al servicio de educación primaria para el ciclo escolar 2004-2005. En lo referente a la deserción las cifras nacionales de educación regular señalan que el índice de deserción es de 1.3 porcentual mientras que el estatal de educación indígena es del 4.5, 3.2 puntos porcentuales por arriba del porcentaje nacional.

En lo relacionado con los indicadores de reprobación en los centros escolares de educación indígena, a través de un ejercicio comparativo podemos observar, que en el *cuadro 6*, el porcentaje en nivel nacional no supera los 5 puntos, mientras que la Educación Indígena Estatal posee un 14.0 por ciento de reprobación, siete puntos porcentuales por arriba de la media nacional.

Otro dato importante que arroja el análisis estadístico del ciclo 2004-2005, señala que la eficiencia terminal en el Sistema de Educación Nacional es de 89.0, mientras que en el Sistema de Educación Indígena Estatal el porcentaje de alumnos que concluyen los estudios por cohorte generacional representa un 74.8 porcentual, pero en el nivel estatal el porcentaje de Eficiencia Terminal es de un 78%, 13 puntos porcentuales por debajo de la media nacional, y 4 puntos menos que la media estatal.

---

<sup>22</sup> A partir del año 2005, con la implementación de nuevas políticas de simplificación administrativa en el nivel estatal los Servicios Educativos para Chiapas (SECH) se convirtieron en los Servicios de Educación Federalizada (SEF).

CUADRO 6  
INDICADORES DE DESEMPEÑO ACADÉMICO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA INDÍGENA EN  
CHIAPAS

INDICADOR	NACIONAL	NACIONAL INDÍGENA	ESTATAL GENERAL	ESTATAL INDÍGENA
DESERCIÓN	1.3	3.05	3.3	4.5
APROBACIÓN	95	90.19	90.7	86.0
REPROBACIÓN	5	9.81	9.3	14.0
EFICIENCIA TERMINAL	89.0	81.44	78.0	74.8

FUENTE: Carpeta informativa 2004. SE-Chiapas. <[www.gobiernodechiapas.gob.mx](http://www.gobiernodechiapas.gob.mx)> [Fecha de consulta: 15 de septiembre de 2007]

Podemos observar que el sistema estatal está por debajo de la media nacional, y la educación indígena reporta indicadores por debajo de la media estatal.

Desde la última década, ésta ha sido una condición permanente para el Subsistema de Educación Indígena pues los indicadores estadísticos revelan un escaso avance en el logro de metas y mejora de los indicadores del desempeño del servicio educativo.

Estos datos nos muestran que el servicio educativo destinado a la población indígena del estado de Chiapas requiere de una revisión profunda que revele las debilidades del sistema y los mecanismos necesarios de instrumentalización que permitan reducir la brecha existente entre servicios educativos.

Aunado a los aspectos anteriormente mencionados, es importante señalar la escasa articulación curricular entre niveles educativos. Entre la educación inicial, preescolar y primaria no existe un currículo que oriente de manera transversal en la práctica educativa el enfoque intercultural bilingüe.

El esfuerzo permanente por relacionar el currículo nacional con un enfoque de alfabetización y manejo de contenidos escolares a través de la lengua materna, ha resultado ser un ejercicio infructuoso, pareciera que los alumnos formados en esta modalidad educativa obtienen los más bajos indicadores de eficiencia, en relación con los otros sistemas de educación nacional.

En un estudio realizado hace un poco más de una década por Laureano Hayashi (1992) se reporta que en 1977 el índice de eficiencia terminal para el estado de Chiapas era de 22.5, para 1991 avanzó a 28.2 tan solo 7 puntos porcentuales, mientras que en el nivel

nacional en 1977 se registraba un 42.7 por ciento creciendo a 57.1% para el año de 1991. En dos décadas la brecha entre el estado de Chiapas y la media nacional aumentó de 20.2% a 27.9%.

## **2.2 Las modalidades de atención educativa a la población indígena de Chiapas. Los modelos gubernamentales: Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE)**

Desde hace poco más de dos décadas por instrucciones del gobierno federal, se funda el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe). El avance de Conafe en el estado de Chiapas ha sido relevante, al ampliar la cobertura del servicio educativo en las comunidades que por su dispersión geográfica y el número reducido de habitantes no han conseguido la instalación de escuelas de preescolar y primaria indígena.

Este modelo educativo es conocido como Educación Comunitaria; porque integra a instructores emanados de las propias comunidades indígenas y fusiona contenidos locales con aspectos del currículo nacional. A partir de las demandas entabladas por el EZLN y como una estrategia para ampliar la cobertura educativa para los pueblos indígenas, el Conafe, ha servido como mecanismo inmediato para canalizar las demandas de servicio educativo.

Esta institución atiende a niños que habitan en localidades pequeñas y aisladas evitando los altos costos que implica el sostenimiento de una escuela convencional junto con los beneficios que genera la capacitación y empleo de instructores comunitarios quienes laboran bajo un modesto salario y un convenio de beca que les permite acceder a estudios del nivel superior a través de un sostenimiento monetario por un periodo de dos años.

El modelo educativo se define como: “un proceso que parte de las necesidades, intereses y valores de la comunidad; pretende que ésta se vaya apropiando de los instrumentos que le permitan resolver sus problemas para propiciar su participación en la tarea de mejorar el nivel de vida de la sociedad” (SEP-CONAFE, 1988).

El éxito más importante de CONAFE se ha reflejado en un incremento de la cobertura educativa en las comunidades indígenas en donde existe alta conflictividad política. El número de alumnos de nivel primaria atendidos en Chiapas se incrementó en



casi un 300%, pasando de 10 mil 863 en el ciclo escolar 1993-1994 a 29 mil 008 en el ciclo 1994-1995 (SEP 1995b: anexo 1).

Algunos autores, como Raúl Gutiérrez (2005), vinculan este aumento de cobertura del servicio educativo a una acción de contrainsurgencia por parte del gobierno federal, para debilitar una de las demandas más importantes del EZLN.

El Conafe cumple con una importante función para las comunidades indígenas más alejadas del estado de Chiapas que por su dispersión geográfica no cuentan con ningún tipo de servicio educativo. Es necesario señalar que el CONAFE refleja debilidades estructurales que demeritan su tarea educativa. Podemos afirmar que una de las principales debilidades de esta modalidad educativa se ubica en la carencia de personal capacitado (profesores de carrera) ya que el servicio educativo es impartido por becarios, que con escasa capacitación desarrollan actividades de docencia.

Otra debilidad es su modalidad de operación a través de escuelas multigrado, que consiste en que en un mismo grupo conviven niños de edades que abarcan desde los 6 hasta los 14 años, lo que impide una atención educativa focalizada, acorde con el desarrollo físico y psicológico de los infantes. Eduardo Weiss (2000:20) en un estudio realizado sobre el aula multigrado señala:

En el plano de la política educativa, creo que no basta con sugerir estrategias a los maestros. Ellos requieren de apoyos concretos mediante un programa integral y específico. En cuanto integral, debe articular los elementos básicos: materiales educativos, capacitación seguimiento, supervisión y nuevos parámetros de gestión; en cuanto a lo específico debe de enfocarse en las condiciones del trabajo multigrado.

Asimismo, el subsistema educativo de Conafe carece de una modalidad de enseñanza centrada en el bilingüismo en virtud de las características de la población a la que está destinado este servicio educativo y de la infraestructura requerida para el desarrollo de sus actividades docentes, llevándose a cabo en aulas improvisadas con materiales de reciclaje o con los recursos materiales con que cuentan las comunidades. Esta modalidad, al igual que el sistema de Educación Intercultural Bilingüe, enfrenta problemáticas comunes que influyen en la calidad y pertinencia de la enseñanza.

### **2.3 Las modalidades de atención educativa a la población indígena de Chiapas, los proyectos no gubernamentales**

En lo hasta ahora expuesto, podemos observar que la oferta educativa ofrecida por el estado (SEP) es la de mayor cobertura en Chiapas. Es importante hacer hincapié en otra dimensión de actividades educativas, llamadas “autónomas” o “autogestivas”, que tienen como características ser proyectos educativos alternativos para la población indígena.

A partir del levantamiento armado, encabezado por el EZLN, desde la iniciativa de las Organizaciones Civiles No Gubernamentales, diversos colectivos comenzaron con el diseño y la operación de propuestas educativas que contemplaban el fortalecimiento y reformulación de la educación básica (preescolar y primaria) para los indígenas, así como la creación de secundarias y bachilleratos interculturales<sup>23</sup>.

Las propuestas surgidas desde las organizaciones civiles, como es el caso de la escuela de Huaquitepeq<sup>24</sup>, se crean por la iniciativa de la comunidad originaria de esta localidad por el Centro de Desarrollo Rural (Cesder) y el Patronato Pro-mexicano A.C. quienes fundan en el año de 1995 una escuela secundaria particular.

Este proyecto educativo postuló como objetivo primordial ofrecer una educación bilingüe-bicultural que articulara los contenidos del Programa Educativo Nacional con la capacitación en temas agropecuarios, talleres técnicos y de investigación. La escuela de Huaquitepeq es uno de los primeros esfuerzos por construir un modelo de educación no oficial emanado de las necesidades de las comunidades indígenas de la Zona Norte de Chiapas.

Bajo una línea de acción similar, en ese mismo año, se conforma la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM). Con el apoyo de investigadores del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), Dana A.C. y Regiones Autónomas Pluriétnicas (RAP) se da paso a la integración de la UNEM como una organización que promueve la formación de profesionales indígenas para una educación indígena e intercultural. Esta organización comienza con la capacitación de promotores originarios de las comunidades indígenas que fueron elegidos como

---

<sup>23</sup> Desde hace algunos años el Patronato Mexicano A.C. opera un programa de Técnicos en Educación Rural bilingüe intercultural en el nivel bachillerato, bajo la modalidad semiescolarizada y con validez oficial llamado: “Bachillerato Técnico Bivalente Fray Bartolomé de las Casas”.

<sup>24</sup> Huaquitepeq es una localidad ubicada en la Zona Norte del estado de Chiapas.

representantes del pueblo; el modelo de educación intercultural de UNEM se centra en el aprendizaje y manejo de contenidos locales articulados con el lenguaje.

Una parte muy importante del trabajo de UNEM ha consistido en la elaboración de materiales didácticos centrados en los contenidos locales. El modelo educativo de UNEM retoma contenidos de agricultura con áreas de conocimiento que plantea el currículo nacional.

Actualmente la cobertura y número de los promotores educativos de la UNEM se ha visto reducido ante el avance en las comunidades zapatistas de los modelos de educación intercultural bilingüe federales y estatales. Este fenómeno ha dividido a las comunidades zapatistas, ya que el modelo educativo de UNEM no cuenta con el reconocimiento oficial, y los pobladores han optado por incorporar a sus hijos a los modelos de educación ofrecidos por el gobierno estatal y federal, lo que ha debilitado el crecimiento de la propuesta educativa de UNEM.

En una línea paralela a los dos proyectos antes mencionados se ubican los proyectos educativos no oficiales que tienen influencia y relación directa con el EZLN. Un ejemplo de ellos, es el proyecto conocido como *Semillita del Sol* que en el año de 1995 nace bajo la coordinación de las comunidades zapatistas y la ONG Enlace Civil.

En sus inicios, *Semillita del Sol* tenía como propósito impartir artes manuales y funcionaba con la modalidad de talleres. Ante la ausencia del servicio educativo, las comunidades indígenas presentaron sus demandas de petición de escuelas que respondieran a sus necesidades por lo que posteriormente, valoraron la necesidad de crear un proyecto de educación primaria y la alfabetización basada en los conocimientos de los pueblos indígenas.

*Semillita del Sol* es uno de los proyectos más importantes del zapatismo que recibe apoyo financiero de organizaciones internacionales. Al posicionar su imagen en una página Web de dominio mundial, los educadores zapatistas proyectan la visión de un modelo educativo en *resistencia* a sus seguidores, lo que les ha permitido captar un mayor número de ingresos económicos. *Semillita del Sol* no aspira al reconocimiento oficial, ya que sostienen que la educación crítica para la libertad de conciencias no puede estar dentro del sistema educativo oficial.

Por su parte, Ecidea (educándonos para nuestra nueva vida) surge a iniciativa de la Asociación Rural de Interés Colectivo (ARIC-Unión de Uniones). El proyecto tiene presencia desde 1997 en 32 comunidades tseltales de Ocosingo y Chilón. El proyecto Ecidea ha tenido como propósito desarrollar un modelo educativo que promueva la Educación Intercultural-Bilingüe, a través del método *Püy*<sup>25</sup>, sus maestros proyectan los contenidos escolares y vinculan conocimientos del medio local con aspectos del currículo nacional.

Ecidea es uno de los proyectos que han cosechado mayor aceptación en virtud de que, a través de importantes negociaciones con el gobierno estatal, obtuvo reconocimiento con abiertos márgenes de autonomía; el gobierno estatal ha avalado que Ecidea tenga el control sobre la capacitación de los educadores y el desarrollo del currículo escolar.

Ecidea, además de operar un modelo educativo, cumple una importante función en la mediación y difusión de proyectos educativos autónomos, sus representantes participan en foros nacionales e internacionales difundiendo el modelo educativo. Ecidea, han obtenido financiamientos de organismos nacionales e internacionales lo que le ha permitido una mayor proyección y sostenimiento.

En el terreno de los proyectos educativos más antagónicos a la influencia gubernamental se ubica la Escuela Secundaria Rebelde Autónoma Zapatista (ESRAZ). Esta escuela se crea como una respuesta ante el incumplimiento de los Acuerdos de San Andrés y como una estrategia del zapatismo para formar a sus propios cuadros de estudiantes con una ideología zapatista.

Diversos textos documentan (Gutiérrez Vázquez, 2005) que EZRAZ surge de la inquietud de las comunidades zapatistas que con apoyo económico de la organización *Schools for Chiapas* crean en el Aguascalientes de Oventic, una escuela secundaria autónoma. Con el apoyo de asesores externos (la mayoría de ellos mestizos e instructores

---

<sup>25</sup> El término *Püy*, proviene de la lengua maya ch'ol; ha sido retomado por los integrantes de esta institución educativa para propiciar un proceso de enseñanza y aprendizaje basado en una secuencia lógica; desde este enfoque el conocimiento se construye de forma espiral como lo denota la estructura física del caracol. Es decir, el conocimiento en los pueblos originarios se construye a partir de las experiencias constantes que efectúan los sujetos, pero, además se parte de lo particular a lo general. Por eso, la misma palabra *püy* significa literalmente *tráelo*, cuya connotación etnolingüística se convierte en un vocablo de profundo significado lógico para la comunidad en el que se expresa en el hecho de que la adquisición del conocimiento se realiza en forma de espiral, partiendo de lo concreto a lo abstracto. Este proceso se diferencia de la concepción occidental que parte de generalidades para llegar a lo concreto.

indígenas) desarrollan un modelo educativo que pone énfasis en el carácter autónomo y liberador de la educación.

Bajo este mismo marco se ubican la Escuela Autónoma de Polhó Ta spol be, fundada en el año de 1998 por habitantes de San Pedro Polhó con apoyo de la A.C. Ta spol be (abriendo camino) y la Escuela Primaria Autónoma tsotsil creada en el año de 1999 por la Sociedad Civil Las Abejas, la Coordinación de Jesuitas de la Diócesis de San Cristóbal y AMERILAC. Ambas escuelas consiguen los recursos para operar un proyecto educativo que da respuesta a las necesidades educativas de los pobladores que pugna por una educación liberadora e indígena.

A una década del surgimiento del EZLN, la educación indígena en Chiapas ha sufrido importantes transformaciones; ha transitado de una oferta exclusivamente gubernamental (NEI y CONAFE) a modelos educativos operados por Organizaciones no Gubernamentales y adherentes al EZLN que plantean la necesidad de una Educación Indígena e Intercultural que responda a las demandas y requerimientos de las comunidades indígenas.

Muchas de estas propuesta surgen como una reacción ante las críticas al modelo nacional de Educación Indígena Intercultural Bilingüe, en parte, porque los indicadores educativos de deserción, reprobación y eficiencia terminal no han mejorado sino por el contrario, han empeorado y nos recuerdan las debilidades de la oferta educativa ofrecida por el gobierno estatal y federal, que no devela escenarios alentadores para instrumentar reformas estructurales que posicionen a los pueblos indígenas en indicadores de competitividad tanto al interior, como hacia el exterior en su relación con la sociedad nacional.

Por otra parte, estos colectivos hacen hincapié en el hecho de que en el abordaje de las prácticas escolares, el currículo oculto de los planes y programas nacionales de la educación indígena intercultural bilingüe se observan discursividades integracionistas y discriminatorias, en donde permanecen visiones racistas y segregadoras hacia el indígena y lo que representa la lengua, el vestido y las formas de concebir el mundo e interactuar en él.

Es importante señalar que los modelos educativos de EIB conocidos como ~~“autónomos”~~ han enfrentando sus propios retos y limitaciones. Todo ello en virtud de que algunos de estos colectivos se han entrampado en infructuosos procesos de negociación con

las autoridades estatales y federales en la búsqueda de reconocimiento y financiamiento para la ejecución de sus propuestas. Esta tensión se ha registrado cuando estos grupos exigen márgenes de autonomía en la operación y el diseño de sus modalidades pedagógicas así como el reconocimiento oficial de los programas educativos lo cual resulta imposible en un régimen educativo en donde existe un currículo nacional.

En este sentido, si bien las propuestas emanadas de los sectores sociales vinculados orgánicamente con los grupos indígenas, poseen el rasgo de la originalidad y la vinculación con las necesidades de las comunidades, la gran mayoría de estos proyectos educativos poseen coberturas regionales limitadas y se enfrentan, una y otra vez, a la necesidad de sistematizar y organizar sus prácticas educativas, afrontando la falta de personal capacitado y la carencia de recursos económicos.

Otro aspecto que vale la pena señalar es el hecho que la gran mayoría de estos proyectos educativos –autónomos” son coordinados por líderes o educadores mestizos; sin embargo, se ha considerado como prioritario la formación de *agentes étnicos*, es decir, la formación de líderes indígenas que posean las habilidades necesarias para encauzar y desarrollar por sí mismos los proyectos educativos. Para romper los círculos de dominación ideológica que prevalecen sobre los pueblos indígenas y que se acentúan a través de los sistemas educativos gubernamentales.

Quizás el caso más exitoso de las propuestas alternativas es la de Ecidea que ha logrado una sistematización curricular y el reconocimiento de sus educadores y proyecto educativo por parte del gobierno estatal. Ecidea ha recibido el reconocimiento nacional y estatal de las instancias gubernamentales por lo que este proyecto permanece en el ejercicio permanente de recursos económicos y académicos para el desarrollo de su propuesta educativa.

Es importante señalar que las propuestas construidas desde las Organizaciones no Gubernamentales y los sectores beneficiados han surgido a partir de las demandas de las comunidades indígenas, por lo que su articulación con sus beneficiarios es exitosa, lo que da un matiz importante a los proyectos, ya que logran involucrar a los beneficiarios y convertirlos en actores de sus propios procesos, creando notables posibilidades para una interculturalidad crítica y liberadora.

Al hacer un balance de los impactos del movimiento zapatista, es justo señalar que la insurgencia del EZLN creó las condiciones necesarias para el surgimiento de algunas de las propuestas antes mencionadas que, además de ser innovadoras, muestran su pertinencia a las realidades locales y nacionales. La necesidad central de la mayoría de estos proyectos es generar los espacios para la autodeterminación de los pueblos originarios. En ello está incluida la posibilidad real de una autonomía en el servicio educativo.

#### **2.4 Atención educativa a migrantes indígenas, bosquejo de algunas acciones de intervención. Programa de Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes (PRONIM)**

En el contexto reciente de nuestro país, la atención a los migrantes indígenas se ha desarrollado principalmente a través de las acciones de dependencias públicas y Organizaciones No Gubernamentales que han instrumentado programas de diferente naturaleza para atender a este sector poblacional.

En el caso de los programas de tipo gubernamental, la mayoría de estas acciones están enfocadas a la atención de los migrantes transnacionales y son coordinadas por dependencias federales que atienden problemáticas relacionadas con el estatus legal y jurídico de los migrantes. Aquí se encuentran enmarcados el Programa Paisano, Grupo Beta Protección a Migrantes, y el Proyecto de Menores Fronterizos que coordina la Secretaría de Gobernación a través del Instituto Nacional de Migración (INAMI).

Por su parte, la Secretaría de Desarrollo Social (Sedesol) opera en diferentes regiones del país el Programa de Atención a Jornaleros Agrícolas (PAJA); la Secretaría de Salud ha implementado recientemente Vete sano y regresa sano, Programa de Salud del Migrante, Programa de Trabajadores Agrícolas y Temporales México-Canadá, Programa de Salud y Nutrición para los Pueblos Indígenas, cuyo rango de cobertura contempla a migrantes internacionales y migrantes internos en el país (Secretaría de Salud, 2009).

Paralelamente a los programas implementados por las instancias de gobierno, las organizaciones civiles han jugado un papel fundamental en la denuncia y atención a la gran mayoría de los problemas que los migrantes indígenas y no indígenas enfrentan cotidianamente sin embargo, cabe hacer notar que la mayor parte de estas acciones se

dirigen a los sectores migrantes transnacionales, siendo escasa la atención a los sectores de migrantes internos o desplazados existentes en nuestro país.

En esta materia podemos ubicar a organizaciones civiles como Sin Fronteras, Institución de Asistencia Privada (IAP), que brinda promoción, defensa, apoyo legal y social, educación, difusión y participación en el desarrollo de políticas y programas migratorios; de igual forma la Casa de Migrante, Marie Stopes Internacional, El Frente Indígena Oaxaqueño Binacional (FIOB), y el Centro de Derechos Humanos Miguel Agustín Pro Juárez A.C., entre otros. Estas son instancias que brindan atención en materia de salud, asesoría jurídica y educativa a migrantes indígenas ubicados principalmente en los límites fronterizos del país (Secretaría de Salud, 2009).

De acuerdo a la información existente en lo referente a la atención educativa para migrantes, los primeros esfuerzos se registran en el año de 1980 cuando la Secretaría de Educación Pública de México comienza con la operación del proyecto de investigación e innovación: *Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes*. Posteriormente, en el año de 1993, se integra la Comisión Central de Coordinación Interinstitucional para la Atención Educativa a la Población Jornalera Agrícola Migrante, la cual estuvo integrada por la SEP, el Conafe, el Instituto Nacional de Educación para Adultos (INEA) y el Programa Nacional de Jornaleros Agrícolas (PRONJAG) de la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL) (SEP, 2002).

La formalización de este programa se logró con la inserción del PRONIM en el Programa Nacional de Educación 2001-2006. De acuerdo a lo reportado por las dependencias educativas, entre mayo de 2000 a mayo de 2001 en los nueve estados participantes se atendieron, aproximadamente, a 11 mil 280 alumnos de primero a sexto grado, con la intervención de 36 asesores y 391 docentes en 179 campamentos agrícolas y comunidades (SEP, 2002).

A partir del año 2002 la cobertura se amplió a 14 entidades federativas del país con familias agrícolas migrantes entre las que destacan Baja California, Baja California Sur, Durango, Hidalgo, Jalisco, Morelos, Nayarit, Nuevo León, Puebla, Oaxaca, San Luis Potosí, Sinaloa, Sonora y Veracruz (SEP, 2002).

Los apoyos del PRONIM a los estados beneficiarios incorporados a este programa, contemplaron el aspecto técnico y financiero. De acuerdo a lo señalado en los documentos



institucionales, el programa atiende a hijos de jornaleros agrícolas migrantes que constituyen uno de los grupos vulnerables contemplados en el Programa Nacional de Educación 2001-2006 (SEP-Gobierno de Morelos, 2004). Finalmente podemos señalar que desde el 2002 hasta la fecha, el PRONIM atiende a 21 estados de la república.

Es importante destacar que, paralelamente a la implementación del PRONIM en varios estados de la república que reflejan una alta tasa de población migrante, se han establecido estrategias locales de atención para este sector. Por citar tan sólo algunos ejemplos: el gobierno de Guanajuato implementó en 1997 la Casa Gildi (Guardería Indígena Loyola-DIF-Ibero) integrada por el Patronato Casas Loyola A.C., el DIF municipal y la Universidad Iberoamericana, atendiendo a población indígena migrante asentada en León (Senties, 2005:4).

En el estado de Sinaloa las acciones de atención a migrantes se desarrollan a través de tres instancias, la Secretaría de Educación Pública y Cultura (SEPyC), el Programa de Atención Educativa Comunitaria de CONAFE y a través de cuatro escuelas Ford (Rojas, 2002:5). Para el caso del estado de Hidalgo la atención educativa se brinda a través del Programa Modalidad Educativa Intercultural para Población Infantil Migrante (MEIPIM) del CONAFE y el Programa de Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes (PRONIM) (Medécigo, s/f).

En lo que corresponde al estado de Chiapas, las autoridades estatales anunciaron el 26 de mayo de 2008 que el PRONIM atendería en el ciclo del 1 de julio al 31 de diciembre a 200 niños migrantes mexicanos y centroamericanos de las regiones Sierra y Soconusco, ubicados en las 34 fincas cafetaleras de la Unión Regional de Cafeticultores del Tacaná en Tapachula. A partir de un convenio entre 14 dependencias federales y estatales dicho programa daría cobertura educativa a la población migrante ubicadas en estas regiones económicas.

Cabe hacer mención que Chiapas cuenta con población jornalera migrante dedicada a la cosecha y pisca en sembradíos de café, plátano y tabaco en los municipios de Tapachula, Mapastepec, Motozintla, Amatenango de la Frontera, Bejuical de Ocampo y otras localidades ubicadas en la región Soconusco y Sierra. Esta población ha estado sin cobertura educativa durante cerca de un siglo ya que, hasta antes del 2008, no había existido ninguna dependencia federal o estatal que atendiera a esta población en

condiciones de extrema desigualdad social. De manera tal, que después de 20 años de haber aparecido el PRONIM, se anuncia su implementación en el estado.

Es importante hacer notar que hasta la fecha, la migración, producto del conflicto político y religioso, no ha generado ningún planteamiento de atención e intervención institucional por parte de los gobiernos estatal y federal. Si bien Chiapas es reconocido como un estado con una alta tasa de migración interna, los impactos de esta no han sido estimados por las dependencias de gobierno quienes han hecho caso omiso a los procesos de exclusión y marginación que viven miles de indígenas chiapanecos desplazados y expulsados que habitan tanto dentro como fuera de la entidad.

Es preciso señalar que Chiapas no es la excepción. Diversos estudiosos sobre el tema han coincidido en la escasa atención prestada a la población migrante del país y en particular a los niños y niñas pertenecientes a núcleos familiares de jornaleros agrícolas, ya que según datos oficiales de la SEP y el Conafe la educación primaria atiende como máximo al 10% de niños y niñas migrantes del país (Rojas, 2007).

Teresa Rojas afirma que –aun cuando no se cuentan con datos precisos, se observan altos índices de repetición, abandono y deserción escolar, ya que, de acuerdo a investigaciones realizadas por la autora en 2005, sólo se registra un 6% de niñas y niños que logra inscribirse en 6° grado. La eficiencia terminal de los programas es sumamente baja” (Rojas, 2007:55).

Un hecho en común en los migrantes es que un importante número de las niñas y niños vive en condiciones de hacinamiento. Los campamentos o albergues no cuentan generalmente con los servicios básicos ni sanitarios, y son los niños quienes realizan las actividades menos calificadas y reciben los más bajos salarios (Rojas, 2007:53).

Norma Alicia Del Rio (2006) en su texto sobre la niñez jornalera migrante ha señalado que la educación que se ofrece a los migrantes jornaleros muestra numerosas irregularidades ya que, en la generalidad, se desarrolla en aulas móviles y la docencia es impartida por becarios, instructores o promotores en lugar de maestros; en medio de ausencias administrativas que producen una falta de reconocimiento y certificación de sus estudios.

De acuerdo a lo señalado por la autora, lo más preocupante resultan ser los vacíos jurídicos en los que se desarrolla este tipo de servicio educativo ya que se depende de la

voluntad de los patrones (finqueros o terratenientes) para la autorización de la instalación del servicio educativo, hecho que violenta los derechos humanos y garantías individuales de los migrantes jornaleros de todo el país quienes tienen derecho a recibir una educación en condiciones de equidad.

Para la autora, la ausencia de una política pública que atienda a los miles de jornaleros migrantes indígenas de todo el país debe hacernos pensar en que –en una sociedad decente no pueden haber ciudadanos de primera y de última categoría. Tenemos todavía un buen trecho para disminuir las desigualdades sociales que la educación produce: entre la educación pública y la educación privada, la educación urbana y la rural, la educación mestiza y la indígena, la infancia con derecho a existir y la infancia robada” (Del Río, 1996:270).

Las condiciones de vivienda, salud y educación en las que viven miles de jornaleros migrantes en el país son similares a las vividas por migrantes, desplazados, o expulsados indígenas quienes dejan su lugar de origen en la búsqueda de mejores niveles de vida. En los estudios sobre niños jornaleros migrantes (Medina, 1997; Bertely, 2006; Czarny, 2006) se ha analizado la forma de construcción de conocimiento del jornalero migrante y el papel que ocupa la escuela en la construcción del sujeto a partir de la experiencia migratoria.

Tomando como referente lo anterior, en el siguiente capítulo se presentan los procesos de escolarización entre indígenas migrantes en la ciudad de San Cristóbal de Las Casas, en un esfuerzo por documentar las condiciones de marginación y exclusión que se mantiene y se expresa en prácticas sociales arraigadas en la discriminación y el racismo institucionalizado que se expresa a través de la escuela y que impacta a todos los ámbitos de la vida individual y colectiva de los sujetos que comparten este subcampo social.

## **SEGUNDA PARTE**

### **ESPACIOS EDUCATIVOS: LA EDUCACIÓN BÁSICA. EL CASO DE DOS ESCUELAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN COLONIAS DE MIGRANTES INDÍGENAS**

María Bertely (2006:17), al citar a Urban y Scherzer, señala que “la escuela aparece como un dispositivo institucional fundamental en la promoción de la unidad ciudadana y territorial, que contribuye a la consolidación de la autonomía en relación con otros estados nacionales, mientras que, por otra parte, los pueblos indígenas intentan apropiarse de las políticas oficiales de tal modo que sean compatibles con sus proyectos”. Esta condición es, en parte, producto de los continuos procesos de migración a escala local y global, cientos de desplazados, expulsados o migrantes indígenas se trasladan hacia los polos de atracción económica; en este desplazamiento físico, cultural y emocional, los imaginarios también se desplazan y la ilusión de una vida que permita el goce de los privilegios que ofrece la modernidad, es una de las motivaciones principales para migrar.

Los imaginarios sobre la escuela juegan un papel fundamental en una sociedad tradicional indígena en donde aún se cree en la movilidad social a través de la escuela; miles de indígenas se desplazan de un lugar a otro bajo la expectativa de que, en el lugar de llegada, existirán mejores condiciones para estudiar.

Sin embargo, los mecanismos de exclusión para los sectores pobres o marginales operan en múltiples niveles. Para el caso de las familias migrantes, los bajos recursos económicos, el analfabetismo de los padres, empleos inestables o mal pagados, la violencia intrafamiliar, el alcoholismo y la pobreza, son las constantes en la construcción de un tipo marginal de escuela, en donde el hijo del migrante ocupa el último lugar en la escala de bienestar social.

En las narrativas políticas de lo que es y representa la escuela se garantiza como un derecho y ejercicio pleno de la ciudadanía el que “todos” los niños asistan a un centro escolar, a decir de Popkewitz (2003:12) en el discurso sobre lo que es la escuela “se da por sentado y como punto central la premisa de la normalidad en las características de la población. Esta premisa es importante, en tanto crea un sistema global y universal de

características del cual se forma la diferencia y se inscribe la normalidad, inscripción que incorpora, inclusiones y exclusiones [...] la frase “~~t~~odos los niños” parece sólo una reiteración de un principio y un compromiso social y político. Pero significa más, encierra diferencias entre dos clases de seres humanos, emerge el niño “~~d~~esfavorecido”<sup>26</sup> un término usado en reformas e investigaciones basadas en estándares, sin duda, el sentido de la palabra todos en investigación no es literal”.

Estas diferencias se expresan en los mecanismos de clasificación de la escuelas “~~e~~ducación indígena”, educación para migrantes”, “~~e~~ducación especial”, “~~E~~scuela para ciegos” etc. En estas narrativas se crea la ilusión de que el niño desfavorecido está siendo considerado por las políticas de Estado, aunque como se verá en el siguiente capítulo los mecanismos de exclusión parecieran prevalecer por encima de las políticas de incorporación de los grupos minoritarios.

En las siguientes líneas se realiza un acercamiento al contexto, étnico, social, político y educativo de dos centros escolares de educación primaria ubicadas en colonias marginales habitadas por migrantes indígenas ubicadas en la ciudad de San Cristóbal de Las Casas.

---

<sup>26</sup> Para Popkewitz (2007) la categoría de “~~i~~migrante” es ilustrativa. El inmigrante es una categoría de un grupo y de individuos cuyo status está entre no casi “~~d~~entro” – merecedor de inclusión pero excluido. El inmigrante vive entre los espacios que requieren de programas especiales de intervención para acceder a la equidad de la sociedad y al mismo tiempo como diferente (different outside) en virtud de la calidad de vida del niño y de los padres. El proceso de marginación está en el reconocimiento dado a grupos excluidos que se diferencian radicalmente y circunscriben a algo más es tanto repulsivo /desagradable como fundamentalmente indiferenciado del todo.

# CAPÍTULO III

## UN CASO PARA REFLEXIONAR: LA EDUCACIÓN PRIMARIA EN COLONIAS DE MIGRANTES INDÍGENAS. ¿ES POSIBLE UNA EDUCACIÓN BILINGÜE E INTERCULTURAL?

*Jamás en la historia reciente, tantos seres humanos se habían desplazado de un país a otro, de un continente a otro; refugiados políticos que debían de huir para no ser asesinados, no verse internados en campos de concentración o no desaparecer [...] Esto también se refiere a los refugiados que huyen dentro de sus propios países de las zonas rurales a los tugurios de las grandes ciudades para participar en la promesa de progreso. [...] Pero hoy en día su destino lo comparten con la mayoría de la población mundial: viven en la basura y la miseria. Esto ha motivado a Czelaw Milosz a caracterizar al exilio como la situación existencial del ser humano moderno. (Horst Kurnitzky. La jornada semanal. núm. 273. 4 de septiembre de 1994).*

### Introducción

Un fenómeno social de suma importancia, objeto de estudio de la antropología, sociología, demografía entre otras disciplinas de las ciencias sociales, es la migración y las transformaciones y cambios sociales que este proceso trae consigo.

La migración, entendida como un proceso social que conlleva al cambio de residencia, se ve acompañada por la transformación o resignificación de los ámbitos de convivencia diaria de los sujetos, en donde los valores, dogmas y reglas de convivencia se ven trastocadas como una consecuencia lógica del cambio de residencia y el contacto cultural con otros grupos.

De acuerdo a lo señalado por Arizpe (1978) en los estudios de migración articulados desde el enfoque de *cambio social*, es imprescindible analizar la migración no solamente en el momento de estudio, sino también en etapas históricas anteriores; por tanto, es necesario que la investigación desarrolle una profundidad temporal que dé cuenta de los momentos de conflicto y cambio producidos al interior del grupo social.

En el siguiente apartado se ofrecen datos relevantes sobre la conformación geográfica de la ciudad de estudio con el propósito de comenzar con la contextualización del problema de investigación a saber: los procesos de escolarización entre indígenas migrantes asentados en la ciudad de San Cristóbal de Las Casas.

### 3 Los Altos de Chiapas. Algunos de datos de la conformación geográfica

El estado de Chiapas se localiza al sureste del México, colinda al norte con el estado de Tabasco, al oeste con Veracruz y Oaxaca, al Sur con el Océano Pacífico y al Este con la República de Guatemala. Su superficie territorial es de 75 mil 634 km<sup>2</sup>, lo que ubica a Chiapas como el octavo más grande de la República Mexicana y representa el 3.8 por ciento de la superficie del país (INEGI, 2008) (ver mapa 1).

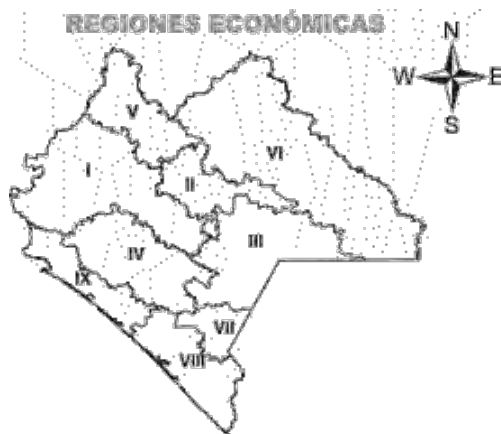


Mapa 1: Mapa de la República Mexicana. INEGI (2000).

Chiapas se integra por 118 municipios que se distribuyen en nueve regiones económicas: I, Centro; II, Altos; III, Fronteriza; IV, Frailesca; V, Norte; VI, Selva; VII, Sierra; VIII; Soconusco, y IX; Istmo Costa (Ver mapa 2).

En la entidad habitan 3 millones 677 mil 979 habitantes de los cuales 1 millón 797 mil 438 son hombres y 1 millón 880 mil 541 son mujeres. Chiapas es la segunda entidad de la República Mexicana con mayor número de población indígena. La cual alcanza los 979 mil 614 habitantes y representa el 13% de la población indígena nacional y el 25% del total de la población estatal. Los pueblos indios se localizan en el 81% del territorio estatal, y

habitan principalmente en seis regiones: Norte, Sierra, Centro, Selva, Altos y Fronteriza (Orozco, 2002).



Mapa 2: Regiones económicas del estado de Chiapas. INEGI (2000).

Para el caso de esta investigación especificaremos algunos datos relevantes de la región Altos y del municipio de San Cristóbal de Las Casas.

La región Altos se ubica en una zona montañosa situada en el centro del estado de Chiapas, está conformada por 17 municipios: Altamirano, Aldama, Amatenango del Valle, Chalchihuitán, Chamula, Chanal, Chenalhó, Huixtán, Larráinzar, Mitontic, Oxchuc, Pantelhó, Las Rosas, San Cristóbal de Las Casas, Santiago el Pinar, Tenejapa, Teopisca y Zinacantán. En el caso de la región Altos, por su desarrollo económico y posicionamiento geográfico, tienen como ciudad rectora a San Cristóbal de Las Casas (Orozco, 2002).

San Cristóbal se localiza en el Altiplano Central y su territorio representa el 12.83% de la superficie de la región Altos y el 0.63% de la superficie estatal. Su altitud es de 2.120 m.s.n.m. y se caracteriza por estar rodeada de una cadena montañosa, teniendo los asentamientos humanos en un pronunciado valle (Orozco, 2002). (Ver imagen 1).





Imagen 1: Panorámica del Valle de Jovel

Limita al norte con los municipios de Chamula y Tenejapa, al este con Huixtán, al sur con Teopisca, al suroeste con Totolapa, Chiapilla y San Lucas y al Oeste con Zinacantán (Ver mapa 3).



Mapa 3: Ubicación de San Cristóbal de las Casas, en el estado de Chiapas (INEGI 2000).

La población total del municipio es de 132, 421 habitantes y representa el 27.54% de la región y el 3.38% de la estatal; el 48.12% son hombres y el 51.88% son mujeres. Su estructura poblacional es predominantemente joven, 68% de sus habitantes son menores de 30 años.

La dinámica demográfica ha presentado incrementos importantes. En el conteo de Población y vivienda del 2000, se registraba una población de 43,086 habitantes y para el año 2005 existió un aumento a 64, 898 de los cuales 22,854 hablan una lengua indígena. Se estima que de continuar esta tendencia, en el crecimiento poblacional la población se duplicará en aproximadamente 17 años y para entonces habrá alrededor de 264,842 habitantes (INEGI, 2000).

El 38.98% de sus habitantes son indígenas, de los cuales 19.24% son monolingües en lengua indígena; la etnia predominante es el tsotsil, mientras que en la región Altos el porcentaje de población indígena es de 68.80% (INEGI, 2000).

En el año 2000 el municipio presentó un índice de analfabetismo de 17.74%. De la población mayor de 15 años, el 16.02% tiene primaria no concluida, el 17.38% completó los estudios de primaria y el 47.77% cursó algún grado de instrucción posterior a este nivel.

### **3.1 Migración indígena y escuela**

Para el caso de la región Altos en el año de 1976 se registran los primeros desplazamientos poblacionales de indígenas expulsados por el conflicto religioso, después de esta fecha, el movimiento poblacional indígena en la región ha sido constante. Durante la década de los noventa, las causas de los desplazamientos poblacionales aumentaron debido al conflicto zapatista, las permanentes crisis económicas en la región y el deterioro de la agricultura como la principal actividad económica para este sector.

En la ciudad de San Cristóbal de Las Casas habitan cerca de 58 mil indígenas, establecidos en más de 90 asentamientos urbanos poblacionales; la gran mayoría de ellos irregulares y concentrados en la periferia de la ciudad.

La población indígena, la cual representa cerca del 32% de los habitantes en la localidad, ha permitido la instalación de más de una decena de centros educativos que funcionan bajo la modalidad de la Educación Intercultural Bilingüe, *caso sui generis* que devela la relevancia de la presencia indígena, en tanto, la existencia de escuelas bilingües está destinada exclusivamente a las comunidades rurales.

Si bien, la sola presencia de los centros escolares bilingües resulta de particular interés, ésta no garantiza la existencia (dimensión política-pedagógica) de una educación bilingüe e intercultural con todo lo que ello implica, ya que al interior de las colonias de migrantes indígenas los factores económicos, políticos y sociales se interrelacionan de manera contradictoria dando un carácter particular a las condiciones de la educación indígena matizando las dinámicas de convivencia y desarrollo sociocultural de los habitantes de estos núcleos poblacionales.

En las siguientes líneas se analizan los casos de dos escuelas de Educación Indígena Intercultural Bilingüe establecidas en colonias habitadas por migrantes indígenas. La primera de estas colonias tiene su origen con el desplazamiento poblacional producto del movimiento zapatista.

La segunda está ubicada en una colonia fundada como resultado del desplazamiento por el conflicto religioso. En ambos casos, las condiciones de la escolarización son particulares y están directamente vinculadas con las condiciones de integración económica, política y cultural de sus habitantes a la dinámica urbana de la localidad.

Además, se analizan las expectativas de padres, maestros y alumnos en torno a la escolarización y las posibilidades de acceso a la educación superior. En este estudio, la escuela no es concebida como una unidad aislada de los procesos locales y globales, sino por el contrario, al abordar la dinámica cotidiana de la escuela se intentan establecer todas las interconexiones de la institución escolar indígena con los ámbitos de sentido que existen en las colonias. Desde un enfoque incluyente se retoman las categorías desarrolladas por Héctor Muñoz Cruz (1998) para el estudio de la Educación Intercultural Bilingüe desde los ámbitos de acción de la escuela en su relación con otros niveles de articulación.

Muñoz Cruz (1998) propone como categorías de análisis de la escuela Intercultural Bilingüe las siguientes: marco jurídico que corresponde al ejercicio pleno del derecho indígena con sus usos y costumbres, la territorialidad que hace referencia a la capacidad de las comunidades o grupos indígenas para definir su autodeterminación e interdependencia; la sostenibilidad que está relacionada con el desarrollo económico y expectativas de vida de los grupos indígenas; la administración que se refiere a la aplicación intensiva y cotidiana del principio de ciudadanía; la educación y, particularmente la educación básica, que apela a la formación de recursos humanos orientada a los fines de una estructura social y que incluye: diseños curriculares, propuestas metodológicas, técnicas didácticas, proceso de enseñanza aprendizaje y características lingüísticas. Asimismo, propone el abordaje del papel de la cultura a través del reconocimiento constitutivo de la diversidad; finalmente, la comunicación social que hace referencia a la expresión de una autoestima positiva en contra del racismo, discriminación y exclusión.

Con base a las categorías desarrolladas por Muñoz Cruz se realiza el abordaje de las dinámicas de escolarización de migrantes indígenas ubicadas en la localidad de San Cristóbal de Las Casas.

### **3.2 Escuela primaria Valentín Gómez Farías. Colonia Primero de Enero de 1994**

En este apartado, se abordan las condiciones de escolarización de la población indígena migrante desplazada por el conflicto armado en Chiapas (1994-1998), y se analiza el caso de la escuela Valentín Gómez Farías, ubicada en la Colonia Primero de Enero de 1994 en la ciudad de San Cristóbal de Las Casas, se enfatiza en las condiciones materiales y simbólicas que construyen los espacios escolares, la colonia y la localidad, así como los diferentes niveles de articulación de la escuela y los procesos de integración-exclusión social en la localidad.

#### **3.2.1 Marco jurídico y territorialidad**

A partir del primero de enero de 1994, Chiapas se convirtió en el centro de atención nacional e internacional ante la insurrección del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), un grupo insurgente que, desde una las regiones más marginadas del México contemporáneo, declaraba la guerra al Ejército Mexicano y anunciaba el desconocimiento del Estado convocando a una lucha armada.

Este evento sin precedentes en la historia del México de fin de siglo, marcó una coyuntura decisiva para los pueblos indígenas del sureste mexicano ya que al paso de los días y de los meses, los conflictos definidos por identidades políticas polarizaron a poblaciones, en donde, el respaldo al EZLN se constituyó en un motivo de confrontación y desplazamiento geográfico, fenómeno particularmente impactante en el municipio de Chenalhó.<sup>27</sup>

En medio de un escenario de guerra de baja intensidad, sostenida desde 1994 a 1998, pobladores indígenas de las localidades, afectadas por el conflicto armado, fueron

---

<sup>27</sup> Los lugares de refugio de los desplazados zapatistas fueron las colonias: Nueva Primavera, RAP-INI-SCLC, Don Bosco y Primero de Enero de 1994 (Rivera, 2005). Para este estudio se toma como unidad de análisis a la colonia Primero de Enero de 1994.

desplazados de sus regiones de origen y se establecieron en las inmediaciones de una de las ciudades más importantes de la región Altos.

En este proceso de desplazamiento forzado para cientos de familias, las pérdidas materiales variaron y en muchos de los casos significaron la expropiación de los bienes o la sesión de las propiedades a sus parientes; cientos de indígenas enfrentaron una migración obligada, que los llevó a las periferias de la ciudad de San Cristóbal de Las Casas.

Las expulsiones se produjeron en diferentes localidades y fueron heterogéneas no sólo en la forma en la que aparecieron, sino también, en el grado de violencia empleado, ya que, en algunos de los casos, las expulsiones fueron acompañadas de asesinatos, violaciones, torturas, detenciones o amenazas lo que invitó a los indígenas a retirarse de la comunidad (Rebón, 2001:34).

En algunos de los casos —a partir de la ocupación de predios— se forman asentamientos irregulares en terrenos propiedad de habitantes mestizos de la localidad. Esta ocupación de terrenos que abarcaban una o un par de hectáreas, generó una tensión entre los poseedores de los predios y los migrantes indígenas, quienes posterior a su llegada a la ciudad se integraron a organizaciones políticas que respaldaron la ocupación de las propiedades y corporativizaron sus demandas. Un habitante de la Colonia Primero de Enero de 1994, lo constata:

Hay veces que no nos abren las puertas porque éramos del montón, pues nos decían, no, no, querían pero estamos diciendo claro pues, tenemos un contacto con el dueño porque fuimos a hablar con el dueño que nos vende, que no nos desaloja el dueño, y ahora si de por si se va a vender tarde o temprano, pero tiene que vender, porque ya ves que todo ser humano ya se va abundando, abundando [...] precisamente le dijimos pues que nos vendiera cuando, llegamos al acuerdo con el dueño, entonces nos dijo que si entonces gestiona para que pague el gobierno, así fue que paga el gobierno, así fue que pagó, precisamente tardó porque el gobierno nos quería regresar, nos quería desalojar, pero después como estamos duro y duro también, ya nos pasó como cuatro veces el desalojo, como cuatro veces venía la policía, nos tiraba piedras, nos lanzaban gases, todo [...] pero ahí lo aguantamos, ahí lo aguantamos y así no nos desalojó el gobierno, ahí nos quedamos[...] (entrevista a migrante indígena, 22 de enero de 2009).

Las tensiones generadas en la región y los crecientes reclamos de miles de indígenas inconformes obligaron al gobierno estatal y federal a mediar con los propietarios de los terrenos y legitimar la creación de las colonias. Un caso típico de esta situación es la formación de la colonia Primero de Enero de 1994 cuyas calles en un inicio evocaban los nombres de los líderes zapatistas como *la comandante Ramona* o *el subcomandante Marcos*.



Imagen 2: Tipo de vivienda en la Colonia primero de enero de 1994.

Si bien, las colonias lograron eliminar la amenaza del desalojo y comenzaron a gestionar los servicios básicos de la vivienda, al paso de los años, el proceso de regularización de los predios ante el Registro Público de la Propiedad fue lento ya que no se contaba con los títulos de propiedad que dieran certeza jurídica a los asentamientos. Hasta el 2007, la escuela primaria y la mayoría de las viviendas no poseían los títulos de propiedad necesarios para gestionar algunos recursos y apoyos adicionales ante las instancias educativas estatales y federales<sup>28</sup>.

Esta migración a la ciudad por parte de los indígenas desplazados por el conflicto político, produjo importantes modificaciones en la identidad social de los expulsados. La pérdida de sus condiciones de producción y de su tierra, ocurrió de forma paralela con la escasa capacidad del sistema económico local de incorporarlos de manera permanente como fuerza de trabajo asalariada.

En su condición de desplazados políticos, en desventaja política y económica ante el gobierno estatal y federal, los hizo asumir diversas ocupaciones de carácter precario e

---

<sup>28</sup> Hasta el año 2007, la escuela no había podido ingresar al programa de Escuelas de Calidad por no contar con título de propiedad del terreno, ya que uno de los requisitos es presentar el proyecto y contar con la escritura.

intermitente (muchas de ellas informales e ilegales) y que se convirtieron en el único medio de subsistencia que los expulsados encontraron para sobrevivir en el medio urbano (Rebón, 2001:36).

A la fecha se observa que en la colonia Primero de Enero de 1994, los migrantes indígenas se han insertado en actividades comerciales informales como la venta de productos piratas de cassetes y discos, y la venta ambulante de productos en el mercado público. Asimismo, laboran como empleados domésticos, mientras que su incorporación a los servicios públicos como la limpia municipal y policía ha sido más limitada por su escasa escolaridad, ya que para estas labores se requiere de estudios concluidos de Educación Básica (primaria y secundaria).

En lo relacionado con la incorporación de la colonia a la dinámica local, llama la atención que en el último trienio esta colonia se ha caracterizado por un aumento en la actividad delictiva de la localidad, siendo focalizada como un punto rojo de delincuencia.

La actividad delictiva se caracteriza por la existencia de redes que combinan la venta de drogas al menudeo, tráfico de armas, así como el manejo de establecimientos con venta de bebidas alcohólicas y zonas de tolerancia.

Ángel Pérez<sup>29</sup>, líder indígena del Mercado “José Castillo Tielemans”, indígena y fundador de una colonia de migrantes, remarca lo anterior

En el mercadito dos hay cocaína y marihuana y muchas bandas de delincuentes, estas bandas fueron las que hicieron el alboroto para apoyar a Pedro. Trajeron piedras, palos, embases y atacaron a los judiciales con gas lacrimógeno fue como a las cinco de la tarde que las bandas reaccionaron al ver que los judiciales empezaron a sacar los discos y a subirlos en camionetas. Entonces los de las bandas voltearon una suburban de los judiciales y le prendieron fuego, y golpearon a los judiciales con palos porque eran menos y voltearon las suburbans con gente adentro, además golpearon a los de las camionetas y a una moto. Decían que los que atacaron fueron gente de Collazo, porque se sabe que Collazo se dedica al tráfico de armas y a la venta de cocaína en la colonia Paraíso; se dijo que la gente de Collazo vino con embases y palos en un camión de tres toneladas para frenar el operativo y no podía parar la gente que había en el mercado porque había mucho espejo roto por la calle y no podía pasar la policía y salieron varios policías heridos

---

<sup>29</sup> Para guardar la confidencialidad del informante se utiliza un seudónimo.

de tránsito y de la policía municipal en 2 días estuvo cerrado el mercado [...] en la zona norte hay muchas bandas de delincuentes, las bandas fueron las que saquearon las tiendas como Granda y Piticó, cuando fue el enfrentamiento con la policía. El Manuel Collazo sigue en la cárcel por ese problema, Pedro el que vendía toda la piratería ya lo dejó, ahora tiene suburbans que van de Tuxtla Gutiérrez a San Cristóbal, ya dejó el negocio de la piratería porque le sacaron 120 mil pesos de extorsión para no meterlo a la cárcel después del gran problema que se hizo. Ese dinero se lo sacaron entre Collazo y los judiciales, ahora se dedicó al transporte y gracias al dinero que dio ya no lo metieron a la cárcel. La piratería que sigue circulando la traen de México y la tienen varios mayoristas que descargan los trailers después del CEDEM y lo piden de Tepito y toda la piratería lo llevan al mercado a la luz del día nada más que los policías y los guardias se hacen de la vista gorda. Toda la mercancía la guardan en sus puestos que tienen en el mercado y en la noche lo acomodan y en el día lo venden en sus locales por menudeo y por mayoreo, igual venden las drogas y las armas. Todos los distribuidores de discos piratas son indígenas (entrevista realizada en Julio de 2005).

Para el caso de la Colonia Primero de Enero de 1994, el rechazo de los mestizos<sup>30</sup> (quienes demandaban la salida de todos aquellos que no fueran ~~o~~ "originarios") ha sido una muestra permanente de exclusión hacia los indígenas a quienes se les cataloga como indigentes, delincuentes y causantes de la pobreza en la localidad. Para algunos de los mestizos la condición de ciudadanía es negada ya que el indígena migrante es etiquetado como invasor de tierras, paracaidista o refugiado.

A una década de la formación de la colonia en donde la integración a la dinámica urbana ha sido más poderosa que los vínculos con las comunidades de origen, por la imposibilidad del retorno, se observa que las relaciones con el movimiento zapatista son cada vez menos perceptibles; sobre todo en lo relacionado a la visión del proyecto educativo para los habitantes de colonia, quienes se establecen como un subgrupo social frente a los núcleos poblacionales mestizos.

En esta colonia, los desplazados por el conflicto armado no se integraron a los modelos de educación zapatista que se desarrollan en las regiones de conflicto, como es el

---

<sup>30</sup> Meses después del levantamiento zapatista, se creó un organismo civil denominado "Los auténticos coletos" quienes demandaban la salida de extranjeros e indígenas de la ciudad ya que se autoproclamaban como los *legítimos* poseedores de la ciudad.



caso del programa educativo *Semillita del Sol*, o el proyecto de la *Escuela Autónoma de Oventic*, en donde militantes del EZLN diseñaron los programas educativos y rechazaron la injerencia del Estado a través de la Secretaría de Educación en la conformación y reconocimiento de su modelo educativo.

Para el caso de los desplazados indígenas de la Colonia Primero de Enero, la demanda se centró en los servicios de educación indígena ofrecida y certificada por el Estado a través de la Secretaría de Educación Pública, por lo que no se incorporaron a las propuestas de educación autónoma desarrolladas en la zona de conflicto. Así lo expresa uno de los fundadores de la colonia:

Las necesidades que se presentan ahorita aquí, son la escuela; solicitamos desde el principio, tuvimos nuestra escolita, era la principal [...] para la educación de nuestros hijos, si nos dio la escuela desde un principio cuando llegamos [...] cuando entraron mis hijos, aquí entro en su primer año de primaria, ahorita ya está en bachillerato, en bachillerato está estudiando aquí mis hijos, eso son los principales que vimos en la colonia, después vimos las necesidades de la luz y el agua, el drenaje, sí porque aquí nos llenamos de la pestilencia, porque no hay de dónde, cada quien su lote, teníamos pues nuestra letrina, llenamos de pestilencia y ya nos empezaron a gestionar nuestro drenaje, nos pusieron agua, después la luz y así, vamos avanzando, ahora lo que necesitamos, lo que queremos es alimentación y lo que falta todavía para que haiga café por donde quiera [...]” (Entrevista a habitante de la colonia Primero de Enero de 1994, 15 de mayo de 2009).

### **3.2.2 Sostenibilidad-administración**

Según la observación de campo, en la colonia Primero de Enero de 1994, se desarrolla un sistema de vida comunitario y solidario en donde la unidad en torno a demandas como la luz eléctrica, el agua potable, la pavimentación y, sobre todo “la educación” han permitido la existencia de organizaciones con un carácter supracomunal y que operan bajo el modelo de asamblea comunitaria.

El problema estriba en el papel de mediación que juegan los líderes indígenas quienes, aprovechando la estructura de organización existente, mediatizan políticamente las demandas haciendo uso de la organización comunal de estos pobladores frente a las autoridades municipales y estatales.

Bajo una estructura neocaciquil, indígenas —nacidos en San Cristóbal de Las Casas— mantienen la mediación de los recursos y concentran las demandas de los pobladores de las colonias.

Las demandas educativas han sido las más utilizadas políticamente, pero las menos atendidas por los propios pobladores quienes descargan la responsabilidad de la gestión en sus líderes, los que a su vez negocian estas demandas con las autoridades municipales.

En esa medida, las demandas de servicios de beneficio común generan formas de organización similar a la que desarrollan en las comunidades indígenas de la región. No existen diferencias sustanciales en las relaciones indígena-autoridad y en la autopercepción del indígena al transitar de un poblador rural a un habitante de un núcleo urbano. Un tema pendiente por investigar son los significados y procesos en la construcción de la ciudadanía entre esta población.

Las formas de organización colectiva fundamentales para los migrantes indígenas, operan paralelamente, con las vías de subsistencia individual de los habitantes quienes, al contar con bajos niveles de escolarización y especialización en el trabajo, se insertan en actividades laborales informales o no lícitas.

Es importante señalar que el desentendimiento del Estado, el abandono institucional y el modelo económico neoliberal ha arrojado a la población indígena a buscar medios de subsistencia informales. En el entorno económico, es claro que no se generan mecanismos de incorporación equitativa, constriñendo el espacio de acción de estos pobladores pauperizados y sus formas históricas de subsistencia.

Recientemente se observa que el excesivo gasto presupuestal<sup>31</sup> y no oficial en las campañas políticas de los años 2004 (presidencias municipales, diputaciones locales), y 2006 (presidencia de la República, gubernatura al estado y diputaciones federales) que ha

---

<sup>31</sup> Haciendo referencia a los gastos de campaña en las elecciones presidenciales del 2006, según datos del Instituto Federal Electoral, La Alianza por México fue la que más recursos recibió (en total 820.4 millones de pesos). Le seguía la Coalición por el Bien de Todos con 648.6 millones de pesos, mientras el Partido Acción Nacional recibió 573.3 millones de pesos. Sólo en spots de televisión abierta, de paga y radio en la ciudad de México, Guadalajara y Monterrey, estas tres campañas gastaron --de acuerdo con la empresa Verificación y Monitoreo y según lo reportado por el diario *El Universal* -- alrededor de 542 millones de pesos. Según el propio monitoreo, el partido que más gastó en spots es precisamente Acción Nacional (un total de 231 millones 284,649 pesos), seguido de la Alianza por México con 136 millones 8,430 pesos y finalmente la Coalición por el Bien de Todos habría gastado un total de 73 millones 886,098 pesos. Cabe señalar que en los ámbitos estatales y locales los excesos en los gastos electorales se repiten. Fuente: <http://senderodelpeje.blogspot.com/2006/04/los-gastos-de-campaa.html>

derivado, en desviaciones presupuestales y por consecuencia en el abandono a las necesidades de subsistencia básica de las colonias de migrantes.

Este abandono se refleja en las condiciones materiales de los pobladores, quienes a 12 años de haberse establecido en la localidad, siguen viviendo en condiciones precarias y sin oportunidades para el desarrollo económico y cultural.

El capital político de los indígenas migrantes es utilizado por los líderes indígenas quienes movilizan el voto corporativo en procesos electorales de relevancia. Todo candidato local sabe que para obtener la mayoría en un proceso electoral requiere del voto de las colonias indígenas, por lo que, de manera extraoficial, se tiene conocimiento de que los líderes indígenas negocian económicamente con los sufragios. La existencia de estos líderes garantiza a los candidatos la alineación del voto y el control de estos sectores evitando muestras de inconformidad o rebeldía en procesos electorales de relevancia.

En un contexto en donde de manera natural existen relaciones multiculturales, -por la presencia de diversos grupos étnicamente y culturalmente distintos-, no se puede hablar hasta ahora de prácticas interculturales ya que las relaciones entre indígenas y mestizos y aún, entre los propios indígenas, son totalmente asimétricas; las diferencias económicas y políticas no permiten un ejercicio libre en las decisiones de naturaleza política, ni oportunidades de desarrollo económico y cultural para indígena y no indígena, lo que se traduce en una mayor inequidad a la que experimentaban anteriormente en sus comunidades de origen<sup>32</sup>.

Estas diferencias en las trayectorias de desarrollo económico y cultural entre indígenas y mestizos residentes en un mismo espacio geográfico y reconocidos ante la ley como ciudadanos, muestra que en San Cristóbal de Las Casas permanecen las estructuras jerárquicas de clases sociales y se reproducen en los imaginarios de mestizos e indígenas.

Por una parte los indígenas manejan en sus narrativas la recuperación de territorios como lo cita un importante líder indígena fundador de esta colonia:

Entramos a recuperar nuestro territorio [...] aquí, aprendí que México es territorio de los mexicanos, de los indios, precisamente que vinieron los españoles a quitar los terrenos, invadieron todo, por eso decimos en la organización, ~~v~~ vamos a

---

<sup>32</sup> Ricardo Pozas en el texto *Chamula* estudia el principio de igualdad social a través del sistema de cargos establecido históricamente en Chamula; muestra como este sistema mantenía sin conflictos a la comunidad a través de la asignación de cargos en el sistema religioso a quienes mostraban cierta riqueza relativa en proporción a las condiciones de pobreza y marginación generalizadas.

recuperar nuestros terrenos, nuestro territorio, ya nos vino a invadir los españoles, ahora sí tenemos que recuperar, ahora entonces precisamente que nuestro contacto de todo [...] ahora sí vamos a entrar tal día” [...] entramos a recuperar los terrenos [...] pero también entran aquí, entran otros, vienen otros municipios, vienen otros estados, al mismo tiempo todos, por eso ya tenemos la fuerza de todo, si fuera que sólo vamos a organizar aquí a unas cuantas personas nos desalojan, pero como nosotros tenemos la fuerza a nivel nacional, a nivel nacional es un acuerdo de todos, ahora sí vamos a recuperar nuestro terreno (entrevista a habitante de la colonia Primero de Enero de 1994, 15 de mayo de 2009).

A pesar de tener claramente definida la recuperación material del territorio, ciertos sectores indígenas no han dimensionado la importancia de no solamente tener el servicio educativo, sino de recibirlo en condiciones de equidad, lo que marcaría una diferencia en la experiencia y trayectorias de los actores quienes podrían ver en la escuela la posibilidad de una movilidad social. Lo refiere un padre de familia indígena al preguntarle sobre las posibilidades de escolarización para sus hijos en niveles de educación superior:

Pues sí tengo una dificultad más, porque eso es lo que le estoy diciendo a mis hijos, porque hay veces que ya no tengo más recursos, no tengo más; estoy gastando diario de mis pasajes, estoy gastando y gastando y ahora sí como que no me queda otra, pues yo quisiera pues que mis hijos estudien la universidad, yo quisiera porque yo le estoy diciendo a mis hijos “échenle ganas”. Yo quiero que mis hijos sean maestros, sean ingenieros, sean doctor, sean licenciados, yo quisiera que todos mis hijos, por eso vine a vivir aquí en la ciudad, porque no es igual, si yo me quedé como maestro nada más, yo viví, yo estudie la comunidad me jaló otra vez la montaña, ahora estoy metido allá, no pude avanzar, con trabajo terminé mi secundaria ahora precisamente ya no pude más, entonces, ahora a mis hijos les estoy exigiendo que se preparen más, mientras que están las puertas de la casa tienen escuela, tienen [...] y ya las inscripciones están en \$800.00 ó \$1200.00, la inscripción de la universidad, ahora no sé si cada mes, no sé, no he preguntado todo, ahora si ya no voy a poder. Es cuando me pongo a pensar, yo quisiera que mis hijos se preparen más, pero ya no tengo recursos y ya no puedo, ya no puedo también, eso es lo que me pongo a pensar tanto, como lo puedo hacer con mis hijos, yo quisiera pues que se preparen más, que estudien, si [...] (entrevista a habitante de la colonia Primero de Enero de 1994, 15 de mayo de 2009).

La percepción de la mayoría de los indígenas con relación a la calidad y pertinencia de los servicios educativos que reciben es que el gobierno (o bien las autoridades gubernamentales) atenderán algún día sus demandas y necesidades, esperando indefinidamente las dádivas que el gobierno puede ofrecer a través de apoyos oficiales.

Esto significa que desde la autopercepción el migrante indígena aún no se percibe con derechos de ciudadanía ni de igualdad, es decir, asume su situación como una condición inherente a su calidad de ~~“migrante”~~, ~~“invasor”~~, ~~“paracaidista”~~ que depende permanentemente de la intermediación del líder indígena (que generalmente está escolarizado y es bilingüe o trilingüe) para recibir las concesiones mínimas de gobierno en la espera de elevar su nivel de vida y por consecuencia la calidad y pertinencia del servicio educativo. Lo corrobora una mujer fundadora de esta colonia:

Yo tuve hijos, tres hijos que estuvieron estudiando. No conocí qué cosa es beca, no conocí qué cosa es apoyo para las mujeres, ni sé qué cosa es apoyo para los indígenas, en cambio a los indígenas que les dan apoyo de Pro-campo, que les dan apoyo de Oportunidades, que les dan apoyo de no sé qué cosa [...] (entrevista a habitante de la colonia La Hormiga, 15 de mayo de 2009).

### **3.2.3 Educación. La educación indígena en la colonia Primero de Enero de 1994 ¿Es bilingüe e intercultural? hasta donde abarca la interculturalidad**

Tras innumerables gestiones ante autoridades educativas y a través de la negociación política, en 1996 (a dos años de la formación de la colonia) los habitantes de la Colonia Primero de Enero de 1994 lograron el establecimiento de la escuela *Valentín Gómez Farías*. Se tiene conocimiento que la escuela surge por propuesta de profesores indígenas que habitaban en la colonia y quienes gestionaron ante las autoridades educativas la creación de la escuela. Este interés por la primaria intercultural bilingüe respondía, por una parte, al beneficio de los docentes de tener una mayor movilidad con la creación de Escuela de Educación Intercultural Bilingüe en la cabecera municipal; igualmente respondió a los intereses de los habitantes de contar con un acceso a la escuela. Como lo refiere uno de los docentes fundadores:

En el 94 me hablaron los representantes para ver si yo podía colaborar en algo, y yo les dije que si quieren los voy a apoyar en la fundación de la escuela [...] porque había mucha gente [...] y los niños estaban prácticamente sin vestir, ni atención en

la escuela; entonces empezamos con otros maestros de otro lado y me apoyaron, hicimos el levantamiento [...] y al mismo tiempo [...] hicimos la actividad [...] en 1997, yo creo que en el 98 nos dieron la aprobación y a principios del ciclo escolar 97 y 98 a partir de ahí empezó a funcionar la escuela con sus maestros de grupo (Entrevista a docente de la Escuela Valentín Gómez Farías. diciembre de 2008).

El proceso de fundación de la escuela fue producto de la iniciativa de padres de familia fundadores de la colonia y maestros, quienes apoyaron en la medida de sus posibilidades con materiales de construcción y mano de obra para la edificación de las primeras aulas provisionales que sirvieron para el establecimiento formal de la escuela. Sobre el tema abunda un docente fundador:

Tuvimos muchas dificultades porque no teníamos apoyo de ninguna dependencia; es cierto, la Secretaría de la Educación autoriza la fundación de la escuela pero no se refiere a ninguna forma, ahora sí, para construcción de los inmuebles y muebles y todo eso; no hubo, no había recurso, ni apoyo para el mismo recurso de la comunidad consiguieron sus aulas. Me acuerdo porque aquí estaba yo, como hubieron varios fundadores, me invitaban, más o menos a ver las medidas que iba a tener cada aula y todo eso, pues yo tenía que estar, hombres y mujeres trabajando, hasta los muchachitos avanzando, trayendo un pedazo de madera, pero también ellos avanzaron. Había una unidad bastante considerable porque sí el representante convocaba a trabajar toda la gente se ponía a trabajar, hombres y mujeres, cargando costeras, postes [...] todos trabajaron y también comprando cartones de esas láminas de cartón, porque en un principio era pura lámina de cartón, y eso no aguanta mucho, mucho, mucho un año [...] ya poco a poco fueron juntado su cooperación, no sé ellos como le hicieron pero ya consiguieron aulas con láminas, ¿cómo se llama esa lámina? [...] lámina galvanizada, y ya del 2001 al 2002, vino aquí el gobernador Pablo Salazar Mendiguchía y ya estaba aquí como director de la escuela, aquí era pues prácticamente un charco de agua, estaba lleno de agua, no se podía pasar, se iban a las aulas de este lado o de ese lado, había un pequeño paso nada más, no podíamos hacer eventos culturales, y nada, nada ni eventos deportivos porque era pura agua [...] (entrevista a docente de la Escuela Valentín Gómez Farías. diciembre de 2008).

Después de una década de la fundación de la escuela podemos afirmar, que el servicio de educación indígena ofrecido por las instancias educativas del gobierno estatal

revela grandes descuidos y omisiones en su atención. A través de la observación del contexto pudimos apreciar las limitaciones en infraestructura de las instalaciones escolares y de los edificios que componen la escuela ya que a simple vista se observan carencias en su mantenimiento e infraestructura (ver foto 3).



Imagen 3: Instalaciones de la dirección de la escuela Valentín Gómez Farías. Col. Primero de Enero de 1994.

Particularmente en la escuela se observan tres etapas de construcción, que responden a las coyunturas políticas o programas especiales en las que las instancias encargadas de la atención a la infraestructura ha atendido parcialmente la demanda de infraestructura.



Imagen 4: Aulas de la Escuela Primaria Valentín Gómez Farías. Col. Primero de Enero de 1994.

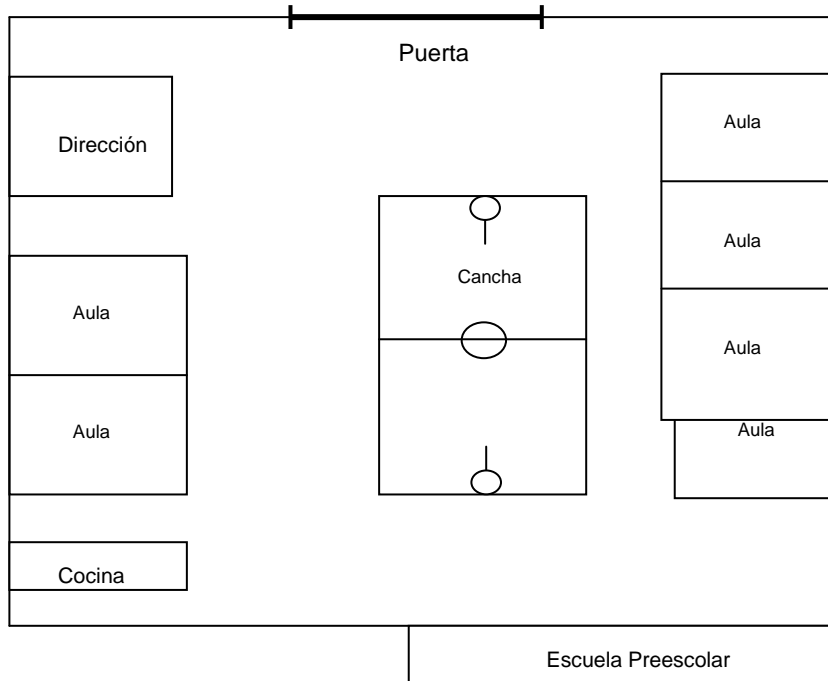
De manera tal, que las condiciones irregulares en el terreno (que es de características pantanosas), junto con la carencia de servicios como el agua potable y el drenaje demeritan la calidad y pertinencia de los espacios destinados a la formación de los más de 400 niños indígenas inscritos en esta escuela.

En este sentido, es importante señalar que el área terrestre que ocupa la escuela ha sido históricamente terrenos que se catalogan como de zona lacustre; el crecimiento de la mancha urbana que habita en este contexto espacial, fue azolvando de manera artificial las zonas de humedales, que hoy en día han desaparecido para convertirse en áreas habitacionales. Los cambios físicos por el uso del suelo, han impactado de manera gradual

y colateral al ecosistema ecológico y social con la presencia poblacional de diversos grupos indígenas de inmigrantes y en particular en la zona de asentamiento de la Colonia Primero de Enero de 1994.

Con ello puede observarse que una escuela que se asienta en un lugar geográfico determinado, como el citado, constituye un área muy limitada y poco apropiada para las actividades escolares y físicas, lo que deviene en una contradicción de la propia SEP, en legitimar instituciones que se encuentran ubicadas en áreas que no reúnen los requisitos para la construcción de una escuela con el área y perímetro establecido por las dependencias educativas (ver croquis 1).

Croquis 1: Distribución de los espacios en la Escuela Valentín Gómez Farías



Es importante señalar que el espacio físico es una condición fundamental para asegurar el desarrollo de las actividades escolares, cognitivas y físicas de los niños indígenas que acuden a este centro escolar. Los espacios, al ser producto de adaptaciones coyunturales, son reducidos y esto propicia que en muchas de las veces se interrumpa el ciclo de vida escolar cotidiana en las aulas bilingües.

Las contradicciones estructurales reflejadas en la ausencia de una infraestructura adecuada, es producto de una inexistente programación del presupuesto y de planeación en



el Subsistema de Educación Indígena lo que origina un detrimento de los procesos de escolarización de los estudiantes indígenas.

Pese a ello, en el discurso político del gobierno estatal, se invierten millones de pesos en campañas publicitarias que pregona que en Chiapas se construye un aula cada tres horas; esto pone en relieve que en el escenario político estatal, no existe voluntad de parte de Estado para atender de manera responsable las necesidades de la educación para los pueblos indios.

Paralelamente a este fenómeno de carácter macroestructural de la educación indígena, en el discurso de docentes y padres de familia pertenecientes a esta colonia se aspira a que el Estado (autoridades del gobierno) preste atención a sus necesidades de infraestructura. Desde una postura pasiva de los docentes y padres de familia se esperan las dadas del gobierno, en la esperanza de que algún funcionario, ONG, u organismo internacional preste atención a sus demandas:

Ya fuimos al departamento de recursos y presupuestos, prácticamente para 2009 nos van a construir tres aulas definitivas y en el mismo 2009, tal vez, nos van a conseguir tal vez otras 6 aulas [...] posiblemente en este 2009 nos van a construir 6 aulas más, de tres a seis, nueve aulas que nos van a construir este año 2009, porque ya está la escritura, sin ese documento no podemos hacer nada, esperemos ahora si más canchas deportivas, tenemos más de 400 niños y todos los días se están con ellos y ellos necesitan dónde practicar sus eventos deportivos dónde practicar alguna actividad, pero así como estaban los terrenos, pero ahorita ya no está tanto, ahora si ya está seco. Cuando el sol arrecia más se secaba, deja de llover, pero no se puede jugar, ahora tenemos esos espacios, pero necesitamos más y pues ojalá hagan o lleguen las dependencias encargadas ahora sí las construcciones de obras o construcciones de aulas, con el fin de que se informen en qué condiciones está la escuela; los niños que asisten acá, ciertamente son indígenas, pero no dejan de ser chiapanecos y mexicanos [...] (entrevista a docente de la Escuela Valentín Gómez Farías. diciembre de 2008).

Paulatinamente, en el discurso de algunos de los actores se observa un desencanto sobre las gestiones de los líderes ante la falta de acciones concretas y la obtención de beneficios directos sobre la escuela y las condiciones básicas de las colonias. En ese sentido, una de las madres de familia fundadora de la escuela expresó el siguiente

comentario relacionado con el desempeño de sus representantes y la desilusión actual sobre su gestión ante las autoridades municipales y estatales:

Ahora sí no hay árboles, ni pájaros [...] ahora sí puras casas hay ya, pero se necesita arreglar las calles, si no se cansan de hablar, gestionan [...] hay mucha necesidad, sobre las calles [...] no hay apoyo del gobierno [...] dicen los representantes, si nos estuvo apoyando, pero yo no lo veo completo, incompleto lo veo, pero ahora sí que yo lo veo [...] (entrevista a madre de familia de la Escuela Valentín Gómez Farías. diciembre de 2008).

### **3.2.4 Organización académica y actividades escolares**

En el desarrollo de las actividades académicas es evidente el incumplimiento de horarios escolares (que establece 20 horas a la semana), mismos que se ven reducidos por recesos muy largos (recreo de hasta una hora), por actividades extracurriculares en los horarios de clase (arreglo de la escuela, limpieza de los salones) la ausencia de los maestros por juntas o reuniones escolares en horarios de clase, así como las faltas de docentes injustificadas.

Asimismo, se observa la ausencia de una delimitación clara del quehacer educativo (que debería estar reflejado en planeaciones diarias y por unidades). La observación de los actos educativos muestran una frecuente improvisación de las actividades escolares en donde los objetivos y contenidos no están claramente definidos, aunado a la falta de utilización de los materiales didácticos y los libros del texto en español y en lengua indígena elaborados por la Secretaría de Educación Pública<sup>33</sup>.

Lo anterior se fortalece con la siguiente descripción e interpretación de registro etnográfico de tres horas de clase, registradas en un día común de actividades escolares con un grupo de tercer año de la escuela primaria:

---

<sup>33</sup> En entrevista informal, el profesor de primer año, señalaba que si bien la SEP ya había cumplido con la asignación de los textos de la asignatura de español correspondientes al primer año, no se había hecho entrega a los menores, para evitar que los materiales fueran deteriorados por los niños (agosto de 2006).

CUADRO 9  
REGISTRO DE DIARIO DE CAMPO ESCUELA PRIMERO DE ENERO DE 1994.

HORA	DESCRIPCIÓN
9:30	<p>A la entrada la primera reacción de los niños fue levantarse todos de sus bancas y saludar en coro "¡buenos días!", inmediatamente después de esto se sentaron y continuaron prestando total atención a las indicaciones del maestro.</p> <p>Los niños se mantuvieron distantes ante la presencia del observador, en ningún momento se acercaron ni por curiosidad, frecuentemente sonreían y continuaban sus actividades.</p>
9:32	<p>A mi llegada el profesor toma el libro de texto de la asignatura de matemática y dicta a sus alumnos problemas de matemáticas que deberán traer de tarea, destaca en esta situación que algunos niños escriben como escuchan las palabras, aunque no sepan exactamente lo que están escribiendo.</p> <p>Se observó un caso de una niña que a simple vista parecía comprender lo que se le dictaba sin embargo, al observar su cuaderno sólo habían algunos garabatos y palabras sin coherencia en un segundo caso el maestro dictaba en voz alta y un niño repetía lo que decía y escribía pero, deformaba las palabras que dictaba el maestro.</p>
9:45-9:59	<p>El maestro continúa con el dictado y no revisa si los niños han realizado correctamente las tareas que les deja y espera un tiempo en silencio a que los alumnos terminen los ejercicios que <u>él cree están realizando</u>.</p> <p>Algunos niños comienzan a conversar y a golpear sus cabezas con los lápices.</p>
10:00-10:08	<p>Nuevamente el docente toma otro libro de un pequeño librero ubicado a un costado de su escritorio y pasa a otra actividad, da la indicación a los niños de que busquen su libro de Geografía.</p> <p>Algunos niños se paran de sus mesas con el pretexto de buscar el libro, el ruido aumenta hasta que subiendo el tono de voz el docente les pide que se sienten nuevamente y saquen su libro de Geografía de Chiapas.</p>
10:09-10:41	<p>El maestro deja de tarea en el aula una lectura de geografía de Chiapas para lo cual se ausentó del aula alrededor de media hora, al parecer estaba ocupado en otras cosas que debía atender, pasando en dos ocasiones observando hacia el salón.</p> <p>Durante la ausencia del maestro en el aula aumenta la inquietud de los niños que va de menor a mayor conforme pasa el tiempo de ausencia del docente.</p> <p>Dos niños comienzan a pararse y a tomar objetos para golpearse unos a otros con palos de escoba existentes en el salón.</p> <p>Posteriormente más niños se suman al juego de golpes, golpeando la espalda y cabeza de otros niños que permanecen sentados.</p> <p>Unos momentos después son todos los que juegan y se golpean empujándose y golpeando las mesas y bancos con los palos y los objetos que encuentran a su alcance.</p>
10:42-10:54	<p>Después de cerca de 30 minutos el docente regresa y pide a los niños que lean el material que asignó para lectura. Como ningún niño levanta la mano con la intención de realizar una lectura en voz alta, el docente decide hacer un repaso de la lectura leyendo en voz alta para la clase, hace algunas preguntas a los alumnos a las cuales ninguno de los niños puede responder de manera correcta.</p> <p>Algunos de los niños <u>no entienden las instrucciones</u> y cierran sus libros antes de que el docente termine de leer, comienzan a jugar con sus lapiceros y ríen constantemente, al aumentar las risas en una parte del salón resulta inaudible la lectura del docente.</p> <p>Cuando el docente termina su lectura no realiza más preguntas a los niños.</p> <p>Al concluir la lectura del ensayo El maestro da la indicación de tarea para la casa dictándoles nuevamente preguntas a los niños que deberán resolver leyendo el texto, se vuelve a observar las circunstancias arriba descritas en la primera actividad en la que <u>los niños no acertaban a escribir correctamente las palabras en español</u>.</p>
10:55-12:24	<p>Posterior a esto, el maestro les pide a los niños que salgan del salón de clases y se dirijan a la cancha de básquetbol para que ensayen el programa de honores a la bandera que les corresponde realizar el lunes próximo, durante este periodo de tiempo de cerca de 1 hora y media, los niños juegan a salir y entrar al salón, no ponen atención a sus compañeros y los pocos que lo hacen se ríen y de manera burlona de sus compañeros que realizan alguna actividad en el programa del honores a la bandera.</p>

	<p>A la inscripción anterior la reacción del maestro es: no de indiferencia, pero <u>no proporciona indicaciones concretas sobre el protocolo de la actividad</u>, ni manifiesta ninguna opinión por el desorden que se experimenta en el ensayo, a pesar de su apariencia estricta sólo se restringe a observarlos con una mirada fija y seria, sin seguir un orden del programa y la ejecución correcta de las actividades planteadas como parte del programa de homenaje.</p>
--	--

Indudablemente una de las razones por la cual los niños no escriben de acuerdo a las indicaciones del docente, a pesar de estar en 3° año de primaria, es por el hecho de que aun no tiene una comprensión global de la escritura en español, porque su lengua materna es el tsotsil. Como consecuencia directa, no se logra la actividad programada por el docente relacionado con la lectura, escritura y comprensión de textos lo que deriva en una falta de comprensión de los contenidos temáticos de la asignatura que se imparte.

El maestro no ignora que los niños no escriben bien, ya que al cursar el tercer año y estar a medio ciclo escolar, el docente ya debería de haber identificado las condiciones en relación a la lectoescritura y comprensión lectora en ciertos alumnos y apoyarlos para subsanarlas. Sin embargo, en la observación de la práctica el docente, no presta atención a la comprensión de los contenidos por parte de sus alumnos y solo continúa con el dictado.

Esta actividad de lectura que duró cerca de 30 minutos; durante este periodo de tiempo los niños no fijaron su atención a la actividad y en ningún momento leyeron el texto. Es un tiempo perdido por la ausencia del docente. Ello indica una forma de trabajo que no guía ni retroalimenta las actividades asignadas a los niños.

Los estudiantes al no tener la presencia de autoridad en el aula se distraen platicando, en un primer momento, pero conforme el tiempo se prolonga y a su vez la ausencia del maestro, se van “relajando” más y de las pláticas pasan a gritos y a golpear las bancas, los juegos son más bruscos incluyendo golpes y empujones. Lo que queda claro en esta observación es que para los niños todo lo que pasa dentro como fuera del aula es un juego ya que mientras se golpean se ríen, es como si la naturaleza del juego fuera ver quién se golpea más fuerte y eso lo hace divertido.

Si bien la escuela es un espacio para la socialización infantil, en este contexto también se requiere del aprendizaje de contenidos educativos que permitan a los infantes el dominio de competencias básicas para permanecer en un medio escolar competitivo y aprobar las evaluaciones de ingreso a la Educación Secundaria y Bachillerato.

La falta de acompañamiento del maestro en el desempeño de las tareas que les asigna a sus alumnos deriva en la incapacidad de éstos para responder acertadamente a las preguntas que éste hace, y por ende, existe una desarticulación entre lo que el docente plantea como actividades de enseñanza y las posibilidades de los alumnos para aprender y acatar las instrucciones del docente.

Los niños carecen de comprensión del español en su expresión escrita lo que les dificulta la lectura y la realización de la actividad, lo que provoca una desarticulación entre las actividades de enseñanza planteadas por el docente y las habilidades de los alumnos para la ejecución de la tarea.

Llama la atención que uno de los postulados de la educación Intercultural bilingüe, como lo es la enseñanza de contenidos escolares en dos lenguas (para este caso español-tsotsil-tseltal) no se cumple, en la medida en que profesores desarrollan actividades escolares en español y solamente se recurre a la lengua indígena como elemento de control (para dar órdenes: —siéntate”, —eállate”, —trabaja”) y es excluida del proceso de enseñanza-aprendizaje.

De manera tal que cuando los niños indígenas egresan del servicio de educación primaria indígena intercultural bilingüe (después de seis años de permanecer en la escuela), adquieren habilidades lingüísticas exclusivamente en el idioma español y al no existir un entorno escolar de retroalimentación lingüística, el proceso educativo excluye a la lengua indígena de los aprendizajes y contenidos escolares. Esto sucede en la mayoría de centros educativos de educación intercultural bilingüe del país.

### **3.2.5 Prácticas extraescolares. Relación escuela-colonia**

En las interconexiones entre el medio ambiente en el que se circunscribe el centro escolar y en las relaciones, tanto dentro como fuera del aula, se observa que durante los recreos y recesos se registran manifestaciones de violencia.

Al interior de los grupos escolares se evidencian entre los niños, permanentes peleas y actos de agresión, que van desde insultos de manera verbal (y que generalmente se dan en español) así como agresiones físicas de persona a persona, hasta golpes con objetos como palos, escobas, sillas y mobiliario que existen en los salones de clase.

Es también manifiesta la violencia de los niños hacia las niñas a quienes se les agrede con mayor frecuencia por su condición de debilidad física. Es común la agresión a las mujeres cuando hablan o ocupan espacios físicos que están siendo usados por los hombres, como son los mesabancos de las filas de adelante o artículos del salón como libros o tizas.

Podemos afirmar que el entorno de violencia material que se vive al interior de la colonia como son las peleas entre grupos de pandillas, las disputas por la venta de drogas y las riñas callejeras entre alcohólicos, así como un nivel permanente de tensión por la inseguridad en esta zona de la ciudad se reflejan al interior de las aulas.

Es importante señalar que las metas de una educación de "realidad"<sup>34</sup> que se proyecta en los planes y programas de desarrollo de los gobiernos estatales y nacionales se confrontan ante realidades de pobreza, marginación, violencia y olvido que vive la población indígena migrante de esta colonia.

Un tipo de educación intercultural, que no reconoce la desigualdad social, reproduce permanentemente su papel dentro de la estructura económica y social. Catherine Walsh, al referirse a la educación para los pueblos indígenas, apunta:

No se trata de producir una institución más que no replique las relaciones de poder existentes en la sociedad, y en la que lo indígena sea un aspecto circunstancial o formal en la currícula académica. No se trata tampoco de inventar un espacio de saber reservado solamente para los indígenas, y en el cual los contenidos fundamentales reproduzcan los criterios de verdad del poder, pero esta vez disfrazados de contenidos indígenas [...] no significa en absoluto la parcelación de la ciencia en una ciencia indígena y otra no indígena. Significa la oportunidad de emprender un diálogo teórico desde la interculturalidad. Significa la construcción de nuevos marcos conceptuales, analíticos, teóricos, en los cuales se vayan generando nuevos conceptos, nuevas categorías, nuevas nociones, bajo el marco de la interculturalidad y la comprensión de la alteridad (Walsh, 2001).

---

<sup>34</sup> Desde hace un par de años, la Secretaría de Educación Pública (SEP) comenzó a operar un programa nombrado "Escuelas de Calidad". Es un modelo de autogestión escolar, que se propone resolver las necesidades de infraestructura y de formación docente, a partir de la asignación de recursos económicos que son administrados y gestionados por el centro escolar. La meta central estriba en alcanzar niveles de calidad y suficiencia en los centros gestores de este proyecto.

### **3.3 Escuela primaria Ignacio Allende. Colonia La Hormiga. Antecedentes de la migración indígena por el conflicto religioso (1979-2003)**

En este apartado, se presenta toda la información referente a la segunda escuela analizada en este estudio y que corresponde a la población desplazada por el conflicto religioso. Al igual que en la escuela anterior, la información se presenta a partir de las categorías interpretativas para el fenómeno de la educación intercultural bilingüe planteadas por Muñoz Cruz.

#### **3.3.1 Marco jurídico y territorialidad**

Las expulsiones en los Altos de Chiapas han sido ampliamente estudiadas por académicos de diversas disciplinas. Destacados autores en este campo de investigación (Robledo; 1997, 2004, Villafuerte, 2007) han coincidido en que las expulsiones de indígenas emanaron de diversas fuentes: conflicto religioso, pugnas por tierras, pleitos entre familias, problemas interétnicos y disputas por el poder político (Valluerdu, 2005).

Para el caso del municipio de Chamula, en el año de 1976 se presentan las primeras expulsiones de indígenas producto de dos procesos ocurridos en la localidad: por una parte la introducción de iglesias protestantes en el municipio y, por la otra, las disputas entre caciques ligados al Partido Revolucionario Institucional (PRI).

Pertinentemente se ha señalado que los intereses políticos y económicos de los pobladores generaron la adopción de una nueva fe como forma de resistencia y oposición al poder caciquil tradicional (Valluerdu, 2005:66) existente en el municipio de Chamula. En el contexto de conflicto de expulsiones, la disidencia religiosa implicó también disidencia política y la aparición de nuevas formas de identidad étnica ligada a la opción religiosa.

Tras una revisión de los procesos de cambio religioso en la localidad, se ha concluido (Valluerdu, 2005) que las expulsiones fueron producto de una disfunción en el sistema de dominación en cargos impuestos desde el exterior por una minoría ladina para controlar a la población indígena. Se ha señalado que posterior a las expulsiones, los derechos de identidad cultural fueron tensionados ante la expulsión obligada y la necesidad de adaptación en el lugar de llegada en el cual, no existieron las condiciones para la reproducción cultural.

El cambio religioso desempeñó un papel decisivo en los hábitos y comportamientos adoptados por los nuevos creyentes protestantes. La mayoría de las nuevas rutinas que tenían que ver con la vida privada, incidían en la vida pública y desafiaban la organización comunitaria, la costumbre y en particular los sistemas de control de las autoridades tradicionales.

Aún entre los migrantes, por motivos religiosos, los diversos flujos migratorios a lo largo de este prolongado conflicto, han generado distintos procesos de integración a la dinámica urbana de la localidad. Para el caso de los desplazados por el conflicto religioso Chamula, se observa que las colonias de indígenas evangélicos rearticulan el sentido comunitario con base a los principios doctrinarios que sustentan su fe.

Al separarse del sistema de cargos de sus localidades, los indígenas evangélicos modifican sus prácticas y formas de subsistencia ya que dejan de erogar los gastos que representan las fiestas del pueblo, así como el consumo de alcohol, compra de velas y cooperaciones.

De esta forma, en una nueva dinámica de convivencia fundada en los principios que postulan las organizaciones religiosas evangélicas, se privilegia y extienden los horarios de trabajo, se prioriza la acumulación de bienes, así como el bienestar de la familia y la comunidad (colonia)<sup>35</sup>. Por eso, el proceso de integración económica y social resulta ser, en la mayoría de los casos, exitoso para algunos, en la medida en la que los indígenas evangélicos adquieren mejores condiciones económicas y el reconocimiento de derechos ciudadanos por su aporte a la economía local.



Imagen 5: Casa habitación con comercio en la Colonia La Hormiga

---

<sup>35</sup> Max Weber, en el texto *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*, señala que los modelos económicos (en este caso un modelo económico capitalista) inciden en las formas de organización social y se expresan en doctrinas, normas sociales o dogmas que se legitiman a través de las reglas que establecen las organizaciones religiosas.

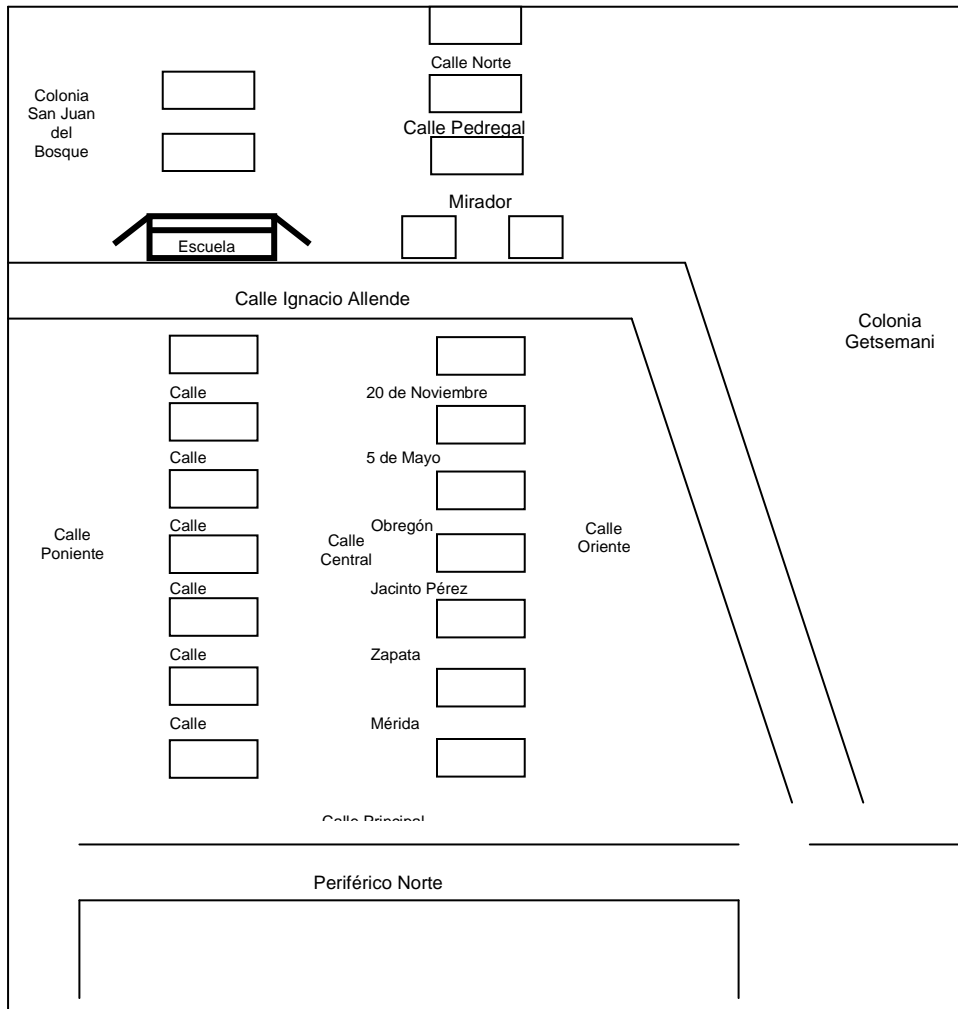


Una indígena migrante, fundadora de la Colonia La Hormiga y que actualmente ocupa una plaza de técnico académico en el centro de estudios indígenas en una universidad estatal, señala:

En Chenalhó es muy diferente; tienes que aprender primero, a hablar español, porque la verdad no hablaba yo español, porque cuando yo entre a casa doméstica pues me enseñaron mis patronas como se llama tal lugar, como se llama tal cosa, porque tenía que saber, entonces dejar la memoria [...] como se llaman estas cosas, igual tú tienes que cambiar, que tú conoces como te enseñaron tus papás y tú conoces aquí y tu también ya te adaptas aquí y tienes que enseñarle a tus hijos, una cadena de cambios [...] si, este [...] no podemos evitarlo, el cambio es necesario, porque es para buscar, para comprar la comida, lo que sea, es muy necesario hacerlo [...] (entrevista a habitante de la Colonia La Hormiga. diciembre de 2008).

Con lo que respecta al espacio geográfico, la colonia La Hormiga se ubica en la parte norte de la ciudad de San Cristóbal de las Casas, colindando al norte con la cúspide del cerro La Hormiga; al sur con el Periférico Norte, al oriente con la colonia Getzemaní y al Poniente con la colonia san Juan del Bosque. Cuenta con 11 calles, ocho de las cuales están pavimentadas. Por las condiciones rocosas del suelo y lo accidentado del terreno, el suelo de la colonia La Hormiga no es propicio para labores agrícolas y pastoreo (ver imagen 2).

CROQUIS 2  
CROQUIS DE LA COLONIA LA HORMIGA EN SAN CRISTÓBAL DE LAS CASAS



Si bien existen elementos para estimar que los indígenas migrantes de esta colonia han mejorado sus condiciones laborales y de vivienda, estudios —realizados por investigadores del Colegio de la Frontera Sur, el Centro de Investigaciones en Nutrición y Salud y el Instituto Nacional de Salud Pública— señalan la existencia de una vulnerabilidad de la población indígena migrante en cuanto a su seguridad alimentaria.

Los investigadores indican que esta situación está relacionada con el acceso limitado de alimentos por los escasos e inconstantes ingresos provenientes principalmente del empleo formal, sumado al hecho de que la producción doméstica de alimentos es practicada por pocas familias ya que existe una producción insuficiente o nula de alimentos en el traspatio además de no contar con parcelas para sembrar.

En este estudio (Reyes *et al.*, 2007) (que incluye a la colonia La Hormiga) se encuentra que miembros de 24 familias de las 143 encuestadas viven con menos de 10.70 pesos per cápita al día, lo que equivale a un dólar, cifra menor a la que denomina el Banco Mundial como línea de pobreza. Este dato es aun más alarmante, cuando se encuentra que las personas incluyen en su dieta alimentos como refresco, frituras y pastelillos, lo que sugiere un patrón de consumo y una generalización del estado de vida occidental lo que contribuye a incrementar la inseguridad alimentaria entre esta población.

En la colonia La Hormiga se observan dos etapas de desarrollo: en la primera y, más antigua, la organización de las viviendas se desarrolló en terrazas que se conducen por medio de una escalera que abarca desde el Periférico Norte, hasta la cancha, agencia municipal y la escuela primaria, en un recorrido de escalinatas de aproximadamente 250 metros sin calles o avenidas que conduzcan al transporte público (ver imagen 2).

En una segunda etapa se ubica una vialidad pavimentada (calle Ignacio Allende) que rodea el cerro y conduce desde el periférico hasta la escuela primaria, conectada con calles pavimentadas que se construyeron sobre una segunda etapa de la colonia. En esta vialidad se observan viviendas construidas con materiales de concreto.

En la colonia La Hormiga se cuentan con todos los servicios públicos como: drenaje, agua potable, servicio postal y luz eléctrica. En la vialidad pavimentada existente se puede acceder parcialmente a las diferentes calles que componen la colonia. Además existe el servicio de limpia y el acceso del transporte público con, al menos, dos rutas de transporte. Cuenta con sistema de bombeo que fue adquirido por los propios habitantes. Cabe destacar que este hecho es inédito y revela una gran capacidad inicial de gestión entre los habitantes.

En la colonia La Hormiga no nos querían ni dar los servicios, drenaje, agua, ¿cómo va a subir si es un cerro?, dicen, pues bueno, hicimos el intento, hicimos solicitud con ellos y nos dijo que no, no se puede, entonces estuvimos juntando atrás del cerro, algunos municipios de San Cristóbal y algunos municipios de San Juan Chamula, entonces tuvimos un contrato con ellos, para que si, este [...] hay un manantial, y agua para distribuirnos así a nuestras colonias, entonces nos organizamos y nos soltaron el agua y nosotros no pertenecemos a San Juan, no pagamos a San Juan, es agua, es propiedad de las tres comunidades que están ahí, colonia la Hormiga y San Juan del Bosque, las tres comunidades trabajamos,

compramos nuestras tuberías, la mano de obra, todo y entonces sí, es por eso que tenemos el agua potable y no estamos sufriendo de agua, no tiene cloro, si nosotros queremos que este aseado, pues nosotros lo podemos hervir, y si, [...] de un tronco, en el periférico, pero ya nosotros vamos a hacer nuestra mano de obra, comprar las tuberías, por su propio esfuerzo la comunidad (Entrevista a una fundadora de la Colonia La Hormiga. diciembre de 2008).

Getzemaní y San Juan del Bosque, son colonias colindantes de La Hormiga, la primera de ellas, es ocupada por migrantes desplazados por conflicto religioso, mientras que la colonia San Juan del Bosque agrupa a migrantes de diversas localidades.

La Hormiga es una de las colonias más reconocidas e incorporadas a la dinámica urbana, aunque permanece una heterogeneidad en el tipo de vivienda. En los reducidos patios de las casas se observan gallineros y siembra de milpa, pero también artefactos de la vida urbana como lavadoras, lo que revela una simbiosis entre las formas de vivienda que corresponden a la ciudad y las que son propias de la comunidad indígena (ver foto 5).



Imagen 6: Patio de una vivienda en la colonia La Hormiga

La economía de los habitantes de la colonia La hormiga, se basa principalmente en el comercio; en lo que más han incursionado es en la compra y venta de mercancías de diferentes tipos como son: verduras, legumbres, frutas y artesanías. También se dedican al comercio ambulante y a otras actividades informales como: boleadores, taqueros, barrenderos, neveros, peones, albañiles, pintores y servicio doméstico.

Respecto al servicio de educación la colonia cuenta con dos centros educativos, el primero es la escuela primaria *Ignacio Allende* que fue fundada en el año de 1986, y la segunda, el Jardín de niños y niñas *Andrés Serra Rojas*. En la colonia La Hormiga se

registran altos índices analfabetismo, sobre todo en la población adulta la cual se ha resistido a participar en los centros de alfabetización y que es particularmente monolingüe en lengua indígena.

### **3.3.2 Sustentabilidad y administración**

En lo relacionado a las filiaciones partidistas de los habitantes de la colonia, se distinguen militantes y simpatizantes de todos los partidos políticos, pero en los recientes procesos electorales ha predominado el voto a favor del Partido Revolucionario Institucional (PRI) hecho que determinó en gran medida, el triunfo de los candidatos a presidente municipal y diputado local del PRI en los comicios de 2007 y 2009.

Al igual que en otras colonias, puede apreciarse la formación de nuevos liderazgos, en su mayoría compuestos por población masculina de menor edad que la de sus similares en sus lugares de origen y épocas anteriores. Estos nuevos agentes comunitarios, desde la base del establecimiento de alianzas con otros grupos de inmigrantes plantean nuevas formas de sobrevivencia con miras a resolver las cuestiones asociadas al asentamiento en el nuevo lugar de destino; el establecimiento de nuevas redes sociales, que contrastan con los estilos hegemónicos de las unidades mestizas (Martínez Velasco, 2005:195)

La organización civil CIEPAC ha señalado que entre las acciones encabezadas por líderes evangélicos y sus organizaciones que han profundizado las divisiones y preferencias entre los mismos indígenas están, entre otras, las tomas de tierras, la venta y reventa de lotes en las zona urbana de San Cristóbal, las concesiones de taxis y combis, las ventas de puestos en el mercado de San Cristóbal, los lotes donde se han construido templos evangélicos, las campañas electorales y los puestos a diputaciones locales.

Al respecto el pastor evangélico Esdras Alonso, al referirse al impacto de las iglesias evangélicas en la dinámica política estatal, aclara:

–Finalmente logramos entrar donde la Iglesia Católica no pudo entrar durante 500 años. El conflicto armado en Chiapas nos favoreció, puesto que vino a revolcarlo y debilitó los cacicazgos y la estructura priísta que hoy pierde el control de San Juan Chamula. Supimos aprovechar el conflicto". Reconoce que a partir de 1994 tuvieron que formar grupos armados llamados "Guardián de tu Hermano", "No nos quedó otra opción, Guardián de tu Hermano es una estructura de autodefensa, que

opera en algunas zonas, no es general” (CIEPAC. Documento en: <[www.ciepac.org.mx](http://www.ciepac.org.mx)>)

La creación de las organizaciones indígenas ha sido fundamental para detonar un nivel de organización supracomunal, el Consejo de Representantes Indígenas de los Altos de Chiapas (CRIACH), la Organización Indígena de los Altos de Chiapas (ORIACH), el Comité Estatal de Defensa Evangélica de Chiapas (CEDECH), la Sociedad de Cooperativas por el Mejoramiento de Nuestra Raza (SCOPNUR), la Organización de Pueblos Evangélicos de los Altos de Chiapas (OPEACH) son tan sólo algunas de las organizaciones que han permitido la creación de lazos profundos de solidaridad comunal y política y que, a decir de sus habitantes, ha sido uno de los mecanismos más importantes para atraer la atención de las autoridades municipales con relación a sus demandas. Así lo expresa una de las fundadoras de la colonia La Hormiga:

Han hecho una reunión todos los representantes de diferentes colonias, somos cómo 2 colonias que son expulsados, emigrantes de diferentes municipios, de los Altos, pero sí somos 22 o 24 colonias, tenemos buena organización que si cualquier cosa que nos vengán a molestar nos defendemos, todo el periférico, no sólo la Hormiga todos nos defendemos, cualquier cosa, hay comunicación (entrevista a habitante de la colonia La Hormiga, diciembre de 2008).

Esta colonia se ha distinguido por la unidad política de sus habitantes, quienes generalmente a través de la organización de los liderazgos reconocidos unifican su voto a favor de un partido o un candidato. Ha sido tal la importancia de la colonia en el contexto de la política local (municipal) y estatal que en la pasada celebración de Navidad, realizada el día 24 de diciembre del año 2006, Juan Sabines Guerrero en ese entonces, gobernador electo, ofreció una cena a los habitantes y líderes de la colonia. Fue un evento por demás concurrido en el que departieron los más importantes líderes indígenas de esta zona de la ciudad.

A este respecto Zepeda Patterson (1994:76) ha señalado que:

Por lo general los grupos de migrantes son muy vulnerables políticamente, en la medida en que carecen de representación en las estructuras de poder formales, por lo que una vez que estos sectores comienzan a institucionalizar algunas de sus demandas —laborales o de servicios urbanos— suelen convertirse en la mayor clientela política del Estado.

Sin duda alguna esto ha acontecido con los habitantes de la colonia La Hormiga, quienes tienen su principal núcleo de agrupación a través de las organizaciones en defensa de los expulsados Chamulas. La CRIACH, organización creada por el entonces pastor evangélico indígena Domingo López Ángel, no solamente estructuró una red de poder clerical sino también político en torno a los indígenas expulsados Chamulas.

Domingo López Ángel contendió en una ocasión como candidato a diputado local, por el distrito de San Cristóbal y Teopisca y en otra ocasión fue precandidato a presidente municipal de San Cristóbal de Las Casas, hasta su detención judicial, por motivos que hoy en día quedan poco claros.

En lo relacionado al aspecto religioso en la colonia existe una pluralidad religiosa, pero destacan los protestantes o evangélicos mismos que realizan rituales de cultos diversos días a la semana. A la fecha se registra la existencia de cuatro tipos de iglesias en la colonia La Hormiga de las siguientes denominaciones: Séptimo Día, Casa de Dios, Pentecostés, y Presbiteriano.

El tema religioso en la ciudad de San Cristóbal de Las Casas es de suma importancia. En un estudio realizado por la Coordinación de Asuntos Religiosos de la Presidencia Municipal en el 2007 se encuentra la existencia de 253 inmuebles que sirven como templos para actividades religiosas de los cuales el 58% son de evangélicos, el 26% de Católicos –apostólicos, el 9% de protestantes no evangélicos y el 2% de religiones no cristianas en donde se incluye la musulmana (Coordinación de Asuntos Religiosos, 2007:6)

En San Cristóbal de las Casas, los liderazgos religiosos, tanto de católicos como de protestantes, juegan un papel central para entender las relaciones de poder existentes. En dicho estudio censal, se registra un padrón de 160 ministros de culto en donde más de las tres cuartas partes son evangélicos y protestantes, mientras que el resto, 13%, son católicos y católicos carismáticos (Coordinación de Asuntos Religiosos, 2007:6). Llama la atención la creación reciente de centros educativos y radiodifusoras con cercanía a las organizaciones religiosas, principalmente de naturaleza cristiana evangélica.

Si bien la religión predominante es la evangélica, eso no excluye que los habitantes de la colonia puedan profesar otras religiones como la católica. De hecho los fundadores de la iglesia musulmana son indígenas que anteriormente eran evangélicos que habitaban en la colonia La Hormiga.

El Antropólogo Gaspar Morquecho estima que el Islam crecerá entre los indígenas mayas porque esta religión tiene elementos culturales muy afines a los ritos religiosos que por siglos han profesado los tsotsiles, como son la oración de hinojos (de rodillas), separación de hombres y mujeres en eventos religiosos, distribución colectiva de los alimentos y la opción de que los hombres pueden tener varias mujeres (*El universal*, domingo 10 de marzo de 2002).

En lo relacionado a la composición poblacional de los habitantes de la colonia, hoy en día los habitantes de La Hormiga no solamente proceden del municipio de Chamula sino que se registra la permanente llegada de indígenas procedentes de toda la región Altos de Chiapas y de los municipios de Tenejapa, Chenalhó, Larráinzar, Oxchuc, Chanal, Huixtán y Ocosingo.

En esta colonia se observa una gran integración y organización de los habitantes; las reuniones o asambleas orientadas a tratar asuntos relacionados con la colonia son bastante frecuentes y la toma de decisiones es consensuada y dirigida por líderes indígenas, a través del voto directo. Al valorar esta situación Ronald Nigh (1998) señala que «los principios comunitarios, igualitarios y democráticos siguen vigentes, no sólo en las comunidades tradicionales sino también, son reconstituídos en las nuevas colonias de migrantes, tanto urbanas como rurales y se aplican por igual en la formación de nuevas empresas y organizaciones de indígenas».

Podemos afirmar que al paso del tiempo (más de 25 años) los expulsados asentados en la colonia La Hormiga han develado importancia económica, capacidad organizativa y presión política (García, 1997:119; Viqueira, 1998:235; Cantón, 1997a:167-168). Esto les ha permitido condiciones distintas de integración a la dinámica urbana de la localidad.

Por tanto, la salida de los pueblos originarios, que en sus inicios es forzada y representa un rompimiento con el lugar de origen y la costumbre del catolicismo tradicional, ha permitido a los expulsados la posibilidad de recrear un espacio simbólico y político propio que les posibilita reorganizar parcialmente la vida comunitaria en torno a una convivencia pacífica entre indígenas conversos y católicos y con la mediación de sus propias autoridades civiles y religiosas.

Sin duda, la capacidad de recepción del sistema de comercio local, ha llegado a su límite, en tanto los índices de desempleo y desocupación laboral aumentan con la migración



de más indígenas procedentes de Los Altos de Chiapas hacia San Cristóbal de Las Casas. Esta incapacidad del sistema económico local para recibirlos ha provocado la migración de indígenas de la colonia La Hormiga a diferentes estados de la república mexicana y al extranjero.

Una indígena fundadora de La Hormiga observa como un fenómeno preocupante la migración de indígenas a Estados Unidos:

No es por conflicto de nuestros compañeros indígenas, sino que ya en las causas se complican muchas cosas, no sólo conflictos, sino que también falta de trabajo, las faltas de tierras, que no paguen muy bien los trabajos, algunas personas o señoras que sí saben trabajar [...] eso no tiene un precio, todo lo del maíz, el frijol, lo que producen los indígenas en las comunidades, pues no alcanza, incluso hijas e hijos se venían a trabajar aquí a San Cristóbal a buscar trabajo [...] las muchachas en casas, y los muchachos de albañil, peón de albañil, lo que encontrarán, algunos se fueron a Tuxtla y de ahí escucharon rumores de que ya hay buen trabajo aquí [...] por otro lado de Oaxaca, de Veracruz [...] pues están mucho ahora que fueron a buscar otros a buscar trabajo, que ahí pagan, que hay buen trabajo y sí, ya ahí fue saliendo, fui encontrando amigos, amigas, no que yo tengo un amigo, un hermano que está en el norte, y así una cadena de comunicaciones que fue y así fue surgiendo las migraciones y las comunidades (entrevista a habitante de la colonia La Hormiga, diciembre de 2008).

Esta migración pareciera estar impactando en los índices de permanencia escolar según lo reportan los maestros del centro escolar, quienes arguyen que la salida de los padres y jóvenes hacia los Estados Unidos está produciendo deserción escolar y reprobación (Proyecto Escolar, 2006).

### **3.3.3 Educación. Experiencias educativas en la colonia La Hormiga. Proceso de fundación de la escuela**

La escuela primaria Ignacio Allende cristaliza una parte sustancial de las demandas de los indígenas migrantes de la colonia La Hormiga en San Cristóbal de las Casas. Después de 10 años de intensos conflictos de legitimación territorial, a través de un proceso de organización interna y autogestión de los recursos con las autoridades municipales y

estatales los habitantes de esta colonia, consiguen en el año de 1987, la fundación de la escuela, en un espacio geográfico poco adecuado a las condiciones idóneas de un centro escolar, justo en la zona más alta del cerro de La Hormiga, en medio de declives rocosos y terreno irregular se construyeron las primeras aulas (ver imagen 7).



Imagen 7: Foto de la escuela primaria en la Colonia La Hormiga.

Ante el agotamiento del espacio físico en la colonia, al estar completamente poblada por viviendas, la escuela se establece como punto de enclave para el desarrollo de la colonia, esta ubicada a un costado de la casa ejidal y a la cancha de básquetbol de la colonia.

A decir de uno de los docentes fundadores de este centro educativo, la escuela surge a solicitud de los padres quienes pidieron a las autoridades municipales y a los jefes de zona escolar la creación de una escuela rural y no bilingüe, como lo menciona el docente al ser entrevistado:

Creo que las personas de acá no optaron porque fuera bilingüe, porque ellos tienen conocimiento que las escuelas bilingües, pues no dan el mismo resultado [...] y eso es lo que ellos nos han dicho, ellos no querían bilingüe, porque ellos han visto como ellos vienen de otras comunidades, de ahí de donde salieron, ellos se dieron cuenta entonces, pues ellos no optaron por bilingüe (entrevista a docente de la Escuela Primaria Ignacio Allende. diciembre de 2008).

Sin embargo, frente a las narrativas del docente, los indígenas migrantes reconstruyen el proceso de fundación de la escuela desde su propia experiencia y lo que ha significado una lucha permanente de demandas a las autoridades municipales y estatales quienes durante cerca de 10 años les negaron el acceso a los servicios básicos de desarrollo. Es, justo después de la creación de las organizaciones en defensa de los evangélicos y de

los impactos del neozapatismo en el cumplimiento de las demandas de justicia social de los pueblos indígenas, cuando las autoridades gubernamentales centran su atención en la población indígena y atienden las demandas de servicios que habían sido negados.

Nos querían quitar la luz porque nosotros no teníamos transformador grande, nos cortaron la luz antes del 94, entonces fuimos a hablar nos juntamos 20 o 40 mujeres nos fuimos a hablar no nos escucharon en la Comisión, fuimos sacadas de ahí y gracias a nuestros hermanos zapatistas que llegaron en el 94, primero llegaron en el 1º. de enero, y en la 24; el 2 de enero las comisiones estaban colgando los postes, sin avisarnos primero queríamos la luz y no lo permitían y cuando llegaron los zapatistas el 94, el 1º. Estaban colgando las posterías, ya nos estaban instalando la luz y no lo iban a cortar, por eso yo digo, los reconozco mucho, mucho sus valores e ideas de los hermanos zapatistas, sí nos han apoyado sí ha dado algún fruto para nosotros, las que vivimos en el periférico” (entrevista a habitante de la colonia La Hormiga, diciembre de 2008).

Los mecanismos de integración local de los migrantes indígenas se han traducido en una demanda permanente de servicios ante las autoridades educativas sobre todo la Secretaría de Educación Pública, una instancia que una década después de la primera migración (1976), en el año de 1987, establece el primer servicio de educación rural atendiendo a la población desplazada por el conflicto religioso de la colonia La Hormiga.

En un primer momento la escuela fue edificada sobre una sola aula que atendía de manera multigrado a la primera generación de niños inscritos, para posteriormente, convertirse en una escuela de organización completa con una planta de docentes que incluía un director.

Si, esa fue la primera escuela, la primera que se creó ahí, las aulitas era de madera y con lodo y ahí estaban los niños, empezamos con un grupo, después se empezó a crear más y más y así poco a poco fue [...] después vino un apoyo para la construcción de las aulas, porque solos no los podemos hacer, ahorita, hay dos grupos de sexto, hay dos de cuarto, dos de tercero, dos de quinto” (entrevista a habitante de la colonia La Hormiga. Diciembre de 2008).

Como puede observarse en la imagen número 7, la respuesta de las instancias gubernamentales en materia de infraestructura fue más inmediata a diferencia del centro escolar ubicado en la colonia Primero de Enero de 1994. En la escuela primaria de la colonia La Hormiga un 80% de las aulas están construidas con material de concreto y

cumplen con las especificaciones de las aulas construidas por los organismos internacionales.

En el edificio escolar únicamente se encuentran dos aulas adaptadas de madera de costera, aulas improvisadas ante el crecimiento de la matrícula en el centro escolar. Sin embargo, es preciso apuntar que, si bien las condiciones de infraestructura son mejores a las de la colonia Primero de Enero, estas instalaciones aún no cumplen con estándares de seguridad y salud establecidos por los organismos nacionales, en virtud de que la colonia no cuenta con drenaje y enfrenta permanentemente problemas de suministro del agua, ya que el bombeo de este líquido se dificulta en las zonas más altas con laderas pronunciadas, como la que ocupa el centro escolar de educación primaria.

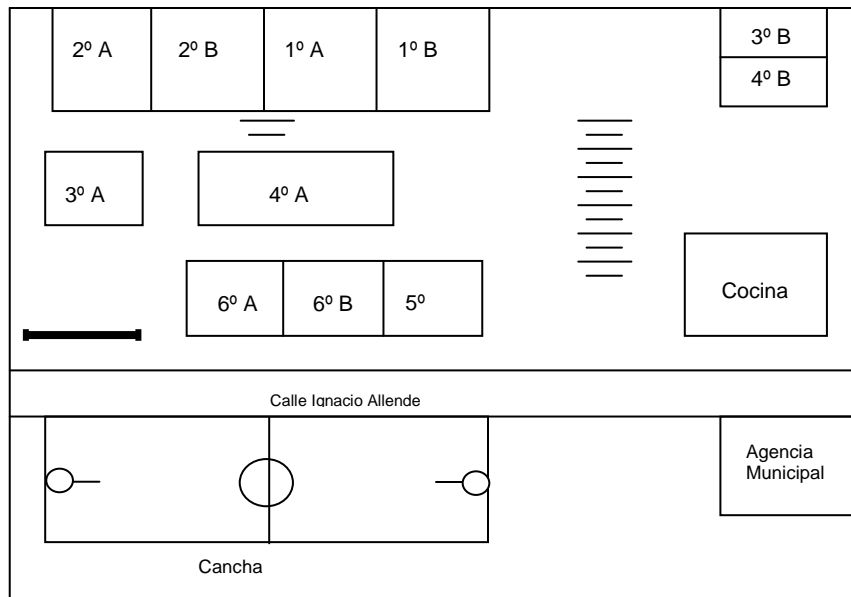


Imagen 8: aulas en colonia La Hormiga

Cabe destacar que las condiciones actuales de infraestructura de la escuela contravienen las normas técnicas de proyectos arquitectónicos que señalan que la superficie del predio del centro escolar deberá considerar un espacio de 2.50 m<sup>2</sup>/alumno y en el caso de las aulas 0.90 m<sup>2</sup>/alumno. En este sentido, la escuela no cuenta con espacios de esparcimiento para la realización de las actividades deportivas, áreas verdes, laboratorios, zonas de juego, entre otros espacios.

Estas carencias en términos de la infraestructura requerida revelan una vez más, la escasa atención que las autoridades gubernamentales prestan a las necesidades de los pobladores indígenas. De manera tal que los beneficios obtenidos en la actualidad han sido producto de las presiones externas de grupos políticos (zapatismo, organizaciones de evangélicos) que han demandado la atención de las autoridades, pero no ha sido resultado de un proyecto gubernamental que subsane las desigualdades que enfrenta este sector de migrantes indígenas.

**CROQUIS 3**  
**ORGANIZACIÓN DEL ESPACIO FÍSICO EN LA ESCUELA**



### 3.3.4 Organización académica y actividades escolares

En lo referente a la organización académica y actividades escolares al interior de la escuela Ignacio Allende se observa una estrecha relación entre los habitantes y las autoridades de la escuela, ya que la participación en los eventos socioculturales como fiestas patrias, día de muertos, posada de fin de año, día del niño, día de las madres, clausura y los eventos deportivos, así como las campañas de salud, de aseo y reforestación, cuentan con la atención y participación de los padres de familia quienes colaboran activamente en la organización de estos eventos escolares.

Uno de los eventos más significativos son las celebraciones relacionadas con el fin de cursos, en donde los alumnos que egresan participan activamente ya que se realiza una fiesta que incluye bailes y música ambientada por un tecladista, los padres, maestros, alumnos e invitados conviven armónicamente sin el consumo de bebidas alcohólicas y sin violencia.

Asimismo, se observa una estrecha relación entre la asociación de padres de familia con las autoridades educativas. La asociación funciona como un intermediario entre la escuela y los padres de los niños. La asociación de padres de familia interviene cuando

algún alumno se ausenta de clases, por ejemplo, se manda a llamar al padre del alumno faltista para que dé explicaciones sobre la inasistencia de su hijo.

Bajo esta modalidad de activa participación de la asociación de padres de familia, todas las decisiones referentes a la escuela son consensuadas con los docentes, como es la selección de fechas y horarios para los eventos, las participaciones colectivas de la escuela en eventos públicos, y los gastos que se realizan con los recursos que provienen de las cuotas de inscripción.

El director de la escuela explica lo anterior:

Pues han colaborado, ellos saben sus obligaciones, ellos cooperan, cooperan para el bienestar de la escuela [...] han pintado la mayor parte de la escuela, y el gobierno se ha dado cierta aportación, con la ayuda de los señores y su trabajo se ha hecho todo esto, entonces, por ese lado los señores sí trabajan, sí apoyan, de ese modo se ha llevado a cabo bien el trabajo de acá [...] (entrevista a docente de la Escuela Primaria. diciembre de 2008).

En el estudio realizado por Buitrago (2004) sobre las narrativas y la identidad de las mujeres migrantes en San Cristóbal se observa que entre este grupo de indígenas llama la atención que las madres aparecen interesadas en concebir y encaminar a sus hijos como actores sociales autónomos y potenciales, al entrevistar a una madre sobre el futuro académico de su hijo respondió –Bueno es que el niño va a decidir qué es lo que quiere estudiar, quiere seguir sus estudios, terminar su primaria y secundaria o quiere seguir su prepa pues ahí lo va a escoger de su gusto que quiere estudiar”.

Si bien, las indígenas entrevistadas por Buitrago *et al.* (2004) denotan en su discurso la importancia de los estudios de sus hijos, también son conscientes de las condiciones que pueden limitar una escolarización prolongada.

Así como la importancia de que la educación recibida en la escuela debe de servir para la inserción de indígena en el mundo mestizo dotándolo de herramientas de –sobrevivencia en un ambiente hostil en donde la cultura indígena ocupa un lugar inferior frente a una oligarquía mestiza que gobierna la ciudad, como se menciona en la cita siguiente extraída de las entrevistas de Buitrago *et al.* (2004).

No quiere que sus hijos le pase igual que el esposo, que ella porque el esposo no estudió: absolutamente nada no entiende nada, no sabe moverse. Entonces ella sabe un poquito más moverse que el esposo, por eso ella viene, bueno yo voy a buscarle

casa a mi hijo y entonces se queda el esposo en la casa porque él no entiende nada, nada, nada. Ella entiende una palabrita que otra, pero por eso es que quiere que su hijo [...] no quiere que sea igual, entonces sus hijos quiere que él pueda entender, pueda moverse, pueda comprar con facilidad y preguntar español hasta cuenta entonces por eso (Buitrago, 2004).

Es importante señalar que a las madres y padres de familia a quienes se les preguntó sobre la importancia de la escuela, en su mayoría coinciden en que la escuela juega un papel muy importante para la inserción de indígena (ya sea niño o adulto) a las dinámicas de convivencia urbana en la ciudad. Se observa que las reivindicaciones de naturaleza étnica, a través del discurso educativo, están ausentes entre este grupo de indígenas migrantes quienes primordialmente ven en la escuela un mecanismo para la *integración* y no una posibilidad para preservación, desarrollo de su cultura y las expresiones de la misma como son la lengua, las formas de organización social y las tradiciones.

Lo siguiente se constata en la narrativa de una madre de familia indígena a la que se le preguntó ¿Qué importancia había tenido la escuela a partir de su experiencia de migración?

Tiene un poco de distintas cosas, porque ya ve que ahora ya no hay mucho trabajo, ahora que de chofer o cualquier trabajo que quieras realizar ya no te aceptan, o trabajos así en las tiendas ya no basta con terminar la primaria, entonces sí es muy importante aprender para que los hijos tengan cómo solicitar de qué comer [...] es que mi hijo va a encontrar trabajo todavía, es difícil que tenga ganado una tortilla, a los hijos que sepan hablar y que tengan un poco de conocimiento [...] sí tiene importancia” (Entrevista a habitante de la colonia La Hormiga. Diciembre de 2008).

En el desplazamiento físico, el migrante experimenta la creciente diferenciación del mercado laboral que exige mayor especialización y escolarización, de ahí que su prioridad con relación a la escuela sea la posibilidad de contar con una escolaridad más prolongada, que le permita a la vez mayores expectativas en el mercado laboral.

Estas expectativas con relación a la escolarización y a las condiciones sociales de los migrantes son contradictorias con su situación real ya que la gran mayoría de los alumnos proceden de familias con escasos recursos económicos, los padres de los estudiantes son comerciantes de artesanías en la plaza de Santo Domingo, albañiles,

peones, taqueros, boleros, vendedores ambulantes quienes dedican la mayor parte de la jornada del día a los empleos y permanecen fuera de sus hogares.

Estas condiciones de pobreza, en la gran mayoría de las familias, suscitan casos de desintegración familiar, inseguridad, violencia, alcoholismo, delincuencia y maltrato. Estas circunstancias que demeritan el desempeño académico de los alumnos quienes, ante tales situaciones, dejan sus hogares y se integran a la vida de las calles como limpia vidrios, o limosneros.

Una situación común a muchas familias de migrantes en La Hormiga es el deseo de que sus hijos hombres estudien más allá de la educación básica, Estos referentes se encuentra en un estudio realizado por Pilar Sánchez Ochoa (2003) sobre matrifocalidad y marginación en San Cristóbal de las Casas. En dicho estudio la autora encuentra que casi todas las mujeres entrevistadas expresaron el deseo de que sus hijos estudien, al menos hasta finalizar la secundaria, aun cuando sus escasos recursos las obligan a elegir, prefieren apoyar a los varones antes que a las niñas; quienes se quedan en casa ayudándolas en sus tareas mientras que los hijos se preparan para intentar conseguir un mejor empleo.

Sin embargo, existe una excepción a estos casos en mujeres que forman parte de la Coordinación Diocesana de Mujeres (Codimuj), o que están bajo su influencia, ya que ellas manifiestan el deseo de proporcionar igual nivel educativo a todos sus hijos, sin tener en cuenta su sexo; algunas sueñan con que sus hijos alcancen el nivel universitario.

Una madre de familia y estudiante entrevistada en la colonia La Hormiga y que actualmente cursa la carrera de Lengua y Cultura en la Universidad Intercultural de Chiapas expresa:

Si no hubiera yo estudiado, no tuviera educación, no habría yo podido emigrar, uno no sabe cómo comunicarse, no sabe leer, no sabe tener una plática con otra persona [...] no hay buena educación, sí hay algunas cosas buenas que se han defendido, pero no se dan cuenta. Yo he revisado documentos de la educación, ahora sí están empezando a utilizarlos en la universidad [...] pero apenas, antes no, en cualquier universidad no hay, cualquier escuela no hay [...].

Esta contradicción entre el situación de pobreza de los indígenas migrantes frente a sus expectativas sobre una escolarización prolongada confirman lo dicho por Basil Bernstein (1971) quien relaciona los procesos macro educativos con los niveles macro sociológicos de la estructura social y las relaciones de clase y poder.



Alain Bernstein afirma que la clase social (y para el caso de esta investigación un contexto de relaciones inter-étnicas matizadas por la desigualdad social, en donde los indígenas ocupan la escala más baja de las jerarquías sociales) determina las formas de socialización. De acuerdo a Bernstein, la estructura de clases influye en el trabajo y en los roles educativos, controla las relaciones que las familias pueden tener entre ellas y penetra de manera profunda la experiencia social inicial adquirida en la familia.

Bernstein afirma que el sistema de clases influye poderosamente en la distribución del conocimiento entre los miembros de una sociedad, de ahí que un porcentaje muy bajo de la población ha tenido acceso a los principios de cambio intelectual, mientras que al resto les ha sido negado.

Estas afirmaciones cobran sentido con las prácticas escolares vividas cotidianamente en las aulas de educación primaria, para el caso particular de esta colonia de migrantes.

En las siguientes líneas se realizará una breve descripción etnográfica de un día común de clases, para posteriormente desarrollar la interpretación del registro etnográfico.

CUADRO 10  
REGISTRO ETNOGRÁFICO EN LA ESCUELA IGNACIO ALLENDE

HORA	INSCRIPCIÓN
11:40	El maestro inicia la clase a las 11:40 iniciando dando la instrucción de realizar una tarea a los niños de la materia de matemáticas para lo que les dicta problemas en los que deberán usar la multiplicación y división; los niños copian la tarea y guardan sus libretas.
11:50	Inmediatamente después les pide que saquen su libro de español y lean la lectura de manera individual que les indica, mientras tanto el maestro sale del aula (parece ser que mientras el director se encuentra ausente el maestro Miguel se encarga de la dirección, esto podría explicar su ausencia). Una vez que el maestro se ha retirado los niños empiezan a distraerse conversando con sus compañeros de banca, algunos otros giran sobre sí mismos para platicar con el de atrás. Esto es en la mayor parte del aula, son pocos los niños que observan su libro aunque es solo por unos minutos ya que fácilmente se distraen con sus compañeros que ya han empezado a jugar.
11:40	Llama mi atención un niño que comienza a aventar semillas de maíz a sus compañeros quienes visiblemente molestos empiezan a buscar al culpable, una vez que éste es descubierto empiezan a gritar su nombre en tsotsil y recogen las semillas y se las avientan de regreso con la firme intención de desquitarse; de pronto, una de las semillas choca en la cabeza de otro niño que no estaba dentro del "juego". Todos empiezan a reírse incluso el niño.  Uno de los chicos, ya molesto, le hace señas con las manos indicándole que si no lo deja de molestar lo iba a golpear, lo insulta en tsotsil, a lo que, el niño de las semillas agacha el rostro. Trataba de escribir estos datos cuando una semilla pasó muy cerca de mi rostro, inmediatamente, volteé hacia donde se encontraba el niño de las semillas quien me dio la espalda y agachó el rostro tratando de esconderlo. [Después de eso se generó una situación de incomodidad porque me pareció que el niño esperaba recibir un <u>castigo o regaño de mi parte</u> ]. Después de un par de minutos retomo el juego.  Mientras tanto, al otro extremo del salón, un niño pequeño se asomaba a la ventana que daba hacia fuera del aula; otros más por ahí empiezan a levantarse de sus bancas para ir a buscar a sus

	<p>amigos y platicar con ellos. En la plática se intercalan diálogos en español y algunas palabras en tsotsil. Aquí se ve a un niño que saca un chicharrón (probablemente lo traía desde el recreo) y comienza a repartirlo con sus amiguitos pero no a todos. A uno de ellos le dijo que sólo le iba a dar a su amiguita, los otros niños se quedaron viendo un poco tristes.</p> <p>A un lado de ellos estaba un niño que me observaba pero <u>no me hablaba</u>, así que le pregunte su nombre, con <u>mucha timidez</u> y en voz muy baja me dijo -E”. -E” es un niño de estatura muy baja, delgadito, sus facciones son indígenas, usa huaraches de donde resaltan sus deditos sucios de tierra; su actitud es inquieta y de mirada picara.[Pese a mi insistencia de seguir conversando en niño no atendía a mis preguntas]</p>
12:00	<p>Él junto a otro niño que se llama -E” se juntaba para jugar a aventones, se intercambian palabras en tsotsil, me miraba y se reía. Para este momento de la clase en el salón ya se había perdido el orden los niños gritaban con fuerza, golpean las bancas, -E” comenzó a gritar y se agachaba como si fuera un -monito”.</p>
12:08	<p>De pronto se ve venir el maestro, los niños ya bastante relajados <u>no se percatan de su presencia</u>, el maestro Miguel<sup>36</sup> <u>observa con dureza a sus alumnos</u>, se detiene en la puerta, los niños al darse cuenta de su presencia <u>corren a sus lugares, dejan de gritar, sus expresiones son de sorpresa</u> ante la llegada de su maestro.</p> <p>El maestro entra con pasos lentos <u>observándolos a todos</u> sin expresar una sola palabra; de pronto se escucha una vocecita de un niño, uno de los cuales estaba haciendo más ruido y estaba molestando a sus compañeros, empieza a dar queja de todos con el maestro y esto lleva a que todos empiecen a acusarse unos a otros. El maestro <u>los ve con una mirada que refleja dureza</u> pero sin emitir ningún comentario. Entonces pregunta si leyeron, a lo que nadie responde y vuelve a preguntar pero siguen sin responder.</p>
12:14	<p>La dinámica de clase del maestro a su llegada comienza con la lectura de una lección en voz alta, después da la instrucción directa a algunos niños que lean. Entre los niños que han leído no logran una pronunciación correcta del español, la mayor parte del tiempo deletrean las palabras y en otras ocasiones inventan palabras cuando desconocen las que están en el texto. [durante esta clase no se observa que ningún niño pronuncie ninguna palabra en lengua indígena].</p>
12:36	<p>Entre tres niños a los que asigno como actividad la lectura, los tres tartamudearon al leer y <u>siempre leían en una voz muy baja</u> lo que dificultaba un poco entenderles lo que decían, a lo que el maestro de vez en cuando les decía <u>-más fuerte, hijo lee más fuerte.”</u></p>
12:50	<p>Una vez concluida la lectura el maestro deja ejercicios en la clase que se encuentran contenidos en libro de texto gratuito para lo que les pide que identifiquen palabras en el texto las subrayen y después las escriban en su libreta. En esta ocasión el maestro no sale del aula, se queda en su lugar doblando unas hojas que parecen invitaciones mientras los niños intentan realizar la tarea que se les ha asignado pero, se distraen fácilmente. Algunos se ponen a platicar, otros se molestan entre sí, <u>el maestro sólo los observa</u> sin dejar de hacer lo que está haciendo. No acompaña ni asesora la realización de los ejercicios. Ni evalúa la correcta ejecución de la actividad realizada.</p>
1:30	<p>Después de 8 minutos de actividades de los niños de pronto uno de los niños (niña) grita <u>-maestro, maestro”</u> para acusar a un niño que la molestaba y el maestro le dice <u>-¿Qué paso?”</u>. A lo que ella responde que fulanito la está molestando pero el maestro sigue sin decir palabra sólo <u>observa fijamente: él niño se queda quieto en su banca y observa al maestro con incertidumbre</u>. Sin embargo, el acontecimiento no trasciende.</p> <p>Una vez transcurrido un lapso de 40 min, el maestro les pide a sus alumnos que lleven su tarea a su escritorio, todos los niños empiezan a apilar sus cuadernos que serán calificados, pero muchos no han terminado así que el maestro <u>les pide se apresuren</u> y les espera un poco más mientras tanto, califica la de otros niños. Así transcurre el tiempo, no todos los niños terminan bien el ejercicio y las calificaciones no son precisamente las más altas. En <u>algunos casos -pocos-</u> el maestro <u>señala errores</u>. [Llama la atención que al terminar el ejercicio el docente no realiza la retroalimentación de la actividad señalando a los alumnos los errores cometidos en el ejercicio]</p>

<sup>36</sup> Se utiliza un seudónimo para proteger la identidad del docente.

1:42	<p>Una vez terminada esta actividad les pide a los chicos que pasen a ensayar los honores a la bandera que les toca realizar el lunes 15 de diciembre próximo. Esta actividad es supervisada por el maestro todos los días antes de terminar las clases. Así que pasa el maestro de ceremonias un niño de los más altos del grupo y de los que sin duda lee mejor, después pasa una niña a recitar el juramento a la bandera, después dos pequeños más a recitar poemas, mientras esto sucede los niños se ríen mientras los observan, otros no les prestan la más mínima atención y juegan con sus compañeros.</p> <p>Cada vez que se acentúan los gritos de los niños, el <u>maestro empieza a lanzar miradas</u> pero ninguno de los niños lo toma en cuenta si no se percatan de ella. En el transcurso del ensayo pasa un niño (el mismo que me aventó la semilla de maíz a la cara), gordito de estatura media a declamar pero a media poesía se olvida de esta, todos los niños se burlan de él; sin embargo cuando el maestro le pregunta en un tono de regaño: <u>¿se te olvidó o no lo has aprendido!</u> Varios niños empiezan a gritar <u>que lo estudié maestro, que lo vuelva a estudiar</u>”.</p> <p>El maestro le pregunta que, <u>¿Qué pasa?</u> Y le pide que lo estudie bien porque la otra semana va a ser y el viernes ya no van a ensayar por qué no va a haber clases a lo que todos los niños alegremente responden ¡no va a haber clases!....</p> <p>Después de ensayar tres veces el acto de la ceremonia de honores a la bandera, el maestro deja una última tarea. Ya casi al finalizar y después de dar ciertas indicaciones para los niños suena la chicharra, un niño grita ¡el chicharrón!. Todos contentos se apresuran a guardar sus cosas tratando de aproximarse lo más pronto a la puerta.</p> <p>El maestro no los detiene así que de manera desordenada salen todos, unos casi corriendo y atropellando a uno que otro de sus compañeros.</p>
------	--

Al realizar el análisis de registro etnográfico de una clase cotidiana en esta escuela primaria, podemos identificar aspectos relevantes que permiten comprender la complejidad del fenómeno social y educativo que se desarrolla en esta colonia de migrantes indígenas.

Pierre Bourdieu (1999) señala, en su libro *la miseria del mundo*, que los barrios y las escuelas son dos ámbitos en los que se ejerce de modo especialmente intenso y sutil la violencia simbólica; en la observación de la práctica cotidiana escolar, podemos distinguir que el maestro es una figura de autoridad que ejerce de manera implícita la violencia simbólica<sup>37</sup> sobre los niños, quienes mientras el docente se encuentra en el aula se comportan de acuerdo a las normas y códigos establecidos para el espacio escolar. Sin embargo, en ausencia del mismo, los niños aprovechan para jugar sin preocuparse por las tareas que el maestro les asigna probablemente porque a su regreso se hace la lectura que debieron de haber hecho en ausencia del mismo.

<sup>37</sup> Para Bourdieu la violencia simbólica es un poder legitimador que suscita el consenso tanto de los dominadores como de los dominados, un «poder que construye mundo» (*worldmaking power*) en cuanto supone la capacidad de imponer la «visión legítima del mundo social y de sus divisiones» (Bourdieu, 1987: 13) y la capacidad de imponer los medios para comprender y adaptarse al mundo social mediante un sentido común que representa de modo disfrazado el poder económico y político, contribuyendo así a la reproducción intergeneracional de acuerdos sociales desigualitarios.

Pierre Bourdieu, al referirse al trabajo pedagógico, afirma que –éste tiende a reproducir las condiciones sociales de reproducción del arbitrario cultural, o sea, las estructuras objetivas de las que es producto, por mediación del *habitus* como principio generador de prácticas reproductoras de las estructuras objetivas” (Bourdieu, 1998:161).

El maestro mantiene una relación distante con los niños aún para corregirlos, ya que sólo se remite a observarlos fijamente. Si los niños no se dan cuenta de su mirada continúan jugando, pero si se percatan agachan el rostro e inmediatamente corrigen su postura. La mirada, como mecanismo de control y autoridad, está vinculada con ejercicio de violencia simbólica, ya que el hecho de que los niños reaccionen ante la mirada del docente tienen que ver con la condición de haber nacido en un mundo social en donde existe una aceptación inconsciente de cierto número de postulados incorporados como *habitus* (*autoridad, disciplina, castigo*) que no requieren inculcación activa al margen de la que se ejerce en el orden social y que tienen que ver con la jerarquías escolares y culturales (Bourdieu, 2000). El niño además de ser dominado por su situación de infancia, es doblemente violentado por su condición de indígena.

Esto repercute en las actividades académicas que no revelan una secuencia lógica que responda a un planeación didáctica, sino más bien la ejecución de tareas carece de una articulación consistente. En este sentido, podemos inferir que la práctica docente presta mayor atención al ejercicio del control que al mismo proceso pedagógico de enseñanza-aprendizaje.

Con lo relacionado al uso de la lengua en el aula podemos ver que, en el registro etnográfico realizado durante varias sesiones, la lengua indígena no es incorporada a las actividades escolares. En una entrevista realizada al docente en donde se le preguntó cual consideraba que eran las principales problemáticas de la escuela, respondió lo siguiente:

Bueno pues aquí, cada maestro pone todo de su parte, trabaja como debe de ser, lleva los planes y programas como debe de ser que la secretaria da, pero aparte acá hace su planeación, ya sobre la educación y el aprovechamiento pues [...] hay muchos, muchos problemas, por el tipo de niños, primero que hay muchos indígenas, segundo que no hablan del todo el español, es un gran retraso el tener esa lengua y no el español [...](Entrevista a docente de la Escuela Primaria Ignacio Allende, diciembre de 2008).

En las palabras del docente podemos percatarnos que el docente no potencializa ni reconoce como una posibilidad para la enseñanza la diversidad cultural inherente al grupo social con el que interactúa; esto tiene que ver directamente con las jerarquías sociales establecidas y con el fenómeno de la intimidación verbal, ya que vemos en la etnografía registrada que muchos de los actos de habla dependen de la posición social del que habla en relación con los que escuchan; en este sentido; para Bourdieu, lo que explica la violencia simbólica de un acto de intimidación verbal es el *habitus*, las disposiciones inculcadas en el agente por los aspectos insignificantes de la vida cotidiana, en el comportamiento corporal o en los múltiples modos de ver las cosas o hablar de ellas (Bourdieu, 1987)

Falquet (1995:7) en su estudio sobre la violencia cultural del sistema educativo señala que:

La actitud del cuadro docente está a menudo impregnada de desprecio, explícito o latente, hacia las culturas indígenas. En el caso del personal mestizo, altera el racismo manifiesto con el paternalismo y el desconocimiento de las lenguas y cultura indígena –las cuales no forman parte del programa obligatorio de la escuela normal.

Cabe destacar que frente a la violencia simbólica existente en las prácticas escolares, los lazos de amistad entre los niños se desarrollan de acuerdo a la cercanía de sus bancas con los otros niños y los que se encuentran más separados en el espacio del aula. Los varones suelen jugar rudamente pero no es exclusivo, ya que las niñas en ocasiones se juntan con algún niño para molestarlo o golpearlo.

Entre los niños hacen de la burla un juego, mas el que está expuesto resulta ser objeto de esta burla. En el caso de este ejemplo inscrito en la etnografía, la burla recae en el niño que ha fallado en su declamación. Sin embargo, se apoyan entre ellos frente a la crítica del maestro.

La principal distracción a las normas de disciplina establecidas en el espacio escolar de los niños es el juego, gustan de platicar por ello no prestan total atención a los deberes establecidos por el docente. Finalmente, para la gran mayoría de los niños y niñas indígenas, el ir a la escuela rural o bilingüe implica vivir una profunda violencia cultural.

Es aún más lamentable el hecho de que la pérdida de la lengua indígena a través de las prácticas escolares no cumpla con las expectativas de integración y ascenso social de los indígenas migrantes, quienes fijan altas expectativas en la formación escolarizada a través

de la escuela primaria. En los imaginarios de estos indígenas migrantes se asumen roles pasivos frente a las políticas de aculturación e integracionismo cultural a través de la escuela, de manera tal que las prácticas escolares no son cuestionadas por los padres, a pesar del deterioro identitario y cultural que ello representa.

Falquet (1995), al referirse a la escolarización indígena menciona que «la escolarización (para el indígena) sigue significando la interiorización de su supuesta inferioridad cultural, la castellanización forzada y la aculturación, sin contraparte en términos de integración verdadera e igualitaria en el mundo mestizo». Educarse es establecer códigos de comunicación en castellano, aprender actitudes mestizas. Los elementos identitarios, históricos y culturales que apelan a un origen indígena quedan marginados y subvalorados en el contexto escolar.

#### **3.4 Análisis y balance de la educación indígena entre migrantes indígenas de San Cristóbal de Las Casas. Acercamiento a un instrumento de evaluación nacional**

Para ampliar y contrastar los discursos de los docentes con relación a los resultados académicos de sus alumnos, nos permitimos consultar los resultados de la prueba Enlace<sup>38</sup> de la escuela ubicada en la colonia de migrantes indígenas desplazados por el conflicto político y en la escuela de desplazados por conflicto religioso.

Si bien es cierto que la prueba Enlace ha sido criticada por la poca pertinencia al ser un instrumento diseñado en el idioma español, consideramos que puede ser un referente

---

<sup>38</sup> Permite realizar comparaciones, en una misma escala nacional, entre grupos de un mismo grado-asignatura de una misma escuela, entre escuelas de la misma modalidad educativa, región, zona, entidad o nacional, de resultados generados por grado-asignatura y compararlos a través del tiempo.

ENLACE 2007 Cifras Nacionales:

Porcentaje de alumnos de primaria y secundaria por niveles de logro, grado y asignatura

- ✓ Se establecen cuatro niveles de acuerdo al dominio de los conocimientos y habilidades evaluados en ENLACE, ubicando a cada alumno en uno de los cuatro niveles de logro, de acuerdo al grado de dificultad de las preguntas que contestaron correctamente.
- ✓ El más bajo, insuficiente, significa que el alumno necesita adquirir los conocimientos y desarrollar las habilidades de la asignatura evaluada (alumnos que obtienen en promedio entre 200 y 350 puntos)
- ✓ Elemental, significa que el alumno requiere fortalecer la mayoría de los conocimientos y desarrollar las habilidades de las asignaturas evaluadas. (obtienen en promedio entre 350 y menos de 500 puntos)
- ✓ Bueno, significa que el alumno muestra un nivel de dominio adecuado de los conocimientos y posee las habilidades de la asignatura evaluada. (Entre 500 y 650 puntos aproximadamente)
- ✓ El nivel más alto, Excelente, significa que el alumno posee un alto nivel de dominio de los conocimientos y las habilidades de la asignatura evaluada. (más de 650 puntos)

para contextualizar la escuela dentro de un entorno bilingüe, en donde se espera que los niños evaluados de 3º, 4º, 5º y 6º grados, tengan un dominio funcional del español.

También es cierto que los docentes de estos centros escolares asumen una posición poco crítica al papel que juega este tipo de evaluación en relación a los nuevos lineamientos que definirán en un futuro sus condiciones laborales y el impacto de este modelo de certificación de los procesos educativos en el aula, al margen de las diferencias lingüísticas y culturales de los niños indígenas ubicados en estas colonias de migrantes.

Cuando se le preguntó al director de una de estas escuelas sobre los resultados de su escuela en la prueba Enlace contestó al entrevistador lo siguiente:

Esta escuela tuvo un buen porcentaje de aprovechamiento [...] ya felicité a los compañeros, ellos están contentos también, y pues está bien, creo que de promedio general le dieron a esta escuela un 7, 8 o algo así [...] porque en las otras escuelas tuvieron 5, tuvieron 4, tuvieron 3 hasta 0.1 ó 0.2; creo que esta es la escuela que obtuvo mayor promedio [...] sí, y los maestros están contentos, contentos de haber [...] se ve que estamos trabajando, dicen ellos [...] pues échenle ganas y a pesar de que sean jubilados [...] yo les decía de que habían como 2 ó 3 viejitos aquí y son sus cocos [...].

En este sentido, esta prueba que es aplicada en un contexto urbano en donde existen escuelas indígenas y no indígenas, y en particular en el contexto antes descrito de las colonias, es retomado para mostrar cómo el Sistema Educativo clasifica al espacio escolar en términos de las dimensiones políticas y educativas en la geografía educativa de Chiapas y México.

De manera tal, que el análisis de los datos obtenidos de la prueba Enlace aplicada en ambas escuelas de educación primaria se realiza en función de la comparación de los resultados, tomando en cuenta que sus características económicas, políticas, lingüísticas, culturales y religiosas las hace similares.

En los siguientes cuadros se presenta primeramente la información obtenida en los resultados de prueba Enlace de los años 2006, 2007 y 2008, en las áreas de español, matemáticas y ciencias, de las escuelas en cuestión para, posteriormente, integrar un análisis global.

**CUADRO 11**  
**RESULTADOS DE LA PRUEBA ENLACE EN COLONIA DE DESPLAZADOS POR**  
**CONFLICTO RELIGIOSO**

GRADO ESCOLAR	AÑO	PROMEDIO DE PUNTAJE Y VALOR EN LA ESCALA DE CALIFICACIÓN**		
		ESPAÑOL	MATEMATICAS	CIENCIAS <sup>†</sup>
3°.	2008	490 ELEMENTAL	508 BUENO	494 ELEMENTAL
	2007	433 ELEMENTAL	463 ELEMENTAL	----
	2006	SD	SD	----
4°.	2008	524 BUENO	458 ELEMENTAL	421 ELEMENTAL
	2007	429 ELEMENTAL	462 ELEMENTAL	----
	2006	SD	SD	----
5°.	2008	SD	455 ELEMENTAL	435 ELEMENTAL
	2007	530 BUENO	565 BUENO	----
	2006	SD	SD	----
6°.	2008	402 INSUFICIENTE	438 ELEMENTAL	370 INSUFICIENTE
	2007	401 INSUFICIENTE	403 INSUFICIENTE	----
	2006	SD	SD	----
PUNTAJE PROMEDIO 2008				494.8 PUNTOS
POSICIÓN DE LA ESCUELA A NIVEL DE LA ENTIDAD				2051
ALUMNOS QUE OBTUVIERON EL NIVEL DE LOGRO BUENO-EXCELENTE				10%

\*la evaluación en el área de Ciencias comienza a realizarse en el 2008.

\*\*Los valores de la escala de calificación son Insuficiente, elemental, bueno, excelente.

Insuficiente: Necesita adquirir los conocimientos y desarrollar las habilidades de la asignatura evaluada, elemental: requiere fortalecer la mayoría de los conocimientos y desarrollar las habilidades de la asignatura. Para la elaboración de este cuadro se ubica el valor de escala en función del porcentaje de mayor representatividad de logro.

Fuente: Enlace resultados 2008. Docentes y directivos escolares Resultados de mi grupo y escuelas y Consulta de posición de escuelas según diferentes criterios. en: <<http://201.159.130.142/resultados2008/basica2008/r08CCTGeneral.asp>>

<<http://201.159.130.142/resultados2008/basica2008/r08ResultadosEscuelasPosicion.asp>> [Fecha de consulta 23/12/08].

**CUADRO 12**  
**RESULTADOS DE LA PRUEBA ENLACE EN COLONIA DE DESPLAZADOS POR CONFLICTO**  
**POLÍTICO**

GRADO ESCOLAR	AÑO	PROMEDIO DE PUNTAJE Y VALOR EN LA ESCALA DE CALIFICACIÓN		
		ESPAÑOL	MATEMATICAS	CIENCIAS <sup>†</sup>
3°.	2008	421 ELEMENTAL	434 ELEMENTAL	426 INSUFICIENTE
	2007	407 INSUFICIENTE	439 ELEMENTAL	----
	2006	413 INSUFICIENTE	399 INSUFICIENTE	----
4°.	2008	416 INSUFICIENTE	420 ELEMENTAL	426 INSUFICIENTE
	2007	426 ELEMENTAL	439 ELEMENTAL	----
	2006	404 ELEMENTAL	424 ELEMENTAL	----
5°.	2008	418 INSUFICIENTE	422 ELEMENTAL	416 INSUFICIENTE
	2007	510 ELEMENTAL	520 ELEMENTAL	----
	2006	411 INSUFICIENTE	----	----
6°.	2008	420 ELEMENTAL	448 ELEMENTAL	398 INSUFICIENTE
	2007	469 ELEMENTAL	471 ELEMENTAL	----
	2006	434 ELEMENTAL	436 ELEMENTAL	----
PUNTAJE PROMEDIO 2008				424.7 PUNTOS
POSICIÓN DE LA ESCUELA A NIVEL DE LA ENTIDAD				4286
ALUMNOS QUE OBTUVIERON EL NIVEL DE LOGRO BUENO-EXCELENTE				0%



\*la evaluación en el área de Ciencias comienza a realizarse en el 2008.

\*\*Los valores de la escala de calificación son Insuficiente, elemental, bueno, excelente.

Insuficiente: Necesita adquirir los conocimientos y desarrollar las habilidades de la asignatura evaluada, elemental: requiere fortalecer la mayoría de los conocimientos y desarrollar las habilidades de la asignatura. Para la elaboración de este cuadro se ubica el valor de escala en función del porcentaje de mayor representatividad de logro.

Fuente: Enlace resultados 2008. Docentes y directivos escolares Resultados de mi grupo y escuelas y Consulta de posición de escuelas según diferentes criterios. en: <<http://201.159.130.142/resultados2008/basica2008/r08CCTGeneral.asp>>

<<http://201.159.130.142/resultados2008/basica2008/r08ResultadosEscuelasPosicion.asp>>. [Fecha de consulta 23/12/08]

CUADRO 13  
COMPARACIÓN DE RESULTADOS ENTRE ESCUELAS

	ESCUELA DE DESPLAZADOS POR CONFLICTO POLITICO MODELO EIB	ESCUELA DE DESPLAZADOS POR CONFLICTO RELIGIOSO ESCUELA RURAL ESTATAL
PUNTAJE PROMEDIO 2008	424.7 PUNTOS	494.8 PUNTOS
POSICIÓN DE LA ESCUELA A NIVEL DE LA ENTIDAD	4286	2051
ALUMNOS QUE OBTUVIERON EL NIVEL DE LOGRO BUENO-EXCELENTE	0%	10%

Fuente: Enlace resultados 2008. Docentes y directivos escolares Resultados de mi grupo y escuelas y Consulta de posición de escuelas según diferentes criterios. en: <<http://201.159.130.142/resultados2008/basica2008/r08CCTGeneral.asp>>

<<http://201.159.130.142/resultados2008/basica2008/r08ResultadosEscuelasPosicion.asp>>. [Fecha de consulta 23/12/08]

En los tres cuadros podemos inferir que, de acuerdo a los criterios establecidos por la prueba Enlace para la evaluación de los centros educativos en función de sus resultados, al obtener calificaciones en su mayoría, entre los puntajes insuficiente y elemental los estudiantes necesitarían adquirir o en su defecto desarrollar, los conocimientos y habilidades de las asignaturas evaluadas.

Si regresamos al primer relato etnográfico, el docente experimenta en su aula una dinámica de simulación sobre la enseñanza y el aprendizaje de sus alumnos, cuando al dictar sin revisar la tarea y los niños solo escenifican la realización de los ejercicios. Nos preguntamos: ¿Este modelo de evaluación responde a las problemáticas reales de los niños indígenas migrantes de los Altos de Chiapas?

Según mi parecer, estas evaluaciones crean una realidad alterada y desarticulada de lo que representa el Sistema Educativo en México y en particular la Educación Indígena. Ya que en los resultados generales de dicha evaluación se enfatiza la escasa calidad de la Educación Indígena al ocupar los últimos lugares (ver cuadro 11 y 12). En esta política de simulación se ha prestado poca atención a la pertinencia de los instrumentos en términos de las interpretaciones que producen ya que muestran una brecha infranqueable entre escuelas, al calificarlas en una tabla de posición (ver cuadro 13), lo que se traduce en una jerarquización aún más marcada entre la educación pública y la educación privada.

Lo cierto es que un modelo económico neoliberal exagera la diferencia entre la educación indígena y los demás sistemas, atribuyendo la responsabilidad del fracaso a los docentes, ya que la evaluación se dirige hacia el grupo escolar y la escuela y no sobre la estructura burocrática de la SEP quien sería en todo caso, la responsable de que la educación indígena no cumpla con las expectativas fijadas.

La prueba Enlace no es la guía ni la respuesta para que el docente comprenda la problemática del aula, reflexione sobre ella, y genere estrategias para resolver las necesidades de formación que se presentan en su espacio escolar y que, inciden directamente, sobre el éxito que sus alumnos puedan tener en un contexto en donde, la existencia de relaciones sociales asimétricas determinan en mucho, el proyecto de vida de los niños.

CUADRO 14  
RESULTADO NACIONALES POR SERVICIO EDUCATIVO PRUEBA ENLACE CICLO ESCOLAR  
2006 Y 2007

GRADO	AÑO	ESPAÑOL PRIMARIAS												MEDIA NACIONAL							
		CONAFE				GENERAL				INDIGENA								PARTICULAR			
		INSUFICIENTE	ELEMENTAL	BUENO	EXCELENTE	INSUFICIENTE	ELEMENTAL	BUENO	EXCELENTE	INSUFICIENTE	ELEMENTAL	BUENO	EXCELENTE	INSUFICIENTE	ELEMENTAL	BUENO	EXCELENTE	INSUFICIENTE	ELEMENTAL	BUENO	EXCELENTE
3º	2006	41.8	45.8	12.0	0.4	20.9	50.7	27.0	1.4	52.2	40.3	7.4	0.1	5.3	30.8	55.2	8.7	21.2	48.5	28.3	2.0
	2007	47.8	43.5	8.4	0.3	19.7	50.7	27.2	2.3	54.2	38.4	7.2	0.2	4.1	28.6	52.9	14.5	20.3	48.1	28.4	3.3
4º	2006	43.4	52.3	4.1	0.2	20.8	62.5	15.3	1.3	49.9	47.3	2.7	0.1	5.3	46.0	38.9	9.8	21.0	60.3	16.7	2.0
	2007	49.7	47.0	3.2	0.1	21.2	59.2	17.5	2.0	59.2	37.9	2.8	0.1	5.3	38.0	42.1	14.6	21.9	56.3	18.9	3.0
5º	2006	45.6	50.2	4.0	0.2	19.2	64.4	15.6	0.8	51.6	45.6	2.8	0.1	4.3	47.5	42.0	6.2	19.6	62.1	17.1	1.2
	2007	51.4	45.1	3.3	0.1	19.0	59.5	20.0	1.6	53.1	42.9	3.8	0.1	4.0	39.6	46.1	10.3	19.6	56.9	21.3	2.2
6º	2006	39.7	55.5	4.6	0.2	20.8	63.4	14.8	1.0	48.8	48.0	3.1	0.1	5.7	46.2	40.7	7.4	20.8	61.4	16.4	1.5
	2007	48.3	48.0	3.6	0.1	18.3	62.5	17.5	1.7	54.2	42.6	3.1	0.1	3.9	41.7	42.7	11.7	18.8	59.8	18.9	2.5
GLOBAL	2006	42.7	50.4	6.6	0.3	20.4	60.3	18.1	1.1	50.7	45.2	4.1	0.1	5.1	42.5	44.3	8.1	20.7	58.1	19.6	1.7
	2007	49.3	45.5	5.0	0.2	19.5	58.0	20.5	1.9	55.2	40.4	4.3	0.1	4.4	36.8	46.0	12.8	20.1	55.3	21.8	2.8

Fuente: SEP. Evaluación Nacional del Logro Académico en centros escolares Mayo 2008. Power Point, Curso la Educación Preescolar. San Cristóbal de las Casas, Chiapas. Nueva Alianza. Calidad de la Educación. Le 2008.

La incapacidad del Sistema Educativo Mexicano para cristalizar una educación que promueva el desarrollo humano, en un contexto étnico-racial de migrantes insertos en una estructura de desigualdad, es uno de los mayores retos de la Educación Intercultural Bilingüe en esta zona periférica de San Cristóbal de Las Casas.

El hecho de que se aplique una prueba de esta naturaleza a niños indígenas bilingües, cuya lengua materna es indígena, debería de generar una reacción de inconformidad, ya que es una muestra más de la exclusión social y lingüística hacia una población mayoritaria, cuando menos en la región Altos de Chiapas. Lo ideal será que, en un futuro inmediato, los instrumentos de evaluación para los niños indígenas estén

elaborados en su lengua materna, para asegurar una evaluación educativa intracultural en donde la sociedad, padres de familia, maestros y alumnos encuentren salidas y propuestas a sus necesidades de formación y, de esta forma, se solventen las grandes contradicciones y necesidades que enfrenta el sistema de educación Intercultural bilingüe, la población indígena migrante requiere, sin duda, de niveles de escolarización que les permita superar las condiciones de subordinación que les impone el sistema económico y político.

En la tercera parte de este documento, que se presenta a continuación, se teje un puente entre las propuestas de EIB para migrantes en educación básica y lo que acontece con las propuestas de formación profesional con enfoque indígena o intercultural en educación superior. Todo esto con el objetivo de presentar un análisis transversal de las políticas y dinámicas de la educación intercultural en la región Altos de Chiapas.

## **TERCERA PARTE**

### **OPCIONES, ESCENARIOS Y DISYUNTIVAS DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN CHIAPAS. UN RECORRIDO POR LA EDUCACIÓN SUPERIOR. ANÁLISIS A LA LUZ DE LOS PROCESOS MIGRATORIOS**

A lo largo de su historia México se ha caracterizado por la presencia de diferentes grupos sociales, diversos en su cultura, identidades e historia. El movimiento poblacional ha sido una condición natural de los procesos internos de desarrollo en los grupos indígenas de México. En la actualidad, la migración no responde exclusivamente a una problemática vinculada a la modernidad y a la globalización, sino a procesos de larga historicidad en donde la migración ha sido el mecanismo idóneo para la reproducción y sobrevivencia cultural de innumerables grupos indígenas de México.

Sin embargo, en muchas de las discusiones sobre migración se ha hecho hincapié en el hecho de que las condiciones actuales de la migración están directamente influidas por los efectos de los modelos económicos neoliberales, que han causado efectos irreversibles sobre las dinámicas y estructuras sociales de innumerables poblaciones indígenas.

A este respecto Maya Lorena Pérez Ruiz (2007:71) ha señalado, que

Lo que marca el carácter particular de las migraciones contemporáneas, así como las relaciones interculturales que lo acompañan, es la especificidad con la que los agentes hegemónicos de la globalización actual organizan la división social del trabajo, desterritorializan las relaciones sociales y los flujos de capitales, provocan e inducen los procesos migratorios e intentan reproducir los cambios culturales. Procesos que a su vez se sustentan en determinadas concepciones de desarrollo y de la civilización con las cuales las metrópolis hegemónicas, y sus agentes, explican y organizan simbólicamente las diferencias sociales y culturales entre los pueblos y países que entran en contacto y se proyecta y justifica la mundialización de un solo tipo de cultura.

De ahí, que la autora señale la importancia de que las nuevas investigaciones sociales presten atención a las particularidades culturales de los migrantes y los grupos culturales con los que entran en contacto. Es fundamental que en los estudios sobre migraciones se analicen las posiciones sociales que estos actores ocupan en el campo, los

mecanismos de inserción laboral, la toma de decisiones, así como los factores de organización social, en instituciones sociales como la escuela y la familia.

Hoy en día se puede constatar que el fenómeno de la migración se asocia también con procesos de transfiguración de la identidad de los alumnos que se encuentran inscritos en escuelas bilingües.

La intersección de los procesos migratorios a las escuelas como entidades de cambio social nos lleva a entender que las transformaciones no solamente se presentan de manera individual sino también colectivamente. Esto es lo que sucede en las colonias de Primero de Enero y La Hormiga de San Cristóbal.

En la presente investigación se propone un análisis del proceso de escolarización de migrantes indígenas asentados en la localidad de San Cristóbal de Las Casas, en virtud de la ausencia de trabajos en este ámbito. Esta línea de investigación emergente se propone articular al proceso de escolarización como un fenómeno imbricado con la forma en la que se establecen las relaciones sociales en la localidad, concibiendo al espacio escolar como un escenario interconectado con la vida de la comunidad y la localidad.

Por tanto, en los siguientes dos capítulos de la tesis, se presenta un diagnóstico contextual del servicio de educación indígena en el nivel de educación superior, presentando la experiencia de tres proyectos de educación superior con enfoque intercultural, además de las experiencias de jóvenes pertenecientes a familias de migrantes que cursan estudios de educación superior en la localidad de San Cristóbal de Las Casas.

Paralelamente al desarrollo de los análisis a la educación intercultural bilingüe en el nivel de la educación básica, realizados en el capítulo II y III de esta tesis, resulta inminente (en términos analíticos y teóricos) la necesidad de realizar un abordaje sobre las implicaciones del subsistema de educación indígena o intercultural en el nivel de educación superior.

Esta reflexión cobra singular relevancia ante las expectativas que genera la creación de las universidades interculturales, en términos de posibilidades de escolarización que pudiesen representar para los miles de indígenas que egresan de los servicios de educación básica y que habitan en la región Altos, que es una zona de encuentro multicultural en donde se desarrollan permanentemente relaciones interétnicas y dinámicas migratorias, siendo éstas, parte de las relaciones sociales cotidianas.

Es menester entonces, en una investigación de naturaleza procesual y diacrónica, analizar de la educación intercultural en todos los niveles en donde tiene presencia, reflexión necesaria para entender el campo problemático de la educación indígena, en sus niveles macro y micro, siendo esta, una concepción sistémica de los procesos de cambio social en la región Altos de Chiapas.

Para tales fines en el siguiente capítulo se realizará una revisión detallada y analítica de tres proyectos de educación superior con enfoque intercultural de reciente creación, que operan en el estado de Chiapas y cuyo impacto revelan la importancia de su estudio.

En esta tercera parte de la tesis, se presentan los datos empíricos que permiten llegar a algunas de las aportaciones más importantes señaladas en las conclusiones de esta investigación con relación a la educación superior para los indígenas de Chiapas, que si bien, no intentan ser exhaustivas, buscan aportar algunos elementos a la comprensión de un problema social complejo, como lo es, la escolarización en migrantes indígenas en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas.

## CAPÍTULO IV

# ANÁLISIS, REVISIÓN Y CONTEXTO DE LAS POLÍTICAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR CON ENFOQUE INTERCULTURAL EN CHIAPAS. EL CASO DE TRES INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR PÚBLICAS

### **Introducción**

En su acepción más tradicional, la universidad es concebida como un escenario en donde convergen diversas formas de pensamiento y expresiones de todo aquello que produce la humanidad. El fin último de la universidad es generar conocimiento científico validado por las disciplinas de la ciencia que la integran.

Una universidad es, entre otras cosas, pero de manera fundamental, una comunidad de estudio y aprendizaje en la que se promueve un grado avanzado de construcción colectiva de los saberes y el desarrollo intelectual, afectivo, moral, cultural, social y profesional de todos sus miembros –autoridades, profesores, estudiantes y todos aquellos que en ella colaboran- (Gutiérrez Vázquez, 2005).

Históricamente las posibilidades de acceso a las universidades se han desarrollado en condiciones de desigualdad: no todos aquellos que aspiran a ingresar a ella lo consiguen. Mucho de ello tiene que ver con las condiciones históricas, económicas y culturales de las sociedades y con la naturaleza de las instituciones educativas que, en muchos de los casos, llegan a hacer de la educación superior, un espacio jerárquico y elitista.

Mientras que las primeras universidades modernas se instalan en Latinoamérica desde el siglo XVII, y en México a inicios del siglo XX, en el estado de Chiapas, la primera universidad pública autónoma se crea durante la década de los años setenta. Con la apertura de la Universidad de Autónoma de Chiapas (UNACH), Institución de Educación Superior que empieza a funcionar como un mecanismo de movilidad social para cientos de jóvenes procedentes de regiones marginales del estado.

En la conjunción de un escenario de modernización y crecimiento económico, el aumento de ofertas educativas de bachillerato en diversas regiones, junto con el apoyo económico de sus familias, cientos de jóvenes logran acceder a la educación superior y profesionalizarse en los campos disciplinares que requería el estado.

Desde la concepción de una educación pública y fundada en los principios autonomía universitaria, con capacidad de autogestión y desarrollo propio, las primeras universidades no cuestionaban las diferencias étnico, raciales y de género de sus estudiantes. Se llegó a considerar que una de las principales funciones de las universidades sería la integración del sujeto al mercado laboral postulando una supremacía del conocimiento occidental por sobre otras formas de pensamiento.

El fuerte impulso de las políticas a favor del indigenismo en toda América Latina, y en el marco de la firma del convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), aunado a innumerables movilizaciones indígenas en diversas regiones del continente, permite la gradual transformación del contexto de la educación superior a partir de la emergencia de políticas llamadas de *Acción Afirmativa* y que implican, la modificación de las políticas de acceso en centros de estudios en educación superior en donde se otorgan cuotas de acceso a jóvenes indígenas que han concluido con estudios de bachillerato.

Desde la experiencia latinoamericana los primeros ejercicios de universidades indígenas se desarrollan desde 1990 con la creación de las primeras universidades indígenas e interculturales en América Latina, como es el caso de la Universidad de las Regiones Autónomas del Cauca en Nicaragua, la University Collage of Belice/ Belice Indígenas Training en Belice y la Universidad para la Paz en Belice. Con estas instituciones se abre paso a la educación superior para grupos indígenas.

En 1998 se crea también la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas en Ecuador; en 1999 la Escuela de Salud Indígena del Departamento del Cauca; en 2003 la Universidad Indígena Mapuches en Chile, la Universidad de los Pueblos Indígenas de la Amazonia en Brasil y posteriormente, en 2004, la Universidad Maya de Guatemala y la Universidad Nacional Nativa de la Amazonia de Perú.



En nuestro país, las Universidades Interculturales se consolidan en el año 2004, lo que representa el primer esfuerzo formal del gobierno de México por brindar acceso a indígenas que han logrado una escolaridad más prolongada.<sup>39</sup>

Chiapas ha sido uno de los estados que más atención ha recibido en esta materia; hoy en día podemos ubicar a más de ocho proyectos de educación superior que tienen un vínculo con la educación indígena o intercultural.

Bajo esta premisa, en este apartado se desarrollará el análisis de tres proyectos educativos que tienen como eje articulador a la educación intercultural. En las siguientes líneas nos daremos a tarea de desbrozar las características de estos proyectos, mostrando las líneas generales de operación así como sus fortalezas y debilidades.

#### **4.1 Escolarización indígena en educación superior. Contexto en el estado de Chiapas**

El aumento en los niveles de escolarización para la población menor de 20 años en nuestro país ha permitido, por una parte, la inclusión de sectores pobres o marginales que por razones socio-estructurales no habían tenido acceso a esta oportunidad.

En términos generales el crecimiento de la matrícula en el nivel de educación superior, ha sido por demás significativo, y sobre todo, ha revelado una rearticulación en el tipo de programas educativos y la expansión-contracción de la matrícula en ciertas áreas disciplinarias. Los datos ofrecidos por los Servicios de Educación Federalizada para el estado de Chiapas señalan que en el año 2001 existían 41 instituciones de educación superior que tenían matriculados a 42,717 alumnos y registrados a 4,175 docentes.

Para el ciclo escolar 2005-2006 el número de alumnos aumento a 53,761 mientras que el número de docentes creció a 5,663 profesores y las instituciones de educación

---

<sup>39</sup> Las condiciones desiguales en la escolarización de estudiantes indígenas en la educación superior es motivada por las escasas posibilidades existentes en el ámbito de las políticas educativas. Si bien es cierto que las universidades interculturales están siendo formalizadas en su funcionamiento, en lo real, no cubren aún con todas las demandas de jóvenes indígenas. El caso más ilustrativo es el de la UNICH en Chiapas: en el ciclo escolar 2009-2012, entregaron fichas a mil quinientos jóvenes indígenas provenientes de diferentes regiones étnicas, sin embargo, el techo financiero de la UNICH, solamente permitió que 700 jóvenes fueran aceptados en las cuatro carreras que se imparten (entrevista a docente de la UNICH, 18 de diciembre de 2008). Otro elemento que se asocia a la limitada escolarización indígena, es la pobreza y la desigualdad social que han influido a que cientos de jóvenes, solamente terminen el bachillerato para que al concluir éste, permanezcan en sus comunidades como campesinos sin fuentes de empleo estables o bien recurran a la migración como la única posibilidad para sobrevivir en las condiciones de marginación social en la que subsisten.

superior se duplicaron, creándose 43 nuevas IES sumando un total de 84 universidades e institutos públicos y privados a lo largo de la geografía chiapaneca (SEF, 2005 y 2006).

A la par de un crecimiento de la matrícula en educación superior se ha dado paso a la creación de modelos de atención educativa especializados, que tiene como eje distintivo el considerar la diversidad étnica de la población a la que es dirigido el servicio educativo.

Durante la última década algunos organismos de educación superior han impulsado la creación de programas educativos que atiendan prioritariamente a la población indígena del país (universidades y normales interculturales). Con estrategias similares, dentro del seno de las universidades públicas estatales se ha impulsado el diseño de programas educativos que consideran como prioritaria la atención a las necesidades del contexto regional y a las condiciones sociales, económicas y culturales de la población indígena.

Estas reformulaciones en la planeación educativa en educación superior han dado pie a la creación de licenciaturas que tienen como propósito la intervención en el medio indígena a través de programas de formación profesional con incidencia en el contexto; tal ha sido el caso de las universidades interculturales abiertas en diferentes regiones indígenas de nuestro país.

A partir de la firma de un convenio entre La Secretaría de Educación Pública y el Gobierno del Estado de México, en septiembre de 2004 se crea la Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM). La UIEM es la primera a nivel nacional, de un proyecto de creación de 10 unidades de estudios superiores sustentado en el Programa Nacional de Educación 2001-2006.

La misión de la naciente institución educativa ha sido la de formar intelectuales y profesionales comprometidos con el desarrollo de sus pueblos y sus regiones, cuyas actividades contribuyan a promover un proceso de revaloración y revitalización de las lenguas y culturas indígenas.

En otro nivel de atención a indígenas universitarios, la Fundación Ford y la ANUIES han impulsado la operación de programas enfocados al apoyo de estudiantes indígenas<sup>40</sup>. Bajo este modelo, la perspectiva de operación ha priorizado la permanencia de

---

<sup>40</sup> En el año 2001 la Fundación Ford en México, a través de la ANUIES, otorgó apoyo durante un lapso de dos años, a 11 Instituciones de Educación Superior ubicadas en entidades con importante porcentaje de población indígena. *Pathways* es definido como un programa de atención étnica, cuyo objetivo explícito es abatir el

la población indígena en las Instituciones de Educación Superior (IES), a través de mecanismos como la tutoría académica, la enseñanza de las lenguas originarias y apoyos económicos bimestrales. A través de estas estrategias se promueve la permanencia de los estudiantes indígenas en los programas educativos atendidos.

Bajo la perspectiva sajona conocida como *políticas afirmativas o políticas de acción afirmativa* los universitarios indígenas, considerados como grupos vulnerables y en desventaja frente al resto de la población escolar, reciben apoyos académicos y económicos en algunos casos adicionales, que buscan tener un impacto en la permanencia de los jóvenes indígenas al interior de los centros escolares.

Estas reorientaciones en las políticas educativas en el nivel de educación superior, sobrevenidas en años recientes, requieren de un seguimiento y evaluación sistemática que permita diagnosticar y evaluar las dimensiones e importancia que el tema de la diversidad étnica y cultural está ocupando dentro de la sociedad mexicana y al interior de estos centros educativos<sup>41</sup>.

Por consiguiente las concepciones de diversidad cultural e interculturalidad de los programas educativos impulsados por la federación requieren de una revisión<sup>42</sup>; en tanto, la perspectiva que ha influido en las concepciones de interculturalidad ha emanado de la producción académica de Charles Taylor (2003), teórico liberal del multiculturalismo, que visualiza las relaciones entre culturas como prácticas de tolerancia y respeto, desconociendo las relaciones de dominación que subyacen a los grupos culturales. El paradigma Tayloriano desconoce el principio de autodeterminación y autonomía decretadas por el convenio 169 de la OIT, para los pueblos indígenas.

Bajo esta perspectiva teórica, la interculturalidad es entendida como ~~la~~ relación que se establece entre las culturas y se caracteriza por el respeto y el diálogo en condiciones de

---

rezago y la deserción mediante la movilización de medios de información, asesorías y estrategias de atención pedagógica (Didou y Remedi, 2006:12).

<sup>41</sup> Guillermo de la Peña (2001) señala que la escuela no permite un reconocimiento a las diferencias culturales, ya que desde su fundación los currículos escolares han buscado homogeneizar y crear una identidad única, una identidad nacional.

<sup>42</sup> La DGEIB define a ~~la~~ diversidad como una forma de coexistencia humana de la que todos podemos aprender nuevos valores y conocimientos, por tanto se orienta a una coexistencia fundada en la unidad de lo diverso y una relación de armonía intercultural. Por ello la interculturalidad es una realidad en tanto, todas las sociedades han evolucionado a través del intercambio y la cooperación entre los pueblos y culturas dispares, ninguna cultura está aislada. Por ello, la educación debe favorecer la interacción, posibilitar la expresión de la identidad y facilitar el intercambio individual y colectivo que conlleve a una valoración de la diferencia intercultural (CGEIB, 2009).

igualdad” (Crispin, 2006:5). –La interculturalidad no niega las diferencias, las reconoce, no las borra ni las aparta, sino que busca comprenderlas, respetarlas y valorarlas, lo cual, necesariamente requiere de una identidad cultural consolidada” (Schmelkers, 2001). Es dable señalar que la visión de los teóricos liberales del multiculturalismo ha definido las políticas interculturales en México a través de la CGEIB, instancia que ha tomado la encomienda de diseñar programas y modelos educativos desde una perspectiva intercultural para todas las regiones y grupos étnicos del país.

Las discusiones sobre lo que es la interculturalidad han tomado varios caminos. Una de las líneas de discusión en torno a la interculturalidad ha revelado que detrás del concepto de interculturalidad, como un espacio para relaciones armónicas e igualitarias entre grupos sociales culturalmente diferentes, subyacen grandes e históricas desigualdades que determinan estructuralmente a los grupos indígenas.

Países latinoamericanos como Ecuador, Perú y Bolivia han desarrollado en sus propios contextos indígenas, modelos de educación intercultural que cuestionan las relaciones de clase, planteando la necesidad de una interculturalidad desde abajo<sup>43</sup>. Desde esta perspectiva de investigación lo que se pone en tela de juicio es un modelo de interculturalidad institucional frente a modelos de educación intercultural centrados en la práctica y experiencia de los actores.

Ante estas perspectivas entre los estudios de interculturalidad, retomaremos las reflexiones de la interculturalidad crítica (Gasché, 2001, Dietz, 2001, Medina, 2007) para realizar el análisis de tres programas educativos en educación superior con enfoque intercultural, lo que nos permitirá ubicar las dimensiones pedagógicas y socio-culturales de las propuestas y las perspectivas a futuro de los tres programas educativos.

Todo ello en un marco de comprensión abarcativo que incluye el análisis de los procesos de cambio social en la región Altos de Chiapas y que se expresan en relaciones

---

<sup>43</sup> Jorge Gasché (2005) señala que: –Hablar de la interculturalidad como de una relación horizontal, no es más que un eufemismo para disfrazar relaciones verticales. La interculturalidad no es algo que hay que crear en el futuro, como algunos teóricos lo asumen, la interculturalidad existe ahora y ha existido en América desde la conquista. Pero la dominación/sumisión imprime a la relación intercultural, por un lado, condiciones económicas, sociales, políticas y legales, y por el otro, disposiciones, actitudes, y valores asimétricos, desiguales pero complementarios y que en su complementariedad se reiteran y refuerzan diariamente a través de las conductas rutinarias, esquemáticas entre sujetos dominados y sujetos sumisos”.

interétnicas tensionadas y procesos de desplazamiento poblacional de naturaleza migratoria entre los grupos indígenas que componen la región Altos de Chiapas.

#### **4.2 Las rutas de la profesionalización indígena. El oficio magisterial: ¿única opción para la formación profesional de indígenas en Chiapas?**

A la par del surgimiento del Nivel de Educación Indígena preescolar y primaria, una de las principales opciones de desempeño laboral para jóvenes indígenas fue la actividad magisterial. Al ser la única actividad profesional que permitía la incorporación con estudios mínimos (primaria y secundaria), el magisterio indígena en Chiapas, al igual que el de otros estados de la República, enfrentó desde sus inicios marcadas limitaciones en lo referente a la formación profesional y la especialización laboral de sus profesionistas.

En sus inicios una de las debilidades en la formación profesional del magisterio indígena fue la ausencia de instancias educativas que asumieran la encomienda de proporcionar a los profesores indígenas una formación profesional, que les proveyera de las herramientas básicas propias de su oficio.

Durante más de dos décadas, la falta de espacios para la formación de los profesores bilingües, permitió que indígenas con mínimos estudios ocuparan las plazas de docentes para el medio indígena.

Los primeros referentes sobre formación magisterial para los profesores indígenas de Chiapas se encuentran en los cursos de inducción a la docencia, operados por la Dirección de Educación Indígena Federal desde el año de 1984 y que tenían una duración de dos meses; fue a través de los cursos de inducción, que los jóvenes bachilleres hablantes de lenguas indígenas incursionaron como profesores bilingües.

Durante la década de los setenta y ochenta, se registran los primeros intentos formales de profesionalización para el magisterio indígena de Chiapas. La creación del Centro de Formación del Magisterio Chiapaneco (CEFOMACH) y la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio (DGCMPM) se constituye como un espacio para la capacitación profesional de los profesores chiapanecos; en este espacio se ofrecieron bajo la modalidad de sistema semi-escolarizado, los estudios de normal básica.

Los docentes bilingües que se incorporaron a este servicio educativo eran profesores que desarrollaban actividades docentes en comunidades alejadas y que bajo otra modalidad educativa no hubiesen podido incorporarse a programas de formación docente.

Bajo los mismos propósitos, durante la década de los ochenta, se formó el Centro Regional No.7 de la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio, centro educativo que ofertó, durante algunos años, los estudios de Normal Bilingüe-Bicultural y Bachillerato Pedagógico (León, 1999:114).

A principios de los noventa, con la creación de las unidades 071 y 072 de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), así como las Escuelas Normales Básicas y la Normal Superior de Chiapas se dio seguimiento a los programas educativos diseñados con las currículas nacionales. Estos programas fueron operados por docentes locales.

En el caso de la Universidad Pedagógica Nacional, durante la década de los noventa, se implementó para los educadores indígenas la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el medio Indígena plan LEPEPMI'90 (León, 1999:31). Estos fueron los primeros espacios de formación semi-escolarizada para los docentes indígenas de todo el estado.

La LEPEPMI'90 se implementó en 35 de las 75 unidades de la UPN que funcionaban a nivel nacional. Desde su creación, al considerarse como un proyecto de nivelación docente, tuvo gran demanda y actualmente aglutina a la mayor parte de los educadores bilingües que en su mayoría sólo cuentan con estudios de bachillerato.

En Chiapas cerca de 7 mil 381 docentes estudian o han estudiado en la UPN, osea casi el 60% del total de la población docente de los niveles de preescolar y primaria indígena (SEF, 2009).

En años recientes otro de los proyectos orientados a la formación de docentes indígenas desarrollados entre 1984 y 1999 fue el proyecto Ch'ol para educación primaria y preescolar, que operó en las poblaciones de Tila, y el Proyecto Educador Comunitario Indígena (PECI) que se desarrolló en diversas regiones de la entidad (León, 2005:63).

Al realizar un balance de la formación magisterial en Chiapas, Abraham León (1999:81) afirma que durante las tres últimas décadas el (CEFOMACH) y la (DGCMPM) prácticamente llenaron sus aulas con maestros bilingües y no bilingües. En este proceso León pudo observar que: ~~a~~ igual que en cualquier otro programa diseñado o adaptado,

existió una gran divergencia entre los aspectos formal y real de la formación magisterial de los profesores bilingües”.

De acuerdo a su apreciación, la mayoría de los programas educativos orientados a los docentes indígenas se construyeron sobre la improvisación, como una respuesta a políticas gubernamentales desarticuladas de la realidad sociocultural. De igual forma, los programas de formación se operaron en la mayoría de los casos con docentes improvisados que tampoco reunían el perfil esperado.

Es preciso señalar que las opciones educativas para el magisterio indígena se han instrumentalizado bajo el sistema semiescolarizado. Esta modalidad, al paso de tiempo, ha mostrado debilidades en los procesos formativos de los docentes, ya que frecuentemente no se logran concluir los contenidos programáticos, por lo que se flexibiliza el número de sesiones y los criterios de evaluación. Esto, junto con las condiciones laborales de los docentes, no permite una dedicación completa a las actividades de formación. Por tanto, en muchos de los casos, la formación profesional de los docentes indígenas no posee la rigurosidad requerida, lo que daría un auténtico impulso al Sistema Educación Indígena Intercultural Bilingüe.

De manera paralela, desde la década del 2000, se observa una reducción de las opciones de formación desde el ámbito de la educación pública, al contraerse la matrícula de las escuelas normales. Por tanto, otro espacio de formación para el magisterio indígena han sido las Instituciones de Educación Superior privadas, que han aumentado sus matrículas y programas formativos en licenciatura y posgrado.

Estas instituciones ofrecen licenciaturas y maestrías bajo modalidades semi-escolarizadas con sistemas de ingreso y pago flexibles. Sin embargo, la gran debilidad de la mayor parte de estas instituciones son los bajos niveles de titulación de sus egresados, y los índices de eficiencia terminal, así como una exigua revisión curricular de los programas educativos y en algunos de los casos, limitada certificación profesional de sus cuerpos docentes.

Esta lógica de profesionalización docente del magisterio indígena, tanto a nivel de licenciatura y maestría se ha constituido como un mecanismo inducido de ascenso laboral que promueve carrera magisterial. Sin embargo, estos procesos de profesionalización *–light* tampoco auguran mayor impacto en la práctica docente, situación que agrava aún

más el débil panorama del cumplimiento de los objetivos de la educación intercultural bilingüe.

Aunque hay que reconocer que los datos estadísticos de ciclo escolar 2007-2008 (DEI, 2007) confirman que un 15% del total de maestros recurren cada vez más a la profesionalización por medio de las instituciones privadas, lo que produce incertidumbre, ya que en dichos programas académicos aún no se contempla la interculturalidad como un eje transversal del currículo, menos aún, cursos relacionados con el tratamiento de temas como la diversidad cultural y lingüística en un estado donde coexisten más de doce grupos étnicos.

Carnoy *et al.* (2002) señalan que, en la última década, la posibilidad real de que la población indígena pueda acceder a servicios de educación superior es reducida, ya que las cifras oficiales reportan que solamente el 0.2% del total de la población indígena de Chiapas tiene un grado universitario en el ámbito nacional.

A las limitaciones formativas del magisterio indígena, se suman las políticas de asignación y contratación para el personal docente. La separación entre los procesos de formación profesional del magisterio indígena frente a los criterios de contratación ha ocasionado una infinidad de problemas que repercuten en el desarrollo de la educación indígena.

En lo relacionado con las habilidades docentes necesarias para llevar a cabo el programa educativo intercultural bilingüe existen profesores que no dominan ninguna de las lenguas indígenas de la entidad y que solamente cumplen con el requisito de la escolaridad a nivel bachillerato, normal superior o estudios universitarios (León, 1999:110) y que laboran en localidades de hablantes monolingües indígenas.

Otra de las debilidades de algunos sectores de docentes indígenas, es el aspecto relacionado con su nivel de escolaridad, ya que un número importante de docentes cuenta con estudios de normal superior incompleta, es decir, los docentes indígenas ingresan al sistema con estudios de bachillerato y cursan la Normal Básica después de su incorporación a los servicios educativos. Esta distancia entre ejercicio y la formación profesional provoca que el docente desempeñe su actitud con limitados conocimientos de su profesión y en los contenidos curriculares (Véase cuadro 7).



CUADRO 7  
NIVEL ACADÉMICO DE LOS PROFESORES DEL NIVEL DE EDUCACIÓN INDÍGENA EN CHIAPAS  
2008-2009.

NIVEL ACADÉMICO	PREESCOLAR	PRIMARIA	TOTAL	%
PRIMARIA	5	16	21	1.6
SECUNDARIA	95	267	362	2.8
BACHILLERATO	543	1361	2904	21.4
NORMAL PRIMARIA	31	1092	1123	8.6
NORMAL SUPERIOR	61	510	571	4.4
LICENCIATURA UPN	1829	5552	7381	57.1
MAESTRIA	34	195	229	1.7
DOCTORADO		2	2	.01
PSICOLOGIA EDUCATIVA	9		9	.06
0606PEDAGOGIA	5		5	.03
OTROS	58	241	299	2.3
<b>TOTAL</b>	2811	<b>9236</b>	12906	100

A partir de los datos reportados por la Secretaría de Educación Estatal relacionados con el concentrado de perfil académico en el ciclo escolar 2008-2009 que se muestra en el cuadro 7 podemos observar que el acceso al posgrado (maestría y doctorado) es casi nulo; las condiciones laborales, los bajos salarios y la debilidad de los procesos formativos en áreas como la investigación, las teorías sociales y los campos de especialización influyen en el limitado acceso y permanencia de profesores indígenas en programas de posgrado; según las cifras presentadas en el cuadro 7 solamente el 1.7 ingresa a estudios de maestría y el .01 cursa estudios de doctorado.

Con base en estos referentes es posible comprender que el proceso de formación y especialización destinado a los grupos magisteriales indígenas del estado de Chiapas, es una de las debilidades más del sistema educativo estatal.

Los estudios orientados a la profesionalización de la educación indígena (Carnoy, 2002) han mostrado que la educación superior es alta en sus costos tanto directa como indirectamente, las instituciones de educación media y superior, así como los centros universitarios, por lo general están ubicados lejos de las comunidades indígenas y se requiere que los estudiantes cuenten con fuentes de sostenimiento adicionales a los

estudiantes locales, lo que en la mayoría de los casos es imposible cuando las cifras oficiales reportan que en 1990 casi el 60% de los indígenas percibían menos de un salario mínimo.

La posibilidad de una escolarización en los niveles de educación superior, más que un problema educativo, es un problema económico, ya que finalmente se requiere de un capital económico que permita el sostenimiento de los estudios universitarios. Los datos recientes muestran que sólo una pequeña parte de la población indígena, es la que logra incorporarse a espacios de formación profesional. De ahí que durante décadas, la profesión magisterial haya funcionado como un espacio de movilidad social muy importante; en tanto, la docencia en el medio indígena, es uno de los pocos espacios laborales para indígenas escasamente escolarizados y con limitados recursos económicos.

Esta ha sido la dinámica de escolarización para la población indígena de Chiapas y para complementarlo en las siguientes líneas se analizarán tres programas de educación superior con enfoque intercultural, con el propósito de realizar un balance en relación a las oportunidades reales de escolarización para jóvenes indígenas que habitan en la región de los Altos de Chiapas.

#### **4.3 Programas de profesionalización indígena. Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), Licenciatura en Gestión y Autodesarrollo Indígena (LEGAI)**

Fundada en el año de 1974, la Universidad Autónoma de Chiapas, se establece como la primera institución pública de carácter autónomo orientada a la formación de profesionistas en el nivel superior para el estado de Chiapas.

Con el apoyo de la federación y el impulso de diversos sectores de la sociedad Chiapaneca, la UNACH inicia con programas de formación profesional en el nivel de licenciatura en las áreas de ciencias sociales, económico-administrativas, físico-matemáticos y ciencias biomédicas (Santiago, 2001:4). En sus inicios, las carreras ofertadas por la UNACH permitieron la profesionalización de sectores poblacionales de clase media y media baja de la sociedad chiapaneca, grupos poblacionales que no habían accedido a la educación superior por la falta de espacios formativos en este nivel escolar.

Bajo una perspectiva de descentralización en la oferta educativa y la regionalización de la actividad profesional, a partir de 1976 la UNACH creó unidades académicas

denominadas *campus*, que fueron abiertos paulatinamente en diferentes regiones del estado de Chiapas.

Durante la década de los ochenta, se crearon el Instituto de Estudios Indígenas (IEI) en la ciudad de San Cristóbal de Las Casas, un centro de investigación que tiene como líneas de generación del conocimiento: los procesos sociales, lingüísticos, biológicos y orgánicos de las comunidades indígenas de la región de los Altos.

Durante más de tres décadas, con excepción del Instituto de Estudios Indígenas la atención a los sectores indígenas no fue una política prioritaria para esta institución educativa. Fue, a partir del año 2000, cuando académicos e investigadores con formación y experiencia en la atención a los pueblos indígenas se integraron en una comisión de planeación curricular que tuvo como encomienda, elaborar un plan de estudios para la licenciatura en Gestión y Autodesarrollo Indígena<sup>44</sup>.

En una primera etapa (2000-2002), que cubrió desde los estudios exploratorios hasta una primera propuesta del Plan y los Programas de estudios, participaron como miembros responsables los investigadores: Octavio Ixtacuy López (coordinador), Jorge Ignacio Angulo Barredo, Laureano Reyes Gómez y Susana Villasana Benítez. Como asesores externos en esta etapa participaron Salomón Nahmad Sittón y Guadalupe Andrade Reyes (UNACH, 2005).

En una segunda etapa (2004-2005), que consistió en actualización de datos, revisión de pertinencia y reestructuración de la currícula, gestión y presentación de la propuesta ante las autoridades del H. Consejo Universitario de la Universidad Autónoma de Chiapas y de la Comisión de Oferta y Demanda de la Comisión de Evaluación para la Educación Superior de Chiapas (COEPES), la responsabilidad del trabajo estuvo a cargo del Mtro. Jorge Ignacio Angulo Barredo, con el apoyo del Mtro. Laureano Rodríguez; Los doctores Andrés Medina Hernández, del Instituto de Investigaciones Antropológicas (IIA) de la UNAM, y el Dr. Daniel Villafuerte Solís, del Centro de Estudios Superiores de Mesoamérica y Chiapas (CESMECA) de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH), apoyaron con asesorías puntuales y exhaustivas en las revisiones del documento de propuesta de Plan de Estudios para la LGAI (UNACH, 2005).

---

<sup>44</sup> Entrevista a directivos de la Licenciatura en Gestión y Autodesarrollo Indígena. San Cristóbal de las Casas, Chiapas. Agosto de 2006.

Por voz de los propios actores se tiene conocimiento que la creación de plan de estudios fue un proceso largo y accidentado que requirió de esfuerzos conjuntos que permitieron la conclusión y aprobación del documento por parte de las autoridades universitarias, conformándose varias comisiones en el periodo comprendido entre los primeros documentos y la versión final.

La licenciatura ha capturado la atención de diversos sectores académicos nacionales e internacionales, ya que ha operado a través de convenios con la universidad de Québec en Canadá y con la de Chicago, instituciones que brindaron apoyos así como financiamiento para la elaboración del plan de estudios y programas, subsidiando estancias académicas para los profesores encargados del diseño en Canadá.

Administrativamente, desde su creación, la licenciatura en Gestión y Autodesarrollo Indígena no pertenece a las facultades de la UNACH, al Instituto de Estudios Indígenas, ni al Departamento de Lenguas, por ahora la licenciatura es coordinada directamente por la Secretaría Académica de la UNACH. De acuerdo a las perspectivas de organización institucional se espera que en algunos años la licenciatura forme parte del Instituto de Estudios Indígenas y dé paso a un proyecto de atención más amplio en sus fines y con mayor cobertura geográfica.

Los académicos coordinadores del programa señalan que la UNACH mantiene un compromiso permanente con la gente de Chiapas, ya que la creación de la licenciatura en Gestión y Autodesarrollo Indígena ha sido pensada no solamente como un espacio exclusivo para la formación para la población indígena sino como un espacio para la formación de líderes, quienes serán capaces de reconocer e impulsar las políticas de desarrollo necesarias para sus lugares de origen y gestionar la mejora de la comunidad en el área rural<sup>45</sup>.

El Plan de estudios señala que:

El programa de Gestión y Autodesarrollo Indígena se genera y se constituye como un espacio donde los estudiantes obtienen una formación intercultural e interdisciplinaria que les permite desempeñarse como actores de sus propias comunidades estudiar, interpretar, definir y participar en los procesos de desarrollo,

---

<sup>45</sup> Los datos ofrecidos en este apartado son producto de la entrevista sostenida con el coordinador de la Licenciatura en Gestión y Desarrollo Indígena, Laureano Rodríguez. San Cristóbal de las Casas, 15 de junio de 2006.

aprovechando los recursos propios de su cultura e identidad, los recursos físicos y humanos, la estructura de las instituciones, las actividades económicas y los conocimientos técnicos existentes entre los grupos étnicos. Por ello se ofrece una formación teórico práctica, que permite conocer, explicar e intentar *resolver los problemas estructurales* que afectan a las comunidades, concibiendo las dinámicas comunitarias y regionales como una entidad viva con múltiples facetas (económicas, culturales, sociales, medioambientales, políticas) que evolucionan permanentemente a lo largo del tiempo y de los contextos (UNACH, 2005:10).

Desde la perspectiva de los creadores del programa educativo se considera que el papel de la UNACH ha sido fundamental en la formación de cuadros claves para el desarrollo del estado. Algunos docentes y académicos proponían que los estudiantes indígenas debían de ingresar a administración de empresas, contabilidad, medicina, pero la visión de los creadores del programa ponderó que lo más adecuado era darles a los estudiantes herramientas que fueran útiles en su comunidad, apelando al sistema de vida intracomunitario.

Es importante señalar que este tipo de carrera tiene un claro énfasis social ya que se busca que sus egresados puedan formar parte en la toma de decisiones de tipo político-administrativo, en todo lo referente a las medidas que se asumen en torno a los grupos indígenas.

La Licenciatura en Gestión y Autodesarrollo Indígena ha sido pensada bajo la premisa de que los estudiantes puedan encontrar las respuestas a sus necesidades en sí mismos (comunidad indígena) y de esta forma, terminar con la dependencia de la población mestiza. Sin embargo, es preciso apuntar, que la licenciatura no restringe el acceso a los bachilleres no indígenas. Los coordinadores señalan que, aunque la licenciatura posee la nomenclatura de “indígena”, no solamente es para indígenas, sino para todos aquellos que estén interesados en los tema del desarrollo.

Desde esta perspectiva, el concepto de interculturalidad que desarrolla el proyecto educativo visualiza a la interculturalidad como un ejercicio en la toma de decisiones y la resolución de problemas propios de los pueblos indígenas; la interculturalidad está enfocada al empoderamiento de los sectores indios que acceden a la escolarización, ya que el proyecto educativo pondera el análisis de la realidad social, cultural, económica y

considera como prioritario la capacitación de los estudiantes y el desarrollo de habilidades en la resolución de conflictos y toma de decisiones.

En lo referente a los requisitos de ingreso, se aplican los mismos criterios que en la mayoría de los programas educativos que ofrece la universidad, se requiere que el estudiante posea estudios de bachillerato en tronco común, y se aplica la prueba CENEVAL EXANI-2. Además de esto, se espera que el aspirante sea hablante de una lengua indígena.

Cabe mencionar, que este tipo de proceso selectivo de ingreso por criterios estandarizados constituye otra forma de exclusión escolar para cientos de alumnos indígenas que poseen una formación educativa endeble en el manejo de competencias comunicativas tanto de la lengua indígena como en español, lo cual puede limitarlos al intentar resolver el examen de admisión.

Esta práctica institucional es un obstáculo que restringe el ingreso a jóvenes indígenas a la universidad. En todo caso una tarea pendiente para el cuerpo colegiado de maestros es construir criterios de selección para el ingreso a la institución que ponderen las características regionales culturales y lingüísticas de los pueblos indígenas de Chiapas.

En este sentido, los criterios de admisión escolar para estudiantes indígenas son los mismos para una población de origen mestizo. Ante esta realidad, las cuotas de equidad y de justicia educativa es una tarea pendiente para este programa educativo.

Las autoridades educativas señalan que en el primer proceso de selección realizado en agosto de 2005, ingresaron 24 estudiantes y se reportaron tres deserciones. Durante esta primera generación, de los 21 estudiantes que se encuentran matriculados un 40% aproximadamente provienen de la región Altos, mientras que el resto es de las regiones Sierra, Costa, Norte y Centro. En esta primera generación se matriculó una estudiante originaria del estado de Tlaxcala. Es importante apuntar que en esta primera generación 18 estudiantes obtuvieron la beca PRONABES.

Para el ciclo escolar julio-diciembre 2006, se esperaba recibir como máximo a 25 estudiantes en función de la capacidad de infraestructura y la disponibilidad presupuestal que posee el programa educativo. Bajo una limitada difusión de la convocatoria de ingreso, se esperaba tener escasa demanda, ya que el número de espacios disponibles es reducido.

Con relación a los costos, el monto de pago de la ficha para presentar el examen de admisión es de \$600.00 pesos y el pago por inscripción de \$750.00 pesos por semestre,

aunque se considera que los costos son altos para el tabulador de salario mínimo en el estado de Chiapas. Este es otro elemento o requisito en el que la institución no tiene un trato especial dada la pobreza social que atraviesan los estudiantes indígenas; las cuotas siguen siendo altas ya que son las mismas para toda la población estudiantil.

Esta disposición contable pone en aprietos a los padres de familia de los estudiantes quienes en su gran mayoría no poseen el ingreso económico para costear la cuota de inscripción y, más aún, cuando estos estudiantes provienen de las regiones étnicas apartadas e incomunicadas, como por ejemplo, los jóvenes tseltales del Valle de Santo Domingo de Ocosingo. Estas condiciones burocrático administrativas prevalecientes en la UNACH, se traducen en una forma encubierta que genera una relación escolar intercultural asimétrica, que constriñe las posibilidades reales de escolarización de sectores sociales y estudiantiles que no han accedido a la educación superior.

Finalmente, lo relacionado con la planta docente, en el mes de junio de 2006 se realizaron los primeros exámenes de oposición para plazas de tiempo completo. Durante este periodo algunos de los docentes que imparten cátedra en la licenciatura fungen como investigadores del Instituto de Estudios Indígenas y el resto son académicos de reconocido prestigio con estudios de posgrado y experiencia de investigación, que imparten clases bajo la modalidad de profesor de asignatura. De los investigadores del IEI se encuentran los doctores Susana Villasana, Laureano Reyes, Jorge Pérez Grovas y Roberto Angulo. De los académicos de instituciones externas se encuentra el doctor Thomas Lee.

Con relación al perfil de los formadores es preciso apuntar que el perfil de formación de los profesores revela un alto grado de especialización (maestría y doctorado) en comparación con los niveles de formación de otros programas de licenciatura de la propia universidad.

Cabe señalar, que para la puesta en marcha de un plan y programas de estudios con particularidades específicas que pone énfasis en la dimensión cultural y lingüística de los pueblos indios, estudios realizados en Perú y Bolivia denotan que debe de existir una correlación cultural entre la dimensión pedagógica del docente y la de los alumnos (López, 1997).

El maestro como acompañante de la condición pedagógica y didáctica del alumno en el aula, requiere un dominio de la lengua indígena, por tanto, el docente- investigador

debe saber y practicar el idioma de los estudiantes, para establecer una relación educativa de inclusión lingüística en los procesos de educación.

El hecho de que la institución posea un claustro docente con los mejores grados académicos, tampoco es garantía para propiciar un clima de diálogo intercultural entre los grupos escolares existentes. La lengua indígena y el español de manera alternada son el vehículo de comunicación pedagógica, que debe retomarse como condición pedagógica intercultural (Bartolomé y Barabas, 1999; Muñoz Cruz, 2001) todo esto en aras del logro de competencias interculturales (Edwards y Santiago, 2008).

La estructura del plan de estudios del programa académico comprende una duración de nueve semestres y materias con campos de formación básica y otros de especialización a través de materias optativas. El plan de estudios está estructurado en siete áreas de formación, con un total de 409 créditos, distribuidos en unidades académicas obligatorias. De éstas, 10 son comunes a todos los estudiantes de la universidad (área básica y área de desarrollo personal) (UNACH, 2007:12).

El plan de estudios señala que las unidades académicas del área básica deberán cursarse en la primera y segunda inscripción. El programa académico contempla también un área de formación ambiental con el propósito de propiciar el desarrollo de la conciencia ecológica de los estudiantes favoreciendo la generación de actitudes de respeto hacia el medio ambiente y el interés por impulsar acciones orientadas al cuidado del mismo.

Se ha incorporado a este plan un área de desarrollo personal, que contempla importantes aspectos: el primero es el deporte para el cuidado de la salud física, así como el desarrollo de centros de interés para el tiempo libre y el segundo considera tanto el cultivo de un arte como la apreciación de manifestaciones artísticas y la promoción de las mismas.

Además, incluye un área de elección libre que permite al alumno atender sus necesidades e intereses académicos y de esa manera estructurar su propia trayectoria escolar.

El plan de estudios contempla un área integradora, la cual posibilitará al estudiante afianzar su formación profesional, valorar su proceso formativo y potenciar las expectativas de formación continua, cuyo producto será opción de titulación.

En lo relacionado al campo laboral el plan de estudios señala que los egresados podrán desempeñarse en dos espacios sociales diferenciados. El primero, en el ámbito



comunitario, mientras que el segundo en el ámbito regional y nacional. Los egresados, podrán participar en instituciones regionales o nacionales que formulen o implementen políticas de desarrollo en beneficio de los pueblos indígenas.

Llama la atención que el programa educativo considera tres ámbitos en donde los egresados pueden desempeñarse: la administración pública, organizaciones no gubernamentales y organizaciones sociales y productivas. Además, el plan de estudios contempla un posible desempeño en el ámbito educativo y académico.

Al realizar un análisis del programa educativo estamos en posibilidades de realizar las siguientes precisiones:

- El plan de estudios revela un proceso formal de organización y proyección de sus objetivos y la fundamentación e instrumentalización del programa educativo muestra una estructura organizada con coherencia interna.
- El programa educativo posee una pertinencia regional ya que surge como una demanda de los pueblos indígenas, y es producto del análisis de los sectores académicos, quienes a través de varios diagnósticos identificaron que los grupos indígenas de Chiapas requieren de espacios incluyentes de formación que les permitan desarrollar competencias en un mundo laboral complejo y cambiante.
- La licenciatura en Gestión y Desarrollo Indígena posee una visión flexible de los pueblos indígenas y del concepto de comunidad, lo que impide una esencialización de la identidad étnica y la cultura. Por tanto, no se postula la existencia de jerarquías entre las culturas sino más bien, el entendimiento de las mismas y la resolución de conflictos, necesarios para un diálogo intercultural.
- El programa educativo se ubica en el mismo status que el resto de programas educativos de la UNACH, lo que da certeza al programa educativo y un flujo de recursos económicos permanentes, factores que permite la instrumentalización de las metas proyectadas, incluyendo los subsidios por medio de las becas PRONABES.
- Con lo relacionado a la matrícula escolar, el número de alumnos que ingresa en cada ciclo escolar muestra que la matrícula está calculada a través de un ejercicio de planeación y proyección, lo que posibilitará a los egresados insertarse exitosamente

al mercado laboral en los ámbitos público y privado y en los niveles regional, estatal y nacional.

El programa educativo de la licenciatura en Gestión y Autodesarrollo Indígena puede ser considerado como espacio con pertinencia regional y académica para la formación de profesionistas indígenas y no indígenas para Chiapas. Sin embargo, queda aún pendiente la evaluación del programa educativo una vez que egrese la primera generación de estudiantes. Asimismo, es una asignatura pendiente el diseño de mecanismos de ingreso que considere las condiciones de rezago cultural y educativo de la población indígena que aspira ingresar a la universidad, haciendo evaluaciones de ingreso complementarias al examen CENEVAL.

#### **4.4. Programa de profesionalización indígena desde una perspectiva intercultural: Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH) Licenciatura en Lengua y Cultura, Turismo Alternativo, Desarrollo Sustentable y Comunicación intercultural**

La formación de la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH) es resultado del *proyecto para la creación de universidades interculturales* operado por la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB).

La concepción de las universidades interculturales tiene su origen en dos procesos a mi parecer fundamentales: el primero, es el relacionado con la problemática de desarrollo educativo de los jóvenes pertenecientes a comunidades indígenas en función de las limitadas estrategias de atención en materia de educación superior y el segundo, se ubica, en la necesidad del Estado de generar políticas que mostraran la intención de reconocer el impacto social e histórico de los movimientos étnicos de los pueblos originarios de Latinoamérica (Stavenhagen, 2001) a través de políticas públicas que impactaran en los ámbitos nacional e internacional<sup>46</sup>.

En este contexto, desde la CGEIB se construyen los lineamientos básicos para la operación de un modelo educativo de educación superior intercultural que postula:

---

<sup>46</sup> Si bien, durante las décadas de los setenta y ochenta del siglo pasado, México destaca en el contexto internacional por haber creado un sistema de educación indígena, en fechas recientes su impacto en la articulación de políticas públicas a favor de los pueblos indígenas habían estado al margen de lo hecho en países latinoamericanos como Bolivia, Perú y Guatemala. Con la creación de las Universidades Interculturales México obtiene un espacio y se inserta en la discusión sobre esta temática en el contexto internacional.

La misión de la Universidad Intercultural es formar profesionales e intelectuales comprometidos con el desarrollo de las comunidades, pueblos y regiones. En donde surgirán los elementos de formación, y de acción necesarios para impulsar procesos de revaloración, revitalización, consolidación de las lenguas y de las expresiones culturales de los pueblos originarios (Casillas s/f).

Con base en estos principios, por decreto estatal, en el ciclo escolar agosto-diciembre de 2005, la UNICH comienza sus operaciones contando con el financiamiento estatal y federal. La primera acción para la creación de esta universidad consistió en la apertura de las oficinas administrativas (rectoría, secretaría académica y divisiones) en una céntrica casa ubicada en la ciudad de San Cristóbal de Las Casas.

Los primeros esfuerzos se centraron en la contratación del personal administrativo para posteriormente hacer lo propiamente académico. Si bien es cierto, que la primera convocatoria para contratación de maestros de tiempo completo sucedió de manera transparente, también es pertinente señalar que en los últimos concursos para PTC que han acontecido desde el 2006, algunos de los procesos de selección de personal no se han apegado a criterios académicos, todo ello, debido a la fuerte dependencia de la UNICH a las autoridades estatales, quienes tienen injerencia en las contrataciones ya que, algunas de estas plazas, se han dado bajo las recomendaciones políticas y prácticas de naturaleza clientelar en medio de una cultura de favoritismos políticos y familiares que se viven en el contexto actual de Chiapas (entrevista a docente de la UNICH, enero de 2009<sup>47</sup>).

El ascenso de grupos de poder con diferentes filiaciones políticas al interior de la Universidad ha puesto entredicho la consecución de un modelo de educación intercultural, donde los indígenas intelectuales indígenas no aparecen en la toma de decisiones y la conducción de los procesos educativos en la Universidad.

Cabe señalar que esto ha repercutido en el ámbito administrativo, ya que no se ha privilegiado un proceso de transparencia en la contratación de los recursos humanos, ni tampoco se ha tomado en cuenta la inclusión étnica laboral de personas que provengan de las culturas indígenas. Estas realidades cotidianas reproducen las condiciones de desigualdad inherentes a las relaciones indio-mestizo en la región. Para algunos académicos

---

<sup>47</sup> Para proteger la identidad del informante, se omite el nombre del docente entrevistado, quien proporcionó información valiosa para entender las dinámicas internas de naturaleza política y educativa de la Universidad Intercultural de Chiapas.

lo que acontece en la universidad intercultural ofende la dignidad de los pueblos indios que buscan formas legítimas de alcanzar el anhelado desarrollo social a partir de la educación superior.

En virtud de lo anterior, retomando las ideas de Gimeno Sacristán (2005), quien afirma que la educación es poder y que el poder es un fenómeno educativo, podemos señalar que la Universidad Intercultural se ha configurado como una arena socioeducativa en donde los intereses políticos se han acentuado entre priistas, panistas y perredistas quienes reproducen relaciones de poder al interior de la Universidad en contra de los procesos educativos.

En lo relacionado al perfil de los estudiantes, en los meses de julio y agosto de 2005 se emitió la primera convocatoria de ingreso de estudiantes para las cuatro carreras ofertadas.

En sus inicios la UNICH ocupó las instalaciones de la Escuela de Comercio y la Normal Básica Fray Matías de Córdova en la zona sur de la Ciudad de San Cristóbal de las Casas. Para la construcción de la infraestructura mobiliaria de la UNICH, en una primera fase, el gobierno estatal y federal destinó 42 millones de pesos, la primera fase se concluyó el 7 de noviembre del año 2006.

Para una segunda etapa de construcción orientada a la edificación y equipamiento de laboratorios el gobierno estatal y federal otorgó 23 millones de pesos, priorizando la construcción de la universidad Intercultural sobre la Universidad Politécnica de Chiapas (UNICH, 2006:3).

Los edificios que integran la UNICH fueron construidos en aproximadamente un año, con tres turnos de trabajo, ya que se buscaba que la construcción de los edificios se desarrollara en tiempo récord bajo la encomienda de que las instalaciones fueran terminadas antes de finalizar el sexenio de Pablo Salazar Mendiguchía, gobernador de Chiapas de 2000 a 2006.

Al comenzar sus labores académicas la UNICH carecía de un plan de estudios concluido y aprobado por la COEPES, ya que el personal académico recién contratado se encontraba en proceso de elaboración del documento. Durante el ciclo escolar 2005-2006 las materias se impartieron a través de programas provisionales ya que debían de ser reelaborados por indicaciones de la CGEIB.

En el 2005, a través de visitas periódicas por parte del personal de la CGEIB, se concretó una propuesta de plan de estudios y fue a lo largo del año 2006, cuando el plan de estudios fue terminado y se consolidó la integración de los programas de asignatura.

Cabe mencionar que los Planes de Estudios de las cuatro carreras fueron promovidos por la CGEIB, instancia que puso a disposición de la Secretaría Académica de la UNICH los programas académicos. Algunos de los actores participantes en este proceso señalan que el trabajo curricular que hizo el cuerpo de docentes fue limitado, debido a una incipiente formación en materia de desarrollo curricular, lo que se tradujo en ejercicio mecánico de transcripción de la propuesta de la CGEIB hacia los Planes de estudio de la Universidad Intercultural (entrevista a docente de la Universidad Intercultural, enero de 2009).

Aunado a lo anterior; la excesiva carga académica de los docentes, los trabajos administrativos asignados, así como una escasa visión académica de los actores de esta institución sobre las múltiples posibilidades de una educación intercultural emancipadora, propició que los planes y programas de estudio develaran la ausencia, tanto teórica como práctica, de los ejes curriculares transversales de lengua, interculturalidad y vinculación comunitaria al ser éstos elementos claves para detonar un trabajo educativo intercultural.

Al igual que en la Universidad Intercultural de San Felipe del Progreso en el estado de México, en la UNICH, se abrieron las carreras de: Lengua y Cultura, Turismo Intercultural, Desarrollo Sustentable y se añadió la carrera de Comunicación Intercultural. Podemos ver que el Gobierno Federal, bajo el *slogan* de una educación intercultural, se reproducen prácticas escolares de homogenización lingüística y cultural, y que se percibe en el hecho de que algunos de estos programas de estudio se están desarrollando en varias universidades interculturales del país, prestando poca atención a las particularidades regionales.

Para el caso de la licenciatura en Lengua y Cultura, el plan de estudios considera que el propósito educativo central de la licenciatura se sitúa en la formación de profesionales con alto sentido de responsabilidad étnica y lingüística. El objetivo es formar profesionales en el estudio y la revalorización de las identidades culturales y lingüísticas. La carrera busca capacitar a los jóvenes en el dominio lingüístico del bilingüismo, cumpliendo funciones de intermediación entre las comunidades y la sociedad mestiza.

Todos estos preceptos no se cristalizan completamente debido a que en las aulas no se hacen énfasis en el reconocimiento y uso de las diferentes lenguas que existen en el contexto de Chiapas y no se prioriza el que los alumnos se apropien de la lectoescritura en la lengua indígena y el español. El bilingüismo equilibrado seguirá siendo una aspiración, mientras no se tenga una política lingüística nacional que establezca el estatus social de la lengua indígena.

En el caso de la licenciatura en Turismo Alternativo se define como aquella modalidad turística que consiste en ofrecer servicios diferenciados de alta calidad a los viajeros. Este tipo de turismo enfatiza el contacto entre la comunidad receptora y el turismo así como el medio ambiente, al promover valores naturales, sociales y comunitarios que permiten una relación positiva localidad-turista.

Bajo esta perspectiva, la formación profesional el plan de estudios apunta que “la vocación autogestiva del manejo de los recursos locales, la visión del futuro profesionalista lo sitúa como intermediario en el manejo de los recursos naturales, de ser estos manejables y auto sustentables”. Es preciso apuntar que el campo laboral, no se encuentran claramente definido, ya que, los experimentos de autogestión comunitaria en zonas de potencial turístico, se encuentra en una etapa incipiente y plagada de fracasos.

También es pertinente mencionar, que esta opción profesional se inscribe en las demandas del contexto internacional de ofertar un turismo alternativo que, entre sus objetivos busca, el que los paisajes ecológicos se conviertan en un servicio ambiental de alta rentabilidad económica. Esta lógica capitalista contradice los principios filosóficos de la cultura indígena, porque la naturaleza tiene un valor sagrado razón por la cual se está lejos de ofrecer una formación que contribuya al etnodesarrollo económico de los pueblos indígenas (Toledo, 1997).

La tercera carrera implementada en la UNICH es la denominada como Desarrollo Sustentable que se define, como aquellas medidas de desarrollo económico, social y cultural, que satisfacen las necesidades del presente. Está ligado a tres grandes dimensiones: la ecológica-ambiental, a largo plazo; la económica, relacionada al manejo sustentable de los recursos naturales, y lo social, donde la equidad y la justicia social intergeneracional son aspectos fundamentales.

El licenciado en Desarrollo Sustentable será ~~un~~ profesional capaz de aprovechar el medio ambiente, diseñar programas productivos para sus comunidades de largo alcance”.

Cabe señalar que en el ámbito de los movimientos indígenas se ha suscitado un fuerte debate en relación a las implicaciones del movimiento sustentable. Esta movilización de conciencia se ha traducido en un amplio movimiento educativo y político que busca crear otra alternativa que no provenga de la visión de los organismos internacionales como el Banco Mundial, sino por el contrario, las propuestas sean construidas desde las bases sociales indígenas.

En América Latina se ha comprobado que los proyectos de sustentabilidad gozan de muy poca salud institucional, por ser una forma de prolongar el empobrecimiento y la depredación ecológica, en donde los estados nacionales y las instancias supranacionales caen en el contubernio oficial propiciando un proceso de ecocidio que pone en el peligro la vida de los actores sociales y del medio ambiente (Toledo, 1997:22).

Otras políticas de desarrollo alternativo han girado sus acciones en términos de lograr poner en práctica políticas de sostenibilidad que recuperen el sentido agroecológico como una aportación inherente a la vida de los pueblos originarios. La prevalencia del enfoque sustentable en la UNICH puede inferirse que se está lejos de promover una cultura pedagógica ecológica, cuando no se recupera las diversas experiencias comunitarias que han prevalecido desde cientos de años atrás en la cultura indígena de los pueblos mesoamericanos.

Finalmente al referirnos a la carrera de Comunicación Intercultural ésta considera que ~~la~~ comunicación es un puente entre las culturas y una forma de hacer llegar ideas, conocimientos y valores a la sociedad”. La carrera fue creada bajo el precepto de que los profesionales de la comunicación sean capaces de idear, diseñar, planear, organizar, producir, transmitir y evaluar los mensajes que contribuyan al desarrollo cultural de los pueblos, sin olvidar que la comunicación es fundamento del crecimiento socioeconómico.

Es menester mencionar, que en el currículo de la carrera de Comunicación Intercultural se presta poca atención la lengua indígena como medio y objeto de estudio que permita, desde el aula, resignificar y promover una simetría comunicativa de la lengua indígena frente al español.

La mayor demanda de ingreso en esta carrera, ha estado en alumnos cuya filiación lingüística y étnica es el español. Tampoco el personal docente que labora en esta carrera ha podido construir una metodología de la enseñanza y aprendizaje de las lenguas indígenas, en donde de manera alternada (lengua indígena-español) los estudiantes se apropien de una metodología lingüística favorable para la comunicación en medios de comunicación electrónicos.

En un inicio el plan de estudios señalaba que las carreras ofrecerían la alternativa de profesional asociado, es decir, al cursar dos años, la institución ofrecería la posibilidad de una certificación que avalara sus estudios de acuerdo a la carrera elegida, o bien, finalizar sus estudios con el grado de licenciatura, después de cuatro años. Se tiene información de que esta propuesta no se llevó a cabo, porque afectaba el ingreso potencial de las Universidades Tecnológicas en Chiapas, situación por la cual la COEPES determinó no incluir esta modalidad en el diseño curricular.

Con lo relacionado a la matrícula escolar en la UNICH, la ausencia de un plan de estudios que proyectará la demanda al servicio educativo y las necesidades en el campo laboral ocasión que en el proceso de ingreso para el ciclo escolar agosto de 2005 fueran aceptados 770 estudiantes, de los cuales 333 alumnos ingresaron a la División de Estudios Sociales y 359 a la División de Procesos Naturales.

El 80% de las fichas repartidas, correspondió a estudiantes indígenas egresados del nivel medio superior, de los cuales el 52% fueron mujeres y 48% hombres. La mayoría de los estudiantes eran hablantes de español (46.26%), tseltales (31.21%), hablantes de tsotsil (15.89 %), ch'ol (2.6%), zoque (0.86%), tojolabales (0.57%) y de otras etnias de la entidad (UNICH, 2006:10).

Es importante apuntar que en el desarrollo del primer ciclo escolar desertaron 100 alumnos. En el cierre del ciclo escolar 2005 la universidad concluyó las actividades con la presencia 8 grupos con 35 alumnos aproximadamente. De un ciclo escolar a otro, los recortes presupuestales fueron determinantes para la institución, ya que durante el ciclo escolar 2006-2007 la matrícula de ingreso disminuyó a 163 alumnos de los cuales 65 ingresaron a la división de Estudios Sociales mientras que 98 a la división de Procesos Naturales. En este ciclo lectivo no hubo deserción escolar, según información del área de control escolar (UNICH, 2009).



Para el ciclo escolar 2006, que corresponde la tercera generación, ingresaron 243 alumnos en total, de los cuales 111 son mujeres y 132 hombres. En la carrera de Lengua y Cultura fueron aceptados un total de 64 alumnos, en Comunicación Intercultural 51 alumnos; en Desarrollo Sustentable 73 alumnos y en Turismo Alternativo 55 alumnos. La distribución por etnia se ubicó de la siguiente manera; 25 son tsotsiles, 41 son tseltales, 3 son ch'oles, 1 tojolabal y 173 alumnos mestizos (UNICH, 2009).

CUADRO 8  
CONDICIÓN ÉTNICA DE LOS ESTUDIANTES DE LA UNICH CICLO ESCOLAR 2005-2006, 2006-2007 Y 2007-2008

GRUPO ÉTNICO	NUMERO ALUMNOS 2005-2006	%	NUMERO ALUMNOS 2006-2007	%	NUMERO ALUMNOS 2007-2008	%
Tzotziles	122	15.89	25	10.29	60	24.69
Tzeltales	240	31.21	41	16.87	66	27.16
Choles	20	2.6	3	1.23	18	7.41
Tojolabal	4	.57	1	.41	4	1.65
Zoque	7	.86			9	3.71
Mames					2	.81
Acalteco					1	.41
K'anjobal,					1	.41
Lacandón					1	.41
<b>Total indígena</b>	<b>393</b>	<b>51.13</b>	<b>70</b>	<b>28.80</b>	<b>162</b>	<b>66.66</b>
Mestizo	356	46.26	173	71.20	81	33.34
Total matrícula	749	97.39	243	100	243	100

Fuente: bases estadísticas de control escolar de la Universidad Intercultural de Chiapas. Ciclos 2006 y 2009.  
Elaboración propia.

Durante este ciclo escolar se presentaron 18 casos de deserción escolar de las cuales las autoridades educativas refieren desconocer los motivos que originaron tales bajas.

En lo que corresponde al ciclo escolar 2008, los datos estadísticos muestran que ingresaron a la universidad 243 alumnos de los cuales, 122 son del sexo masculino y 121 del sexo femenino. En cuanto, al número de alumnos por carrera la distribución fue la siguiente: licenciatura en Comunicación Intercultural, 51 estudiantes; Turismo Alternativo, 55 alumnos; Lengua y Cultura, 64 y en la licenciatura de Desarrollo Sustentable el número fue de 122 alumnos. La distribución por filiación lingüística fue de 60 tsotsiles, 66 tseltales, 18 ch'oles, 2 mames, 1 acateco, 4 tojolabales, 9 zoques, 1 k'anjobal, 1 lacandón y 81 alumnos hablantes de español (UNICH, 2009).

Para este ciclo lectivo la deserción escolar ascendió a 79 alumnos que, por razones diversas se dieron de baja. Las autoridades educativas infieren que los problemas

económicos están determinando la falta de permanencia en la escuela. Para este ciclo escolar se aprecia en los datos estadísticos que existió una mejor distribución en la proporción de estudiantes indígenas frente a los mestizos, en relación al ciclo escolar pasado. Las autoridades educativas de la UNICH, han manifestado un intento de mejorar los criterios de ingreso en el marco de una política intercultural, con la idea de crear ciertos parámetros para la equidad y la igualdad que regulen el ingreso y la permanencia estudiantil. Sin embargo, a la fecha estas propuestas aún no se han concretado.

A partir de los datos que se muestran en el *cuadro 8*, podemos observar que en la conformación de la matrícula se observa una falta de equidad en cuanto al número de alumnos que ingresan a la UNICH, en directa relación con su filiación étnica. Esta situación pone al descubierto la ausencia de criterios de pertinencia y equidad en los procesos de admisión para la población indígena con respecto a la mestiza.

En lo referente a la planta docente, la institución ha tenido un crecimiento significativo en lo que a recursos humanos se refiere. En el ciclo escolar agosto de 2005 la UNICH contaba con siete maestros de tiempo completo y 19 por asignatura, haciendo un total de 32 maestros en ambas divisiones.

Para el ciclo escolar 2006 el número de profesores creció a 16 profesores de tiempo completo y 34 de asignatura. En el caso de los profesores de tiempo completo (PTC) cinco poseen el grado de doctorado, cuatro están en proceso de obtenerlo y siete cuentan con estudios de maestría. En lo referente a los profesores de asignatura uno poseía el doctorado, 11 el de maestría y 22 el de licenciatura.

En la UNICH (2009), actualmente existen 22 profesores de tiempo completo y 114 maestros de asignatura. Cabe señalar que al igual que en la mayor parte de las universidades públicas del país la gran mayoría de las actividades de docencia, gestión, tutorías e investigación las realizan los profesores de tiempo completo. En los maestros de asignatura las actividades se centran en la docencia frente a grupo. Esta relación desigual en las responsabilidades también afecta la consecución de las metas educativas.

Según datos de las Divisiones de Procesos Naturales (UNICH, 2009) se señala que actualmente existen siete profesores de tiempo completo y 30 profesores de asignatura en la carrera de Desarrollo Sustentable. Mientras que en la carrera de Turismo Alternativo hay cinco profesores de tiempo completo y 23 maestros de asignatura.

En la División de Procesos Sociales (UNICH, 2009) se señala que existen en total 11 maestros de tiempo completo y 54 docentes de asignatura. La planta docente está distribuida de la siguiente manera: en la carrera de Lengua y Cultura, seis docentes son de tiempo completo y 23 de asignatura, mientras que en Comunicación Intercultural son cinco de tiempo completo y seis de asignatura.

El perfil profesional de los maestros de tiempo completo tiene como característica el que todos hayan ingresado con el grado de maestro y actualmente en la División de Procesos Sociales están cursando estudios de doctorado tres profesores de tiempo completo (UNICH, 2009).

Si bien, las acciones de la Universidad Intercultural resultan innovadoras en muchos sentidos, ya que se constituye como el primer centro educativo orientado a la profesionalización de sectores indígenas de Chiapas, las revisiones críticas a sus fundamentos no se han dejado esperar. Socorro Fonseca y Edgar Sulca en su texto: *La interculturalidad y su implementación en Chiapas* señala importantes observaciones a los programas formativos de la UNICH.

Fonseca y Sulca (2006) señalan que: la Universidad Intercultural de Chiapas no responde a los requerimientos de pertinencia sociocultural de Chiapas, ya que, la concepción de interculturalidad que subyace al modelo educativo: “concibe a la práctica de la interculturalidad solo en el ámbito educativo, específicamente en un segmento empobrecido de la sociedad, cuestiona con los hechos el fundamento de la interculturalidad como aspiración de la humanidad para construir una sociedad más armónica, igualitaria y de entendimiento” (Fonseca y Sulca, 2006:25).

Los autores, al rescatar una de las posturas más críticas de la interculturalidad (Gasché 2001) consideran que la perspectiva de la Universidad Intercultural apuntan a una política encubierta de neoindigenismo<sup>48</sup>, desde estas estrategias, la interculturalidad *suavizada* no cuestiona las condiciones de dominio que existen en las relaciones sociales en Chiapas y debería atenderse con prioridad a la población no indígena, ya que ellos deberían de ser educados en la igualdad y el respeto, en la equidad y en la lucha contra el racismo.

---

<sup>48</sup> El neoindigenismo es un proceso de recolonización mucho más sutil y poderoso, en cual juegan un papel especial los intelectuales, científicos y técnicos, ligados al sistema político y educativo.

En este sentido, plantear que la interculturalidad es sinónimo de igualdad en realidades asimétricas como la de Chiapas es una verdadera incongruencia, y más aun cuando se concibe a la institución educativa como aislada del contexto socioeconómico. Esto significa que el individuo además de vivir en la exclusión y la marginación tendría que aceptar al segregador y dominante en condiciones de igualdad y tratarlo con tolerancia (Fonseca y Sulca, 2006:26)

Fonseca y Sulca concluyen su análisis apuntando que: ~~La~~ práctica de la interculturalidad en una universidad en particular, contradice el concepto de universalidad que da origen a la institución universitaria que se entiende como espacio académico que contiene a la diversidad”.

Además de los problemas conceptuales y teóricos sobre su misión como Universidad Intercultural, la UNICH enfrenta grandes retos. El mercado laboral para sus carreras no está claramente definido ya que la interculturalidad no se encuentra posicionada en todas las esferas de la vida política y social de Chiapas. Empresas privadas y trasnacionales privilegian competencias laborales en sus egresados y no posicionan en lo material y discursivo a la interculturalidad ya que no forma parte de las destrezas y habilidades requeridas para sus contratados.

La pertinencia de los planes de estudio de los programas educativos de la UNICH se visualizará en las primeras generaciones de egresados. A partir de las primeras evaluaciones curriculares se mostrarán los aciertos y las limitaciones en los programas de formación profesional de esta institución. En virtud de que variadas experiencias de proyectos educativos han mostrado que no siempre las políticas educativas centralizadas, generadas ~~desde~~ “desde arriba” logran una articulación exitosa con las bases sociales y los sectores demandantes del servicio educativo.

En las aulas se están generando experiencias educativas aisladas de los contextos socioculturales y necesidades de los estudiantes. No se ha podido concretar un planteamiento pedagógico que promueva la enseñanza de las lenguas y de la cultura indígena. La ausencia de un plan de desarrollo institucional pone al descubierto la vulnerabilidad de la vida universitaria.

De igual forma el hecho de que existan mejores instalaciones físicas con denominaciones en lengua indígena pone al descubierto la voluntad política del Estado,

pero el espacio físico no garantiza por sí mismo una educación de calidad, sino por el contrario, en los procesos de socialización de los contenidos educativos y su desarrollo no parece estar presente una articulación con las realidades concretas de los estudiantes.

Se escenifica un difícil escenario curricular institucional, al no proyectarse una visión académica a favor de una sociedad multiétnica que demanda la diversificación de programas de estudio como la etnomatemática y demás conocimientos locales que han logrado desarrollar los pueblos originarios de México.

Finalmente al entrevistar a un docente de esta universidad sobre las dinámicas académicas cotidianas señala que:

La injerencia de la clase política mestiza originaria de la localidad<sup>49</sup>, es otro sello que nubla toda capacidad de gestión y producción del conocimiento intercultural. La lucha política se ha desbordado hasta el punto en que hoy en día prevalecen prácticas administrativas y educativas que rayan en las fronteras del racismo, la intolerancia, la incomunicación y la ausencia de prácticas escolares interculturales.

La pregunta que permanece es: ¿Hasta qué punto la Universidad Intercultural de Chiapas es una respuesta a las necesidades de profesionalización indígena en el estado?.

#### **4.5 Programas de profesionalización indígena con un enfoque intercultural: Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe Jacinto Canek (ENIIB). Licenciatura en Educación Primaria con enfoque intercultural<sup>50</sup>**

La Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe Jacinto Canek (ENIIB) surge en el año 2000<sup>51</sup> por iniciativa de un sector magisterial indígena campesino que identificó grandes

---

<sup>49</sup> Se tiene conocimiento que en el año 2005 cuando se anuncia públicamente la creación de la UNICH en los medios de comunicación estatales, ciertos sectores de la clase política y económica mestiza de San Cristóbal manifestó ante el gobernador Pablo Salazar su indignación por la apertura de una universidad para indios. Ante las manifestaciones de rechazo, las autoridades de la Universidad realizaron una fiesta para presentar a la clase política coleta el proyecto de la Universidad Intercultural y tener su anuencia. A partir de ese momento, importantes personajes de la sociedad mestiza se insertan a la estructura administrativa y docente de la Universidad, convirtiéndola en una dependencia más de gobierno, en donde los mestizos desempleados pueden encontrar una fuente de empleo segura y bien remunerada.

<sup>50</sup> En este apartado la mayoría de la información que se presenta se obtuvo del texto: La Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe –Jacinto Canek” Movilización Étnica y Autonomía Negada en Chiapas, de Bruno Baronnet, texto que se construyó a partir de un trabajo de campo compartido en el año 2005. Las reproducciones textuales se realizan con autorización del autor.

<sup>51</sup> Cerca de 8 meses del inicio de actividades escolares en la ENIIB en octubre de 2000 se crea la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO) y la Escuela Normal Indígena de Michoacán (ENIM)

carencias en los procesos de formación de los profesores indígenas en servicio y que, durante cerca de dos décadas, tuvieron como única opción de profesionalización los programas educativos de instituciones como la UPN o las normales rurales, federales y experimentales. Desde su propia experiencia, los programas educativos de formación magisterial no habían logrado dar una respuesta adecuada a las necesidades de profesionalización de los sectores magisteriales indígenas.

En el año de 1997, cuatro profesores bilingües aprovecharon el financiamiento otorgado por la Subsecretaría de Educación Federalizada y la Dirección de General de Educación Indígena para la elaboración de un diseño curricular y se agruparon para constituir un equipo técnico que elaboraría un diagnóstico educativo y un plan curricular alternativo de la licenciatura intercultural bilingüe. Este nuevo programa educativo ofrecería a los docentes indígenas la capacidad de articulación entre los modelos educativos (currículos) y sus prácticas escolares, logrando con esto, el control del acto educativo (desde su planeación hasta su instrumentalización).

Bajo esta perspectiva, el plan de estudios tenía como misión reforzar las identidades étnicas entre los estudiantes, ya que, entre los profesores indígenas, existía la plena conciencia de que la formación escolar para los normalistas no reconoce estas diferencias, sino por el contrario; el poseer un origen indígena se ha convertido en muchos de los casos en un elemento para la discriminación en el espacio educativo.

Para el magisterio indígena chiapaneco la creación de una licenciatura en educación indígena fue vista como una oportunidad para garantizar un espacio laboral, en esos momentos en que el acceso a una plaza de profesor en el sistema estatal o federal representaba una posibilidad para la movilidad social. Sin embargo, las autoridades educativas no han facilitado las condiciones reales de ingreso estudiantil y laboral a cerca de 500 escuelas normales federales y estatales existentes en México por medio de estrategias de *política afirmativa*, ya que los estudiantes indígenas son los que menos posibilidades tienen de acceder a la educación superior (Baronnet, 2007).

El plan de estudios propuesto, por esta primera comisión de maestros indígenas, resaltaba la necesidad de conocer el contexto local y la capacidad del docente para adecuar

---

que tras largos procesos de negociación gubernamental obtienen los registros oficiales necesarios para su operación en tanto surgen como una demanda de las bases sindicales democráticas (Baronnet, 2007:9).

el currículo a las necesidades de los escolares. El dominio de la lengua y el conocimiento de la cultura local facilitarían la interacción en los contextos escolares.

El plan de estudios de la Licenciatura en Educación Indígena 1997 consideraba la aplicación de asignaturas que propiciarían el conocimiento y contacto con el medio, en donde el docente poseería las habilidades necesarias para elaborar material didáctico y aplicarlo de acuerdo a las necesidades del contexto de trabajo. Asimismo, el docente desarrollaría las habilidades necesarias para reconocer las relaciones interculturales y desdibujar las jerarquías entre las lenguas, ya que, al ser hablante de una lengua indígena tendría la posibilidad de vincular contenidos escolares con los conocimientos locales (Plan de Estudios, 1997).

El mapa curricular de la Licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe consideraba un área de formación común y otra área de especialidad integradas por 32 espacios curriculares. Las áreas de formación estaban conformadas por las disciplinas de sociolingüística cultural, psicopedagógica y metodología; las tres se interrelacionaban en la reconstrucción de la práctica docente ya que el plan de estudios consideraba 344 créditos que se encontraban distribuidos de acuerdo a la especificidad curricular (Plan de Estudios, 1997).

En ese sentido, el enfoque intercultural hacía necesario que:

La enseñanza en las aulas hablara un lenguaje intercultural; pero esto, sólo sería posible desde el aprendizaje de estrategias y el desarrollo de capacidades en los educandos que faciliten la comunicación y apertura hacia el otro, la valoración personal, el respeto y reconocimiento de la diversidad cultural (Plan de Estudios, 1997).

La interculturalización del Plan de estudios 97 consistió en introducir de manera transversal adaptaciones ligadas al contexto indígena e impulsar la reflexión sobre sus desafíos en el quehacer educativo cotidiano.

Al concluirse el diseño curricular y presentarse ante las instancias educativas encargadas de la certificación, esta propuesta no fue del todo aceptada por las autoridades educativas por lo que en el 2000 se realizaron modificaciones en asignaturas locales y se integraron materias pertenecientes a los planes de estudio nacionales para las escuelas normales.

Es importante señalar que en el contexto chiapaneco la problemática étnica fue detonando procesos de movilización política y educativa, con el fin de crear propuestas alternativas en el ámbito de la formación docente. Las condiciones históricas y políticas que subyacen a la educación de los pueblos indios han sido un elemento que ha restringido procesos abiertos y flexibles en lo relacionado con la formación docente de maestros indígenas.

El diseño que creó este grupo de maestros intelectuales indígenas no fue aceptado porque, en el fondo, el planteamiento curricular ponía en tela de juicio las relaciones educativas de poder homogenizantes que se han reproducido en el ámbito indígena como mecanismos de control y de reproducción de relaciones que ocultan y perpetúan la desigualdad social y educativa.

Por eso, el Estado, a través de la SEP, rechazó el programa curricular, porque a decir de los funcionarios educativos, el proyecto de la ENIIB era un proyecto *subversivo y zapatista*. Esta propuesta *sui generis* acabó siendo desvirtuada y se apegó a los cursos generales que proponía la SEP. Con este hecho, se negó el derecho de los pueblos indígenas a decidir sobre la educación que requieren.

Ante el veto de la Dirección General de Normatividad de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, y la amenaza de que el proyecto educativo no tuviera reconocimiento oficial, la ENIIB se integró a los planes de estudio nacional y se incorporó a la Licenciatura en Educación Primaria con *Enfoque Intercultural* (LEPEI).

Este acto de negociación política con las autoridades federales y estatales permitió a los académicos de la ENIIB lograr el reconocimiento oficial con la Secretaría de Educación Pública y de esta forma abrir un espacio para la profesionalización de los jóvenes indígenas de diferentes regiones del estado, pero bajo las condiciones que impuso la Dirección de Educación Superior de la SEP.

En sus inicios y hasta el 2008, la ENIIB alquiló las instalaciones de la Escuela Primaria Urbana *Jean Piaget* en la colonia Erasto Urbina, una de las colonias más pobres de la ciudad de San Cristóbal y en donde se han ubicado desplazados y exiliados chamulas llegados a la ciudad por el conflicto religioso.

A diferencia de la Universidad Intercultural de Chiapas, la ENIIB no contó con instalaciones propias y el desarrollo de sus actividades educativas se desempeñaron en un



centro escolar de educación primaria marginal, en donde sus estudiantes recibían clases sentados en mesabancos para infantes con pizarrones desgastados por el uso de la tiza blanca que los estudiantes de primaria empleaban todos los días, carentes de los recursos tecno-didácticos más usados en las Instituciones de Educación Superior.

Estas condiciones de marginación y cooptación por parte del Estado detonaron diversos procesos de protesta, en donde docentes y alumnos exigieron al gobierno estatal y federal los recursos presupuestales para la operación del programa educativo. Tal fue el caso de la huelga masiva desarrollada en mayo de 2005 en donde diversos sectores de la acción civil e indigenista de Chiapas y México mostraron su apoyo a la Normal Indígena.

A siete años de fundación de la Normal Intercultural Indígena Jacinto Canek, el nivel de negociación política ha permitido el reconocimiento y certificación oficial, y el financiamiento necesario para el desarrollo de la infraestructura educativa.<sup>52</sup>

Sin embargo, aún no se ha logrado la ampliación de la matrícula y el establecimiento de mecanismos laborales de certificación para los docentes que les permita un ascenso escalafonario, ya que los profesores que participan en este proyecto educativo poseen la plaza de profesor de educación primaria, sin poder acceder a los programas de estímulos docentes que poseen los profesores normalistas de otros sistemas.

Cabe señalar que el cuerpo docente de la ENIIB se compone por profesores normalistas indígenas, algunos de ellos formados en las licenciaturas de la Universidad Pedagógica Nacional y que han buscado los espacios para la profesionalización en otras instituciones. En este sentido, a la fecha dos profesores del programa educativo estudian posgrados en reconocidas instituciones nacionales.

En el primer examen de ingreso a la licenciatura se seleccionaron alrededor de 50 candidatos pertenecientes a diversas regiones indígenas de Chiapas. A los aspirantes se les aplicó un examen de cultura general y de habilidades lingüísticas; si bien, la lengua de enseñanza en el salón de clases es el español, el tener el dominio de una lengua indígena es un requisito por demás importante, en tanto las actividades escolares se centran en el desarrollo de proyectos y actividades en lenguas indígenas.

---

<sup>52</sup> En 2007 la Secretaría de Educación Pública, Josefina Vázquez Mota, inauguró en la cabecera municipal de Zinacantán las nuevas instalaciones de la ENIIB. Sin embargo, los estudiantes manifiestan su oposición al traslado por el costo que representa el transporte a esta localidad de los Altos de Chiapas, ya que la gran mayoría de los estudiantes tienen su lugar de residencia en la ciudad de San Cristóbal de Las Casas.

En 2007, la matrícula de la ENIIB no superaba los 300 estudiantes, ya que no poseía la infraestructura material y humana para atender a un número mayor de alumnos. A decir de los docentes, los estudiantes pertenecientes a esta institución son en su mayoría egresados de bachilleratos técnicos, telebachilleratos, preparatorias a distancia y en algunos casos de preparatorias federales.

Los alumnos seleccionados y que hoy en día forman parte de las filas de profesores indígenas formados en le ENIIB, son de origen campesino, relativamente pobres; algunos provienen de rancherías aisladas y en general de poblados cercanos a las cabeceras municipales de Oxchuc, Chilón, Altamirano y Ocosingo, pero también existe un número importante de alumnos que son hijos de profesores bilingües que poseen plazas en el medio estatal y federal (Baronnet, 2007:9)

A siete años de fundación de la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe, podemos realizar las siguientes precisiones:

- El hecho de que el gobierno federal y las instancias educativas no reconocieran en su totalidad la propuesta pedagógica-curricular planteada por los sectores indígenas magisteriales (Plan de Estudios, 1997) representa un retroceso para la construcción de una interculturalidad “desde abajo” ya que se anula toda posibilidad de participación de los sectores indígenas violando el principio de autodeterminación para los pueblos indígenas consagrado en el convenio 169 de la OIT.

Esto, representa una contradicción en los discursos oficiales de la CGEIB y la SEP sobre una educación interculturalidad para *todos* ya que las autoridades educativas sobreponen el poder institucional de los órganos educativos nacionales e *imponen* un currículo nacional para las escuelas normales con *enfoque* intercultural, a sectores magisteriales indígenas que reconocen la particularidad de sus procesos formativos y necesidades educativas. Así, la posibilidad de “diálogo intercultural” (Fornet-Betancourt, 2004) se desvanece ante la permanencia de desigualdad en las condiciones acceso al servicio educativos y los mecanismos de poder empleados que desdibujan la posibilidad de una autonomía y autogestión de los proyectos educativos para los pueblos indios de Chiapas y de México.

Por otra parte, las condiciones de desigualdad en que ha operado la Normal Intercultural revela la indolencia de las autoridades estatales y federales que ven en el normalismo un

sector en vías de reestructuración y tendiente a la desaparición, ya que se privilegia la apertura de otros espacios de educación superior y se constriñe la existencia de proyectos educativos emanados de los grupos indígenas a través de mecanismos como la restricción matricular, la falta de presupuesto y la ausencia de estímulos laborales para los docentes.

A la larga, esto ha generado un campo de constantes tensiones entre los sectores político-indígenas que demandan atención gubernamental frente a las autoridades que ocultan las desigualdades y la apatía con imponentes proyectos educativos que ocupan los espacios de los medios de comunicación estatales, refiriendo en el discurso la existencia de una interculturalidad que no afecta a las estructuras y mantiene las desigualdades.

#### **4.6 Acciones gubernamentales para una educación intercultural. *En lo administrativo***

Hablar de interculturalidad educativa resulta complicado, en virtud del uso desmedido del término y su vaciamiento conceptual. Parte de esta ambigüedad se debe a la falta de una política gubernamental que defina, en lo conceptual y en lo administrativo, ¿Qué es la educación intercultural y a dónde se dirige?, ya que en nuestro país dos instancias educativas se encargan de administrar y planear el servicio educativo para los 53 grupos lingüísticos existentes en los 31 estados de la República Mexicana.

Por una parte, la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) se encarga de la administración y planeación administrativa de la educación Inicial, Preescolar y Primaria Indígena. LA DGEI asume la contratación de personal, pago de salarios, diseño e implementación de programas curriculares y las actividades de planeación del subsistema educativo, lo que implica la toma de decisiones en la creación de centros educativos, así como las negociaciones con las instancias sindicales, entre otras tareas.

En otro ámbito de acción, la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) surge por decreto presidencial en el año 2001 y tiene como propósito:

Promover y evaluar la política intercultural bilingüe en coordinación con las instancias del Sistema Educativo Mexicano; promover la participación de los diferentes sectores de la sociedad y de los pueblos y comunidades indígenas en el desarrollo de la educación intercultural bilingüe; asimismo busca promover y asesorar la formulación e implantación de programas de EIB en materia de

diversidad. De igual forma impulsa la formación de personal docente, la difusión de las lenguas indígenas y la investigación educativa (CGEIB, 2007).

Podemos observar que una parte la DGEI se ubica en un rango superior dentro de la estructura administrativa de la Subsecretaría de Educación Pública y asume el poder político, los recursos presupuestales y humanos que representa la educación indígena en el contexto nacional. Por su parte, la CGEIB ha articulado la mayor parte de sus acciones en la construcción de un currículo nacional con enfoque intercultural; sus diferentes departamentos se orientan a academizar la educación indígena y la educación intercultural, por lo que su incidencia en la estructuración de las políticas públicas y negociación política, se ve cada vez más reducida por el poder corporativo de la DGEI, que tiene presencia a lo largo de toda la geografía nacional.

Esta duplicidad institucional ha generado una multiplicidad de versiones de lo que es la educación intercultural. Es muy común que en el discurso gubernamental se use indistintamente los términos: pluricultural, multiculturalismo e interculturalidad. Estas expresiones son utilizadas como sinónimos y la interpretación más general que se hace de ellas, apela en el mejor de los casos a la igualdad, tolerancia o respeto de las culturas y lo diferente.

Como lo cita la investigadora Silvia Schmelkes al referirse a los fines de la educación Intercultural:

—La educación Intercultural es necesaria para la mediación del conflicto en las relaciones entre culturas, mediando entre la discriminación, segregación, explotación y racismo que se expresa en leyes, reglamentos, toma de decisiones, relaciones interpersonales asimétricas entre indígenas y mestizos [...] se debe de dar sentido de aprecio al otro, se transfiere el aprecio al otro diferente que me enseña y me enriquece[...]” (Conferencia presentada en el Segundo Foro del FONDEIB, Marzo de 2008, San Cristóbal de Las Casas, Chiapas)

El vacío conceptual ha estado acompañado de una incertidumbre institucional, ya que la duplicidad de funciones y la falta de atención a las tareas urgentes de la Educación Indígena Intercultural Bilingüe muchas veces definidas en foros y diagnósticos institucionales son una constante.

Las incertidumbres se incrementan al interior de la DGEI, ya que los profesores y burócratas sindicalizados incorporados a la DGEIB temen la desaparición de esta

dependencia al ser sustituida por la CGEIB. Esta posible sustitución produce tensiones y resistencia entre ambas instancias. Por lo que ha sido evidente la ausencia de un trabajo coordinado entre estas dos dependencias educativas.

#### **4.6.1 Acciones gubernamentales para una educación intercultural. *En lo académico***

En el plano de la duplicidad de funciones, tanto la DGEI como la CGEIB se ocupan de la elaboración de currículos para educación indígena y de la capacitación de profesores aunque en últimas fechas, la CGEIB ha reducido sus tareas a la *sensibilización* del profesorado indígena y no indígena, dejando la actualización a la DGEIB que imparte los cursos sobre educación intercultural a través de los Talleres Generales de Actualización (TGA) y los cursos de Carrera Magisterial, además de algunas otras capacitaciones adicionales.

Otra limitación que impide hablar de una política de educación intercultural, son las distancias entre una propuesta curricular orientada a la educación básica Preescolar y Primaria Indígena Intercultural Bilingüe, frente a la ausencia de modelo curricular para la Educación Media (secundaria y bachillerato), lo que representa una de las carencias más importantes para la educación indígena nacional y la construcción de un proyecto de formación de largo alcance.

Es preciso señalar, que este vacío o ausencia en la continuidad curricular ha sido una de las demandas más importantes de diversos sectores indígenas (bases sindicales, organizaciones civiles, profesores en activo) quienes han señalado la necesidad de una continuidad. En el nivel de secundaria, por ejemplo, los alumnos egresados de los centros escolares indígenas ingresan a escuelas telesecundarias o escuelas secundarias técnicas, en donde los planes de estudio y la dinámica institucional no consideran una pedagogía orientada al bilingüismo y a la enseñanza, en contextos en donde existen dos o más culturas.

Podemos afirmar que las instancias gubernamentales (Secretaría de Educación Pública) no han atendido de manera puntual, este aspecto tan relevante para el logro de los objetivos de la educación intercultural, pese a que dentro de las metas del Programa Nacional de Educación 2001-2006 se postula la necesidad de diseñar en el año 2004: Una propuesta de educación secundaria con enfoque intercultural que incluya la enseñanza de la

lengua y la cultura indígena de la región, y en 2006, desarrollar programas de estudio específicos para las ocho etnias numéricamente más importantes del país (CGEIB, 2007).

Ante esta situación compleja por la falta de continuidad entre niveles educativos, son inciertas las posibilidades reales de una educación para los pueblos indígenas de México que privilegie la continuidad.

Esto se debe, en parte, al hecho de que la Educación Media Superior (bachillerato) es uno de los subsistemas que menos atención y organización interna posee, existen variadas modalidades educativas todas ellas distintas entre sí, que no conciben desde su estructura una continuidad con la Educación Básica y tampoco definen perfiles claros de formación hacia la educación superior.

El Plan de Desarrollo Chiapas Solidario 2007-2012, reconoce que se observa:

Una desarticulación de los subsistemas y niveles ya que se conjuga la dispersión territorial, la problemática de género, etnia y discapacidad. En su estructura actual, la Educación Media no contempla la diversidad de culturas indígenas ni toma en cuenta los contextos rural y urbano para el diseño de sus planes y programas de estudio, los cuales tienen poca vinculación con las necesidades de los sectores productivo y social.

Es importante señalar que estas limitaciones en el sistema de educación media produce que de los 118 municipios que integran Chiapas, 10 no cuentan con educación media y el 9.8% de los alumnos que egresan de la educación primaria trunquen sus estudios. En este sentido, muchos de los jóvenes indígenas que desean ingresar a bachillerato carecen de oportunidades económicas y materiales sobre todo quienes residen en comunidades indígenas y rurales (Plan de Desarrollo, 2007).

#### **4.6.2 Alternativas y escenarios futuros. Las universidades interculturales ¿Hacia dónde se dirige la oferta educativa intercultural?**

En el año 2004, frente a los modelos de universidades públicas autónomas y estatales, se crea la primera Universidad Intercultural en la localidad de San Felipe del Progreso en el Estado de México y paulatinamente durante el año 2005 se abren cuatro universidades más, sumando a la fecha ocho instituciones educativas.

Con el objetivo de incorporar expresiones lingüísticas y manifestaciones de las culturas y saberes de los pueblos indígenas del país, en las funciones sustantivas de la

universidad, promoviendo su inserción en el corpus fundamental de la experiencia formativa y la investigación científica concebidas desde la perspectiva de la universidad contemporánea” (REDUI, 2007), las Universidades Interculturales se establecen como una opción más para la profesionalización de sectores indígenas que demandaban el acceso a la educación superior.

Al realizar una revisión de los objetivos de la educación Preescolar y Primaria Indígena Intercultural Bilingüe, de cara a lo establecido por las Universidades Interculturales encontramos que sus propósitos coinciden en la medida en que ambos modelos postulan la necesidad de preservar las lenguas y la cultura indígena desde una perspectiva conservacionista. Desde este enfoque se privilegia en el discurso la preservación de la lengua y costumbres indígenas pero no se contextualiza al indígena en un contexto social en donde su lengua y sus manifestaciones culturales ocupan el último lugar en las jerarquías de las prácticas sociales consideradas como valiosas.

Si bien la EIB y las Universidades Interculturales convergen en sus fines y sus medios, la reflexión está vinculada con aspectos directamente estructurales de ambos subsistemas. De acuerdo al Artículo Tercero Constitucional, la educación pública en México tiene como propósito: “el mejoramiento económico, social y cultural del pueblo” y, en esa medida, se espera que la educación que el Estado imparte permita la movilidad social como un mecanismo para el desarrollo social”; diversas evidencias muestran, que esta premisa no ha impactado de la misma forma entre los indígenas que asisten y han asistido a los centros escolares de Educación Indígena Intercultural Bilingüe y que concluyen estudios de educación preescolar y primaria.

Será indispensable conocer con certeza si la modalidad de Educación Indígena Intercultural Bilingüe ha promovido la movilidad social y determinar si los universitarios indígenas que actualmente acceden a los servicios de educación superior en las Universidades con enfoque Intercultural fueron formados en algunos de los más de 4000 centros escolares de educación básica indígena que existen en Chiapas.

Estimar como bajas las posibilidades de que un egresado de una escuela Primaria Indígena Intercultural Bilingüe ingrese a una Universidad Pública se funda en el hecho de la baja eficiencia terminal que existe en la educación básica para el nivel indígena. Diversos

autores han señalado que las condiciones sociales, económicas, alimentarias y culturales determinan en mayor medida la deserción escolar en el medio indígena.

Las estadísticas educativas muestran que el promedio de escolaridad en la población indígena es de 3.9 años y el porcentaje de analfabetismo es de 48.4%, siendo las regiones Altos y Selva de Chiapas los espacios en donde se ubican los índices más altos de analfabetismo (Plan de Desarrollo, 2007:88). Asimismo, un 71.6 por ciento de la población indígena presenta algún grado de desnutrición y el 33 por ciento de la población indígena menor de cinco años, muestra síntomas de desnutrición severa (*idem*).

En un estudio realizado por Núñez y Bermúdez (2009 en prensa) con universitarios indígenas de Chiapas, se encuentra que el 79% de los jóvenes inscritos en una Institución de Educación Superior estudió en una escuela pública, mientras que sólo un 18.8% lo hizo en una Escuela Indígena Bilingüe Bicultural.

En términos reales, las posibilidades de acceso de indígenas a las universidades es realmente un tema de central interés, ya que de acuerdo con la ANUIES, sólo 2% de los indígenas entre 18 y 25 años ingresa y de ellos uno de cada cinco egresa y se titula. Esta situación contrasta fuertemente con el 22% de los jóvenes no indígenas que ingresan a la universidad, de los cuales egresa y se titula uno de cada dos (Navarrete, 1998).

Diversos estudios (Gutiérrez Chong, 2002; Vargas, 1994) han mostrado que la movilidad social a través de la escuela es vista más bien, como un triunfo personal para el estudiante indígena, que una posibilidad fomentada por el sistema educativo.

Un hecho alarmante a la luz de los esfuerzos que parecieran realizar las instituciones educativas de reciente creación es que la gran mayoría de los estudiantes que ingresan a la vida universitaria se emplean en actividades mal remuneradas para asegurar el sustento para sobrevivir en la ciudad.

La existencia de una escolarización, bajo las condiciones antes citadas, pone en riesgo la calidad de los estudios y, el posible ascenso educativo que el estudiante pueda alcanzar, está determinado por una cultura pedagógica de la esperanza, en donde el logro de las metas de formación a través de la escuela depende fundamentalmente del estudiante indígena y no de una política promovida por las instancias educativas.

De igual forma la ausencia de datos estadísticos en los niveles de educación secundaria y bachillerato en donde se pueda estimar con certeza los porcentajes de



estudiantes que transitan de la primaria indígena a la educación media y posteriormente a la educación superior es una de las principales necesidades para clarificar los alcances de la educación indígena en México.

#### **4.6.3 Pertinencia del currículo**

Otra de las reflexiones que viene a cuenta sobre la relación entre la educación básica indígena y la educación superior indígena o intercultural es lo referente a los aprendizajes escolares. Si bien, el sistema de Educación Indígena Intercultural Bilingüe aplica los contenidos del currículo nacional con el apoyo adicional de materiales didácticos en lengua indígena, investigaciones en el campo han observado que los contenidos escolares están desvinculados con el conocimiento indígena y el uso de la lengua (León Trujillo 1999, Bermúdez y Núñez, en prensa).

Esta separación concientiza sobre la necesidad de replantear la pertinencia de los contenidos escolares enseñados en la Escuela Indígena Intercultural Bilingüe y valorar su eficacia en un proceso de formación que apunta hacia la educación superior, en virtud de que los conocimientos y habilidades que el estudiante de primaria indígena adquiera deberán ser aquellos que fortalezcan sus posibilidades de ingresar a la educación superior.

En relación con los sentidos objetivos y metas educativas de la formación profesional para los universitarios indígenas, uno de los temas a debate en los círculos académicos, a partir de la creación de las Universidades Interculturales, es lo relacionado con la naturaleza de los programas educativos que se ofrecen las Universidades Interculturales.

Podemos observar una transición paulatina de una profesionalización magisterial a una profesionalización en otras áreas disciplinares vinculadas con los temas de desarrollo comunitario. Sin embargo, queda aún pendiente definir la pertinencia de algunos de estos programas educativos en relación a los contextos regionales y locales en virtud de la vinculación que se pueda tener con espacios laborales y el desarrollo profesional para sus egresados (estudios de posgrado).

Los planes y programas estudios que se imparten en las licenciaturas de ambas instituciones constituyen un avance sustancial en la intención de abatir las asimetrías de ingreso escolar entre indígenas y mestizos. También es importante señalar que sigue siendo

incipiente el desarrollo curricular que coloque de manera transversal la interculturalidad, la lengua y la cultura tanto indígena como nacional, para asegurar de esta forma un aprendizaje integral que se requiere en el marco de las reformas curriculares.

Todavía no se alcanza a observar prácticas pedagógicas que alienten la participación efectiva de los estudiantes en la construcción del conocimiento intercultural. Por el contrario se siguen reproduciendo prácticas educativas que no fomentan la lectoescritura en las lenguas indígenas ni tampoco un proceso de enseñanza del español de manera sistemática y que propicie un aprendizaje significativo con el desarrollo de ambas competencias comunicativas en un contexto de equidad sociolingüística.

#### **4.7 Conclusiones**

En el discurso del Sistema Educativo Mexicano (SEM) se pone en relevancia la interculturalización del currículo, que comienza con las modificaciones al currículo de Educación Preescolar y se extiende a las Reforma de Educación Secundaria (RES) al introducirse la asignatura de lengua y cultura.

Este tipo de acciones impactan al currículo formal y se limitan en la mayoría de los casos a la introducción de asignaturas que abordan el tema parcialmente. Sin embargo, esto no es suficiente, ya que el sistema educativo mexicano deberá contemplar la diversidad cultural de México y llevar a la interculturalidad hacia todos los ámbitos de la sociedad. Una meta de educación intercultural deberá apuntar hacia revertir los roles de desigualdad social a travesando a todos los actores de la sociedad (comunidad, estado, país).

En el actual discurso oficial se realza la riqueza cultural de los grupos indígenas pero se ignora la desigualdad económica existente, de ahí que una verdadera educación intercultural deberá apuntar hacia la modificación en las relaciones sociales entre culturas, transformando la discriminación, la segregación, la explotación y el racismo en prácticas culturales y sociales distintas, ya que las relaciones asimétricas entre indígenas y mestizos se expresan en leyes, reglamentos y toma de decisiones.

La interculturalidad no deberá reducirse al hecho de que el indígena se sienta orgulloso de su cultura y que reconozca la riqueza de la diversidad, sino más bien, deberá

de apuntar al establecimiento de relaciones sociales que generen un entorno de equidad y justicia étnica.

Problemas sociales como el desempleo, la inseguridad, la marginación, la pobreza y la migración afectan principalmente a indígenas quienes han experimentado, durante siglos, las prácticas desiguales del sistema educativo y político mexicano.

En el sueño del progreso del Estado mexicano se ha concebido a la escuela como el mecanismo de ascenso social, la posesión de títulos y grados académicos se establece como una meta de todos aquellos que aspiran a un mejor nivel económico. En el contexto de la educación nacional los resultados no alientan estas aspiraciones; cada vez se requieren de mayores grados académicos para aspirar a salarios mejor remunerados.

Esta situación pone al descubierto que la interculturalidad, como condición inherente a las relaciones entre los grupos sociales, puede promover un movimiento social y educativo en el que se aspire a la construcción de mejores relaciones humanas en los tiempos de la homogeneización.

En este sentido, los programas curriculares necesitarán de maestros que promuevan una cultura educativa a favor de los pueblos indios. La interculturalidad es, ante todo, una premisa transversal en los planes y programas de estudios de la educación en México. Esto permitirá, a largo plazo, abonar en la construcción de nuevas formas de pensar y hacer de la vida social un principio de colaboración y solidaridad entre las culturas.

Una vez hecho el balance de las acciones recientes en torno a la educación intercultural, en el siguiente capítulo se presentarán datos empíricos sobre las experiencias de universitarios indígenas que habitan en colonias de migrantes indígenas en San Cristóbal de Las Casas.

A diferencia de este capítulo en donde el abordaje del fenómeno educativo se realiza desde el ámbito de las instituciones (universidad, política educativa) en el siguiente se recurre a la experiencia y la voz de los actores para mostrar la experiencia de escolarización, la migración y los procesos étnicos que acontecen cotidianamente en la región. De esta forma se concretan los niveles de análisis entre lo macro y lo micro en el fenómeno de migración, escolarización y procesos étnicos del grupo social estudiado.

## CAPÍTULO V

# ¿QUIÉNES SON LOS UNIVERSITARIOS INDÍGENAS? PERFÍLES DE MIGRANTES INDÍGENAS EN PROGRAMAS EDUCATIVOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR CON ENFOQUE INTERCULTURAL

*En ninguna escuela vas a aprender de todo, siempre lo único que vas a conocer es una gota de agua y lo que desconocemos es todo un mar, y no, porque prácticamente nosotros somos un experimento de laboratorio, así como dice uno de los encargados de servicios escolares, que nosotros no tenemos remedio, que no aprendimos nada; pero no es cierto, siempre sí aprendimos algo [...] aprendimos qué importancia tiene la lengua, el respeto de la diversidad cultural, la interculturalidad, entre otros muchos valores que pensábamos que no servían, pero que aplican acá y que son campos de trabajo a la vez y que es muy importante escribir la lengua, saberla leer [...] (entrevista a Agustina Pérez, universitaria indígena, mayo de 2009).*

### **Introducción**

En este último capítulo se presenta un análisis de las experiencias de jóvenes indígenas procedentes de familias migrantes inscritos a programas educativos de educación superior con enfoque intercultural en la ciudad de San Cristóbal de Las Casas. Dichas experiencias se estructuran en un esfuerzo por rescatar la voz de los actores quienes narran su tránsito por la escuela a la luz de su experiencia migratoria y los procesos de inclusión-exclusión a la dinámica urbana de la ciudad.

Los datos cuantitativos que nos permiten hablar de los perfiles y experiencias escolares de los migrantes indígenas son producto de los cuestionarios aplicados en año 2006 como parte del proyecto de investigación SEP-SEBIN-CONACYT -2004-C01-85/A-1 titulado: “La Formación de Profesionales Indígenas en México: Estudio Diagnóstico en Regiones Multiculturales. Desafíos de una pedagogía intercultural para todos”, coordinado por la Dra. Patricia Medina Melgarejo.

En el rescate de las experiencias de universitarios indígenas que planteaba la investigación, resultó relevante identificar los procesos de formación escolar de hijos de migrantes indígenas de segunda o tercera generación, que, tras haber nacido en la localidad de San Cristóbal, mantenían lazos identitarios con las comunidades indígenas con las que vinculan sus historias familiares.

La investigación se desarrolló en tres instituciones de educación superior (dos de ellas con perfil intercultural) que atienden prioritariamente a población indígena de la región. En la aplicación de 156 encuestas recogimos una muestra de 29 estudiantes nacidos en San Cristóbal, cuyos antecedentes familiares están mediados por la migración de sus padres.

Las preguntas e indagaciones, desarrolladas a través de las encuestas y las entrevistas directas, inquirieron sobre su experiencia de adaptación y resignificaciones culturales a partir de su integración a la escuela y los diferentes procesos y coyunturas que incidieron en la conformación de sus identidades individuales y colectivas.

Dichos datos fueron cruzados con entrevistas a profundidad realizadas a jóvenes indígenas, en dos periodos: al momento de la aplicación del instrumento en junio de 2006 y en el mes de mayo de 2009 a escasos meses del egreso de la primera generación de alumnos de la Universidad Intercultural de Chiapas.

### **5.1 Ciudad y colonia. La conformación de la territorialidad, el espacio y la identidad entre los jóvenes migrantes indígenas**

Al realizar un acercamiento a las trayectorias y experiencias escolares de los jóvenes indígenas inscritos en programas de educación superior con enfoque intercultural, podemos observar que una dimensión fundamental en sus narrativas es su llegada a la ciudad de San Cristóbal de Las Casas.

La llegada a la ciudad y el proceso de ubicación en este espacio geográfico muestra que la migración, el cambio de vivienda-habitación o desplazamiento, representa una ruptura con el lugar de origen e implica una resignificación de su papel como sujetos de su propia historia en el proceso de construcción de su ciudadanía en el nuevo espacio geográfico.

En las siguientes líneas, se presentan tres historias de universitarios indígenas quienes describen los acontecimientos que permitieron su llegada a la ciudad de San Cristóbal de Las Casas y relatan su proceso de incorporación a la escuela. Es importante hacer notar, que las condiciones de llegada a la ciudad es fundamental para definir el lugar que ocupan en el espacio geográfico y, por consiguiente, las dinámicas de inclusión y exclusión que experimentan en la búsqueda de incorporación a la dinámica urbana. Podemos afirmar que su posición en el campo social define su experiencia de vida en la ciudad y las condiciones de desempeño académico.

### **5.1.1 Josefina<sup>53</sup> y el conflicto armado**

Josefina y sus padres llegan a la ciudad de San Cristóbal de Las Casas a mediados de 1998, cuando el enfrentamiento armado entre el EZLN y los grupos de paramilitares en Chenalhó deja una estela de asesinatos y violaciones a los derechos humanos en su localidad. Esta tensión política latente en la región, obliga al padre de Josefina y a toda su familia a salir de Chenalhó y permanecer cerca de seis meses en la ciudad de San Cristóbal.

Durante este tiempo, su padre, quien ocupaba una plaza de profesor bilingüe, se mantiene sin trabajar en espera de la resolución del conflicto armado en su localidad. Ante esta situación de tensión e inestabilidad política y educativa, el padre de Josefina decide rentar una casa ubicada en el Barrio de Tlaxcala en la zona norte de la ciudad de San Cristóbal de Las Casas, para que sus dos hijas mayores realizaran estudios en una Escuela Secundaria Técnica y de esta forma no regresaran a la comunidad.

Ya cuando pasó todo esto, más después, terminando todo esto, vine pues a estudiar acá la secundaria, porque mi papá dijo: ~~no~~ pues aquí no hay secundaria, y si la hay, no me gusta la educación que dan porque los profesores cuando es quincena nos retiramos los jueves, que no hay clases los viernes; o los viernes sólo dan clases al medio día y se regresan; y así era prácticamente, los lunes llegan tarde y así”. No es que sólo la educación haya sido así, es así, porque como no tienen una supervisión y nadie los llega a vigilar, pues no se puede dar la calidad [...] Vivía sola, pero prácticamente con mi hermana y yo, una hermana que tengo que está estudiando la carrera de educadoras en la tarde, solo éramos dos y ella tenía trece años y yo tenía

---

<sup>53</sup> En este apartado se utilizan seudónimos para relatar la experiencia de vida de los universitarios indígenas.

once años en ese tiempo. En ese tiempo, pues, mis papás querían que conociera la ciudad para poder hablar mejor, pero a partir de ese momento sólo me pasaron a dejar vivir solo acá, pues tuve que vivir aquí en la ciudad once años [...] (Entrevista realizada a *Josefina* el 15 de mayo de 2009).

Llama la atención que el padre de Josefina reconoce, a través de su discurso, las limitaciones y omisiones del sistema de educación indígena en el que él trabaja, y en un acto racional, decide que sus hijas estudien en la ciudad en una escuela urbana. Esta decisión es fundamental para definir la trayectoria académica de Josefina, ya que si hubiese permanecido en su comunidad, las posibilidades de lograr una escolaridad prolongada (educación superior) hubiesen sido escasas.

En este sentido, la llegada a San Cristóbal no representa exclusivamente la incorporación a la dinámica de la vida urbana, sino también, un sinnúmero de conflictos y experiencias vividas a través de la escuela. Josefina recuerda que la posibilidad de seguir estudiando le parecía una idea muy atractiva puesto que sentía un interés muy especial hacia las tareas escolares, mismas que durante los primeros años de su vida fueron supervisadas por su padre, quien le enseñaba contenidos adicionales a los contemplados en los libros de texto. Este apoyo adicional de su padre en su calidad de docente, fue fundamental para que Josefina pudiese aprobar los exámenes de ingreso a los diferentes niveles educativos que cursó durante los años subsecuentes.

El padre de Josefina decide que sus hijas estudien en una Secundaria Técnica en donde existe un importante número de población estudiantil mestiza y las envía a cursar los grados escolares de la educación secundaria, lo que genera enormes conflictos internos en la estudiante quien recuerda las emociones vividas en ese momento:

Al principio me sentí muy feliz porque ya había terminado la primaria, ya era una nueva etapa de mi vida, era algo nuevo y todo pues, pero después me puse triste porque ya no tenía que vivir con mis papás, tenía que salirme de mi casa, aunque era en una casa propia que iba a estar, pero me sentía yo vacía. Ya vine y llegue acá en la ciudad y pues prácticamente fui a la escuela y siempre cuando regresaba estaba triste porque mi mami siempre ya tenía la comida lista en la mesa, o antes de irme a la escuela ella me peinaba [...] (Entrevista realizada a *Josefina*, 15 de mayo de 2009).

Esta situación generó en la estudiante, desánimo y rompimiento con las prácticas de convivencia familiares, ya que hasta ese entonces, había vivido al interior de su núcleo familiar. En ese sentido, la llegada a la colonia implica también la ausencia de redes familiares o de amigos ya que no existía un grupo de respaldo que cobijara a esta joven estudiante. Josefina recuerda que existía poca comunicación con los vecinos para la gestión de las necesidades de la colonia y las demandas individuales.

Paulatinamente Josefina y su hermana comienzan a establecer vínculos de amistad con compañeros de la escuela, estando siempre acompañadas por sus padres quienes viajaban de manera frecuente a la ciudad de San Cristóbal de Las Casas, para supervisar sus actividades escolares pero ahora desde la ciudad. Czarny (2006:244) al referirse a lo señalado por Gibson apunta que en los estudios realizados en Estados Unidos y en Europa con poblaciones migrantes se muestra que los estudiantes de minorías étnicas y lingüísticas logran avanzar o tener éxito en la escuela cuando están contenidos-apoyados por la identidad de sus familias y comunidades lo cual les da soportes para adoptar estrategias de “aculturación selectivas o aditivas”. Estas circunstancias generan procesos de acomodación y aculturación sin asimilación lo cual habla de que estos grupos pueden resistir lo que perciben como actos de opresión en la escuela, y al mismo tiempo, generar estrategias que los conduzcan al éxito escolar.

Al parecer esto fue lo que ocurrió con Josefina ya que la presencia permanente de sus padres, le permitió terminar sus estudios en un periodo de 6 años (secundaria y bachillerato) e inmediatamente después de egresar buscar opciones para continuar con sus estudios. Con la apertura de la UNICH, la joven logra integrarse a uno de los programas de licenciatura y obtener uno de los más altos promedios de su carrera. Josefina ha sido estudiante de tiempo completo aunque durante el trayecto de sus estudios no haya contado con ninguna beca o apoyo adicional para concretar su proceso de formación universitaria.

### **5.1.2 Manuel y la comunicación intercultural**

Manuel llega a la ciudad de San Cristóbal de Las Casas, porque sus padres (originarios de una localidad de Pantelhó), deciden que las mejores opciones de educación se encuentran en la ciudad; por lo que, al terminar el cuarto año de primaria, y contando con tan solo 10



años de edad, los padres de Manuel realizan el traslado a la ciudad de San Cristóbal de Las Casas para que concluyera con los estudios de educación primaria.

A su llegada a la ciudad, los padres de Manuel rentaron una casa con los servicios básicos necesarios para sus dos hijos; dicha vivienda estaba ubicada en la colonia Morelos, en la zona Norte de la ciudad. Sus padres, ambos profesores bilingües, permanecieron en su lugar de trabajo con los hermanos menores de Manuel. Pero después de un año de vivir separados, los padres de Manuel deciden cambiar su lugar de residencia a San Cristóbal de Las Casas, ya que les preocupaba que sus hijos no cumplieran con sus actividades escolares.

Por motivos de que ya [...] se preocupaban de que si estábamos estudiando o si estábamos en la perdición, por si no hacíamos las tareas, por ese motivo, porque ya estaba en la secundaria cuando ellos se fueron a vivir, pues ellos ya se preocupaban (entrevista a *Manuel*, 18 de mayo de 2009).

Una vez que los padres de Manuel deciden establecerse en San Cristóbal de Las Casas, adquieren un pequeño lote en la Colonia Primero de Enero de 1994. En virtud de que la colonia aún era de reciente formación, no se contaba con los servicios básicos para la vivienda (luz, agua, drenaje) y en épocas de lluvia su casa sufría de inundaciones permanentes. Pese a estas dificultades, la familia de Manuel se establece en la ciudad y gradualmente acondicionan su vivienda e incorporan los servicios básicos para su hogar.

A partir de la llegada de los padres de Manuel hacia la ciudad, su familia vuelve a integrarse, pero sus padres se desconciertan ante el hecho de que su hijo ya había adquirido costumbres diferentes a las vividas en el lugar de origen. Manuel, al recordar su experiencia, comenta que no se sintió rechazado por sus compañeros o vecinos al llegar a la ciudad, sino por el contrario encuentra amigos rápidamente, sin embargo, estas amistades le enseñan un tipo de diferente de relación con su entorno:

La mera verdad la convivencia con tus padres en tu familia anteriormente de un pueblo, no es igual a una convivencia de una sociedad que está de clase social alta, por decir; es diferente porque los respetos, tienen más de cómo llevarse de la actitud con tus padres sino también con tu familia; el saludo por decir, ya salimos del saludo que era antes en un pueblo que decían, saludabas y ya; en una ciudad no, cuando yo conocí a sus familias ellos me enseñaban, pues aprendía diferente como

se saludaban, ~~h~~ola papá, ¿cómo estás?” Y platicaban así; eran muy diferentes. (entrevista a *Manuel*, 18 de mayo de 2009).

Para los padres de Manuel, su conducta ya no era la de un indígena sino la de un mestizo de la ciudad, lo que le provoca constantes roces y diferencias con sus padres. Posteriormente conforme avanzó en los grados escolares se incorporó a un grupo de jóvenes mestizos que montaban patinetas y por las tardes recorrían las calles de la ciudad. Manuel recuerda muy a lo lejos su participación en las festividades de su comunidad, y los rasgos que definían su pertenencia fueron desdibujándose paulatinamente:

En ese tiempo iba yo a las fiestas del pueblo y antes de que entrara yo en la escuela, ya a partir que vine a la prepa ya no, porque me acostumbré más a vivir en la ciudad y ya me sentía más de aquí, que conocía mejor la sociedad y no me sentía ofendido o rechazado por el grupo social, yo sentía que me aceptaban todos y pues la mera verdad conocí a otros chavos que yo fui conociendo también, pero ya me sentía que no me rechazaban (entrevista a *Manuel*, 18 de mayo de 2009).

Su completa asimilación a la dinámica de la vida urbana, no es del todo bien vista por sus padres quienes lo acusan de haber cambiado drásticamente, sin embargo, él enfrenta estas acusaciones a partir de la misma decisión de sus padres de llevarlo a vivir a la ciudad, por lo que él asume su proceso, como una transición pacífica y acordada en la que señala no haber sentido discriminación sobre su persona:

Ya agarré más experiencia en la ciudad gracias a unos amigos, de un amigo que compartí en la primaria y en la secundaria, ahí comencé a agarrar actitud de cómo se debe salir adelante en una ciudad,[...] después comienzo a compartir con otras personas que realmente no eran de mi clase, conocí chavos en ese pequeño barrio, pues hicimos una convivencia, pero no eran mi tipo de amistad que se hacían en ese tiempo, entonces conforme el tiempo pasó, yo vivía más en la ciudad, fui conociendo más personas y que no eran igual de mi clase, pero eran de la clase alta, por así decirlo, personas que tienen dinero, entonces la diversión de ellos toman lo que quieran, pero ellos me enseñan una cosa diferente que en mi casa, lo que antes, ahí comprendo la realidad que era un mundo diferente en el que yo vivía antes [...] (entrevista a *Manuel*, 18 de mayo de 2009).

Paulatinamente, la incorporación de Manuel a la dinámica de la vida urbana, se convierte en una serie de conflictos y desavenencias con sus padres y familiares quienes lo acusan de ~~h~~acerse ladino” o ~~s~~entirse ladino” por lo que Manuel experimenta múltiples

tensiones al interior de su grupo familiar pero obtiene importantes recompensas con sus amigos.

Estos vínculos contruidos a su llegada a la ciudad, le permiten avanzar en la obtención de grados escolares e incorporarse a la dinámica de vida urbana sin mayores conflictos, ya que sus padres proveen el sustento económico para sus estudios, cursando en un periodo de 12 años los estudios de primaria, secundaria y bachillerato en escuelas públicas.

Estos mismos intereses y redes de amistad establecidas le permiten integrarse a la UNICH en el 2005, en la carrera de Comunicación Intercultural, cuya población estudiantil es mayoritariamente mestiza. Las redes de relaciones de este joven indígena transitan entre el mundo mestizo y la resignificación de algunos aspectos propios de su cultura a partir de lo aprendido en la Universidad intercultural.

En este caso se puede observar el ocultamiento de la identidad indígena como estrategia para sobrevivir, pero que, a la vez, este ocultamiento resulta un obstáculo para el reconocimiento de las diferencias en términos positivos. El caso de Manuel es interesante porque en las primeras etapas de su escolarización fue fundamental negar su origen indígena para ser aceptado por la mayoría mestiza con la que convivía, enfrentando permanentemente el reclamo de sus padres, pero al llegar a la Universidad Intercultural resignifican el componente indígena antes negado ya que es necesario para estar acorde con los nuevos planteamientos neo-indigenistas de la escuela. Como lo afirma Jackson (1991, citado por Bertely 2006:17). En la actualidad no resulta tan importante *–ser*” indígena como *–convertirse en indígena*” y *–reindianizarse*” en momentos políticos coyunturales”.

### **5.1.3 Agustín y la adversidad del mundo mestizo**

Agustín es quinto de una familia de nueve hijos. Su padre, agricultor para el autoconsumo, sembraba cerca de 2 hectáreas de maíz y café al año en el municipio de Huixtán, Chiapas. La historia de Agustín muestra matices diferentes a las dos historias expuestas anteriormente ya que las condiciones económicas de Agustín fueron mucho más adversas a las de los jóvenes anteriores quienes son hijos de profesores bilingües.

Agustín relata que los primeros en emigrar de su comunidad fueron sus hermanos quienes llegaron a San Cristóbal de Las Casas siendo tan solo unos adolescentes ya que, tenían el interés de continuar con sus estudios porque en su comunidad no había ninguna escuela secundaria.

Cuando Agustín llega a la ciudad de San Cristóbal de Las Casas se inscribe en el turno vespertino a la Escuela Secundaria para Trabajadores –Sentimientos de la Nación”, ubicada en la zona norte de la ciudad. Para sostener sus estudios, durante las mañanas trabajaba como ayudante de panadero, empleo en el que ganaba aproximadamente \$150.00 pesos a la semana.

A su llegada, Agustín rentó un cuarto modesto al interior de una vecindad ubicada en el Barrio de Guadalupe, al sur de la ciudad. Los primeros frutos de su trabajo le permitieron adquirir una bicicleta, siendo este, el medio de transporte para desplazarse de su casa a su trabajo y por la tardes hacia la escuela.

En ese momento de su vida, Agustín recuerda que la única red de apoyo con la que contaba era su hermano Miguel, quien también trabajaba como empleado en una tienda, pero que había reprobado en varias ocasiones y veía cada vez más lejos su sueño de convertirse en abogado.

Para Agustín la experiencia escolar no fue nada sencilla ya que debía de adquirir libros que, para él, eran costosos, además de que contaba con poco tiempo para estudiar. Su incorporación al trabajo durante las mañanas, además de los bajos ingresos que percibía, le imposibilitaba comprar útiles o materiales requeridos en la escuela, por lo que enfrentaba frecuentemente las críticas de maestros y compañeros quienes no entendían su situación:

En ese tiempo se compraban los libros en la secundaria, era difícil pues, no tenía yo dónde recostar mi cabeza, poner mi cuaderno para hacer mi tarea, era un cuarto y porque luego no había la luz, porque mi hermanito y yo vivíamos dentro de una casa donde habían varios cuartitos, como una vecindad. Vivía yo con mi hermanito, sin tener nada, porque mi papá no tenía el dinero para darnos para nuestra comida y nuestros gastos, y así cada quien fue haciendo lo que pudo con su vida para poder estudiar [...] tenía que trabajar para poder conseguir mis materiales, poder sostenerme, porque mis papás no me daban para mis estudios; si queríamos algo teníamos que conseguirlo por nuestras propias cuentas, tenía que trabajar para poder estudiar (Entrevista a *Agustín*, 20 de mayo de 2009).

Ante la falta de un grupo familiar de respaldo que lo acogiera en la ciudad y la ausencia del apoyo económico y moral de sus padres, con quienes rompe los vínculos de comunicación ante su imposibilidad económica de viajar frecuentemente a su lugar de origen, Agustín recuerda una enorme inestabilidad en cuanto a su vivienda ya que alquiló cuartos en varias colonias.

Señala que al concluir los estudios de secundaria ingresa al bachillerato y al terminar este, esperó cerca de 7 años para poder ingresar a la universidad ya que sus ingresos económicos no eran suficientes para poder costear la manutención de sus estudios en una institución pública o privada ya que originalmente deseaba ingresar a la carrera de informática en una universidad local.

Agustín trabajó cerca de 3 años como taxista en una ruta local y posteriormente se integró al servicio de instructor comunitario de CONAFE durante 4 años y fue, en el año 2005, cuando por medio de un sobrino se enteró de la Universidad Intercultural e ingresó en la primera generación de la licenciatura en Lengua y Cultura.

Casado y con un hijo de un año de edad, Agustín comenzó sus estudios en la UNICH, trabajando por las mañanas como taxista y completando su ingreso con el modesto apoyo recibido a través de la beca de CONAFE, recursos con lo que apenas cubre los gastos mínimos de manutención de él y de su familia.

#### **5.1.4 Condiciones de escolarización entre jóvenes indígenas**

La condensación de estas tres historias de jóvenes migrantes universitarios, nos muestra que el contexto familiar es determinante para entender los procesos de escolarización. En el caso de los dos primeros jóvenes la escolaridad de los padres es fundamental para trazar una ruta sobre lo que representa en primer lugar “la importancia de estudiar” y que se expresa en múltiples apoyos académicos, económicos para incentivar a sus hijos en aras de que concluyan sus estudios. En segundo lugar, se observa una necesidad de desplazamiento geográfico hacia San Cristóbal, en escuelas monolingües urbanas considerando a este espacio como el idóneo para el logro de las metas escolares, ya que en los discursos de los padres maestros bilingües, se descalifica a la educación que se brinda en las comunidades y se considera como mejor la que se imparte en la escuela urbana.

A este respecto, en los resultados de investigación de la tesis de maestría de la autora, se aborda la identidad y la cultura política de los docentes indígenas que ocupaban puestos de liderazgo en la sección 7 del SNTE en Chiapas, y se encuentra que:

Los orígenes de los líderes indígenas son algunas de las coincidencias más importantes [...] ya que la mayoría de ellos son hijos de los primeros promotores del INI, se observa que algunos de los actuales líderes del NEI<sup>54</sup> tuvieron un acceso a la escolaridad apoyados por sus padres, quienes tenían recursos para sostener sus estudios más allá de la educación primaria (según estadísticas de la SE, el grado de educación promedio entre la población indígena de Chiapas era de 2 años y medio; Estadísticas SE, 2000) (Bermúdez, 2005:83)”.

En los dos primeros casos se observa la presencia permanente de los padres quienes acompañan y asesoran el proceso de incorporación de sus hijos al ámbito urbano, mientras que en el tercer caso, la posibilidad de una escolaridad prolongada depende directamente de la motivación y el deseo de superación en el estudiante, quien enfrenta, numerosas situaciones adversas al no tener el apoyo directo de sus familiares.

Estos datos coinciden con lo señalado por John Ogbu (1978, 1987, 1991 citado por Czarny 2006:242) al señalar que:

El principal factor que diferencia a las minorías que triunfan en la escuela de las que no lo hacen parece ser la naturaleza de la historia de subordinación y explotación de cada una de éstas en relación con la sociedad donde se insertan. Las respuestas que cada grupo instrumenta en relación con la sociedad mayoritaria y con las instituciones de éstas —como la escuela— dependen de cómo llegaron a formar parte de la sociedad, y estas respuestas suscitan distintas experiencias de escolaridad.

Finalmente, podemos señalar que en los tres casos, tanto la migración, como la escolaridad son producto de motivaciones internas en los sujetos y del contexto en donde se desarrollan sus trayectorias académicas, pero no pueden ser ilustrativas de la generalidad de migrantes indígenas asentados en las colonias estudiadas en capítulos anteriores, ya que podemos ver, que en ninguno de los casos, la escolaridad ha estado directamente vinculada con programas de apoyo o políticas gubernamentales que hubiesen podido haber influido en su toma de decisiones o en condiciones específicamente favorecedoras en su condición de migrantes e indígenas.

---

<sup>54</sup> Estas siglas corresponden al nivel de educación indígena

Hoy en día, no existen cifras oficiales o extraoficiales que nos permitan saber, qué proporción de niños indígenas migrantes logra incorporarse a la educación superior. Lo único con que contamos es con pequeños trazos de historias de logros académicos como las que se presentan en líneas anteriores, pero que no pueden ser generalizables para la mayoría de migrantes indígenas que encontramos cotidianamente en las ciudades, trabajando en las calles o laborando como jornaleros agrícolas o auto empleados en un sinnúmero de actividades. Resulta prioritario entonces el diseño de metodologías que permitan conocer con toda precisión el número de indígenas migrantes que logran concluir estudios de educación superior y cristalizar la implementación de estrategias efectivas que combatan la exclusión social en la que viven indígenas migrantes que habitan en todo el país.

## **5.2 Perfiles de universitarios indígenas. Datos generales**

En este apartado se presentan los datos relacionados con la aplicación de la encuesta a universitarios indígenas inscritos en programas con enfoque intercultural junto con información de entrevistas realizadas a jóvenes indígenas inscritos en los mismos programas educativos.

La primera parte de este ejercicio consistió en definir los perfiles de los estudiantes encuestados. En primer término es preciso apuntar que los estudiantes universitarios indígenas que formaron parte de la muestra tienen entre 18 y 22 años de edad, de los cuales 11 son hombres y 18 mujeres.

Estos datos son relevantes ya que muestran una mayor proporción de mujeres que acceden a los estudios de educación superior, lo cual muestra transformaciones en los roles de género en donde las mujeres, por falta de recursos económicos o prejuicios culturales, no accedían en igualdad de condiciones a los espacios de educación superior.

Sin embargo, es preciso apuntar que las jóvenes estudiantes señalan, a partir de su experiencia, que las oportunidades para acceder a la universidad se dieron, en algunas ocasiones, ante la negativa de sus padres o núcleo familiar que veían poca productiva la incorporación de las mujeres a escuela, privilegiando en muchos de los casos, a los varones para estudiar.

Como lo refiere una joven indígena entrevistada:

De ahí terminé yo la prepa y como sabía que mis papás me no iban a dar ese privilegio de estudiar, yo no tenía los recursos económicos para poder sacar ficha acá en la universidad y no sabía que existía la UNICH pase por el auditorio de derecho y vi un cartel ahí que estaba pegado y pese a preguntar qué onda con la carrera, me atendieron y me explicaron las carreras y todo y de ahí saqué mi ficha, como no era pagada la ficha (Entrevista realizada a alumna de la UNICH, 15 de mayo de 2009).

Otra estudiante comenta:

Mi abuelita decía: ~~mejor~~ ya búscate marido, que para eso está el hombre para que te mantenga, para qué vas a ir a la escuela si luego estudian y no encuentran trabajo” [...] Entre eso muchas cosas negativas que me metían en la cabeza, no ya para ellos era una pérdida de tiempo, ~~mejor~~ ya empieza a trabajar y juntas dinero para construir tu casa, con tu terreno” y así eran unas ideas muy negativas que ellos me daban (Entrevista realizada a alumna de la UPN, 22 de mayo de 2009).

Otro dato importante, es el relacionado con el estado civil de los estudiantes indígenas, ya que revela una modificación de los patrones familiares conyugales en donde el matrimonio y la maternidad/paternidad anteriormente se asumían a temprana edad entre la población indígena. En la encuesta realizada en 28 de los 29 estudiantes entrevistados revelaron ser solteros y sin hijos, lo que les permite dedicar mayor tiempo a los estudios, asimismo expresaron tener intenciones de formalizar una relación de pareja al concluir sus estudios universitarios. Esta respuesta se dio en igual proporción entre los hombres y las mujeres entrevistados.

De igual forma los jóvenes refieren transformaciones en sus concepciones sobre el matrimonio y el noviazgo. Estos cambios hacen referencia directa a su tránsito a la ciudad en donde la convivencia con jóvenes mestizos les muestra que pueden sostener noviazgos sin formalizar la relación a través de matrimonio (como sucede en las comunidades indígenas), de manera tal que los patrones en cuanto a las relaciones de pareja se transforman gradualmente, hasta ser interiorizados y vividos de manera cotidiana. Una joven que enfrentó el dilema del noviazgo al ingresar a la secundaria, justo cuando ocurre el proceso migratorio de su familia desplazada por el conflicto político en el municipio de Chenalhó, comenta:



Ya después en el segundo año, las chavas empezaron a cambiar, también por lo mismo que yo, tal vez por lo mismo empecé a cambiar, yo antes decía no, las chavitas pues ya andaban con novios y que los fajes allá atrás del salón y que eso, la falda bien corta y yo decía pues ¿porqué hacen eso? Yo tenía una mentalidad muy cerrada, pues el noviazgo [...] me acuerdo que una compañera tenía un novio, y yo le pregunte ¿y ya te vas a casar con él?, y no. —sólo por el hecho de que ya tenga novio no quiere decir que ya me case, es mi pasatiempo”, me dijo; y ¿cómo? Para mí estaba mal eso, para mí estaba mal porque no le entendía [...] (Entrevista realizada a alumna de la UNICH, 15 de mayo de 2009).

Con lo relacionado a la situación laboral de los universitarios indígenas encuestados estos estudiantes mencionaron que combinan actividades laborales con el estudio; de los 29 encuestados, 10 trabajan (en un ámbito no relacionado con la profesión que estudian) mientras que 19 indicaron ser estudiantes de tiempo completo y dependen totalmente de la manutención de sus padres.

Estos datos nos permiten inferir que los medios económicos de los padres de dichos estudiantes muestran niveles económicos de solvencia lo que les permite sostener a sus hijos como estudiantes de tiempo completo, por lo que se revelan condiciones socioeconómicas sólidas entre la población indígena migrante que logra incorporar a sus hijos en los espacios escolares.

Este dato está vinculado directamente con la información brindada por los estudiantes con relación a la actividad laboral de sus padres; la gran mayoría de ellos son hijos de profesores bilingües, quienes reconocen las deficiencias de la educación indígena y plantean como una alternativa la salida del lugar de origen hacia la ciudad de San Cristóbal de Las Casas, como la mejor opción para brindar una escolaridad de mayor calidad para sus hijos.

La condición laboral de los padres les permite de igual forma mantener los gastos relacionados con sus estudios, manteniendo en algunos de los casos, a varios miembros del núcleo familiar en la escuela:

Me vine solo y me vinieron a dejar mis papás acá a vivir, entonces mi papa ya trabajaba como profesor de bilingüe; trabajaba en parte, estaba trabajando en la cabecera municipal [...] mis causas, por mis padres, que quería yo salir a conocer, vivir lo que hay en una ciudad, por decir, porque la vida que llevamos en un pueblo

es diferente, entonces no iba a ver un desarrollo, un progreso de mi vida (Entrevista a alumno de la UNICH, junio de 2006).

Mi papá es maestro bilingüe, mi mamá no; por el motivo de que mi papá era maestro bilingüe nos llevaba a las comunidades donde él trabajaba y ahí también iba mi mamá, entonces ahí en esa escuela a todos los profesores les dan un cuarto y cocina, entonces así vivíamos, nos íbamos una semana y los fines de semana regresábamos (Entrevista realizada a alumna de la UNICH, 15 de mayo de 2009).

De manera general, podemos observar dos tendencias en cuanto a la actividad profesional de los padres: por una parte, un importante número de estudiantes son hijos de profesores bilingües, y otro sector de campesinos pertenecientes a diferentes regiones del estado de Chiapas. Esta situación genera condiciones de escolarización distintas para los jóvenes ya que los hijos de profesores bilingües enfrentan diferentes problemáticas a los hijos de campesinos, quienes generalmente son los que combinan el estudio con el trabajo, como lo refiere uno de los jóvenes entrevistados hijo de un productor de Café de la zona Altos del estado de Chiapas.

Pues difícil porque tenía que trabajar para poder conseguir mis materiales, poder sostenerme, porque mis papás no me daban para mis estudios, si queríamos algo teníamos que conseguirlo por nuestras propias cuentas, tenía que trabajar para poder estudiar ya que mi papa es campesino y siembra poquito solo para la casa [...] (Entrevista a joven estudiante de la UNICH, 17 de mayo de 2009).

Al revelar sus experiencias familiares la gran mayoría de los estudiantes señalaron haber vivido la mayor parte de su vida en la ciudad de San Cristóbal por lo que al preguntarles: ¿con qué sitio se identificaban?, 28 de los encuestados respondieron que su lugar de referencia identitaria más cercano es la ciudad de San Cristóbal, por ser el lugar de nacimiento en donde la familia se ha configurado espacial y socialmente.

Este discurso se reitera a través de las entrevistas ya que permanentemente los jóvenes hacen referencia a múltiples conflictos identitarios, en un rejuego permanente entre la historia personal y familiar vivida en el lugar de origen frente a la experiencia de vida en la ciudad, lo que se traduce en una indefinición sobre el lugar de pertenencia y arraigo.

Una de las jóvenes entrevistadas narra su experiencia a la llegada a San Cristóbal y su conflictiva incorporación a la dinámica de la vida urbana en la escuela, en donde es múltiplemente excluida.

Pues casi no habían muchas cosas todavía, porque no era [...] a comparación de mi casa que estaba más acostumbrada porque siempre he estado ahí desde niña; en cambio acá no. Me acuerdo que teníamos dos cuartitos, era el cuarto de mis papás y el cuarto de todos mis hermanos, y la cocinita de madera; eso, y la verdad no me acostumbraba yo acá, me acuerdo que se me partían los labios por que había mucho frío, había bastante frío y pues siempre prendía yo en las mañanas mi carbón y en las noches no me acostumbraba porque me sentía yo encerrada, era como una cárcel de cuatro paredes prácticamente [...] Entonces no me sentía bien, no me sentía a gusto porque yo desconocía la ciudad, lo muy lejos que yo podía ir era a dos cuadras de mi casa, o la tienda o si no a La Hormiga con mi mamá que iba al mercado y así, pero no conocía bien a la ciudad, no mucho, menos el centro, y no me daban ganas de salir, había mucho frío y siempre estaba yo enchamarrada (Entrevista realizada a alumna de la UNICH, 17 de mayo de 2009).

A este respecto Patricia Medina (2006:360) en su texto *Trayectorias de escolarización de indígenas maestros en el contexto rural: una larga historia en el debate actual*, aborda los procesos de escolarización de docentes indígenas pertenecientes a diferentes regiones del país y señala que:

Los indígenas-maestros que acceden a la escuela, transitan por una larga historia en la que situarse y optar por ~~irse~~ "de bilingüe", ~~irse~~ "de maestro", ~~ya~~ "hice maestro", "tuve la oportunidad", resulta ser su experiencia de escolarización [...] lo que implica un tránsito, un largo trayecto, para posteriormente quedar ~~de~~ "localizado de su región de origen", ~~ubicado~~ "lingüísticamente", o bien, ~~excluido~~ "o integrado", al margen de las comunidades [...].

Haciendo referencia a la condición de des-tierra que viven los docentes y los múltiples conflictos identitarios que experimentan en la búsqueda de una escolarización y una formación profesional que los lleva al terreno de la docencia como la única opción laboral. Podemos afirmar que en el caso de los jóvenes universitarios indígenas se experimentan conflictos similares, ya que al preguntarles si se identificaban con un pueblo indígena, 12 refirieron identificarse con un pueblo indígena (tseltal y tsotsil), mientras que 17 contestaron negativamente. Lo relevante de esta pregunta se sitúa cuando se les preguntó ¿por qué no se sintieron identificados?, a lo cual respondieron que debido la falta de contacto con el lugar de origen, la lejanía geográfica, la falta de convivencia con el lugar de

nacimiento de sus padres y familiares, y el no hablar una lengua indígena sesgaba o ponía en duda sus posibles vínculos sobre los referentes identitarios con la comunidad.

En el caso de los que contestaron afirmativamente a esta pregunta, los vínculos de identificación con una comunidad indígena hacía referencia a su activa participación en los núcleos familiares en los lugares de sus lugares de origen en donde mantienen una participación permanente en las fiestas del pueblo, fiestas de cargo y en donde existe un fuerte deseo de preservar las raíces y continuar con la tradición familiar.

Bajo esta misma lógica de indagación se les preguntó a los estudiantes sobre la ocupación de cargos en espacios de liderazgo político y social, 16 respondieron ocupar espacios de participación en organizaciones escolares, religiosas y políticas, todas ellas en el ámbito indígena, mientras que 13 manifestaron no tener actividades extra escolares que incidan en otros espacios de participación.

Estos datos nos permiten fortalecer la tesis que postula que una alta escolarización permite a los estudiantes tejer redes de participación exitosas con organizaciones en donde sus conocimientos escolares son requeridos en beneficio de la población indígena que se encuentra en condiciones de desventaja. Uno de los jóvenes indígenas entrevistados hace referencia a su incorporación a un colectivo de videoastas indígenas existente en la ciudad de San Cristóbal de Las Casas:

Y conozco una organización que después me llevó esa compañera hacia su grupo, me enseñó cómo eran, editaban y todo eso y no solamente le platicó al antropólogo que era en ese tiempo que era dirigente de esa organización, es una organización de comunicación indígena, conozco ahí y ellos me invitan a un curso, [...] ahí pues me surge el interés de aprender algo de nuestra carrera, por decir, de que era fácil, la cuestión era de que para salir al campo laboral, debes saber de cuestiones técnicas, y en ese momento conozco a esos chavos y comenzamos en los cursos y chavos con cuestiones de ideas muy grandes, porque ellos venían preparados con cursos y talleres, por decir, ellos me enseñaban cuestiones de derechos, los jóvenes indígenas cómo deben de ser, más todavía la universidad que nos enseñaba, pues comprendíamos más el cómo debemos de comunicarnos, no solamente el respeto, tanto la cultura y entre otros; y en ese momento pues nos llevamos también amistad con esos compañeros, también conocí a otros grupos por fin, a parte de mi grupo a

personas que cantaban[...] (Entrevista a estudiante de la UNICH, licenciatura en Comunicación Intercultural, 20 de mayo de 2009).

Finalmente cuando se indagó con los estudiantes si hablaban alguna lengua indígena, 15 respondieron no hablar ninguna lengua indígena, mientras que 14 respondieron ser hablantes de una lengua, 7 de ellos indicaron ser hablantes de tseltal, 5 de tsotsil, y 2 de ch'ol.

Lo relevante de estos datos es que 9 de ellos indicaron tener como lengua materna el español y 5 haber aprendido primero una lengua indígena. Los estudiantes señalaron que el hablar español y su lengua indígena ha sido un proceso de ida y vuelta en donde si bien aprenden alternativamente ambas lenguas (ya sea en la casa o en la escuela) ha existido una retroalimentación permanente de bilingüismo sustractivo:

Si, desde los 5, ya compartí con mis abuelos, porque vivían cerca de mis abuelos, pero a esa temprana edad lo que yo comprendí más fue el tseltal, porque en ese tiempo, su familia de mi papá nos llevaba a pasear a convivir con ellos, y yo como me gustaba ir allá, pues aprendí a hablar el tseltal y a pronunciar y todo eso y a lo que decían; entonces lo primero que aprendí es el tseltal y después de pasar un tiempo de que me fui alejando un tiempo de mis abuelos que estaban allá, como era retirado, era una comunidad más lejana, es la parte de Cancuc (entrevista a universitario indígena de la ENIIB, 23 de mayo de 2009).

Es necesario precisar que en el caso de los universitarios que indicaron tener y no tener una lengua indígena como lengua materna, ambos grupos la practican y la aprenden debido a que en las Instituciones de Educación Superior en donde estudian, porque el hablar y entender una lengua indígena adquiere un carácter curricular y obligatorio en los criterios de acreditación escolares.

Esto muestra en varias dimensiones la revalorización de la lengua indígena, porque el proceso de adquisición y resignificación de la lengua en el nivel de educación superior muestra sentidos de reapropiación identitaria entre los jóvenes quienes revelan que después de estar aprendiendo y practicando una lengua indígena refuerzan su cercanía con los pueblos originarios de sus padres, fortalece su confianza y convivencia con sus familiares y les permite incursionar en ámbitos en los cuales no podrían introducirse si no hablasen una lengua indígena.

Si bien todos los jóvenes indígenas hacen referencia a la importancia de la lengua indígena como un valor positivo de su cultura y como parte de su identidad reconocida como indígena, en las entrevistas muchos de estos jóvenes hacen referencia a las debilidades de la enseñanza de la lengua en los centros escolares:

Se necesita que estén más preparados, en cuanto a los talleres de lengua, se supone que si son talleres de lengua y cultura, debe de ser por lo menos tres veces a la semana, una vez a la semana y no una hora; que sean por lo menos seis o siete horas porque es lengua y cultura, y que debe de tener profesores más capacitados y que los mismos profesores respeten las diversidades de lenguas, que no sean ellos quien impongan sus variantes; profesores con el perfil adecuado, porque hay algunos que dan son antropólogos y dan clases de morfología u otras cosas que no dominan (entrevista a estudiante de la UNICH, licenciatura en Comunicación Intercultural, 20 de mayo de 2009).

### **5.3 Formación académica y expectativas profesionales**

Al documentar las trayectorias académicas de los estudiantes resultó significativo conocer, cuáles eran las expectativas entre los jóvenes con relación a sus estudios en educación superior y cómo vislumbran su inserción hacia el campo laboral frente a lo novedoso de las carreras que cursaron.

En este sentido, podemos observar que para la gran mayoría de los estudiantes entrevistados se generan altas expectativas sobre lo que será su futuro laboral, pensando de manera positiva sobre su incorporación al mercado de trabajo y las oportunidades para un crecimiento académico a través de la continuación de los estudios a través de su inserción a programas de posgrado.

Pues la mera verdad me gustaría entrar en donde se lleve a cabo la promoción de las lenguas indígenas, por ejemplo, en donde hice mi servicio social, me gustaría trabajar ahí, para promover pues las lenguas indígenas, porque muchas de las veces los indígenas que somos pensamos que nuestra lengua no sirve, porque siempre nos han dicho que el español es la lengua que vale más porque es la lengua oficial de México y para que puedas hacer algo tienes que hablar por lo menos la lengua español (entrevista a estudiante de la UNICH, licenciatura en Lengua y Cultura, 20 de mayo de 2009).

De igual forma un estudiante de la normal Intercultural señala lo siguiente en relación a las expectativas laborales de su profesión:

Sí, me gustaría tener una plaza para concienciar a los chavos, a los niños, porque realmente los profesores no te dicen que con la lengua vas a llegar a hacer algo, simplemente te dicen que no [...] ahí realmente como dije desde el principio que la lengua indígena no se da la enseñanza porque los mismos profesores nos dicen que no, que la lengua indígena no sirve para superarse, sino que el español es la que te abre las puertas, simplemente así te dicen, entonces, pues, o sea, así como estoy en la universidad yo veo que es diferente a como lo expresan los maestros (entrevista a estudiante de la UNICH; licenciatura en Lengua y Cultura, 20 de mayo de 2009).

Si bien es cierto, que la reciente apertura de estas carreras aún no permite hacer un balance sobre el éxito o fracaso que podrían tener en lo relacionado con la incorporación de sus egresados al mercado laboral, resulta prioritario en el corto o mediano plazo realizar estudios de seguimiento de egresados y consultas a empleadores para evaluar las habilidades que estos programas educativos desarrollan en sus estudiantes y su impacto en la generación de empleo y superación profesional de egresados.

#### **5.4 Conclusiones. Migración y procesos étnicos en universitarios indígenas**

Resulta por demás importante señalar que las respuestas y el rescate de experiencias obtenidas por los estudiantes nos permite comenzar a definir perfiles de los estudiantes indígenas que se encuentran en las Instituciones de Educación Superior y cuya construcción identitaria se configuran como un proceso recíproco en donde la historicidad familiar, la migración y las coyunturas presentes van definiendo sus posiciones hacia la etnicidad.

Con frecuencia se llega a considerar que la escolarización propicia un abandono o rechazo hacia una identidad étnica indígena, sobre todo cuando la población indígena está mediada por un proceso migratorio violento. A través del análisis realizado podremos afirmar que el proceso migratorio se vincula directamente con otros factores como lo es el proceso de integración o segregación en el medio urbano.

Estos factores inciden en varios sentidos: por una parte, encontramos a universitarios quienes no logran identificarse con un pueblo indígena y no adquieren el

dominio de una lengua indígena (en la escuela y en la casa). Por otra parte se ubican los estudiantes que mantienen fuertes vínculos con la comunidad de origen de sus padres a través de la participación de las fiestas de cargo y la idea permanente de “mantener la tradición”. Estos estudiantes han adquirido y asumido el bilingüismo (lengua indígena y español) en un proceso sincrónico.

Sin duda podemos afirmar que las vivencias y la historia personal, el tipo de relaciones desarrolladas en el medio étnico y el urbano y la identidad atribuida, produce de manera individual un proceso de resignificación identitaria constante, en donde los sujetos reconfiguran permanentemente sus identidades. De ahí que desde la ciudad los estudiantes indígenas se inserten en proyectos de educación con enfoque intercultural y contribuyan en las actividades sociales de las comunidades de origen de sus padres.

En este sentido, al explicar el proceso de resignificación de la identidad étnica ocurrido a partir de la experiencia escolar en las universidades interculturales podemos hacer referencia a lo señalado por Slavoj Žižek (1998:18), quien afirma que Hegel fue el primero en elaborar la paradoja moderna de la individualización a través de la identificación secundaria. Žižek señala que en un principio el sujeto está inmerso en la forma de vida particular en la cual nació (la familia, la comunidad local). El único modo de apartarse de su comunidad orgánica primordial, de romper los vínculos con ella y afirmarse “como un individuo autónomo” es cambiar su lealtad fundamental, reconocer la sustancia de su ser en otra comunidad, secundaria, que es al tiempo universal. En este pasaje de la identificación primaria a la secundaria las identificaciones primarias sufren una suerte de *transustanciación* que comienza a funcionar como la forma en que se manifiesta la identificación secundaria universal. De manera tal que:

La identificación secundaria universal se mantiene “abstracta” en la medida en que se opone directamente a las formas particulares de identificación primaria esto es, en la medida en que obliga al sujeto a renunciar a sus identificaciones primarias. Se hace “concreta” cuando reinserta las identificaciones primarias, transformándolas en formas en que se manifiesta la identificación secundaria.

De acuerdo a lo señalado por el autor, una identidad no excluye a la otra; en este sentido, la identificación como indígena en un contexto de éxito escolar en donde los logros se construyen de manera individual nos lleva a pensar que las identidades primarias indígenas no han desaparecido sino más bien se han readaptado al implementarse las políticas neo-



indigenistas en donde poseer y resignificar la identidad étnica puede significar el éxito en el espacio escolar.

Se observa la emergencia de procesos identitarios alternos a partir de la apertura de las universidades interculturales, si bien algunos autores (Sandoval y Guerra 2007:276) hacen énfasis en que las instituciones fundadas por la CGEIB han tenido cuidado en su curriculum al despolitizar la economía y reducir la atención sólo al reconocimiento de las identidades marginales y la tolerancia hacia ellas, será interesante conocer ¿en qué medida al interior de los centros escolares los indígenas cuestionan su lugar dentro de la estructura de desigualdades sociales y conocer si dimensionan sobre su papel en el procesos de globalización y colonización cultural?

Esta reflexión cobra relevancia frente a lo planteado por Rita Laura Segato (1999), antropóloga brasileña quien señala la existencia actual de una etnicidad emblemática en tanto está constituida por signos diacríticos de una supuesta diferencia, pero donde no hay lugar para una discusión sobre la naturaleza misma de los recursos, su forma de extracción y su finalidad en el destino humano.

En este sentido, será interesante conocer ¿cuál es el sentido de la formación universitaria para los migrantes indígenas? y si esta formación impuesta por la CGEIB responde a una necesidades individuales y colectivas del sujeto y su grupo social o forma parte de las pautas dictadas por el indigenismo sobre el deber ser del indígena frente a la modernidad y la globalización.

#### **5.4.1 Escolarización frente a la migración. Dimensiones sociales del problema**

Una segunda dimensión del problema se construye en el nivel micro social. Este fenómeno de escolarización puede ser explicado a través de la teoría de los campos de Pierre Bourdieu quien señala que en el campo social los agentes están en permanentes disputas por los recursos. En este caso, durante las últimas tres décadas, en el campo social de San Cristóbal de Las Casas, se introducen fuerzas externas como la migración indígena, las políticas de escolarización para indígenas y la aparición de organizaciones a favor de las minorías étnicas, que generaron la emergencia de nuevos subcampos sociales educativos que han permitido la escolarización a través de la creación de (primarias bilingües,

secundarias y bachilleratos en colonias de migrantes y universidades como la UPN, La UNICH y la Normal Indígena Intercultural Jacinto Canek).

En la reconfiguración del subcampo educativo la incorporación de indígenas a la escuela les ha permitido mayor capital económico y político, y por lo tanto, aumentar su capital cultural (como es el caso de los maestros bilingües, comerciantes y transportistas indígenas). Este pequeño grupo, frente a una mayoría indígena escasamente escolarizada modifica los hábitos de la escolarización para la educación superior, generando un espacio de oportunidades en un campo que ha estado permanentemente en disputa.

A partir de los relatos de los jóvenes descubrimos a maestros mestizos que se sienten humillados al tener que enseñar a indígenas, o a los propios indígenas que se empoderan del discurso educativo y critican a los intelectuales mestizos por su manera de enseñar:

Sí realmente le hace falta algo, porque los maestros, hay maestros que imparten una materia pero que no está de acuerdo a su perfil y pues a la hora de dar clases no saben de lo que están hablando, por ejemplo, tuve un maestro que nos daba clases de vinculación comunitaria y era maestro de preescolar en comunidades indígenas y en esa materia pues obviamente no aprendimos nada, entonces en esta universidad yo creo que le hace falta seleccionar catedráticos que sí vayan de acuerdo bajo su perfil para impartir clases (entrevista a estudiante de la UNICH licenciatura en Lengua y Cultura, 15 de mayo de 2009).

Es igualmente importante señalar que en las narrativas de los jóvenes indígenas se identifica que la gran mayoría de los estudiantes ingresan a los centros escolares en medio de coyunturas en donde se aperturan los nuevos centros escolares con enfoque indígena o intercultural (UNICH, ENIIB). Es probable que si estas universidades no se hubiesen abierto, las posibilidades de estos jóvenes para cursar estudios de educación superior, hubiesen sido escasas. Esto ha ocurrido en otras partes del país en donde la opción para cientos de indígenas han sido las normales o universidades interculturales (Medina, 2006).

Sin embargo, es preciso apuntar, que los indígenas aquí reseñados, forman parte de una minoría, ya que las cifras oficiales señalan que en San Cristóbal de Las Casas el número de migrantes indígenas supera las 12 mil personas, por lo que surge la duda: ¿en dónde se encuentran los cientos de jóvenes que egresan de los bachilleratos y no ingresan a la universidad?

Una línea emergente de investigación resulta ser, desde mi punto de vista, la migración juvenil indígena al interior de la localidad, ya que se tiene conocimiento de que cientos de jóvenes al no encontrar oportunidades de empleo ni posibilidades de continuar sus estudios en las universidades locales, se incorporan al mercado laboral local o emigran a otros estados de la República o a Estados Unidos en la búsqueda de los medios elementales de subsistencia para sus familias.

Estos datos se corroboraron preliminarmente cuando se preguntó a los jóvenes entrevistados sobre la situación académica de sus compañeros del bachillerato a lo que respondieron que solamente un pequeño porcentaje había avanzado junto con ellos hacia estudios de educación media y educación superior.

Por tanto, los estudios sobre escolarización indígena en Chiapas se encuentran aún en una etapa emergente, en virtud de las constantes dinámicas de cambio social ocurridas en la región, en donde los sectores indígenas han sido los más vulnerables ante la emergencia de políticas públicas desarticuladas, los conflictos políticos y las desigualdades inherentes a la estructura social y económica de la región.

### **2 Contexto. Migración, procesos étnicos, escolarización y educación indígena en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas (*Procesos a escala local e intermedia*)**

Salomón Nahmad Sittón (2003) ha señalado que los acelerados cambios tecnológicos y científicos que han estrechado los vínculos de la humanidad y que han llegado a los rincones más apartados de la tierra, han estado al margen de las dinámicas de los pueblos étnicos quienes, alejados de los grandes cambios universales, se encuentran en una de las etapas más difíciles en cuanto a su supervivencia social.

Sin duda alguna, el ritmo de incorporación de México hacia las políticas neoliberales, ha acentuado la presencia de fenómenos como la globalización y por consecuencia una neo-colonización que han enfatizado aún más, las diferencias entre los dos grupos sociales y culturales existentes en la nación mexicana: los mestizos y los indígenas.

Entre los indígenas, la migración, más que un deseo, ha representado una necesidad ante el agotamiento en las formas tradicionales de subsistencia, lo que ha producido su salida al dejar sus lugares de origen en la búsqueda de los ideales planteados por la modernidad. Esto lo expresa José, un líder indígena que ha vivido de cerca la historia de migración propia, de sus familiares e indígenas de su comunidad y reflexiona:

Los que salen ahora ya no quieren vivir en los pueblos, quieren el cambio, quieren tener sus casitas en las comunidades pero no hay que comer, quieren otras comidas, no ratas, ranas, culebra, pozol y cafecito. La pobreza que hay en los pueblos es la que hace la migración ya que quieren vestir bien, ya no quieren sembrar, quieren tener su negocio para tener un trabajo de más prestigio en la comunidad; hay que cargar la leña, ya no quieren eso, por eso está viniendo la gente indígena, algunos ya tienen casas, negocios, terrenitos, compran carro para taxi, dejan vendidos sus terrenos en las comunidades para comprar aquí, trabajar de peón, albañil, algunos son profesores, licenciados, etc. Otros diputados, panaderos de todo un poco se hace para sobresalir.

El relato de José no solamente es aplicable a los cientos de indígenas desplazados sino también, a muchos mexicanos indígenas y no indígenas, campesinos y asalariados que desean alcanzar el sueño capitalista de éxito a través de un esfuerzo individual.

Ante múltiples teorías que explican el fenómeno de la migración como un problema económico, social, de redes, flujos o producto de cambio social, en el capítulo introductorio de esta tesis se presenta una propuesta teórico conceptual para el estudio de: el fenómeno migratorio, los procesos étnicos y la escolarización. En una fusión de teorías antropológicas, sociológicas y pedagógicas se propone, desde una perspectiva *histórico-procesual*, una amalgama teórica que se fundamenta en los aportes de Bartolomé (1997) Barabas y Bartolomé (1990) en su perspectiva de estudio de las relaciones interétnicas y su propuesta de las *bases culturales de la identidad*, y que se entiende como el sustrato de una identidad mesoamericana que permanece a través del tiempo, en contraste a las teorías postmodernas que desterritorializan a la identidad.

En esta propuesta de abordaje teórico se rescata el enfoque de Arizpe (1978,1979) en el estudio de la migración como *cambio social* y finalmente la perspectiva crítica y de la descolonización en el estudio de la Educación Intercultural Bilingüe desarrollado por importantes teóricos de la educación como Katherine Walsh (2001) y George Gasché (2007, inédito) pero que tiene como fundamento a las teorías críticas de la educación. Todos estos enfoques imprimen una perspectiva teórica post-estructuralista a la investigación.

A lo largo de este capítulo se ponen a discusión los diferentes enfoques existentes sobre las identidades étnicas y el papel de Estado en la construcción de las identidades para, finalmente, mostrar las condiciones interétnicas en Chiapas como un campo de tensiones, en donde los actores (indígenas y mestizos) se configuran como grupos de interés antagónicos, ya que la herencia colonial de jerarquías sociales fundamentada en diferencias de naturaleza racial –y que tiene su historia desde la conquista-, ha generado una profunda separación económica, política y social, entre los grupos sociales existentes en la región, promoviendo identidades excluyentes que no desaparecen.

Este posicionamiento me permite plantear el abordaje teórico hacia la escuela y en particular hacia el proceso de escolarización ya que, desde el punto de vista de la autora, es imposible hablar de una educación indígena bilingüe, bicultural o intercultural sin prestar

atención a las condiciones sociales de desigualdad inherentes a la escuela y los procesos de inclusión o exclusión que se generan en la dinámica de las prácticas escolares.

Echando mano de la perspectiva *procesual*, en el *capítulo I* de esta tesis, comienza a tejerse la dimensión histórica del proceso de escolarización indígena; en esta parte, se hace una recapitulación de datos históricos provenientes de diversas fuentes, para mostrar que la historia de la educación indígena en Chiapas ha estado directamente ligada a la operación de acciones gubernamentales que, por una parte, no poseen una política clara sobre el *deber ser* de la educación indígena y, por la otra, en raras circunstancias, este modelo de EIB no ha respondido a las demandas del sector educativo indígena.

Esta historicidad es necesaria también, para entender la importancia de los liderazgos indígenas en la construcción de los proyectos vinculados con estrategias del Estado como: *la incorporación, asimilación, integración o aculturación* de los sectores indígenas al proyecto nacional.

En este apartado, se muestra cómo la intermediación política, operada por indígenas, ha sido un recurso utilizado por el Estado para la cristalización de los objetivos integracionistas. En virtud de lo anterior, si bien la escolarización ha representado para cientos de indígenas la posibilidad de una movilidad social a partir de su ingreso al sistema educativo como docentes, esto no se ha traducido en una mejora directa para sus comunidades, sino más bien, ha generado un desarrollo desigual entre una minoría escolarizada y una mayoría sin educación y fuentes de desarrollo.

Finalmente, en este capítulo se realiza una revisión crítica sobre la incorporación del modelo intercultural al Sistema Educación Indígena. En dicho apartado, se asume una posición crítica sobre las concepciones de la interculturalidad y su efecto en abordajes distintos al problema.

En este apartado, no se ofrece una definición más de interculturalidad a las ya existentes, sino más bien, me adhiero a la perspectiva crítica de la descolonización, ya que hoy en día el tema de la interculturalidad ha sido saturado de teorización y lo que se requiere documentar los recursos que los pueblos indígenas utilizan para construir conocimiento y en función de ello, plantear modelos pedagógicos desde la cultura local.

Hoy en día se demanda de un trabajo pedagógico que diseñe modelos de docencia en el enfoque crítico de EIB, y sobre todo, se necesita implementar acciones para que el

Estado reconozca estos modelos y los legitime sin la censura de un currículo nacional, ya que, como se ha mencionado anteriormente, debemos prestar atención a la desigualdad social; en virtud de ello se generarán los cambios que exigen los pueblos indígenas.

Retomando lo señalado por Sandoval Forero (2007:285), –se requiere de una educación transcultural societal, que permita interpelar la hegemonía y su práctica sesgada monocultural e intra-institucional. Una alteridad que interrelacione la cultura propia con la dominante, respetando y generando procesos identitarios que trasciendan el quehacer educativo y se interrelacione con la sociedad en su conjunto”. Lo que implica un proyecto de mayor alcance e implicaciones al ofrecido por el Estado.

En lo que corresponde al capítulo II de esta tesis, se comienza con un diagnóstico estadístico de la educación indígena en un periodo que comprende la última década. Asimismo, se presenta un breve recorrido de los proyectos de educación indígena autónomos y oficiales existentes en Chiapas; a partir de ello, se concluye que los escasos cambios ocurridos en el Subsistema de Educación Indígena y, en particular, al modelo de Educación Intercultural Bilingüe, puede explicarse como una respuesta a los movimientos sociales acontecidos en la región.

Las organizaciones relacionadas con el EZLN han influido y presionado al gobierno para la implementación de determinadas acciones socioeducativas; en este contexto, la respuesta gubernamental ha sido la ejecución de estrategias educativas contrainsurgentes como el aumento de la cobertura en regiones de alta influencia zapatista, lo que no se ha traducido en una mayor calidad y pertinencia del servicio.

A partir de este capítulo, se observa una separación entre el tipo de escolarización que reciben los indígenas de las comunidades y el servicio educativo que los migrantes indígenas reciben en la ciudad; esta separación vulnera aún más y coloca en desventaja a los indígenas migrantes quienes no han colocado como un tema de interés central la reivindicación de demandas étnicas a través de la escuela.

En el capítulo III de esta tesis se analiza el caso de dos escuelas de educación primaria: una de ellas bilingüe intercultural y la otra rural, ubicadas en dos colonias habitadas por migrantes indígenas desplazados por el conflicto religioso Chamula y por el conflicto político del 1994.

En las observaciones sobre el campo se encuentra que en los contrasentidos de las configuraciones sociales, las colonias de migrantes indígenas experimentan procesos divergentes, procesos que muestran composiciones culturales heterogéneas que superan por mucho las tesis asimilacionistas relacionadas con la migración indígena.

En esa medida, a lo largo del trabajo de campo de la investigación se encuentra que el servicio de educación intercultural bilingüe frente al monolingüe, no llega a constituirse como un mecanismo de resistencia a la integración cultural, frente a la desigualdad social, ya que los pobladores no logran a través de la escuela las reivindicaciones étnico-políticas y culturales deseadas.

Es preciso apuntar que si bien, por una parte las identidades se definen en términos de diferencias “negociables” frente a una mayoría mestiza, las diferencias van más allá de las relaciones indígenas-mestizos. El caso de los indígenas desplazados por el conflicto armado revela que las condiciones económicas y estructurales de los pobladores no apuntan hacia un proceso de integración exitoso a la dinámica urbana.

Es claro que las condiciones materiales de las colonias y de las escuelas, así como las vías de subsistencia individual, ubican a los sujetos como un sector marginado, que frente a otros grupos de migrantes indígenas (caciques evangélicos, trasportistas o comerciantes), viven un proceso de integración fracturado por múltiples circunstancias y que nos permite clasificarlos como *desiguales urbanos*.

Por tanto, a partir del rápido crecimiento poblacional la tesis de la *indianización* (García, 2004) cobra mayor vigencia, ya que apunta que los centros urbanos se están indianizando. Esta indianización no responde solamente a un crecimiento poblacional, sino también al establecimiento de nuevas relaciones de convivencia entre los migrantes indígenas y los habitantes originarios quienes, al paso del tiempo, no logran dejar la categoría de “migrantes” y construir su *status* de ciudadanos.

Esto tiene que ver también con la reproducción de las estructuras de poder caciquil en el medio urbano. Si bien muchos de estos indígenas desplazados por el conflicto religioso y armado salieron de sus lugares de origen por caciques que violentaron sus derechos, en la ciudad se observa la presencia de estructuras neocaciquiles, dirigidas por indígenas jóvenes, más escolarizados y vinculados a redes de poder político, quienes



mediatizan los recursos y bienes ofrecidos por el Estado y sirven de intermediarios entre las autoridades municipales y pobladores indígenas migrantes.

Este hecho es perceptible y va en aumento cuando se observa la emergencia de más de 30 organización indígenas en la ciudad, todas ellas con filiaciones políticas y partidistas. Estas redes de poder creadas a través de las organizaciones y sus líderes indígenas, se alimentan de un discurso de la *esperanza* y cientos de promesas relacionadas con bienes y recursos, y que se ofrecen a todos aquellos indígenas que llegan a la ciudad y necesitan de un empleo y una vivienda.

Estos líderes indígenas, a partir de su función de intermediación con los grupos de poder locales, han acumulado riquezas superiores al resto de sus coterráneos, acentuando aún más la desigualdad entre los indígenas migrantes. Este hecho es lamentable ya que se muestra una doble explotación y discriminación sobre el indígena migrante, la del mestizo que lo desprecia y lo llama: “invasor”, “paracaidista” o “refugiado”, lo explota laboralmente y lo discrimina a través de múltiples prácticas culturales, y la de los caciques indígenas que mediatizan los recursos y negocia como moneda de cambio el apoyo de su grupo político a favor de beneficios individuales, dejando a un lado las demandas colectivas, que de ser atendidas, permitan la inserción del indígena en condiciones reales de equidad cultural y económica.

En este sentido, si la tesis de la indianización y las perspectivas estadísticas preveen un aumento de la población indígena en la localidad me preguntó ¿Existirán condiciones para una integración equitativa de las futuras generaciones de migrantes indígenas? ¿Qué sucederá con los sectores de migrantes indígenas que subsisten como desiguales urbanos? ¿Qué papel jugará la escuela intercultural bilingüe en estos procesos? ¿Qué tipo de interculturalidad se necesita construir en un contexto marcado por la desigualdad?

Los grupos sociales que interactúan con y en las escuelas se enfrentan a un proceso de escolarización que se desarrolla en medio de claras tensiones. Por una parte opera una aculturación curricular obligada, en donde el sujeto no asume una agencia política frente a los reacomodos y empoderamiento de los líderes indígenas y convierten a los niños en sujetos pasivos que experimentan una clara violencia simbólica y que se expresa en las prácticas escolares. Estos indígenas migrantes conceptualizan en su discurso la ilusión de

que la escuela es una opción de ascenso social aunque las condiciones materiales existentes no lo permitan.

Por tanto, la escuela bilingüe intercultural y rural está jugando un doble papel; por una parte, reproduce valores y contenidos curricularmente establecidos expresados en la forma de la organización escolar que no conciben al indígena como un actor educativo; este modelo de educación no desarrollan el potencial de la escuela como espacio para la agencia política y la búsqueda de una mayor equidad social.

Importantes educadores han señalado que la escuela deberá permitir la construcción de espacios de articulación para los padres y los alumnos y que, dentro de la configuración social e histórica de la colonia, ubiquen a la escuela como un espacio de organización, ya que la estrecha relación entre escuela y colonia (Carvajal, 1995) permite un espacio de interacción y unidad en la focalización de demandas sociales.

La unidad de los migrantes indígenas podría ser una de las estrategias para conseguir el reconocimiento de derechos ciudadanos, equidad y un ejercicio real de prácticas que serían plausibles a través de otro tipo de dinámicas de convivencia auténticamente interculturales a través de la escuela.

Al respecto, Henry Giroux (1990:14) indica:

La educación representa tanto una lucha por el sentido como una lucha respecto a las relaciones de poder [...] ya que la escuela contiene una multiplicidad de relaciones sociales contradictorias que pueden servir como base para que los grupos sociales luchen y se organicen. Esto resulta claro en aquellas relaciones sociales en que se debaten las condiciones ideológicas y materiales de la discriminación racial, sexual y de edad.

Podemos concluir que la etapa migratoria y el proceso inacabado de reconocimiento a derechos colectivos e individuales así como la de integración jurídica y social de la población indígena desplazada por el conflicto armado y religioso, se ha desarrollado bajo diferentes trayectorias y ha estado relacionada por los niveles de articulación de las colonias con la dinámica económica y social de la propia ciudad.

Si bien es cierto que las vías de integración fluctúan entre: demandas al Estado – como servicios educativos y de salud, y la negociación y participación de organismos de defensa no gubernamentales que toman como centro de la argumentación: la defensa y

reconocimiento de derechos históricos hacia la población indígena, las vías de integración y resistencia cultural avanzan por varios sentidos y persigue metas diferentes.

Las condiciones de la escuela de desplazados por el conflicto político apuntan hacia un proceso de integración fracturado, ya que después de una década de escolarización la escuela no ha garantizado mayores niveles de escolarización, oportunidades de profesionalización especializada entre los migrantes de la localidad, empleo, crecimiento intelectual y político, ya que el claro aumento en los índices de delincuencia y marginación en la colonia muestran desfases entre un ideal de desarrollo urbano frente a las condiciones materiales de la escuela y la colonia misma.

Asimismo, las actividades ocupacionales de la gran mayoría de los habitantes de la colonia son el medio informal, la venta ambulante y los servicios, lo que no revela una inserción total en los ámbitos de la actividad laboral de los sectores secundario y terciario.

El caso de las escuelas de educación primaria ubicadas en las colonias Primero de Enero de 1994 y La Hormiga, frente a las posibilidades de escolarización en la educación superior, nos lleva a preguntarnos ¿Qué se necesita para que la escuela pueda aspirar a ser un espacio de participación, integración social y ascenso social para la población indígena migrante frente a la mayoría mestiza altamente escolarizada? ¿De qué sirve un modelo de Educación Intercultural Bilingüe (que reduce la interculturalidad a una actitud de respeto frente a las diferencias culturales<sup>55</sup> (caso Universidad Intercultural de Chiapas) frente a condiciones estructurales de desigualdad social en donde la población indígena se ubica en el último lugar de la escala social?

Bajo esta misma línea de discusión y reflexión, en el capítulo IV de esta tesis se documenta lo que acontece en el nivel de educación superior con enfoque intercultural en Chiapas, analizando tres proyectos de educación superior: la Licenciatura en Gestión y Autodesarrollo Indígena de la UNACH, la Licenciatura en Educación Indígena con Enfoque Intercultural de la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe Jacinto Canek y los cuatro programas de licenciatura de la Universidad Intercultural de Chiapas.

---

<sup>55</sup> Para Žižek (1998) «el multiculturalismo es una forma de racismo negada, invertida, autoreferencial, un «racismo con distancia», respeta la identidad del Otro, concibiendo a éste como una comunidad auténtica cerrada, hacia la cual él, el multiculturalista, mantiene una distancia que se hace posible gracias a su posición universal privilegiada».

Inicialmente en este capítulo se realiza una aproximación al contexto nacional de la educación superior a través de programas educativos con enfoque intercultural, haciendo hincapié en dos aspectos, según mi parecer, fundamentales: el primero de ellos es el que demuestra la ausencia de una política transversal de educación intercultural en México y el segundo, la inminente hegemonía del Estado en la construcción, administración y ejecución de programas y proyectos educativos vinculados a perspectivas indígenas o interculturales.

En este capítulo, se presenta la experiencia de creación de tres proyectos educativos con enfoque intercultural en educación superior, se muestran las fortalezas y debilidades de los tres proyectos, resaltando la desarticulación entre la problemática de la EIB en Educación Primaria y lo que ocurre con el nivel de educación superior.

Al referirnos a lo acontecido con la educación intercultural en el nivel de educación superior entre los migrantes indígenas, en el capítulo 5 de la tesis se muestra que, lo que permite una escolarización prolongada entre migrantes indígenas en San Cristóbal de Las Casas, son circunstancias directamente relacionadas con un proyecto propio de éxito en la escuela que con las posibilidades de ascenso y movilidad social que la escuela o el sistema educativo promueve, de manera tal, que la naturaleza de la educación superior con enfoque intercultural ha convertido a estas instituciones educativas en dependencias gubernamentales, en donde la interculturalidad no apela a una realidad específica, sino más bien a un discurso político sobre la educación.

José Bastiani (2007), al referirse a las tareas pendientes de las universidades interculturales, dice que se requiere de la elaboración de programas de estudio que tengan como ejes transversales la lengua y la cultura indígena, la construcción de metodologías sobre la enseñanza y aprendizaje de las lenguas indígenas tsotsil, ch'ol, tojolabal, tseltal y zoque, y de manera urgente del diseño y elaboración de materiales educativos desde el enfoque intercultural bilingüe que permita el uso y análisis en los procesos educativos.

De igual forma las dinámicas cotidianas de este tipo de instituciones precisan de programas de formación docente desde el enfoque de la educación intercultural bilingüe que vaya acompañado de un proceso de reflexión y análisis de las diversas prácticas educativas de los profesores; se requiere además de la elaboración e instrumentación de diversas estrategias didácticas que aseguren la socialización de contenidos educativos

interculturales, además de alcanzar aprendizajes significativos en las alumnas y alumnos, para conocer los procesos de aprendizaje, y de ello dependa la toma de decisiones.

Los programas de educación superior con enfoque intercultural requieren de un trabajo a fondo sobre la dimensión pedagógica que considere las implicaciones epistemológicas de los pueblos indígenas y vislumbren su implementación en las prácticas escolares, así como un margen de autonomía para ser espacios en donde se formen el conocimiento de y para indígenas, en un marco de respeto y crecimiento para los pueblos originarios de Chiapas.

Una vez que ponemos sobre la mesa estos cuestionamientos es necesario comenzar a repensar la educación indígena intercultural bilingüe desde otras posiciones y reconocer que el indígena se sitúa en múltiples circunstancias de desventaja social y cultural. Más allá del reconocimiento a la diferencia ofrecido por las instancias gubernamentales es urgente la operación de políticas educativas de largo impacto que los posicionen en condiciones reales de crecimiento económico, equidad y competitividad escolar y laboral, ya que no solamente se requiere conocer las diferencias culturales, sino más bien, cuestionar y modificar las desigualdades sociales.

Ante lo anteriormente expuesto y a manera de propuesta me parece que son tres las vertientes de acción que harán plausible el desarrollo de la educación intercultural bilingüe en la búsqueda del cambio tan anhelado en las comunidades indígenas. Dichas acciones deberán establecerse de manera integral en el ámbito de las políticas públicas del Estado Mexicano.

En primer lugar existe la urgente necesidad de una reforma de Estado que atienda de manera expedita las demandas educativas y sociales de los pueblos indios, razón inquebrantable para dar una respuesta a las necesidades de inclusión a las identidades étnicas que permitan superar todo tipo de discriminación sociocultural y política.

En un segundo momento, se requiere de una voluntad política de todos los actores sociales y políticos que ostentan el poder en México y Chiapas con el fin de atender de manera integral las necesidades socioculturales, de salud, educación, vivienda y participación política de los pueblos originarios.

Y por último, la correspondencia de las dos condiciones antes señaladas solo será posible cuando los grupos indígenas en México desarrollen una participación activa que

detone un proceso de descolonización en todos los ámbitos de la vida pública para asegurar el etnodesarrollo de los pueblos indígenas de México.

## **2. Escenarios futuros**

Durante las últimas tres décadas, los debates más importantes sobre los derechos de los pueblos indios. Recientemente los acuerdo de San Andrés, orientaron gran parte de esta discusión; si bien, ha habido avances en las reformas de algunos artículos constitucionales y leyes correspondientes, lo cierto es que se requieren transformaciones jurídicas que permitan el reconocimiento de una sociedad mexicana intercultural con marcos de equidad y derechos para todos los y las indígenas migrantes y no migrantes de México.

Todos los días somos concientes de que desde el Estado y sus órganos de representación se continúa con la invisibilización jurídica de los pueblos indígenas la cual se traduce en el nulo reconocimiento de sus derechos. Esta exclusión en lo legal, en lo social, en lo cultural, es lo que entendemos como la negación de facto de la ciudadanía de los indígenas, ya sea que vivan en su lugar de origen, en la ciudad o como migrantes transnacionales.

En el caso de San Cristóbal de Las Casas, las múltiples dinámicas de exclusión, discriminación y desarrollo social, están generando un campo de múltiples tensiones y problemáticas que, de no ser atendidas en el corto plazo, generarán un mayor nivel de descomposición social. No sería extraño que en breve se registre un aumento en las problemáticas que experimentan las grandes ciudades; de hecho la ciudad ya enfrenta como un problema latente el desabasto del agua<sup>56</sup>, el caos vial, la contaminación ambiental, una

---

<sup>56</sup> El pasado 16 de febrero el Sistema de Agua Potable y Alcantarillado Municipal inició cortes de servicio de agua a todos aquellos morosos que tenían adeudos desde el año 2008. El director de este organismo descentralizado, Mario Aguilar Moreno, mencionó que se les dio un tiempo perentorio a los deudores para que cubrieran dicho adeudo, sin embargo, la mayoría hizo caso omiso. Este acto generó un descontento generalizado entre la población y múltiples interpretaciones del fenómeno, los mestizos acusaron a los indígenas de la zona norte de ser los culpables del corte, pero de acuerdo a lo reportado por las autoridades municipales, el mayor adeudo se encontraba entre los comerciantes del centro quienes realizan consumos importante del liquido y no habían realizado los pagos correspondientes. Las múltiples versiones sobre la carestía del agua en San Cristóbal revela los inicios de una confrontación entre indígenas y mestizos, en un tema de vital importancia para la sobrevivencia en la ciudad (Presidencia Municipal, Coordinación de Comunicación Social Municipal, San Cristóbal De Las Casas, Chiapas, México. Boletín Informativo No. 00524, 16-02-09).

mayor deforestación y una polarización entre indígenas y mestizos que demandaran más servicios y atención ante las autoridades gubernamentales.

La lucha por los recursos ambientales y territoriales, como parte de un mecanismo de sobrevivencia al interior del campo social, será una condición natural, ya que en breve podría presentarse el endurecimiento entre comerciantes indígenas y mestizos, quienes se encuentran permanentemente confrontados por los espacios comerciales en el mercado y diversos puntos claves para la actividad comercial. El aumento de servicios como empleo, alimentos, vivienda, aumentará la disputa entre mestizos e indígenas en la localidad.

En lo relacionado con los servicios educativos vale la pena considerar que en el corto plazo no se visualizan propuestas educativas que generen mejores condiciones para el servicio educativo en el Nivel de Educación Básica; a lo más que se puede aspirar es a la construcción de más espacios físicos —aulas— para estas escuelas. En el caso de la oferta educativa en el nivel de educación superior es deseable la emergencia de una sociedad indígena que cuestione la función de las escuelas y universidades y, en el campo de la educación, se genere un tipo diferente de formación a través de la escuela que responda a la crisis que enfrentamos como sociedad.

Sabemos que lo que se requiere son acciones de largo alcance que modifiquen de fondo las condiciones actuales de la educación para los migrantes indígenas en San Cristóbal de Las Casas.

### **3 A manera de reflexión personal**

Sin intención de ser exhaustiva, puesto que este tema posee múltiples aristas y se interconecta con muchos otros fenómenos a los aquí mencionados, el recorte realizado sobre la migración, los procesos étnicos y la escolarización indígena responde a un interés particular de la investigadora por documentar lo que acontece en la localidad en la que nació, y de la que formo parte, aunque actualmente resida en Tuxtla Gutiérrez.

Reconozco que ahora mi posición como profesora de una universidad pública, pobladora originaria de San Cristóbal de Las Casas, mis experiencias de la niñez al formar parte del grupo mestizo de la localidad, mi formación escolar como antropóloga y pedagoga así como las pláticas con antropólogos locales sobre los coletos y la identidad mestiza,

despertaron mi interés por este tema y me hizo problematizar sobre mi objeto de estudio: los migrantes indígenas en San Cristóbal de Las Casas.

Este contacto con mi “otro” (como mestiza y como investigadora) ha servido como un espejo que ha reflejado no sólo las condiciones de marginación, abuso y miseria de los indígenas, sino también, la indolencia y racismo del grupo social mayoritario del que formo parte.

Fue este proceso el que me llevó a buscar en este estudio otorgar voz a los investigados, documentar sus procesos, voces que sin duda alguna recorte de acuerdo a mi definición de la realidad en estudio, pero siempre buscando mostrar la desigualdad existente, ya que esta tesis es posible debido a que el sistema educativo me permitió una escolaridad prolongada, múltiples becas para llegar a concluir un doctorado y un trabajo estable en una Universidad Pública, caso que no ocurrirá con los cientos de indígenas marginales asentados en San Cristóbal de Las Casas que aspiran romper el círculo de la exclusión y convivir en un entorno de relaciones auténticamente interculturales.

Cerraré esta reflexión con el párrafo de un poema de Octavio Paz, *Piedra de Sol*, que habla sobre el espejo en el que nos reflejamos todos, en nuestro otro.

*...no soy  
no hay yo  
siempre somos nosotros...  
muestra tu rostro al fin  
para que vea mi cara verdadera  
la del otro  
mi cara de nosotros...*



## BIBLIOGRAFÍA

ACEVEDO CONDE, María Luisa *et al.*, “La escuela como símbolo de progreso en el medio indígena”, en *Educación interétnica*. Serie de Antropología Social, Instituto Nacional de Antropología e Historia, México, 1990.

ADRIACNSEN, Brigitte, “Postcolonialismo postmoderno en América Latina la posibilidad de una crítica radicalmente heterogénea”, [en línea] en: Romaneske <[www.kuleuven.ac.be](http://www.kuleuven.ac.be)> [fecha de consulta junio de 2007].

AGUIRRE BELTRÁN, Gonzalo, *Regiones de refugio: el desarrollo de la comunidad y el proceso dominical en Mesoamérica*, Fondo de Cultura Económica, (obra antropológica 9) Edición de 1991, México, 1967.

AGUIRRE BELTRÁN, Gonzalo, *El proceso de aculturación*, CIESAS -Ediciones de la Casa Chata-, México, 1982.

AGUIRRE BELTRÁN, Gonzalo, *Teoría y práctica de la educación indígena*, Fondo de Cultura Económica, México, 1992.

AGUIRRE BELTRÁN, Villarojas, Romano y otros, *El indigenismo en acción. XXV aniversario del centro coordinador indigenista tzeltal-tzotzil*, SEP-INI, México, 1976.

ARIZPE SCHLOSSER, Lourdes, “Migración e identidad étnica”, en *Sociedad Mexicana de Antropología*, XIII mesa redonda de Etnología y Antropología Social, México, 1975.

ARIZPE SCHLOSSER, Lourdes, *Migración, etnicismo y cambio económico (Un estudio sobre migrantes campesinos a la ciudad de México)*, El Colegio de México-Centro de Estudios Sociológicos, México, 1978.

ARIZPE SCHLOSSER, Lourdes, *Indígenas en la ciudad*, Colección SEP-Setentas, México, 1979.

ARIZPE SCHLOSSER, Lourdes, *Los retos culturales de México*, Miguel Ángel Porrúa, México, 2004.

AUBRY, Andrés, *Indígenas urbanos: El nuevo cinturón de miseria de San Cristóbal de las Casas*, INAREMAC, San Cristóbal de Las Casas, México, 1982.

AUBRY, Andrés, *Gente de Chiapas*, San Cristóbal de las Casas: Instituto de Asesoría Antropológica para la Región Maya. A. C. (INAREMAC), Apuntes de lectura 9-11, diciembre, 1989.

BARJAU, Luis, “La migración como problema metodológico y como problema político”, en *Nueva Antropología*, Vol. VII, No. 26, México 1985, pp. 59-67.

BARTH, Fredrik, *Los grupos étnicos y sus fronteras*, Fondo de Cultura Económica, México, 1976.

BARNACH-CALBO, Ernesto, “La nueva educación indígena en Iberoamérica”, en Díaz Couder, Ernesto y David López Cardeña coord., *Antología temática de educación Intercultural*, SEP, México, 2000.

BARONNET, Bruno, *Resistencias étnicas y luchas sociales en la defensa de la educación pública. El caso de la conflictividad social en la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe –Jacinto Canek- en la periferia de San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México. (2002-2005)*, Doctorante CES/COLMEX y IHEAL/Paris III. Campus Virtual FLACSO, México, junio de 2005, [Documento].

BARONNET, Bruno, *La escuela normal Indígena Intercultural Bilingüe –Jacinto Canek” Movilización étnica y autonomía negada en Chiapas*, [Documento inédito], 15 de septiembre de 2007.

BARABAS, Alicia y Bartolomé, Miguel, *Etnicidad y pluralismo cultural: la dinámica étnica en Oaxaca*, CONACULTA, México, 1990.

BARTOLOMÉ, Miguel Alberto, *Gente de costumbre gente de razón. Las identidades étnicas en México*, INI-Siglo XXI, México, 1997.

BARTOLOMÉ, Miguel Alberto; Barabas, Alicia Mabel, *La pluralidad en Peligro. Procesos de transfiguración y extinción cultural en Oaxaca (chochos, chontales, ixcatecos y zoques)*, INAH, INI, Colección Regiones en México, México, 1999.

BASTIANI, José, “La educación intercultural universitaria: Situación actual y desafíos” en Vilà, Toni, Coord., *Lengua, interculturalidad e identidad: programa de intercambio entre la Universidad de Girona (UdG) y la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH)*, Edicions a Petició, SL, Girona España, 2007.

BARRÓN PASTOR, Juan Carlos, “Promoviendo relaciones interculturales? Racismo y acción afirmativa en México para indígenas en Educación Superior”, *Trace 53*, México, junio de 2008, pp. 22-35.

BERGER, Peter y Luckman, Thomas, *La construcción social de la realidad*, Amorrortu editores, 1ª ed. 19ª reimp. Buenos Aires, 2005.

BERMÚDEZ URBINA, Flor Marina, *De maestros de base a líderes sindicales. Los maestros del Nivel de Educación Indígena en la dirigencia de la sección VII del SNTE, en Chiapas*, Tesis maestría CIESAS-Sureste, San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, febrero de 2005.

BERMÚDEZ URBINA, Flor Marina y Núñez Patiño Kathia, *Socialización y aprendizaje infantil en un contexto intercultural. Una etnografía educativa en El Bascán en la región ch'ol de Chiapas* (en prensa).

BERNSTEIN, Basil, "Clases sociales, lenguaje y socialización", Traducción de Mario Díaz. Tomado de *Clas, Condes and control, Vol I. Theoretical Studies Towards a Sociology of Language*, London R.K.P. 1971.

BERTELY BUSQUETS, María, *Aproximación histórica al estudio etnográfico de la relación indígenas migrantes y procesos escolares: familias Yalaltecas asentadas en la periferia metropolitana*, Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, México, 1996.

BERTELY BUSQUETS, María, *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*, Paidós maestros y enseñanza, México, 2000a.

BERTELY BUSQUETS, María, *Familias y niños Mazahuas en una escuela primaria mexicana: etnografía para maestros*, ISCEEM, México, 2000b.

BERTELY BUSQUETS, María, *Conflicto intercultural, educación y democracia activa en México*, Proyecto de Investigación CIESAS, México, 2003.

BERTELY BUSQUETS, Maria, Coord., *Historias, Saberes Indígenas y Nuevas etnicidades en la escuela*, CIESAS, México, 2006.

BERTELY BUSQUETS, Maria, "Configuraciones y reconfiguraciones étnicas en zapotecos migrantes analfabetos y escolarizados" en Bertely Busquets, Maria, Coord., *Historias, Saberes Indígenas y Nuevas etnicidades en la escuela*, CIESAS, México, 2006.

BERTELY BUSQUETS, María. *Panorama histórico de la Educación para los indígenas de México*. [En línea], <[http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec\\_5.htm](http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_5.htm)> [Consultado el 20 de mayo de 2009].

BENJAMIN, Thomas, *Chiapas tierra rica, pueblo pobre. Historia política social*, Grijalbo, México, 1995.

BETANCOURT ADUEN, Dario, *Bases regionales en la formación de comunas rurales-urbanas en San Cristóbal de las Casas*, Facultad de Ciencias Sociales, UNACH San Cristóbal, Las Casas, Chiapas, 1997.

BRECKENRIDGE, Carol A., et al. *Cosmopolitanism*, Duke University press, Dirham & London, 2002.

BRETON, R., *Las etnias*, Oikos-tau S.A. ediciones, España, 1983.

BONFIL BATALLA, Guillermo, *México profundo una civilización negada*, Grijalbo, México, 1994.

BORJAS, Georges, *Friends or strangers the impact of inmigrants on the U.S. economy*, Basic books, 1990, papers back edition, 1991.

BOURDIEU, Pierre, *El oficio del sociólogo*, Siglo XXI, México, 1998.

BOURDIEU, Pierre, *La distinción*, Editorial Taurus. Barcelona 1975. Edición en español de 1988.

BOURDIEU, Pierre. *Razones Prácticas*, Anagrama, Barcelona, 1997.

BOURDIEU, Pierre, *Capital cultural, escuela y espacio social*, México, Siglo XXI, 1998.

BOURDIEU, Pierre. *Cosas dichas*, Gedisa editorial, Barcelona, España, 2000.

BOURDIEU, Pierre. *Los tres estados del capital cultural* (Trad. M. Landesmann), *Sociológica*, 2 (5). 1987, pp.11-17.

BOURDIEU, Pierre, *La miseria del mundo*, Akal, Grandes Temas. Madrid, España 1999.

BUITRAGO ORTIZ, Carlos, Santos López, Jessica, *Migración y mujeres indígenas hacia San Cristóbal de Las Casas, Chiapas: Un acercamiento etnográfico y cualitativo*, Centro de Investigaciones Sociales, Facultad de Ciencias Sociales Universidad de Puerto Rico, San Juan, 2004. [En línea] <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/pr/cis/buitrago/buitrago.html> [Fecha de consulta 23 de diciembre de 2008].

BUNGE, Mario, *La investigación científica. Su estrategia y filosofía*, Siglo XXI, México, 1998.

CABRERA, Onavis, *Educación indígena, su problemática y la modernidad en América Latina*, [Documento] s/f.

CASTANEDA, Alejandra, Saldívar, Emiko, foro: “Ciudadanías Excluidas: Indígenas y Migrantes” organizado por: The Center for Comparative Immigration Studies University of California, San Diego, México, Working Paper 34, april 2001, [en línea] < <http://www.ccis-ucsd.org/PUBLICATIONS/wrkg34.PDF>> [Fecha de consulta 3 de marzo de 2009].

CASTELLANOS GUERRERO, Alicia, “Exclusión étnica en ciudades del centro y sureste” *Ponencia Seminario sobre migrantes y pueblos originarios*. México, CIESAS, 2004.

CALVO PONTON, Beatriz, "Etnografía de la educación" en *Nueva Antropología*, Vol. XXI núm. 42. México, 1992, pp.9-27.

CALVO PONTON, Beatriz y Donnadiou Aguado, Laura, *Una educación indígena bilingüe bicultural*, CIESAS -Colección Miguel Othón Mendizábal-, México, 1992.

CALVO SÁNCHEZ, Angelino, "Las colonias nuevas de migrantes y expulsados en San Cristóbal de Las Casas", en *Anuario III del Centro de Estudios Indígenas UNACH*, San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, 1990. pp. 55-64.

CANTON, Manuela, "Protestantismo y violencia en tierras Mayas los casos de Guatemala y México", en *Antropología no.8*, octubre, España, 1994. pp. 31-58.

CANTON, Manuela, "Las expulsiones indígenas de los Altos de Chiapas algo más que un problema religioso", en *Mesoamérica no.33*, junio, Guatemala, 1997. pp. 147-164.

CARNOY, Martin, *et al.* "Barreras de entrada a la educación superior y oportunidades profesionales para la población indígena mexicana", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 3er. trimestre, año/vol. XXXII, número 003, Centro de Estudios Educativos, México, 2002. pp. 9-43.

CARPETA INFORMATIVA 2004, SE-Chiapas, <[www.gobiernodechiapas.gob.mx](http://www.gobiernodechiapas.gob.mx)> [Fecha de consulta marzo de 2007].

CARVAJAL JUÁREZ, Alicia Lily, *El margen de acción y las relaciones sociales de los maestros. Un estudio etnográfico en la escuela primaria*, Tesis DIE-CINVESTAV, Departamento de Investigaciones Educativas, México, 1995.

CASTLES S. Y Kosack G., *Inmigrant Workers and Class in Western European*, London, Oxford University Press, 1973.

Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, [En línea] <<http://eib.gob.mx/>> [Fecha de consulta febrero de 2007].

Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, [En línea] <<http://eib.sep.gob.mx/>> [Fecha de consulta marzo de 2009].

CIEPAC, "Los evangélicos en el conflicto actual de Chiapas". [En línea] <<http://www.ciepac.org/archivo/analysis/evangelicos.htm>> [fecha de consulta 24 de diciembre de 2008].

COHEN, Abner, *Custom and Politics in Urban Africa: A study of Hausa Migrants in Yoruba Towns*, Routledge & Kegan Paul, Londres, 1969.

CORONA BERKIN, Sarah, De la Peza, Carmen, *Educación Indígena en torno a la interculturalidad*, UAG-Ciudad Zapopan-UAM-Xochimilco, Guadalajara, 2004.

CRISPIN BERNARDO, María Luisa, Athie Martínez, María José, “¿Qué es eso de la educación intercultural?”, en *Revista DIDAC*, Nueva Época, Universidad Iberoamericana, primavera 2006.

CRUZ BURGUETE, Jorge Luis, Robledo Hernández, Gabriela, Del Carpio Penagos, Carlos Uriel, *Las migraciones internas de los pueblos indígenas de Chiapas*, ECOSUR-UNICH, Guadalajara, 2007.

CZARNY, Gabriela, “Identidades culturales y étnicas de indígenas migrantes y procesos escolares”, en Bertely Busquets, Maria, Coord., *Historias, Saberes Indígenas y Nuevas etnicidades en la escuela*, CIESAS, México, 2006.

DE LA FUENTE, Julio, *Educación, Antropología y Desarrollo*, INI - CONACULTA, México, 1990.

DE LA FUENTE, Julio, *Relaciones interétnicas*, CONACULTA – INI, México, Primera Edición 1965, 2da. Reimpresión, 1965.

DE LA PEÑA, Guillermo, “La antropología mexicana y los estudios urbanos. Ciudades de ayer hoy” en Arizpe, Lourdes, Coord., *Antropología breve de México*, Academia de Investigación Científica A.C. Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, UNAM, Cuernavaca Morelos, 1993.

DE LA PEÑA, Guillermo, “Territorio y ciudadanía étnica en la nación globalizada”, en *Desacatos Revista de Antropología Social No. 1*, CIESAS, México, 1999 pp-13-27.

DE LA PEÑA, Guillermo, “Paisajes Étnicos, sociedades desbordadas”, en *Revista Desacatos Revista de Antropología Social No. 3*, CIESAS, México, 2000 pp-51-61.

DE LA PEÑA, Guillermo, “Ciudadanía social, demandas étnicas, derechos humanos y paradojas neoliberales: un estudio de caso en el Occidente de México”, CIESAS-Occidente, Jalisco, 2002.

DE LA PEÑA, Guillermo y Martínez Casas, Regina, “Migrantes y comunidades morales: resignificación, etnicidad y redes sociales en Guadalajara”. CIESAS-Occidente, Jalisco, 2003.

DE OLIVEIRA, Orlandina y Muñoz, Humberto, “Notas sobre algunos aspectos teórico-metodológicos de las migraciones internas y la fuerza de trabajo”, en García Brígida y otros., *Tres ensayos sobre migraciones internas*, UNAM-Instituto de Investigaciones Sociales, Cuaderno de Investigación Social núm. 4, México, 1980.

DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN INDÍGENA, *Datos estadísticos de inicio de ciclo escolar 2007-2008*, Dirección de Educación Indígena, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México.

DEL RIO LUGO, Norma Alicia, “La sociedad decente frente a la exclusión educativa: el caso de la niñez jornalera migrante”, en Rosas Carrasco, Lesvia Oliva coord., *La educación rural en México en el siglo XXI*, México CEE, 2006.

DÍAZ, Gloria Leticia, “La nueva esclavitud Maya” en *Proceso*, No. 1625, México, 23 de diciembre de 2007. pp. 55.

DÍAZ-POLANCO, Héctor, *Autonomía regional, La autonomía de los pueblos indios*, Siglo XXI editores, México, 1996.

DIDOU AUPETIT, Sylvie y Remedi, Allione Eduardo, *Pathways to Higher Education: Una oportunidad de Educación Superior para Jóvenes Indígenas en México*, ANUIES, México, 2006.

DIETZ, Gunther, *La comunidad purépecha es nuestra fuerza, Etnicidad, cultura y región en un movimiento indígena de México*, Abya Yala, Quito Ecuador, 1999.

DIETZ, Gunther, “Del multiculturalismo a la interculturalidad. Un movimiento social entre el discurso disidente y la praxis institucional”, en De Pardo Rodríguez, Javier, ed., *Diversidad cultural, identidad y ciudadanía*, Córdoba-Instituto de Estudios Tradicionales, España, 2001, pp. 17-71.

DURKHEIM, Emile, *Las reglas del método sociológico*, Editorial la Pleyade, Buenos Aires, Argentina, 1984.

EDWARDS SCHACHTER, Mónica y López Santiago, Mercedes, “Competencias comunicativas e interculturales y reforma curricular en el marco de la convergencia europea”, en *Revista Complutense de Educación*, Vol. 19 Núm. 2, 2008. pp. 369-383.

EQUITAS FUNDACIÓN-OEI, *Caminos para la inclusión en la educación superior en el Perú*, Fundación Equitas, serie Acción Afirmativa, Vol.6 Perú, 2006.

EQUITAS FUNDACIÓN-REVISTA ISEES, *Experiencias de inclusión al medio universitario*, Número 3, Atenea Impresores, Chile, 2008.

EISENSTADT, S.N., *Tradition, Change and Modernity*, Nueva York: Wiley, 1973, Citado por: Lacomba, Joan, “teorías y prácticas de la inmigración. De los modelos explicativos a los relatos y proyectos migratorios”, en *Scripta Nova. Revista electrónica de geografía y Ciencias sociales*, Universidad de Barcelona, No.94 (11) 1 de agosto de 2001 [En línea] <[www.ub.es/geognt/sn-94-1.htm](http://www.ub.es/geognt/sn-94-1.htm)> [Fecha de consulta 20 de diciembre de 2007].

ELÍAS, Norbert, *Compromiso y distanciamiento. Ensayos de Sociología del conocimiento*, trad., José Antonio Alemany, Península, Barcelona, 1990, p.13. citado en Sánchez Martínez, Sebastián, López Pacheco, Jairo Antonio *La complementación teórica entre materialismo cultural y sociología procesual*: [en línea] <<http://antares.udea.edu.co/kabalakritica/edicion/09/LA%20COMPLEMENTACION%20TEORICA%20EN>

[TRE%20MATERIALISMO%20CULTURAL%20Y%20SOCIOLOGIA%20PROCESUAL.pdf](#)  
[consultado el 4 de abril de 2009].

ESCUELA PRIMARIA RURAL “Ignacio Allende”, *Proyecto escolar 2006*, Escuela Primaria “Ignacio Allende”, San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México. 2006.

ESTADO DE CHIAPAS, *Censo General de Población y vivienda VII*, México, 1960.

EZPELETA, Justa, “El trabajo docente y sus condiciones invisibles”, en *Nueva Antropología*, Vol. XII, núm. 42 México, 1992.

FABREGAT C. Steva, “Enfoques para una antropología de la migración”, en *Scripta Nova. Revista electrónica de Geografía y Ciencias Sociales, Universidad de Barcelona*, No. 94 (11), 1 de agosto de 2001 [En línea] <[www.ub.es/geognt/sn-94-1.htm](http://www.ub.es/geognt/sn-94-1.htm)> [Fecha de consulta 20 de diciembre de 2007].

FALQUET, J. France, *La violencia cultural del sistema educativo. Las mujeres indígenas víctimas de la escuela*, Instituto de Asesoría Antropológica para la Región Maya A.C., San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México, 1995.

FIGUEROA FUENTES, Patricia, coord., *Rumbo a la calle... el trabajo infantil, una estrategia de sobrevivencia*, San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México, 2000.

FREEDSON GONZALEZ, Margaret Julia y Pérez Pérez, Elías, *La educación bilingüe-bicultural en los Altos de Chiapas. Una evaluación*, CESMECA-SEP, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, 1999.

FONSECA CORDOVA, Socorro, Sulca Baez, Edgar L., “La interculturalidad y su implementación en Chiapas”, en *Revista infancia y memoria*, UPN-Unidad 71, enero-abril 2006.

FORNET-BETANCOURT, Raúl, *Reflexiones de Raúl Fornet-Betancourt sobre el concepto de interculturalidad*, Asociación Alemana para la Educación de Adultos, 2004.

GADAMER, Hans-George, “La lógica de la pregunta y respuesta”, en Hans-Georg Gadamer, *Verdad y método*, Tomo I. Salamanca, 1988.

GALL, Olivia, “Guerra interétnica y racismos en la historia de Chiapas: Ladinos e indios, miedos y odios”, en Gall, Olivia, Coord., *Chiapas: Sociedad, Economía, Política, Cultura. Biblioteca de las entidades federativas*, UNAM, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias, México, 2001.

GARCIA, Brigida, “Dinámica demográfica y desarrollo agrícola en México”, en Brigida García, Orlandina de Oliveira y Humberto Muñoz, *Tres ensayos sobre migraciones internas*, UNAM-Instituto de Investigaciones Sociales, Cuaderno de Investigación Social núm. 4, México, 1980.



GARCÍA GUERRERO, José Alejandro, *El proceso de indianización de Los Altos de Chiapas, 1973-2002*, Tesis Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, Jalisco, 2004.

GARCÍA, José Andrés, “Entre el Apocalipsis y la esperanza: la presencia protestante en Chiapas”, en *Eslabones no.14*, México, 1994. pp.102-119.

GARCÍA, María del Carmen, Leyva Solano, Xochitl, Burguete Cal y Mayor, Aracely, “Las organizaciones campesinas e indígenas de Chiapas frente a la reforma del estado: una radiografía”, en *Poder local, derechos indígenas y municipios*, Cuadernos Agrarios 16, Nueva época, México, 1998.

GASCHÉ, Jorge, “Las motivaciones políticas de la educación intercultural indígena ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad?” [En línea] <<http://interbilingue.ajusco.upn.mx>> [fecha de consulta 12 de octubre de 2007].

GASCHÉ, Jorge, “Niños, Maestros, Comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punta de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura”, en Gasché, Jorge, M. Bertely y R. Podestá coords., *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*, México, Editorial Santillana, [en dictaminación].

GEERTZ C, CLIFFORD J. y otros., *El surgimiento de la Antropología postmoderna*, Gedisa Editores, Barcelona, España, 1991.

GERMANI, Gino, “Asimilación de inmigrantes en el medio urbano: Notas metodológicas”, en Elizaga Juan C. y Macisco John J., *Migraciones internas. Teoría, método y factores sociológicos*, CELADE-Centro Latinoamericano de Demografía, Chile 1975.

GIROUX A. Henry, “Introducción”, en Paulo Freire, *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*, Paidós, Barcelona España, 1990.

GLAZER, Nathan y Moynihan, Daniel, *Beyond the Melting Pot; the Negroes, Puerto Ricans, Jews, Italians, and Irish of New York City*. Cambridge, Mass and Harvard University, MIT Press, EU. 1963.

GOBIERNO DEL ESTADO DE CHIAPAS, *Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe para la Normal Intercultural Bilingüe Jacinto Canek*, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, 1997.

GOBIERNO DEL ESTADO DE CHIAPAS, *Plan de desarrollo Chiapas solidario 2007-2012*, Talleres gráficos, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, junio de 2007.

GONZÁLEZ APODACA, Erika, *Escolarización y etnicidad reinventada un bachillerato en Santa María Tlahuitoltepec Mixe*, Tesis CIESAS Occidente, Jalisco, México, 2000.

GONZÁLEZ CAQUEO, Jeny Marta, *Líderes profesionistas y organizaciones étnicas sociales. Rastros y rostros en la construcción de la purhepechidad en Paracho*. Tesis CIESAS-Occidente, Jalisco, México, 2000.

GURAK, Douglas y Cases, Fe, "Migration Networks and the Shaping of Migration Systems", in KRITZ, M.L., LIN, L.L. y ZLOTIK, H. eds., *International Migration Systems: A Global Approach* Oxford: Clarendon Press, 1992.

GUTIÉRREZ SÁNCHEZ, Javier y Valencia Rojas, Alberto, "Los procesos migratorios en las regiones indígenas de Chiapas La construcción de nuevos espacios", en Francois, Lartigue y Andre, Quesnel, *Las dinámicas de la población indígena cuestiones y debates actuales en México*, CIESAS, Porrúa, México, 2003.

GUTIÉRREZ CHONG, Natividad, *Mitos nacionalistas e identidades étnicas: intelectuales indígenas y el desarrollo mexicano*, CONACULTA, México, 2002.

GUTIÉRREZ NARVÁEZ, Raúl, *Escuela y zapatismo entre los tsotsiles. Entre la asimilación y la resistencia análisis de proyectos de educación básica oficiales y autónomos*. Tesis CIESAS-Sureste, San Cristóbal de las Casas, Chiapas, México, 2004.

GUTIÉRREZ VÁZQUEZ, Juan Manuel, *La Universidad Indígena Intercultural de Michoacán. Ideas para una universidad diferente*, Universidad Indígena Intercultural de Michoacán, México, 2005.

HALL, Stuart y David, Held, "Citizens and Citizenship", en Stuart Hall y Martin Jaques, *New Times: The Changing Face of Politics in the 1990s*, Verso, Londres, 1989.

HARAWAY, Donna, "Conocimientos situados: la cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la persona parcial", en *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la Naturaleza*, Cátedra, Madrid, 1995.

HARVEY, Neil, *La rebelión de Chiapas. La lucha por la tierra y la democracia*, Era, México, 2000.

HAYASHI Laureano, "La educación mexicana en cifras", México, El nacional 1992, citado en Ornelas Carlos, *El sistema educativo mexicano, La transición de fin de siglo*, NF- CIDE, Fondo de cultura Económica, México, 1995

HERNÁNDEZ, Rosalva Aida, "diferentes maneras de ser indio en Chiapas: nuevos sujetos sociales, sus migraciones, conversiones y rebeliones", en D. Moctezuma Coord., *Chiapas los problemas de fondo*, México, Centro regional de Investigaciones Multidisciplinarias-UNAM, México, 1994 pp. 45-52.

HERNÁNDEZ LÓPEZ, Ramón, *La educación para los pueblos indígenas de México*, DGEI-Subsecretaría de Educación Básica y normal de la SEP, México, 2000.

HVOSTOFF, Sophie, “Le nouveau visage indien de San Cristobal de las Casas, Dynamiques d’ integration et redefinition des frontieres ethniques”, en *Trace 40-2001* pp.13-25.

HVOSTOFF, Sophie, “Indios y coletos: por una relectura de las relaciones interétnicas en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas”, en Pérez Ruiz, Maya Lorena, coord., *Tejiendo historias tierra, género y poder en Chiapas*, Instituto Nacional de Antropología e Historia, Serie Antropología, México, 2004.

INEGI, *Resultados definitivos, Chiapas XII Censo General de Población y Vivienda*, México, 2000.

INEGI, *Perfil Sociodemográfico y Económico San Cristóbal de Las Casas*, México, 2001.

INEGI, *Censo general de Población y Vivienda 2005*, México, 2005.

INEGI, *Conteo de Población y Vivienda 2008*, INEGI, México, 2008.

JACORZYNSKI, Witold, *Crepúsculo de los ídolos en la Antropología Social. Más allá de Malinowski y los posmodernistas*, PORRUA-CIESAS, México, 2004.

JORDA HERNÁNDEZ, Jani, *Ser maestro bilingüe en Suljaa. Lengua e identidad*, UPN-Porrúa, México, 2003.

KINGSLEY Davis y Julius Isaac, *Poblaciones en Movimiento*, Serie UNESCO, Buenos Aires, Sudamericana, 1951.

KROTZ, Esteban, “Viaje, trabajo de campo y conocimiento antropológico”, en *Alteridades* 1991, (1) pp. 50-57.

LACOMBA, Joan, “Teorías y prácticas de la inmigración. De los modelos explicativos a los relatos y proyectos migratorios”, en *Scripta Nova. Revista electrónica de geografía y Ciencias sociales*, Universidad de Barcelona, No.94 (11), 1 de agosto de 2001.

LEYVA SOLANO, Xochitl, “La guerra del fin de milenio: identidad, catequistas y política”, en Murillo Chaverri, Carmen, *Antropología e identidades en Centro América*, Colección de libros del Laboratorio de Etnología, Costa Rica, 1996.

LEÓN TRUJILLO, Abraham, *Educación bilingüe intercultural en Chiapas*. Gobierno de Chiapas-CONECULTA, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México, 1999.

LEON TRUJILLO, Abraham, *Diversidad étnica y educación. La formación de educadores bilingües indígenas en escena*, UPN Unidad 71, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México, 2005.

LEVY, Giovanni, “Un problema de escala” trad., Carlos Antonio Aguirre Rojas, Publicado en *Dieci Interventi Sulla Storia Sociale*, Ed., Rosemberg & Seller, Turin, 1981, pp.75-81.

LEWIS, Oscar, *Los hijos de Sánchez. Autobiografía de una familia mexicana*, Joaquín Motriz, México, 1964.

LÓPEZ, Luis Enrique y Wolfgang, Küper, *Educación intercultural bilingüe en América Latina*, GTZ-PROEIB Andes-PINSE, Bolivia, 2004.

LÓPEZ, Luis Enrique, Rojas, Carlos, ed., *La EIB en América Latina bajo examen*, Plural editores-GTZ-Banco Mundial, Bolivia, 2006.

LÓPEZ, Luis Enrique, “La educación intercultural bilingües y sus aportes a la pedagogía latinoamericana”, en SEP, *Antología Temática –Educación Intercultural Bilingüe*”, SEP, México, 2002, pp. 61-75.

LÓPEZ, Luis Enrique, Moya, Ruth, Hamel, Rainer Enrique, *Pueblos indígenas y educación superior en América Latina y el Caribe*, Documento de trabajo del encuentro de Universidades Interculturales e Indígenas de América Latina. Seminario de expertos, PROEIB ANDES, PUMC-UNAM, México, 20 de febrero de 2007.

MALINOWSKI, Bronislaw, “Introducción, objeto, método y finalidad de esta investigación”, en *Los argonautas del Pacífico Occidental*, Barcelona: Península, 1973.

MARCUS, E. George, “Etnografía en/del sistema mundo, El surgimiento de la etnografía multilocal”, en *Alteridades* 11(22): 2001, pp. 111-127.

MARTIN PEREZ, Fredy. *El universal*. Domingo, 10 de marzo de 2002.

MARTÍNEZ CASAS, Regina *et al.* “La migración indígena en Guadalajara. Escuela y conflicto cultural en la conformación identitaria de los niños y jóvenes otomíes, mixtecos y purépechas”, en Corona Berkin, Sarah y Barriga Villanueva, Rebeca, coord., *Educación indígena entorno a la interculturalidad*, Jalisco, Universidad de Guadalajara, 2004.

MARTÍNEZ VEIGA, Ubaldo, *La integración social de los inmigrantes en España*, Madrid: Trotta, 1997.

MARTÍNEZ VELAZCO, Germán, “Conflicto étnico y migraciones forzadas en Chiapas”, en *Revista Política y cultura*, primavera 2005, núm. 23, pp. 195-210.

MEDÉCIGO SHEJ, Graciela Amira, *La educación de los niños migrantes jornaleros en Hidalgo*, Mimeo.

MEDINA MELGAREJO, Patricia, “Mensajes de la tierra fragmentada. Caracterización del conocimiento jornalero migrante y supuestos sobre el proceso pedagógico del aprendizaje infantil”, en Bertely Busquets Maria coord., *Investigación educativa 1993-1995. Indígenas en la escuela*, México, 1997.

MEDINA MELGAREJO, Patricia, *Niños mayos de Sinaloa: movimientos y danza en contextos escolares y étnicos comunitarios. Formas de apropiación de las prácticas festivas*, 2005. [En línea] <[www.upn.edu.mx](http://www.upn.edu.mx)> [Fecha de consulta Febrero de 2006].

MEDINA MELGAREJO, Patricia, “Trayectorias de escolarización de indígenas maestros en el contexto rural: una larga historia en el debate actual “¿... Me fui de bilingüe...!” (Sujetos tras-terrados)”, en Rosas Carrasco, Lesvia Oliva, coord., *La educación rural en México en el siglo XXI*, México CEE, 2006.

MEDINA MELGAREJO, Patricia, “Normales indígenas o indígenas en las normales? Estrategias étnicas e intercambios culturales en la escuela” en Bertely Busquets, Maria, Coord., *Historias, Saberes Indígenas y Nuevas etnicidades en la escuela*, CIESAS, México, 2006.

MEDINA MELGAREJO, Patricia, *Identidad y Conocimiento. Territorios de la memoria: experiencia intercultural Yoreme Mayo de Sinaloa*, CONACYT-UPN-Plaza y Valdez, México, 2007.

MENA LEDESMA, Patricia, “Los asuntos pendientes de la educación intercultural”. Ponencia presentada en el VII Congreso Centroamericano de Antropología: “*La antropología en Centroamérica: reflexiones y perspectivas*” San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México, 16 al 20 de febrero de 2009.

MELUCCI, Alberto, “La acción colectiva como construcción social”, en *Estudios sociológicos*, Vol. IX, No. 26. 1991, pp.357-364.

MENESES, Guillermo Alonso, “Inmigrantes norteafricanos en la ciudad de Barcelona España”, en Patiño Tovar, Elsa y Castillo Palma, Jaime, Comp., *Trabajo y migración 2º*. Congreso RNIU: Investigación Urbana y Regional. Universidad Autónoma de Puebla, Puebla, 2001.

McCARTHY, Cameron, *Racismo y curriculum. La desigualdad social y las teorías y políticas de las diferencias en la investigación contemporánea sobre la enseñanza*, Fundación PAIDEIA-Ediciones Morata, Madrid, España, 1994.

McCLAREN, Peter, *Multiculturalismo revolucionario. Pedagogías de disensión para el nuevo milenio*, Siglo XXI, México, 1998.

MODIANO, Nancy, *La educación Indígena en los Altos de Chiapas*, INI-CONACULTA, México, 1990.

MONTEMAYOR, Carlos, *Los pueblos indios de México*, Editorial Planeta Mexicana, 2001.

MORQUECHO ESCAMILLA, Gaspar y Aramoni, Dolores, *La otra mejilla pero armada, el recurso de las armas en manos de los expulsados de San Juan Chamula*, Ediciones Pirata, San Cristóbal de Las Casas Chiapas, México, 2002a.

MORQUECHO ESCAMILLA, Gaspar, *San Cristóbal huele a indio –de racismos-* ediciones Pirata, San Cristóbal de Las Casas, 2002b.

MOSCOSO PASTRANA, Prudencio, –El complejo ladino de los Altos de Chiapas”, San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, Sociedad Mexicana de Antropología, VIII Mesa Redonda, 1959, en *Lecturas Chiapanecas V*, Gobierno del estado de Chiapas-Porrúa, México, 1988.

MUÑOZ CRUZ, Héctor, coord., *Un futuro desde la autonomía y la diversidad. Experiencias y voces por la educación en contextos interculturales nicaragüenses*, Xalapa, Universidad Veracruzana, Kepa-Cooperación Finlandesa, Terra Nuova Nicaragua, 1999.

MUÑOZ CRUZ, Héctor, comp., –Trayectoria de las políticas de educación indígena en México”, en Muñoz, Héctor, *De prácticas y ficciones comunicativas y cognitivas en educación básica*, SEP/CONACyT, México, 2001.

MUÑOZ CRUZ, Héctor, –Los objetivos políticos y socioeconómicos de la EIB y los cambios que se necesitan en el currículo, en la enseñanza y en las escuelas indígenas”, en *Revista Iberoamericana de Educación No. 17 Educación leguas, culturas*, mayo-agosto 1998. [En línea] <<http://www.oei.es/oeivirt/rie17a02.htm>> [Fecha de consulta 15 de marzo de 2009].

NAHMAD SITTÓN, Salomón, *Fronteras étnicas: análisis y diagnóstico de dos sistemas de desarrollo: proyecto nacional vs. proyecto étnico: el caso de los ayuuk (mixes) de Oaxaca*, CIESAS, México, 2003.

NAVARRETE, David, –Impulsando la equidad en educación superior. Una experiencia en México”, *Ponencia presentada en Fundación Equitas. Foro 3. Abril de 2008*, [en línea] <<http://ISEES.fundacionequitas.org>> [Fecha de consulta 12 de diciembre de 2008]

NIGH, Ronald, Coord., *Perfiles indígenas de Chiapas –Diagnóstico general-*. [Documento] 1998.

NOLASCO, Margarita, –Migración indígena”, en Barba de Piña Chan, Beatriz, *et al. Comp., Antropología e historias mexicanas, Homenaje al maestro Fernando Cámara Barbachano*, Instituto Nacional de Antropología e Historia, México, 2001.

NÚÑEZ PATIÑO, Kathia y Bermúdez Urbina, Flor Marina, *Informe Técnico del Fondo de Apoyo a la Educación Intercultural Bilingüe, FONDEIB-Fundación Ford* (en prensa).

ORNELAS, Carlos, *El Sistema Educativo Mexicano. La transición de fin de siglo*, CIDE-Nacional Financiera-Fondo de Cultural Económica, México, 1995.

OROZCO ZUARTH, Marco Antonio, *Patrimonio Cultural de Chiapas*, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, 2002.

PARADISE, Ruth, *Una resistencia efectiva frente a las presiones de la urbanización. El caso de los migrantes mazahuas en la Merced*, (Memorias del encuentro de estudios sobre la región Mazahua). México INHA, UNAM, INI, Centro Cultural Mazahua, Toluca Estado de México, 1986.

PARADISE, Ruth, "Etnografía: ¿técnica o perspectiva epistemológica?", en Rueda Beltrán *et al.*, *La etnografía en educación: Panorama, prácticas y problemas*, CISE-UMAM, México, 1994.

PARÍS POMBO, María Dolores, "Identidades incluyentes en San Cristóbal de Las Casas", en *Nueva Antropología* No. 58, 2000, pp.89-100.

PEREZ ENRIQUEZ, María Isabel, *Expulsiones indígenas. Religión y migración en tres municipios de los Altos de Chiapas: Chenalhó, Larráinzar y Chamula*, Claves Latinoamericanas, México, 1991.

PÉREZ ENRIQUEZ, María Isabel, *El impacto de las migraciones y expulsiones indígenas en Chiapas*, UNACH. México, 1998.

PÉREZ MONTEROSAS, Mario, "El trabajo como vida y como idea: la migración laboral internacional en una comunidad rural michoacana", en Patiño Tovar, Elsa y Castillo Palma, Jaime Comp., *Trabajo y migración 2º. Congreso RNIU: Investigación Urbana y Regional*, Universidad Autónoma de Puebla, Puebla, 2001.

PÉREZ PÉREZ, Elías, *La educación indígena en el área tzotzil. Los Altos de Chiapas*, UPN-PORRUA, México, 2003.

PÉREZ RAMOS, José Manuel, "¿El 2008 será mejor para la economía Familiar?", en *El Chamuco*, no. 138, México, 15 de diciembre de 2007, pp. 54.

PÉREZ RUÍZ, Maya Lorena, "Reflexiones sobre el estudio de la identidad étnica y la identidad nacional", en Warman, Arturo y Argueta, Arturo, coord., *Nuevos Enfoques para el estudio de las etnias indígenas en México*, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Humanidades UNAM-Porrúa, México, 1991.

PÉREZ RUÍZ, Maya Lorena, "Metropolitanismo, globalización y migración indígena en las ciudades de México", en *Villa Libre. Cuadernos de estudios sociales y urbanos*. Numero 1, 2007, pp.68-94.

PITARCH, Pedro Ramón, "Un lugar difícil: Estereotipos étnicos y juegos de poder en los Altos de Chiapas", en Viqueira Juan Pedro y Mario Humberto Ruz ed., *Chiapas los rumbos de otra historia*, México, UNAM-CIESAS, 1995.

PINEDA, Luz Olivia, *Caciques culturales (el caso de los maestros bilingües de los Altos de Chiapas)*, ALTRES COSTA-AMIC, Puebla, México, 1993.

PINEDA, Luz Olivia, –Maestros bilingües burocracia y poder político en los Altos de Chiapas”, en Viqueira, Juan Pedro y Ruz, Mario Humberto, coords., *Chiapas los rumbos de otra historia*, UNAM-CIESAS, México, 2002.

PIÑA, Juan Manuel, –Consideraciones sobre la etnografía educativa”, en *Perfiles educativos*, No.78, UNAM, México, 1998, pp.39-56.

POPKEWITZ S., Thomas, –Educación y cosmopolitanismo: la producción de la infancia como producción de lo social”, en *Ciclo de conferencias en Educación 2007*, Buenos Aires, Argentina, Auditorio Flacso Argentina, 1 y 2 de noviembre de 2007.

POPKEWITZ S., Thomas, –Las tecnologías culturales como control, prácticas culturales: Morfologías de control” en *Revista educación y Pedagogía*. Medellín: Universidad de Antioquia. Facultad de Educación. Vol. XV, No, 37 (septiembre-diciembre), 2003.

POPKEWITZ S., Thomas, –Inclusión y exclusión de las Ciencias de la Educación en la primera década del siglo XXI, *Conferencia*, 31 de julio de 2007,

PORTES, Alejandro y Borocz, Josef, "Migración contemporánea: perspectivas teóricas sobre sus determinantes y sus modalidades de incorporación", en G. Malgesini, *Cruzando fronteras. Migraciones en el sistema mundial*, Barcelona: Icaria, 1998, pp. 43-73.

POZAS Arciniega, Ricardo, *Chamula*, México, INI, 1987.

PRESIDENCIA MUNICIPAL, *Coordinación de Comunicación Social Municipal, Boletín Informativo No. 00524*, San Cristóbal De Las Casas, Chiapas, México., 16-02-2009.

QUIROZ, Rafael, –El tiempo cotidiano en la escuela secundaria”, en *Nueva Antropología* Vol. XII, núm. 42 México, 1992.

REBÓN, Juan, *Conflicto armado y desplazamiento de población en Chiapas. 1994-1998*, FLACSO-Miguel Ángel Porrúa, México, 2001.

RED DE UNIVERSIDADES INTERCULTURALES REDUI [en línea] <<http://www.redui.org.mx/>> [fecha de consulta: 13 de enero de 2008].

REYES POSADAS, Isabel, *et al.* –Alimentación y suficiencia energética en indígenas migrantes de los Altos de Chiapas, México”, *Revista Electrónica Alan Archivos Latinoamericanos de Nutrición*. Año 2007, Volumen 57 Numero 2 [en línea] <[http://www.alanrevista.org/ediciones/2007-2/alimentación\\_suficiencia\\_energetica\\_print.asp](http://www.alanrevista.org/ediciones/2007-2/alimentación_suficiencia_energetica_print.asp)> [Fecha de consulta: 23 de diciembre de 2008].

RIVERA FARFAN, Carolina *et al.*, *Diversidad religiosa y conflicto en Chiapas. Intereses, utopías y realidades*, UNAM-CIESAS-COCYTECH-Secretaria de Gobierno, México, 2005.



ROCKWELL, Elsie, (s/f) –Apuntes etnográficos (sugerencias prácticas) puntuación y simbología en los registros anecdóticos de observación” [documento].

ROCKWELL, Elsie, –Los usos magisteriales de la lengua escrita”, en *Nueva Antropología* Vol. XII, núm. 42, México, 1992.

ROCKWELL, Elsie, *La etnografía como conocimiento local*, Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN-México, 1993, [documento].

ROBLEDO HERNÁNDEZ, Gabriela, *Disidencia y religión: los expulsados de San Juan Chamula*, UNACH, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, 1997.

ROBLEDO HERNÁNDEZ, Gabriela, –Religión y migración, ámbitos de recomposición de la etnicidad entre los pueblos indígenas de Chiapas”, en Pérez Ruiz, Maya Lorena, coord., *Tejiendo historias tierra, genero y poder en Chiapas*, Instituto Nacional de Antropología e Historia, Serie Antropología, México, 2004.

RODRÍGUEZ, Gregorio *et al.*, *Metodología de la investigación cualitativa*, Aljibe, Malaga, España, 1999.

ROJAS RANGEL, Teresa, –Exclusión social e inequidad educativa en los jornaleros agrícolas migrantes en México” en, *Decisio*, Septiembre-diciembre 2007.

ROJAS RANGEL, Teresa, –La falta de equidad en la educación primaria de la población infantil jornalera migrante (PIJM): Sinaloa, Un estudio de Caso”. *Ponencia del foro: Invisibilidad y conciencia: Migración interna de niñas y niños jornaleros agrícolas en México*, 26 y 27 de septiembre de 2002.

ROMANO DELGADO, Agustín, *Historia Evaluativa del Centro Coordinador Tzeltal-Tzotzil. Tercera parte. La acción indigenista 1953-1988 Acciones y reacciones 1*, INI. México, 1996.

ROSALDO, Renato, *Cultura y verdad. Nueva propuesta de análisis social*, Grijalbo, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. México, 1989.

ROSALDO, Renato, –La pertenencia no es un lujo: procesos de ciudadanía cultural dentro de una sociedad multicultural”, en *Desacatos, Revista de Antropología Social* 3 Modernidad y ciudadanía a fin de siglo, CIESAS, México, 2000.

RUS, Diane, *Mujeres de Tierra fría, Conversaciones con las Coletas*, UNICACH, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, 1997.

RUS, Jan, –La comunidad revolucionaria Institucional: La subversión del gobierno indígena en los Altos de Chiapas, 1936-1968”, en Viqueira, Juan Pedro y Ruz, Mario Humberto, ed., *Chiapas los rumbos de otra historia*, UNAM-CIESAS, México, 1995.

RUS, Jan, *Chamulas en California. El testimonio de Santos, Mariano y Juan Gómez Pérez*, INAREMAC, San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, 1996.

RUS, Jan y Collier A., George, –Una generación en crisis en Los Altos de Chiapas: los casos de Chamula y Zinacantán 1974-2000”, en Mattiace L. Shannan, Hernández, Rosalva Aida y Rus, Jan ed., *Tierra, libertad y autonomía: impactos regionales del Zapatismo en Chiapas*, CIESAS-IWGIA, México, 2002.

SACRISTÁN, Jimeno y Pérez Gómez, Ángel Inés, *Comprender y transformar la enseñanza*, Morata, Madrid España, 2005.

SÁNCHEZ GÓMEZ, Francisco Javier, *Sociedad y educación tseltal en Oxchujk`*, Gobierno del estado de Chiapas-CONECULTA- CELALI, San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, 1998.

SANDOVAL FLORES, Etelvina, –Condición femenina, valoración social y autovaloración del trabajo docente”, en *Nueva Antropología* Vol. XII, núm. 42. México, 1992.

SANDOVAL FLORES, Etelvina, *La trama de la escuela secundaria: institución relaciones y saberes*, UPN-Plaza y Valdez, México, 2000.

SANDOVAL FORERO, Eduardo Andrés y Guerra García, Ernesto, –La interculturalidad en la educación superior en México” en *Ra Ximhai*, mayo-agosto, año/vol. 3 número 002, Universidad Autónoma Indígena de México El Fuerte México, 2007.

SANTIAGO GARCÍA, Rosana, *Origen desarrollo de la educación superior en Chiapas. El caso de la Universidad Autónoma de Chiapas*, Ponencia presentada en el Foro de Educación Superior en México, México, 2001.

SARMIENTO SILVA, Sergio, –Movimientos indígenas y participación política”, en Warman Arturo y Argueta Arturo, coord., *Nuevos enfoques para el estudio de las etnias indígenas en México*, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Humanidades UNAM-Porrúa, México, 1991.

SERVICIOS DE EDUCACIÓN FEDERALIZADA, *Estadística básica de educación Superior 2006*, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas 2006, [Documento].

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, *Sistema de educación básica en Chiapas. Una aproximación al análisis a partir de indicadores de eficiencia, delegación especial en Chiapas*, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, 1995.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, *Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares mayo 2008*, Power Point del Curso la Educación Preescolar, San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, Nueva Alianza por la Calidad de la Educación, julio 2008.

SECRETARÍA DE SALUD. Respuestas de las Organizaciones civiles en materia de migración y salud. [En línea] <http://www.mex.ops-oms.org/contenido/migracion/respuestas/organizaciones.htm> [Fecha de consulta 20 de mayo de 2009]

SEGATO, Rita Laura, “Identidades políticas y alteridades históricas. Una crítica a las certezas del pluralismo global” en *Nueva Sociedad*, No. 178, Marzo/Abril 2002, [En línea], <[http://www.nuso.org/upload/articulos/3045\\_1.pdf](http://www.nuso.org/upload/articulos/3045_1.pdf) > [Fecha de consulta 20 de junio de 2009]

SENTIES LABORDE, Francisco Javier, “Prototipos municipales de atención para indígenas migrantes residentes en zonas urbanas en el estado de Guanajuato” *Ponencia presentada en la: Jornada Nacional de Migración interna y género: origen, tránsito y destino*, Guanajuato, Guanajuato 9 al 11 de noviembre de 2005.

SERVICIOS DE EDUCACIÓN FEDERALIZADA, *Estadísticas ciclo escolar 2005-2006 de Educación Superior*, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, 2006, [documento].

SERVICIOS DE EDUCACIÓN FEDERALIZADA, *Concentrado de formación docente de Educación Preescolar y Primaria Indígena*, Ciclo escolar 2008-2009, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México 2009, [documento].

SEP-CONAFE, Conafe-Sep, México, 1988.

SEP-GOBIERNO DEL ESTADO DE MORELOS. Educación Primaria para niños migrantes, educación elemental. [en línea] <[http://www.nacionmulticultural.unam.mx/acervo/libro/lib\\_009/I\\_3.htm](http://www.nacionmulticultural.unam.mx/acervo/libro/lib_009/I_3.htm)> [Fecha de consulta 20 de mayo de 2009]

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Reglas de operación del Programa Educación Primaria para Niños y Niñas Migrantes. [En línea] <[http://www.funcionpublica.gob.mx/scagp/dgores/reglas/2002/r11\\_educacion/completos/ro\\_ni%Flasni%Flasmigrantes\\_2002.htm](http://www.funcionpublica.gob.mx/scagp/dgores/reglas/2002/r11_educacion/completos/ro_ni%Flasni%Flasmigrantes_2002.htm) > [Fecha de consulta 20 de mayo de 2009]

SULCA BÁEZ, Edgar, *Nosotros los coletos identidad y cambio en San Cristóbal de Las Casas*, Separata, Anuario 1996, Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica, Talleres Gráficos del Estado de Chiapas, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, 1997.

SCHMELKES, Silvia, “Educación Intercultural”, *Ponencia presentada en la inauguración del diplomado Cultura y Derecho indígena*, AMNU-CIESAS, 2001.

SCHMELKES, Silvia, *Conferencia presentada en el segundo Foro del FONDEIB*, San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, marzo de 2008.

SOLANA Fernando, Reyes Raúl y Bolaños Raúl, coord., *Historia de la educación pública en México*, Fondo de Cultura Económica-SEP, 2da. Edición, México, 1997.

SLAVOJ, Zizek, –Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional”, en Jamerson, Fredric y Zizek, Slavoj, *Estudios culturales, reflexiones sobre el multiculturalismo*, Paidós, Buenos Aires, 1998.

STAVENHAGEN, Rodolfo, *La cuestión étnica*, El Colegio de México, México, 2001.

TAYLOR, Charles, *El multiculturalismo y la política de reconocimiento*, 2da. Edición, México, 2003.

TAYLOR S.J., Bogdan R., *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*, Paidós, Barcelona, 1990.

TOLEDO VICTOR, M., –Modernidad y ecología. La nueva crisis planetaria”, en López Castro, Gustavo, *Sociedad y medio ambiente en México*, El Colegio de Michoacán, Zamora Michoacán, 1997.

TORRES, Carlos Alberto, *Democracia, educación y multiculturalismo*, Siglo XXI, México, 2001.

TORRES Mejía, Patricia, –Introducción”, en ANUIES, *Experiencias de atención a estudiantes indígenas en Instituciones de Educación Superior*, ANUIES, 2006.

TORRES, Nuria, *Hacia la Búsqueda de Una pedagogía intercultural*, México, 1999.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS, *Plan de Estudios de la Licenciatura en Gestión y Desarrollo Indígena*, febrero de 2005. [Documento].

UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DE CHIAPAS, *Gaceta de la Universidad Intercultural de Chiapas, Separata*. San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México, Año 1, Numero 6, noviembre de 2006.

UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DE CHIAPAS, *Datos estadísticos del ciclo escolar 2009*, Servicios Escolares de la Universidad Intercultural de Chiapas, San Cristóbal de Las Casas Chiapas, México, 2009.

VARGAS COLLAZOS, Mónica, *Nunca más un México sin nosotros: Expresiones etnopolíticas Oaxaqueñas*, Tesis CIESAS-Occidente, Guadalajara, Jalisco, 2001.

VARGAS, María Eugenia, *Educación e Ideología. Constitución de una categoría de intermediarios en la comunicación interétnica. El caso de los maestros bilingües tarascos (1964-1982)*, CIESAS –Colección Miguel Othón Mendizábal-, México, 1994.

VARGAS, María Eugenia y Bertely, María, *Indígenas migrantes y procesos educativos*, UPN, México, 1991.

VALLUERDU, Jaune, “Violencia religiosa y conflicto político en Chiapas México”, en *Nueva Antropología* No.65. mayo-agosto, 2005.

VELAZCO ORTIZ, Laura, *El regreso a la comunidad migración indígena y agentes étnicos. Los mixtecos en la frontera México-Estados Unidos*, COLMEX-Colegio de la Frontera Norte, México, 2002.

VIQUEIRA, Juan Pedro, *Encrucijadas Chiapanecas –economía religión e identidades-*, Colegio de México, Centro de Estudios Históricos, Tusquets Editores, México, 2002.

VIQUEIRA, Juan Pedro y Ruz, Mario Humberto, *Chiapas los rumbos de otra historia*, UNAM-CIESAS, México, 2002.

VILLAFUERTE SOLÍS, Daniel, “Migración y desarrollo o desarrollo y migración? Una mirada desde Chiapas”, Presentación en el foro: *Migraciones internacionales, remesas y perspectivas del desarrollo en Chiapas*. San Cristóbal de Las Casas, 2007. [Documento].

VILLAFUERTE SOLÍS, Daniel y García Aguilar, María del Carmen, *Migraciones en el sur de México y Centro América*, UNICACH-Miguel Ángel Porrúa, México, 2008.

WALLERSTEIN, Immanuel, *El moderno sistema mundial. La segunda era de la gran expansión de la economía mundo capitalista. 1730-1850 (III)*, Siglo XXI Editores, México, 1999.

WALSH, Catherine, “Que conocimiento (s)? Reflexiones sobre las políticas de conocimiento, el campo académico y el movimiento indígena ecuatoriano”, en *Boletín ICCI Rimay. Publicación Mensual del Instituto Científico de Culturas Indígenas*, Año 3 No.25 Abril 2001. [en línea]. <<http://icci.nativeweb.org/boletin/25/walsh.html>> [fecha de consulta 20 de octubre de 2006].

WALSH, Catherine, “(De) Construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador”, en FULLER Norma, *Interculturalidad y política. Desafíos y posibilidades*, Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú Lima, 2002. [En línea] <<http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/walsch.pdf>> [Fecha de consulta: 18 de diciembre de 2008].

WEBER, Marx, *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Fondo de Cultura Económica, México, 2003.

WEISS, Eduardo, “La situación de la enseñanza multigrado en México”, en *Perfiles Educativos, Centro de Estudios Sobre la Universidad*, vol. 22. no.89-90, 2000. pp.57-76.

WOOD, Charles H., “Modelos opuestos en el estudio de la migración”, en *Revista Alfoz, No.91-92 71992*, citado por: Lacomba, Joan “Teorías y prácticas de la inmigración. De los modelos explicativos a los relatos y proyectos migratorios”, en *Scripta Nova. Revista*

*Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, Universidad de Barcelona, No.94 (11), 1 de agosto de 2001.

WOODS, Peter, *Investigar el arte de la enseñanza*, Paidós, Barcelona, 1998.

WOODS, Peter y Hammersley, Martyn, *Género, cultura y etnia en la escuela informes etnográficos*, Paidós temas de educación, Barcelona, España, 1995.

YÁNEZ RIZO, Pablo Enrique, "Urbanización de los pueblos indígenas y etnización de las ciudades. Hacia una agenda de derechos y políticas públicas", en Yánez Pablo, Molina Virginia, González Oscar, *Ciudad, pueblos indígenas y etnicidad*, Universidad de la Ciudad de México-Dirección General de Equidad y Desarrollo Social, México, 2004.

ZEPEDA PATTERSON, Jorge, "La migración en corral ajeno", en Guillermo de la Peña *et al. comp.*, *Crisis, conflicto y sobrevivencia. Estudios sobre la sociedad urbana en México*, Universidad de Guadalajara-CIESAS, Guadalajara, Jalisco, 1994.

ZUÑIGA Gerardo, "La dimensión discursiva de las luchas étnicas, acerca de un artículo de María Teresa Sierra", en *Alteridades* año 10. Número 19, enero-junio, 2000.

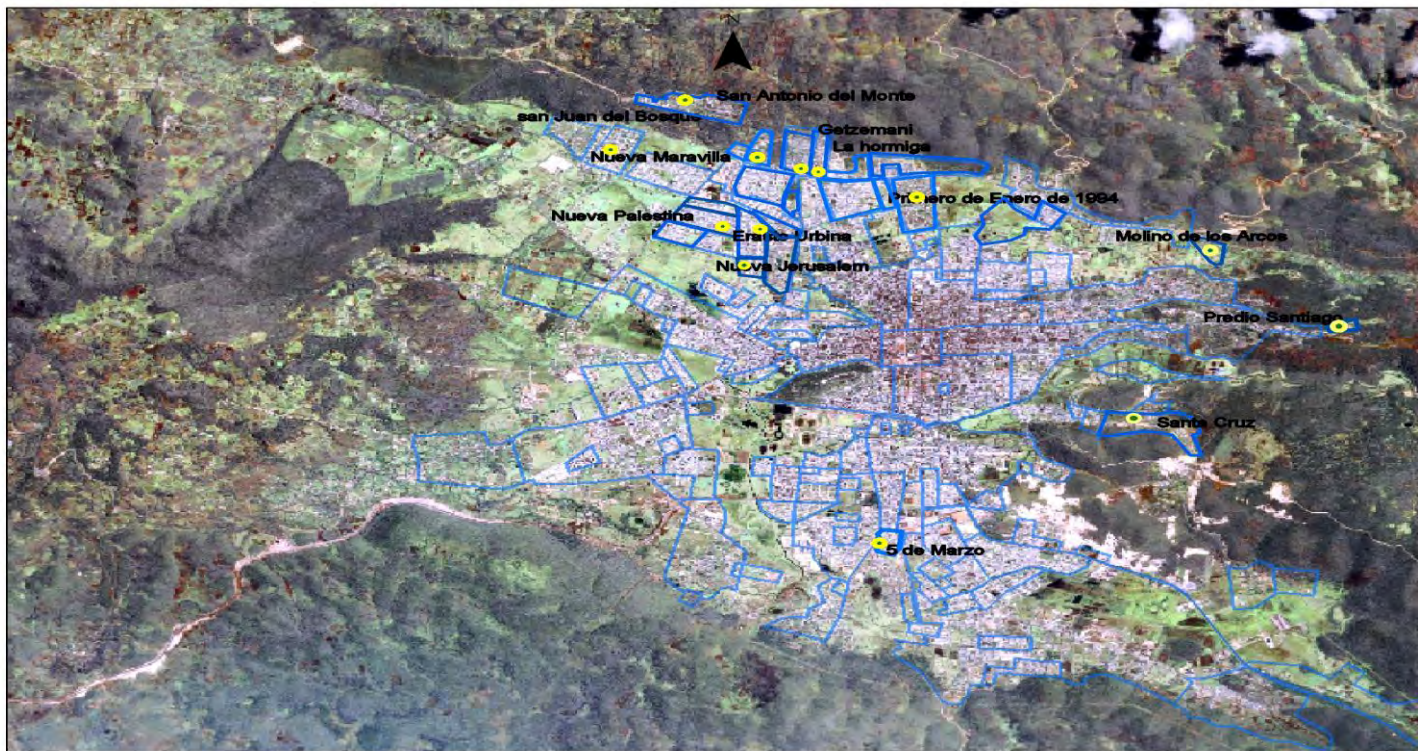


**CUADRO 2  
CATEGORÍAS DE ANÁLISIS**

DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN		CATEGORÍAS	SUBCATEGORIAS		ESTRATEGIA	
Colonia de migrantes	Histórica-Procesual Movimiento población indígena	Expulsión religiosa (1976-1987) col. La hormiga	Condiciones de desplazamiento (salida)	Religiosas Políticas Educativas Culturales		Entrevista Historia de vida (fundadores de la colonia). Revisión bibliográfica Cronologías	
		-Desplazamiento político (1994-1998) Col. Primero de Enero de 1994					
			Cambio Social (la llegada)	Resignificaciónes identitarias	Aculturación Integración Continuidad Etnocentrismo	Entrevista Historia de vida (fundadores de la colonia) Revisión bibliográfica Cronologías	
				Construcción de la ciudadanía	-Constitución de derechos -Constitución de obligaciones		
				Organización Social	Civiles Políticas Religiosas Educativas		
			Condiciones de Escolarización				
	Contemporánea -Coyuntural Conformación socio-espacial de la población indígena (año 2006)	Se elegirá una sola colonia Con la o las escuelas existentes	Constitución del espacio social	Organización social	Instituciones Const. del espacio Org. Civiles Org. Políticas Org. Religiosas Org. Educativas	Observación directa Registro etnográfico Entrevista Revisión hemerográfica Revisión bibliográfica	
				Dinámica cultural	Identidad Fiesta Ritual Religión		
		Dinámica escolar			Condiciones materiales de la escuela	Mobiliario Recursos Infraestructura	Observación directa Registro etnográfico Entrevista Revisión hemerográfica Revisión bibliográfica
					Elementos simbólicos del espacio escolar	Expresiones identitarias	
					Subjetividades en torno a la escolarización		
					Construcción de la alteridad		
					Significaciones y apropiaciones del espacio escolar Rel. Maestro-alumno Evaluaciones escolares		

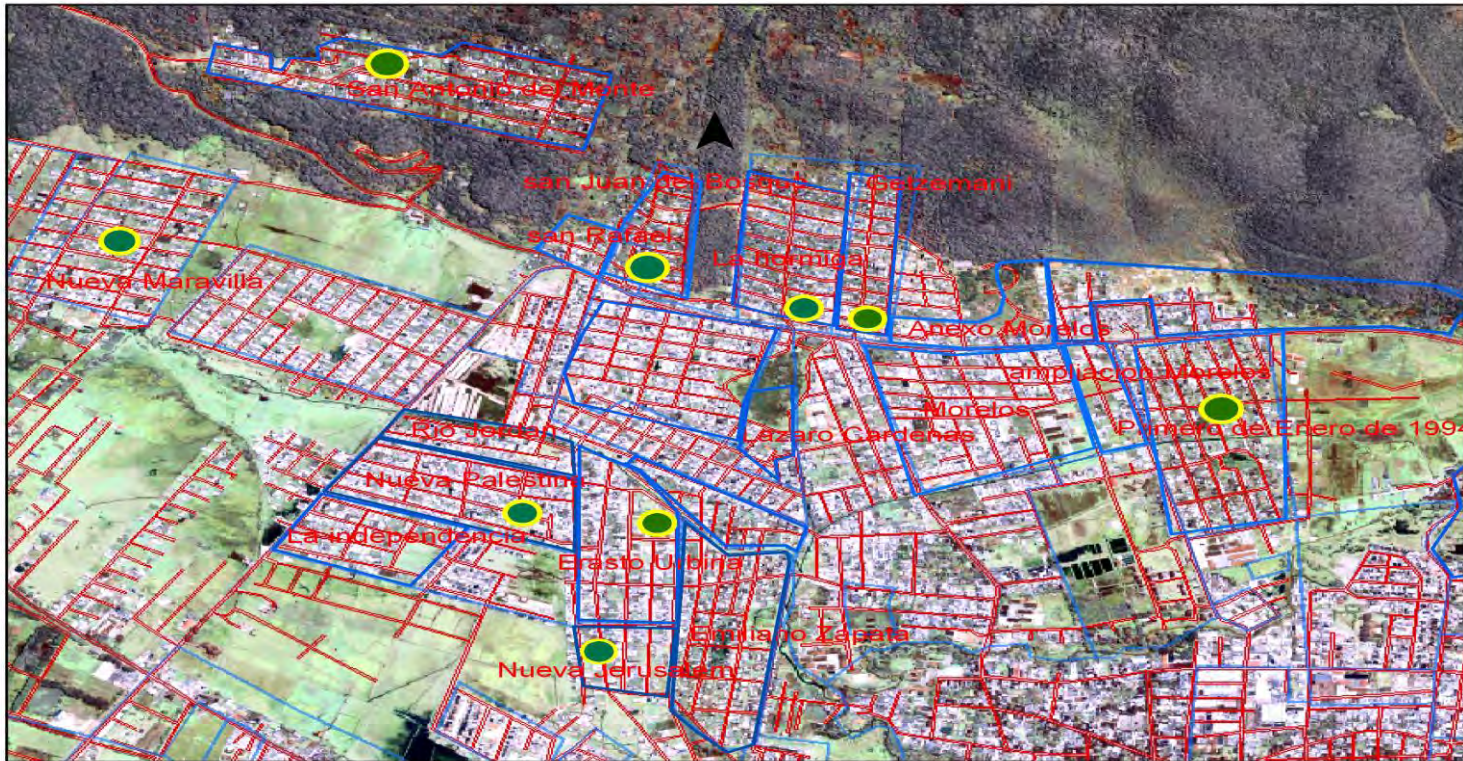


**MAPA 1**  
**UBICACIÓN DE ESCUELAS DE EDUCACIÓN INDÍGENA EN EL MUNICIPIO DE SAN CRISTÓBAL DE LAS CASAS CHIAPAS**



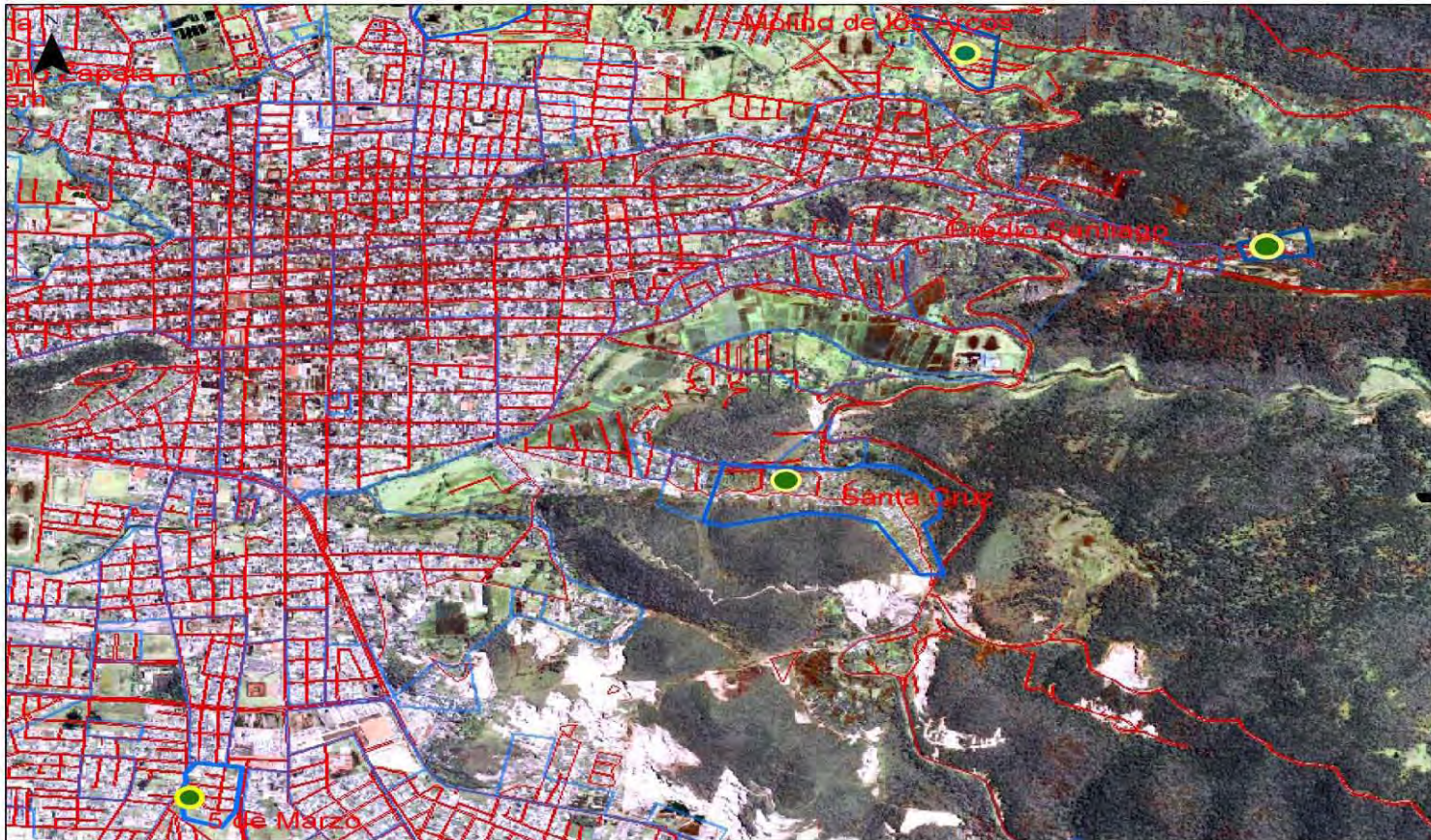
Mapa [esri@arcMap](mailto:esri@arcMap) tm. 8.2  
Proyecto mapa de riesgos LAIGE-ECOSUR  
Diseño sobre el fondo del mapa: Adrian Sarabia Rangel y Flor Marina Bermúdez Urbina

**MAPA 2**  
**UBICACIÓN DE ESCUELAS DE EDUCACIÓN INDÍGENA EN LA ZONA NORTE DE SAN CRISTÓBAL DE LAS CASAS**



Mapa [esri@arcMap](mailto:esri@arcMap) tm. 8.2  
Proyecto mapa de riesgos LAIGE-ECOSUR  
Diseño sobre el fondo del mapa: Adrian Sarabia Rangel y Flor Marina Bermúdez Urbina

**MAPA 3**  
**UBICACIÓN DE ESCUELAS DE EDUCACIÓN INDÍGENA EN LA ZONA SUR DE SAN CRISTÓBAL DE LAS CASAS**



Mapa esri@arcMap tm. 8.2  
Proyecto mapa de riesgos LAIGE-ECOSUR  
Diseño sobre el fondo del mapa: Adrian Sarabia Rangel y Flor Marina Bermúdez Urbina