



**Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología
Social**

Maestría en Antropología Social

*“Socialización infantil en dos comunidades ch’oles.
Rupturas y continuidades: escuela oficial y escuela autónoma.”*

TESIS
Que para obtener el grado de
Maestra en Antropología Social

PRESENTA
Kathia Núñez Patiño

DIRECTORA DE TESIS
Dra. Lourdes de León Pasquel

San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, marzo de 2005

Agradecimientos

El resultado final de este trabajo es producto del apoyo de muchas personas que acompañaron este proceso de diferentes formas. Mi directora de tesis, la Dra. Lourdes de León Pasquel, fue la persona que desde el principio confió en esta tesis, la cual representaba todo un reto para mí, su apoyo, guía y confianza fueron cruciales para dar por terminado este proceso de aprendizaje que me deja una gran experiencia, para ella mi respeto y agradecimiento. La Dra. Shannon Speed, su ánimo, confianza y amistad fueron de gran apoyo en los momentos difíciles en que el ánimo decaía, las sugerencias en cada momento daban dirección a mis ideas que a veces parecían perdidas. El Dr. Antonio Paoli quien, a pesar de no concluir conmigo este proceso, sus comentarios y sugerencias fueron de gran importancia para esta tesis. El Mtro. Arturo Lomelí: gracias por sus comentarios, sugerencias, su tiempo y por darme ese último empujón que me permitió dar los últimos toques que dieron la forma final a esta tesis. El Dr. Tim Trench, por su paciencia para leer los innumerables borradores de los capítulos y por su apoyo para poder finalizar este proceso. Al Mtro. Raúl Gutiérrez, compañero del Programa de Maestría, por su apoyo incondicional en la lectura de los capítulos finales y sus sugerencias. A la Mtra. Karla Zamora, por su amistad y apoyo en la redacción durante los tiempos de presión. A mis compañeras y compañeros del Programa de Maestría, pues me llevo su amistad y el agradable placer de haberlos conocido y aprendido de ellos, sobre todo de las y los compañeros de la Línea de Política.

Por supuesto, este trabajo no pudo realizarse sin el enorme apoyo que me brindó la gente de las comunidades de estudio: en el Bascán a las autoridades ejidales por las facilidades que me dieron para realizar esta investigación, a mi familia ch'ol por ofrecerme su casa (con todo lo que la palabra casa significa) durante todo el trabajo de campo y darme la posibilidad de aprender más de la vida y, en general a la población de quien siempre obtuve amistad y apoyo incondicional; también a los niños y maestros de la escuela "Santiago Xicotencatl", quienes permitieron mi estancia en sus aulas; en San Miguel, a los compañeros que me abrieron la puerta de su casa y me dieron toda su confianza para desarrollar esta inquietud que nace de su lucha,

la cual comparto por ofrecer alternativas de cambio para el país; a los niños y promotores de la escuela autónoma zapatista *I Nich Lak Pijt'aya* (Flor de la Esperanza) por dejarme compartir y aprender de su experiencia cotidiana en la construcción de su autonomía.

A mis padres, porque a ellos les debo todo lo que soy y por estar siempre pendiente de mí y de mi familia, los amo; a mis hermanas por que siempre “están ahí” tanto en las buenas como en las malas.

Finalmente agradezco a mis dos compañeros de vida: Yum y Abelardo, por ser eso: compañeros de vida y aguantar este proceso difícil, del cual hemos salido más fortalecidos.

Índice

Capítulo 1

1. Introducción	1
1.1. Metodología	5
1.2. El trabajo de campo	8
1.3. Estructura de la tesis	12

Capítulo 2

2. Infancia, socialización y escuela: ámbitos de la estructuración de los sujetos	15
2.1. La historia de los estudios sobre la infancia	16
2.1.1. Reformulando el concepto del niño	18
2.1.2. El espacio social de la infancia	20
2.2. La socialización: rescatando el rol participativo de los niños	21
2.2.1. Agencia y estructura	25
2.2.2. Aprendizaje: las diferencias culturales que definen las formas de participación infantil	29
2.3. Socialización, participación e interculturalidad	34

Capítulo 3

3. La educación como espacio de disputa política de los procesos de socialización: cambio y reproducción	37
3.1. La función de la escuela en el debate teórico	38
3.1.1. La función de la escuela y el Estado ante las demandas de diversidad cultural	45
3.2. El contexto histórico de la educación indígena en Chiapas	53
3.2.1. Ideologías, políticas y proyectos educativos	58
3.2.2. El sistema educacional	63
3.2.2.1. La cobertura educacional en el territorio zapatista	64
3.2.3. De los modelos académicos a las prácticas escolares	66

Capítulo 4

4. El contexto etnográfico	72
4.1. La región ch'ol y el municipio de Salto de Agua	72
4.2. Configuración social: de Tumbalá a Salto de Agua	74
4.2.1. Dimensión económica	79
4.2.2. Dimensión social	82
4.2.2.1. Espacio social de la comunidad	82
4.2.2.2. La familia	84
4.2.2.3. El matrimonio	87

4.2.2.4. La persona ch'ol en la dimensión del <i>ch'ujjel</i> y el <i>wäy</i>	88
4.2.2.5. La persona ch'ol en la elección de autoridades ejidales	92
4.3. El ámbito de la religiosidad	94
4.4. La escuela en la casa	96

Capítulo 5

5. Socialización, participación y aprendizaje en la casa	98
5.1. La socialización en la etnografía chiapaneca	99
5.2. Teorías locales de la infancia	109
5.3. Proceso de socialización en la casa: sujetos y ámbitos	111
5.3.1. Los niños entre el trabajo, el juego y la escuela	114
5.3.2. Los hermanos como apoyo y guía de los más pequeños	122
5.3.3. Los padres responsables de la buena <i>käntesäntyel</i> (enseñanza)	125
5.4. Juego y trabajo	128
5.5. Las actividades en la infancia	132
5.6. Efectos socioculturales de la escuela en la socialización infantil	134
5.7. La agencia expresada como voluntad	136

Capítulo 6

6. Socialización y Aprendizaje en la Escuela	140
6.1. La escuela de El Bascán: la llegada de “el maestro” en la historia oral de sus habitantes	142
6.1.1. Escuela primaria federal bilingüe “Santiago Xicotencatl”	144
6.2. La organización del aprendizaje desde los planes de estudio	146
6.3. La organización de las actividades desde la práctica escolar	149
6.3.1. El patio de la escuela	150
6.3.2. Los tiempos y espacios para el aprendizaje	152
6.4. Etnografía del aula	153
6.4.1. La clase de Español: “Tradiciones y Costumbres de tu Comunidad”	155
6.4.2. El Recorrido	160
6.4.3. La clase de <i>Matemáticas</i> : “Fracciones Equivalentes” y “Partes Iguales”	165
6.4.4. Evaluaciones	170
6.5. Los espacios y tiempos escolares en la etnografía del aula	171
6.5.1. El uso de la lengua en los espacios del aula: condiciones magisteriales y condiciones comunitarias	173
6.6. La estructura programática en el aula	176
6.7. La estructura de tareas académicas o de orientación cognitiva	178
6.8. La estructura de interacción/participación	180

Capítulo 7

7. La escuela autónoma zapatista	187
7.1. La escuela autónoma en la región ch'ol	189
7.2. Escuela Autónoma Zapatista / <i>Nich Lak Pijit'aya</i> (Flor de la Esperanza)	193
7.3. La organización del aprendizaje escolar	196

7.4. ¿Aprender para qué?	199
7.4.1. La clase de <i>Historias</i> : La independencia y La Revolución Mexicana	203
7.4.2. La clase de <i>Lenguas</i>	207
7.5. La estructura programática	207
7.6. La estructura de las actividades o de orientación cognitiva	209
7.7. La estructura de interacción/participación	211
7.8. La casa en la escuela	212
7.9. La escuela autónoma zapatista: retos y definiciones	214
Capítulo 8	
8. Conclusiones	221
8.1. Los niveles de análisis	222
8.1.1. El niño y la socialización familiar	222
8.1.1.1. De la casa a la escuela: continuidades y rupturas	226
8.1.2. La educación indígena	227
8.1.2.1. Ideologías, políticas y proyectos educativos	227
8.1.2.2. El sistema educacional	229
8.1.2.3. Modelos y diseños académicos	230
8.1.2.4. Prácticas educativas	232
8.2. Los retos de la interculturalidad	238
Bibliografía	245

Capítulo 1

Introducción

En 1991, el Estado mexicano inicia una serie de reformas parciales dirigidas a la población indígena, en nombre del reconocimiento de la multiculturalidad, en las cuales se “proclamó oficialmente la descentralización del sistema educativo nacional y se decretaron reformas jurídicas que legislan sobre el derecho a la justicia, a la administración y a la educación, de acuerdo a las características culturales y lingüísticas de los pueblos indoamericanos” (Muñoz, 2001: 463). No fue hasta 1994, cuando irrumpe el movimiento indígena zapatista, que el debate sobre los derechos a la diversidad se intensifica y, como resultado de la presión de la sociedad civil, a principios de 1996 se realizan los primeros diálogos entre el EZLN y representantes del gobierno federal, firmándose en febrero de ese mismo año, acuerdos preliminares de la mesa de trabajo sobre derechos y cultura indígena.

En estos acuerdos, finalmente no cumplidos por el gobierno federal, se abordó el tema de la educación, acordándose que la educación que imparta el Estado debe ser intercultural, así como la necesidad “de elevar a rango constitucional el derecho de todos los mexicanos a una educación pluricultural que reconozca, difunda y promueva la historia, costumbres, tradiciones y, en general, la cultura de los pueblos indígenas, raíz de nuestra identidad nacional” (Hernández y Vera, 1998: 73).

La falta de cumplimiento de estos acuerdos, ha llevado hasta el momento a formas distantes en la ejecución de ellos. El gobierno actual, por su lado, ha reconocido reformas no emanadas de estos acuerdos y los zapatistas, por el otro, han construido, en los hechos, su principal demanda, la de la autonomía de los pueblos indígenas dentro del territorio zapatista.

De esta manera, persiste “la disyunción entre el proyecto de construcción de una sociedad multicultural y la lucha contra la exclusión y las desigualdades” (Muñoz, 2001: 439). En estas dos disyuntivas, la educación ocupa un lugar importante, al ser considerada como un ámbito privilegiado en el proceso de socialización infantil, y desde la cual se pueden abrir espacios de diálogos interculturales que lleven a

transformar las relaciones entre las diversas culturas y alcanzar relaciones más justas entre ellas.

En el presente trabajo, abordo el estudio de la educación en el contexto multicultural desde varios ángulos complementarios y en el contexto del debate reciente. Inicío por explorar el lugar del niño en la socialización de la cultura y los estilos culturales de aprendizaje en la zona ch'ol del municipio de Salto de Agua. De este nivel, paso al espacio del aula escolar en dos escuelas de la misma zona: una primaria oficial bilingüe y una primaria autónoma zapatista. Mi interés es mostrar las dificultades y logros en la articulación entre el aprendizaje del conocimiento local y estilos de aprendizaje en la casa y en el espacio de aula de dos escuelas con dos proyectos políticos divergentes.

En el contexto de las demandas sobre educación y las respuestas dadas por el Estado, es pertinente preguntarse en qué consiste la interculturalidad en la educación. En este sentido, Héctor Muñoz plantea que la educación intercultural abre varias cuestiones a considerar y definir: ¿lo intercultural se expresa como diálogo?, ¿como reconocimiento de formas alternativas de construir y transmitir el conocimiento?, ¿como acercamiento entre lo que ofrece la escuela y lo que sabe el alumno? o ¿cómo sistematización y formalización del saber local construyendo puntos de racionalidad coincidentes entre culturas? (2001: 475).

Desde mi perspectiva, la interculturalidad tendría la tarea de integrar los diversos sentidos que Muñoz plantea: desde el reconocimiento de formas alternativas de construir y transmitir el conocimiento, hasta establecer un acercamiento entre lo que ofrece la escuela y lo que sabe el alumno, lo que desembocaría en la sistematización y formalización del saber local, con la finalidad de construir puntos de racionalidad entre culturas. Finalmente esto conformaría los cimientos para la construcción de diálogos interculturales, que permitan una nueva relación entre culturas

Sin embargo, la educación indígena en México, a partir del modelo bilingüe bicultural y, más recientemente, su paso hacia la llamada *interculturalidad*, se refleja sólo en “propuestas didácticas implantadas por organismos estatales que [...] han puesto el acento en la incorporación de la lengua materna como medio de

enseñanza, y en la introducción de contenidos étnicos en el currículum escolar, marginando –probablemente por la casi inexistente investigación al respecto- la recuperación de los estilos de interacción y patrones de comportamiento que el niño ha aprendido antes de entrar a la escuela” (Bertely, 2000: 90).

Estudios como el de Bertely, señalan la importancia de reconocer formas de aprendizaje local y el conocimiento que surge de ellas dentro de la educación escolarizada, sobre todo en contextos de diversidad cultural. Esto es central si tomamos en cuenta que la educación indígena en México, “se inserta en un contexto educativo nacional, que recibe el mismo tipo de maestros, personal y propósitos comunes al sistema. La educación nacional está más pensada en priorizar otro tipo de conocimiento, más global, con muy poco interés por lo que hacer en esa otra enseñanza sustentada en la diferencia” (Muñoz, 2001: 475).

De esta manera, la interculturalidad en proyectos educativos, va más allá del establecimiento de la enseñanza en lengua materna dentro del aula escolar, más bien implica la construcción de nuevas relaciones que transformen la asimetría entre culturas y grupos sociales específicos. En este sentido, uno de los puntos centrales a plantear en la elaboración de proyectos interculturales o multiculturales es, principalmente su función y dirección, pues pareciera que los indígenas son los únicos que tienen que “aprender” a relacionarse de “una forma correcta” con la cultura nacional, por el simple hecho de ser diferentes. Esto resulta una ironía, cuando son, precisamente ellos quienes han padecido históricamente las relaciones interculturales basadas en la explotación, el rechazo, la marginación y el olvido.

De esta manera, la complejidad que implica abordar diversos niveles para la comprensión de la educación indígena en México, llevó a que esta investigación se propusiera el reto de hilvanar estas conexiones con la finalidad de aportar pistas que contribuyan a una mejor comprensión de lo que implican los fundamentos de una educación intercultural.

Al abordar la casa y la escuela desde proyectos políticos divergentes tomo dos perspectivas. Primero exploro el espacio de la casa en donde me centro en los procesos de la socialización infantil enfocando al niño como actor de este proceso. Esto nos permite, por un lado, conocer las formas culturales de aprendizaje propias a

la socialización infantil ch'ol a partir de la organización social de la casa y los espacios de acción de los niños en el proceso. Para ello, retomo el concepto de *participación guiada* que aporta Barbara Rogoff (1993), el cual pone el énfasis en el análisis de la participación infantil, bajo la tesis de que los niños son guiados por otros agentes en el proceso de socialización de maneras no explícitas y como parte de estructuras de participación en donde juegan diversos papeles (de León 1998).

Asimismo, me apoyo en las aportaciones de Antonio Paoli (1999, 2003) sobre la educación expresada en la cultura tseltal, donde se hace presente un modelo “autónomo” de la persona y los valores derivados de éste influyen en la forma en que los niños aprenden su cultura. Otros teóricos como Jane Fajans (1997) analizan la socialización entre los Baining de Papua en Nueva Guinea, y señalan la importancia de las metas culturales que cada grupo social establece para el proceso de socialización. En este sentido, las ideas de estos autores recalcan el valor de formas culturales de enseñanza-aprendizaje en la socialización infantil.

Desde la antropología educativa, se ha señalado también, la importancia de profundizar en el estudio de la cultura local con la finalidad de comprender mejor las formas en que los niños aprenden en el ámbito doméstico y el de la comunidad. Dentro de estos enfoques, destacan Paradise (1991) y Bertely (2000), quienes en sus estudios entre niños mazahuas, han profundizado en las diversas formas en que se manifiesta la cultura infantil en el aprendizaje dentro del aula. Por su parte, Mariëtte De Hann (1999), en esa misma dirección, establece que las diversas culturas desarrollan formas específicas en que los niños aprenden su cultura y que el reconocimiento de esas formas de aprendizaje y su incorporación al aula escolar apoyarían los espacios de acción en el aprendizaje infantil. Estos estudios nos muestran las áreas de interés en las posibles articulaciones con lo intercultural en un proyecto educativo en contextos multiculturales.

Al abordar la escuela, tomo como elementos para mi análisis cuatro niveles para la comprensión de la educación indígena propuestos por Muñoz (2001). Estos cuatro niveles abarcan: i) las ideologías, políticas y proyectos educativos; ii) el sistema educacional; iii) los modelos académicos; y iv) las prácticas escolares. En concreto examino las prácticas escolares en las dos aulas de dos escuelas en la

zona ch'ol, haciendo referencia a los otros niveles implicados. El nivel de las prácticas escolares en su expresión cotidiana encuentra conexiones con las actividades socializadoras cotidianas en la casa y nos indica los posibles puntos de articulación para buscar espacios para la interculturalidad en la enseñanza-aprendizaje. Aquí me interesa mirar las formas en que lo aprendido por los niños en la casa se reprime o se abren espacios para su continuidad en las dos escuelas de estudio. En este sentido, los niveles propuestos por Muñoz permiten un estudio que va de los planteamientos políticos de los proyectos educativos hasta sus prácticas. Es decir, desde lo global a lo particular y cotidiano en donde se expresan aciertos y contradicciones entre los dos modelos educativos de los proyectos políticos en cuestión.

El panorama que se presenta se enmarca en un contexto en el que la diversidad cultural es un rasgo característico en la constitución de las sociedades. Este hecho ha generado diversos posicionamientos frente a las demandas políticas de los numerosos grupos que han sido excluidos bajo categorías universales que han intentado homogeneizarlos en el proceso de construcción de los Estados nacionales.

De esta manera, nos movemos entre las ideologías, los sistemas educativos, los modelos y las prácticas. La congruencia o falta de congruencia entre ellas es la clave para entender las fallas o logros de las propuestas de los dos proyectos en cuestión y de la posibilidad de abrir espacios para una verdadera interculturalidad en la educación.

1.1 Metodología

Las bases metodológicas que guían esta investigación se inspiran, en principio, del interaccionismo simbólico que se sustenta principalmente en tres suposiciones:

Primero: la realidad social como la percibimos, conocemos y entendemos, es una producción social. Los individuos que interactúan, producen y determinan sus propias definiciones de las situaciones. Segundo, se da por hecho que los seres humanos son capaces de entablar un comportamiento pensado y autorreflexivo. Son capaces de dar forma a y de guiar tanto su propio comportamiento como el de los demás. Tercero, en el curso de adoptar su propio punto de vista y adecuarlo al comportamiento de los demás, los seres humanos interactúan entre sí. La interacción es vista como una empresa emergente,

negociada, y con frecuencia impredecible. La interacción es simbólica porque incluye la manipulación de símbolos, palabras, significados y lenguajes” (Denzin en Denman, 2000: 153).

El interaccionismo, desde esta perspectiva, aporta elementos centrales que fijan la atención en la capacidad humana de participar con otros en la construcción social de la realidad. En este contexto, María Bertely (2000) argumenta que el interaccionismo simbólico, es reciente en la conformación de un campo dentro de la etnografía educativa en general, de ahí que, a partir de la experiencia de la autora, construya una epistemológica para una metodología de los estudios educativos, a la que denomina *amalgama epistemológica*. Ésta se nutre, principalmente, de ideas que van desde las formulaciones producidas por Alfred Schutz (1971) dentro de la fenomenología social, en la corriente hermenéutica de Paul Ricoeur (1981), del interaccionismo simbólico de Ervin Goffman (1970), Herbert Blumer (1962) y Howard S. Becker (1974). La autora coincide con estos autores en “que la realidad es un producto de una construcción social, que toda situación humana se construye en un contexto, y que los significados se crean y recrean en la interacción social cotidiana” (Bertely, 2000: 30).

En la propuesta de María Bertely, estos fundamentos son parte de un nivel de análisis: el de la acción social significativa, el cual puede ser enriquecido por otros dos niveles: el de los procesos históricos, sociales y estructurales que intervienen en la vida cotidiana de las escuelas que se estudian, al que la autora denomina *entramado cultural* y, por último, el nivel de la orientación política, es decir, con el ejercicio del poder político y con la hegemonía, de ahí que “toda acción significativa e intencional, como el interés del Estado nacional por ofrecer una educación pública y gratuita, o el que manifiestan los maestros y las familias por la escolarización de las nuevas generaciones, tiene que ver con la manera en que se distribuye el poder en nuestras sociedades” (2000: 35).

Esta propuesta metodológica expresa la necesidad de elaborar investigaciones que aporten orientaciones más ricas sobre la realidad escolar infantil. De tal forma que la construcción de fundamentos epistemológicos que realiza la autora, permite mirar, con la disposición de un mayor número de elementos, la

complejidad de los procesos sociales en la construcción de la realidad, pero sobre todo, establece como eje central la capacidad humana de participar en la construcción de la realidad social. Estas aportaciones apoyan la conformación de un campo en la etnografía educativa, la cual, señala Bertely, es aún reciente, de ahí que la experiencia de la autora en la construcción epistemológica de una metodología para los estudios educativos, resulta una propuesta efectiva y alterna a los métodos positivistas.

La *amalgama epistemológica* que construye María Bertely como fundamento metodológico para una etnografía del aula, coincide con los intereses de esta investigación y retomo de la autora sus apuntes etnográficos en función de poder establecer, las relaciones de interacción entre maestro y alumnos. Muñoz ofrece también una metodología de microanálisis del aula bilingüe con un enfoque etnográfico que permite una visión sistemática de fenómenos particulares dentro de un todo global. Para este fin él y otros autores adoptan:

un modelo analítico de la clase, que implica una estructura de la clase compuesta por tres niveles de interpretación: 1) la organización programática; 2) la estructura de tareas académicas o de orientación cognitiva y 3) la estructura de interacción/participación [...] estas tres categorías representan tres de las discusiones teóricas y políticas entorno a la importancia y necesidad de la llamada educación intercultural bilingüe (Mena, *et al.*, 2000: 109).

Aunque este modelo me ofreció una guía, cabe mencionar que ante estas propuestas metodológicas, una de las dificultades que enfrenté fue la recolección de datos que nutriera de información a los niveles del análisis, principalmente aquellos que recogieran la voz de los niños, uno de los sujetos centrales en esta investigación.

Esta empresa requería, además del dominio de la lengua materna de los niños, un mayor tiempo que permitiera el acercamiento a su realidad social. En este sentido, aunque no conté con el material necesario para un análisis fino, propio de los fundamentos del interaccionismo simbólico y de la metodología del microanálisis, donde el uso de técnicas como las grabaciones de audio y video requiere de un periodo más largo que el marcado por el Programa de Maestría. El trabajo de campo, sin embargo, se nutrió de la etnografía de la vida cotidiana en una familia con la que estoy relacionada a través del matrimonio de uno de los integrantes de ese núcleo, lo

que me facilitó tener un lugar privilegiado en el estudio limitado por un tiempo corto. Por otra parte, mi estudio del aula también fue facilitado por mi participación en el proyecto de la escuela zapatista. El trabajo de campo se complementó con entrevistas realizadas a los mayores, a madres y padres de familia, maestros de la escuela primaria oficial y a promotores de la escuela autónoma.

Este nivel del aula lo complemento con los niveles propuestos por Héctor Muñoz, ya señalados, para el estudio global de la educación indígena con el objetivo de integrar lo concreto de las prácticas familiares, escolares con los programas modelos, y las ideologías que los sustentan.

1.2 El trabajo de campo

Con esta propuesta metodológica, los datos obtenidos en el trabajo de campo, han recogido, principalmente del registro de interacciones cotidianas a lo largo de mi estancia de más tres meses, combinando los tiempos, en dos comunidades ch'oles, ubicadas en el municipio de Salto de Agua, Chiapas. En la comunidad de El Bascán, en la cual me establecí al tener condiciones accesibles por ser, al mismo tiempo, parte formal de la familia con la que compartí mi estancia de campo, al ser compañera de uno de los miembros de ella e investigadora. Otra condición propicia fue encontrar un ambiente de "neutralidad política"¹ sin evidentes divisionismos políticos, situación que me permitió una movilidad, relativamente fluida, en la comunidad.

La doble posición que jugaba en esta comunidad, como miembro de la familia al mismo tiempo que ajena a ella por ser mestiza e investigadora, me permitió, primero la aceptación y la confianza de la comunidad para realizar el trabajo. En varias ocasiones, la gente me manifestaba su agrado, no sólo por el interés de conocer su historia y vida cotidiana, sino también por compartir las actividades cotidianas del trabajo, sobre todo en la casa, aunque había oportunidades para realizar también trabajo en el campo al lado de las mujeres y niños.

¹ Con "neutralidad política" me refiero a que en esta comunidad, por lo menos durante mi estancia, no se presentaron conflictos con respecto a la filiación política, a diferencia de la segunda comunidad donde persiste la división política entre bases zapatistas y demás miembros de la comunidad.

En la segunda comunidad sólo pude quedarme cuatro noches a lo largo del trabajo de campo, pero con viajes continuos por las mañanas, en las que acudía a la escuela autónoma y sólo pude convivir con las familias bases de apoyo zapatista. Es importante señalar que en las dos comunidades tenía afinidades, en el caso de El Bascán familiares, mientras que en San Miguel, el activismo en apoyo a la lucha zapatista que me permitió establecer relaciones de confianza y amistad con el grupo formado por bases zapatistas, no así con el del resto de la comunidad. De hecho, en algunos casos fue patente la hostilidad por parte de algunos niños inscritos en la escuela oficial estatal monolingüe.

Sin embargo, pude apreciar muchas similitudes en la forma en que los niños son socializados. Aunado a esto, la compañía de mi hijo de tres años de edad me abrió muchas posibilidades, ya que él mismo participaba en la obtención de la información cuando participaba al lado de los niños en la escuela, en las labores de la casa y sobre todo en el juego.

Obtuve otro tipo de datos registrando interacciones a partir del seguimiento de una niña que forma parte de la familia con la que me establecí y del grupo de niños con los que comparte muchas de sus actividades cotidianas en diversos ámbitos de sentido o escenarios significativos. Las actividades que seguí en el ámbito de la casa, fueron el trabajo que se realiza cotidianamente como el doméstico, el del campo, además del juego y las tareas escolares.

La información se completa con entrevistas y conversaciones informales realizadas a los abuelos, los padres y los niños, así como el registro fotográfico de las actividades en los diferentes espacios ya señalados.

En cuanto a la recolección de los datos en las prácticas cotidianas, registré las interacciones que se dan durante el trabajo diario en el aula escolar, durante tres semanas en cada una de las escuelas. En la escuela primaria federal bilingüe "Santiago Xicotencatl" de El Bascán, el registro fue de más horas de clase, por el horario ya establecido. Desde un principio, había planteado realizar las observaciones en un solo grado escolar, en el que asistían los niños que seguí durante el periodo del trabajo de campo, sin embargo, al plantear el objetivo de mi presencia, los maestros acordaron que se realizara en los tres salones en los que se

reparten los seis grados, por lo que estuve una semana en cada salón de clases, esto finalmente me sirvió para tener una idea general sobre el proceso que pasan los niños en el sistema educativo bilingüe.

De esta manera, en la primera escuela realicé observación durante un total de setenta y cinco horas de registro de interacciones dentro del aula escolar que, debido a la complejidad del registro ante la cantidad de sucesos que se desarrollan a lo largo de una clase, pude grabar diez horas, en las cuales pude dar cuenta de la dificultad a la que un observador del aula se enfrenta para poder establecer *qué mirar* de todo lo que sucede en el aula. Para lograr este objetivo, fueron de gran ayuda las ideas que aporta Bertely (2000) en su experiencia etnográfica dentro del aula que consisten en poder establecer el interés sobre qué mirar dentro de la complejidad de las interacciones que se desarrollan dentro del aula. Así que mi interés se focalizó en las relaciones entre el maestro y los alumnos y entre los propios niños.

En el caso de la escuela autónoma, el registro fue más difícil y complejo, pues si bien se acudió más tiempo que en el de la escuela oficial, el registro de horas fue menor al de la escuela oficial debido a la dinámica propia de la escuela, la cual rige sus tiempos según el tipo de temas, las actividades festivas que se realizan en la escuela, así como el tiempo que los mismos niños establecen a partir del acuerdo sobre las actividades a realizar. También repercutió mi propia participación dentro de la escuela; pues para realizar el trabajo de observación, se acordó apoyar el trabajo de los promotores en la organización de las clases, así como de los preparativos del festejo del 20 de noviembre, día de la Revolución Mexicana, el cual duró alrededor de un mes, durante el cual estuve sólo dos semanas. Es así como el total de horas que registré fueron cincuenta. Sin embargo, si bien no resultaron las mismas horas de registro sistemático, sí tuve la oportunidad de tener un acercamiento mayor con los niños, a diferencia de los niños de la primaria federal.

La información obtenida en la escuela, también se nutre de información obtenida de entrevistas realizadas a los tres maestros de la escuela oficial, a tres padres de familia, a los mayores y autoridades ejidales de “El Bascán,” mientras que en la escuela autónoma zapatista, se realizaron entrevistas a los dos promotores de

educación y a un joven que aún se capacita en los cursos de la cuarta generación de formación de promotores de educación, así como de conversaciones informales con algunos padres de familia. Asimismo, con los niños de la escuela autónoma, se pudo realizar una actividad específica para esta investigación, en la que los niños dibujaban o escribían (en el caso de uno de los niños más grandes escribió una pequeña carta que dirigió a los niños de la escuela oficial) acerca de su escuela para aquellos que no la conocen.

En el caso de la escuela federal, esta actividad se planteó a los maestros desde un principio, pero cuando se llegó el momento de realizarla se negaron a llevarla a cabo, alegando disgustos por parte de los padres de familia, por lo que las opiniones de los niños de esta escuela, sólo las recogí con tres de las niñas que seguí durante mi estancia en la comunidad.

Cabe mencionar que “el total de tiempo que pasan dos o más individuos, uno en presencia de otro es conocido como la ocasión de la interacción [...] y ésta] incluye una secuencia ordenada de eventos que se desarrollan a lo largo de un periodo de tiempo [...] algunos son largos, otros cortos. Algunos son difíciles, otros sencillos” (Denzin en Denman, 2000: 182). En este sentido, se establecieron diversos tiempos en las interacciones registradas; en el caso del seguimiento de la niña se establecieron diversas ocasiones de interacción, enfocados en ella y las relaciones que establece con padres, hermanos y su grupo generacional en los diversos ámbitos de sentido, de tal manera que dependiendo de la actividad y el tipo de personas que la rodeaban, los tiempos variaban.

En el caso de la escuela oficial, las ocasiones de interacción, las establecí en base a las horas escolares vinculadas a las materias, los temas y las actividades asignadas; mientras que en la escuela autónoma dependía, más que de los temas, de las actividades a realizar, las cuales, por lo general, eran vinculadas hacia los temas y no al revés.

Finalmente, el registro de las interacciones integraba varios elementos a considerar como el tiempo, las reglas, las relaciones, los escenarios o ámbitos de sentido en que se desarrollan las ocasiones de sentido, así como las características de los sujetos involucrados en la interacción, incluyendo mi participación. Al terminar

el registro de las interacciones, realizaba una interpretación previa de lo registrado, en una combinación de mi propia percepción y la preparación teórica-metodológica, previa al trabajo de campo, contrastada más tarde al momento del análisis y redacción de este documento de resultados de la investigación.

1.3 Estructura de la tesis

La tesis se articula en siete capítulos que guían los niveles de análisis que presento. En el primer capítulo, que es esta breve introducción, se delinea el tema de estudio, la metodología y el trabajo de campo.

El capítulo dos desarrolla las bases teóricas de la socialización y el aprendizaje que emanan de las nuevas teorías de la socialización infantil, influidas por enfoques sociológicos acerca de la construcción social de la infancia. Exploro las ideas de Vygotsky presentadas en su teoría de la actividad y el concepto de Zona de Desarrollo Próximo, donde el aprendizaje es discutido por los estudios culturales que advierten de la importancia del contexto cultural que producen formas de aprendizaje de acuerdo a valores y metas culturales específicas de cada grupo social. Un debate central que cruza estas nuevas teorías de la socialización, es el que representa el dilema de la agencia y estructura, el cual desarrollo a partir de autores como Pierre Bourdieu (1997, 1998), Anthony Giddens (1990, 1995) y Jane Fajans (1997).

En el capítulo tres abordo las principales posturas, según su adscripción política, acerca de la función de la escuela en sociedades multiculturales y las premisas en las que se basan los proyectos interculturales oficiales y autónomos zapatistas, para finalizar con un panorama general de la educación indígena en Chiapas a partir de los cuatro niveles que propone Héctor Muñoz (2001) para su análisis: los proyectos políticos, el sistema educativo, los modelos y finalmente el de las prácticas educativas, tema central de los capítulos cinco y seis.

En un cuarto capítulo se aborda el contexto etnográfico de la región ch'ol, lugar donde se ubican las dos comunidades de estudio con la finalidad de profundizar, en el siguiente capítulo, en el proceso de socialización infantil dentro de la casa a partir de la etnografía realizada en las comunidades de estudio.

En términos generales, las características de la socialización en las comunidades ch'oles de estudio giran en función de lograr una formación autónoma desde la infancia a partir de modelos ideales de la persona que van configurando la conducta de los niños, la cual abre espacios para la participación basada en la decisión de llevar a cabo o no, una determinada actividad y esta decisión, en la mayoría de los casos, es respetada por los adultos en una dinámica en que la *participación es guiada* de forma implícita e involucra la valorización adulta de las actividades realizadas por los niños. En este sentido, en el proceso de aprender, los niños no solicitan explícitamente el apoyo de los adultos o agentes más hábiles, sino que esperan el reconocimiento de sus logros en su participación en las actividades familiares. Esta formación autónoma, difiere en mucho de una idea individualizada, pues la autonomía está fuertemente vinculada con la del resto del grupo social, de tal manera que su conducta, socialmente validada como positiva o negativa, repercute en su familia o comunidad.

Los capítulos seis y siete exploran las prácticas educativas en dos escuelas primarias que se ubican en las dos comunidades de estudio. La primera es la escuela primaria bilingüe que forma parte de la educación dirigida por el Estado y se ubica en la comunidad de El Bascán. La segunda es la escuela primaria autónoma zapatista que forma parte del proyecto de “Semillita del Sol”, la cual se ubica en la comunidad de San Miguel y forma parte del municipio autónomo de El Trabajo.

Al examinar las prácticas escolares en dos aulas de los dos proyectos educativos divergentes, me interesa mostrar cómo las ideologías educativas y los modelos tienen sus expresiones cotidianas en los procesos de enseñanza. En este contexto observamos los dilemas que enfrenta un maestro ch'ol para implementar un programa “bilingüe”, con una noción de cultura ajena a la local. Por otra parte, observo los procesos de construcción de la cultura zapatista en un proyecto de primaria alternativa. El primer proyecto nos da muestras de un modelo intercultural que falla en sus principios, el segundo nos muestra los posibles caminos de la interculturalidad, en proceso. La etnografía de la casa nos da un ángulo de las prácticas socializadoras familiares y sus posibles vínculos con la escuela.

Estos últimos capítulos tienen la finalidad de mostrar la necesidad de construir modelos interculturales que reconozcan la diferencia pero que no contribuyan a acentuarla, provocando la marginación social, política, económica y cultural de los pueblos indígenas del país. En este sentido, el cometido es entender la interculturalidad basada en el reconocimiento de formas alternativas de construir y transmitir el conocimiento.

Capítulo 2

Infancia y socialización: ámbitos de la estructuración de los sujetos

El presente capítulo tiene como finalidad establecer los conceptos claves que brindan una formulación que permite un acercamiento a los procesos de transferencia cultural de las generaciones adultas hacia los niños, es decir, a la socialización. Estos conceptos son: infancia, socialización, agencia, participación y aprendizaje.

La construcción del niño como sujeto de estudio que busca el rescate de sus cualidades como sujeto activo en el proceso de aprendizaje de su cultura, está abriendo alternativas, bajo la premisa de que la cultura es aprendida y no interiorizada. En este sentido, la primera parte de este apartado desarrolla las principales ideas de las que emanan históricamente diversos modelos del niño, de los cuales emergen reformulaciones sociológicas que exploran la agencia del niño como sujetos que aprenden su cultura y también construyen su propia cultura en la que pueden reproducir, cuestionar, transformar y crear su realidad.

Estos nuevos enfoques traen consecuencias que son retomadas para abordar la socialización infantil desechando formulaciones en las que se considera al niño como un adulto potencial al pasar por un proceso en el que el niño adquiere la cultura del grupo social en el que se encuentra. Es decir, lo despojan de su existencia propia y de su capacidad de agente activo en el proceso. En este sentido, en este capítulo se retoman los principales aportes de diversas disciplinas de la investigación social como: la sociología, la lingüística y la psicología, las cuales aportan elementos para la construcción de un concepto de socialización que explora los procesos que en ella intervienen.

Con el fin de contar con más elementos para el análisis de la socialización infantil, se integra en este capítulo una breve presentación de la discusión entre la agencia y la estructura retomando las ideas de autores como Pierre Bourdieu (1997, 1998) y Anthony Giddens (1990, 1995).

Para concluir el capítulo se retoma el concepto de aprendizaje a través de las aportaciones de Lev S. Vygotsky (1998), quien desplegó las ideas sobre la participación de niño en el orden social, es decir, fijó la atención en el contexto de las

relaciones sociales del niño en su desarrollo. Estos planteamientos son la plataforma de nuevas aportaciones en el estudio de la socialización, que son eje central de la investigación. De esta manera, Barbara Rogoff (1993) establece el concepto *participación guiada*, el cual trata de explicar las diversas formas en que los niños aprenden de forma activa en sus relaciones con otros en su socialización. Este concepto aparece como un modelo que se presenta en todos los grupos sociales, pero con rasgos específicos que cada cultura le imprime a este proceso.

En otro sentido, Mariëtte De Hann (1999) señala que cada cultura establece formas culturales en que los niños aprenden su cultura y la importancia de éstas en la relación casa y escuela. La autora amplía las aportaciones de Vygotsky y plantea que el aprendizaje no es exclusivo de la escuela, sino que cada cultura desarrolla formas particulares para producir aprendizaje.

Estos últimos planteamientos arrojan nuevas perspectivas para abordar el estudio de la educación y en particular de la intercultural, ya que señalan la importancia de que la casa sea llevada a la escuela con la finalidad de dar continuidad al aprendizaje en el proceso de socialización familiar.

2.1. La historia de los estudios sobre la infancia

En el estudio histórico de la infancia refleja que la concepción acerca del niño se ha construido bajo “una jerarquía basada en la edad y su eventual dicotomía comenzó a institucionalizarse en las relaciones entre adultos y niños; sus diferencias y características se han establecido bajo relaciones de oposición” (Aries en James, 1998: 4)². A partir de este enfoque se inicia a relativizar el concepto de infancia, preparando el terreno para su análisis en términos de su contexto social, abandonando el concepto de la reducción naturalista que pretendía homogeneizar las infancias.

El impulso de estudios que abordan el concepto del niño desde su propia realidad ha comenzado a desarrollarse desde la sociología que se propone codificar un nuevo paradigma, “un llamado del niño para ser entendido como actor social

² Es mía la traducción de las citas del texto de James, *et .al.* (1998).

dando forma y formándose en sus propias circunstancias” (James, *et al.*, 1998: 5). Esto representa implicaciones que no se pueden escapar del concepto de socialización, donde el niño se había tomado como una forma defectuosa o incompleta del adulto y visto socialmente sólo en su futuro potencial, pero no en su existencia presente.

Autores como Allison James, Chris Jenks y Alan Prout (1998) han explorado cinco modelos del niño que llaman “presociológicos”, contruidos a partir de la historia acerca de la condición del hombre, los cuales son la base de las reformulaciones de la concepción del niño que abren el campo del análisis sociológico. El primer modelo refiere al “niño malo” donde se asume que la maldad y la corrupción son los principales elementos de su constitución, de tal forma que transita de este estado hacia uno perfecto: el estado de un adulto. Los autores señalan que este modelo emana de ideas de Thomas Hobbes, quien a pesar de no estudiar la condición de la infancia, sí produce especificaciones implícitas de este modelo de la maldad en su concepción del hombre.

A este modelo se contraponen el del “niño inocente” con características angelicales e incorruptibles por el mundo, del cual ellos están alejados y así se tienen que mantener para que esta cualidad sea cultivada. Este modelo es atribuido a las ideas de Jean Jacques Rousseau. De las ideas de John Locke se desprende el modelo del “niño inmanente”, es decir, los niños tienen un potencial para ser ciudadanos del futuro, imperfectos pero razonables latentes, quienes a través de la educación serán racionales, virtuosos para ser miembros de la sociedad y ejercitando el autocontrol sin atentar con el orden social.

De la psicología emerge el “niño naturalmente desarrollado”, modelo que se encuentra entre la dicotomía de las ciencias naturales y las ciencias humanas, nutrido principalmente de las ideas de Piaget y Vygotsky. Finalmente del psicoanálisis surge el modelo del “niño inconsciente”, donde la infancia entra en la esfera de la retrospectiva donde se abre un vasto potencial para la exploración interior del adulto.

Para los autores la exploración de estos modelos presociológicos que despojan al niño toda intención y agencia, provee la infraestructura para desarrollar

nuevas ideas y entender mejor al niño, rescatando en él un rol participativo en el proceso de socialización. De estos modelos, James, Jenks y Prout exponen cuatro más de los que emergen distintos enfoques sociológicos que abordan el estudio del niño como sujeto.

2.1.1. Reformulando el concepto del *niño*

El niño construido socialmente.

El construccionismo persigue una comprensión de la infancia donde el conocimiento del niño y su mundo depende de las predisposiciones de una conciencia constituida en relación a su contexto social, político, histórico y moral. Dentro de este enfoque, la infancia no existe de forma finita e idéntica, sino que se nutre de estudios históricos y culturales que llevan a múltiples concepciones de la infancia. Sus principales representantes, James, Jenks y Prout señalan que estos estudios se desarrollan a lo largo de los setentas como reacción al positivismo de la sociología británica y a los pronunciamientos absolutistas de la sociología estructural y del marxismo.

El niño tribal.

Con la finalidad de establecer las diferencias entre el mundo de los niños y el de los adultos, se plantea la idea del *niño tribal*, para acentuar sus diferencias en relación al adulto, es decir el niño como “el otro”. Este modelo se construye en contra de una moral represiva en la estratificación del sistema y las relaciones de poder que convencionalmente existen entre adultos y niños, proponiendo al mundo social de la infancia, como un lugar real y competente de los significados de nuestra propia visión. Esta “otra realidad”, no debe ser considerada como fantasía, juego, donde los niños sólo son simples imitadores o precursores inadecuados del estado adulto. Desde esta perspectiva, la diferencia del niño es ensalzada y su relativa autonomía celebrada.

Un ejemplo de este modelo son los estudios etnográficos de las décadas de los cincuenta y sesenta, que argumentan el reconocimiento de una comunidad autónoma de niños, el mundo de los niños no como inafectado, pero, aislado del mundo de los adultos; esto es para ser entendido como un lugar independiente con

su propio folklore, rituales y normas, en los espacios de la escuela, el juego, el club y la pandilla (Iona y Peter Opie 1969, en James, *et al.*, 1998: 28-30).

Estos estudios son importantes en tanto que rescatan ese espacio autónomo de los niños y se busca entenderlos desde su propia realidad. Aunque cabe señalar que, para el caso del estudio de la socialización, se descuidan los procesos de interacción entre estas dos realidades y se podría caer en el error de aislar al niño de su contexto social.

El niño como grupo minoritario.

Esta idea, según los autores, plantea una epistemología del niño que en cualquier tipo de enfoques se politice el concepto de la infancia en relación con agendas establecidas, concernientes a una sociedad desigual y estructuralmente discriminatoria. En este sentido, para el estudio del niño se trata de demostrar paralelismos entre las políticas de los estudios de la mujer y estudios de la infancia, atribuyéndole al niño el estatus de un grupo minoritario, buscando desafiar antes que confirmar un existente juego de relaciones de poder entre adultos y niños.

El niño socialmente estructurado

Este modelo emana del estructuralismo y propone que el reconocimiento de los niños es una característica constante de todos los mundos sociales y como componente de todas las sociedades, los niños son típicos, tangibles, persistentes y normales y en ellos se pueden demostrar todas las características de los hechos sociales. Sus manifestaciones pueden variar de sociedad a sociedad, pero dentro de cada sociedad particular ellos son uniformados, es decir, constituyen un componente formado de toda la estructura social. Este enfoque asume que los niños no son patológicos o incompletos, ellos forman un grupo, un cuerpo de actores sociales y como ciudadanos ellos tienen necesidades y derechos.

En este modelo del desarrollo social del niño, James, Jenks y Prout (1998) argumentan, que la estructura social y la sociedad hacen adultos racionales a los niños que esperan ser procesados por medio del rito particular de la socialización. De esta manera, la constancia del niño es reconocida, tanto como su esencialidad, por lo

que los niños son, una vez más, una categoría universal y son vistos para emerger de la constricción que su particular estructura social propone y su subjetividad no es ni voluntariosa ni caprichosa. Esto es determinado por la sociedad de la que son parte y esta infancia es instalada como un fenómeno social.

2.1.2. El espacio social de la infancia

Estos cuatro acercamientos sociológicos se pueden identificar como características de los nuevos estudios de la infancia y constituyen una plataforma de la cual se comienza a explorar diferentes enfoques que se ocupan de las dicotomías en la teoría social contemporánea como: la agencia-estructura; universalismo-particularismo; local-global; y continuidad-cambio. De esta manera, la infancia es abordada, considerando la infinita variedad de contextos sociales en los cuales los niños viven y que, en términos del espacio social, los niños pueden ser situados, aislados y distanciados en su gradual emergencia.

Por lo general, los estudios de la infancia se enfocan en tres contextos espaciales: la escuela, la ciudad y la casa, explorados como estructuras que son condicionadas para el control y regulación del cuerpo y la mente del niño a través de regímenes de disciplina, aprendizaje, desarrollo, maduración, frecuentemente considerados, como sitios estructurados por los maestros, padres y grupos generacionales.

Como se puede apreciar los enfoques de la infancia también están muy centrados en contextos urbanos. En este sentido, estudios como el presente, se incorporan a los esfuerzos por aportar datos que provengan de espacios rurales, con la finalidad de ofrecer otras ventanas al estudio de otras infancias. Por ejemplo, en el espacio de la comunidad, que a su vez contiene más espacios, se crean configuraciones que le dan sentido al espacio social desde una visión del mundo particular, a través de las interacciones cotidianas entre los diferentes agentes que participan en la socialización. De tal forma que la socialización más que determinada por las estructuras, son producto y condición de ese proceso social.

Además de los espacios sociales James, Jenks y Prout (1998), señalan dos diferencias que hay que establecer en relación al tiempo infantil, ya que el tiempo de

la infancia contextualiza la forma y manera precisa en la cual, cualquier particularidad de los niños son habilitadas para vivir sus vidas como niños. Por un lado, el tiempo de la infancia, como un período en el curso de la vida que se encaja dentro de la estructura social de cada cultura y, por el otro, el tiempo para los niños, es decir, la experiencia y participación de los niños en los ritmos temporales de la infancia a través de los cuales sus vidas se despliegan.

Esta nueva búsqueda por estudiar al niño como participante activo en su estatus social, político y económico como sujeto contemporáneo, inciden en nuevas ideas para abordar concepto que implica su relación con otros agentes a través de complejos procesos de interacción: la socialización.

2.2. La socialización: rescatando el rol participativo de los niños

Por socialización, en términos generales, se ha entendido el proceso en el que se transmiten y configuran los conocimientos, los modos de percibir y categorizar la realidad y los valores socialmente determinados que se encuentran en la base de sustentación de las dimensiones del orden social propios. Esta formación se desarrolla, de acuerdo con Abraham León Trujillo (1999), de manera sistemática y espontánea, cuya influencia en los individuos se da a través de procesos complejos durante toda la vida.

Por su parte, la socialización infantil se ha entendido como el proceso a través del cual los niños aprenden una serie de elementos como las creencias, comportamientos y sentimientos de acuerdo al rol que desempeñan en su cultura, entendiendo rol como la expectativa que se espera del niño según su posición dentro del grupo social. En otras palabras, este proceso, “se refiere a las maneras cómo los niños llegan a ser miembros competentes social y culturalmente al interior del grupo social en que viven” (Terceros, 2002: 37).

Estas concepciones de socialización, refieren al proceso general, sin embargo, la sociología ha comenzado una crítica del concepto ya que

en los estudios sociológicos de la infancia, la socialización se toma a menudo como sinónimo de aculturación, porque este termino implica que el niño adquiere la cultura del grupo humano en el que se encuentra. Sin embargo, los niños no son vistos como individuos totalmente preparados para participar en el complejo mundo de los adultos, pero comienzan a tener el potencial para ser lentamente

introducidos dentro del contacto con las existencias humanas (Ritchie y Collar, 1964 citado en James, *et al.*, 1998: 23-24).

De esta manera, se critica la socialización, entendida como la internalización de la coacción social, proceso que ocurre a través de la regulación de las estructuras, entendidas como externas, en lugar de considerar a la socialización como un proceso que surge de las interacciones cotidianas, en una especie de negociación dinámica y continúa. Por lo tanto, se abandona la visión de un niño pasivo y se aborda como uno que participa de manera activa en la socialización y que va emergiendo gradualmente.

Las principales críticas surgen de diferentes disciplinas que rescatan esta visión del niño como agente. Por ejemplo, en la línea de estudios que se ha denominado como *socialización-en-la-interacción* se toma en cuenta la variedad, la creatividad y preferencias individuales como componentes del proceso socializador (Morton y Wentworth en De León, en prensa). Es con estos estudios que los niños empiezan a definirse como actores o agentes que, más que ser objetos preprogramados, son sujetos que se forman a través de actividades interpersonales.

Desde la lingüística también se han desarrollado perspectivas que contribuyen a la discusión sobre la socialización a partir de la adquisición de la lengua, como la perspectiva que proponen Elinor Ochs y Bambi B. Schieffelin³, en la que sostienen que “la socialización del lenguaje comienza desde el momento del contacto social en la vida de la existencia humana” (1986: 164), poniendo énfasis en la socialización como un proceso interactivo. En este sentido, “el niño o el novato no es un recipiente vacío del conocimiento sociocultural sino un contribuidor de los significados y resultado de interacciones con otros miembros del grupo social” (1986: 165).

Así mismo, autoras con Lourdes de León, también desde los estudios de la socialización lingüística y la adquisición de la lengua, introduce la noción de *participante* porque nos “permite entender la presencia del infante en la interacción y comunicación preverbal antes de la producción lingüística y su capacidad de aprender en estructuras participativas complejas en donde tiene que trabajar identidades fluctuantes de diversos participantes” (en prensa: 06).

³ La traducción de los textos es mía.

Por otro lado, desde la psicología cultural, Barbara Rogoff⁴ aporta elementos, en la misma dirección de considerar al niño como participante, la autora se centra en cómo la socialización de los niños se da en su participación en actividades cotidianas con la guía de los adultos, de tal forma que propone el concepto de *participación guiada*. Este concepto se define como “un proceso en el que los papeles que desempeñan el niño y su cuidador están entrelazados, de tal manera que las interacciones rutinarias entre ellos y la forma en que habitualmente se organiza la actividad proporcionan al niño oportunidades de aprendizaje tanto implícitas como explícitas” (1993: 97). Aquí, la interacción y los arreglos o disposiciones entre niños y sus cuidadores son la base de la discusión. Las estrategias de los niños son complementadas en la interacción adulto-niño, donde el niño está en una inmersión gradual para su adquisición de las habilidades y creencias propias a su sociedad.

Estas ideas sobre la participación de los niños con otros (adultos o niños más hábiles) que los guían en su socialización, es muy útil, sobre todo si tomamos en cuenta el potencial explicativo que puede resultar a partir de otros estudios en diferentes culturas que aporten más elementos que nutran el concepto. Sin embargo, coincido con De Hann que en el concepto de *participación guiada* puede contener implícitamente la noción de que el aprendizaje de los niños depende del esfuerzo explícito de las instrucciones adultas (1999: 15).

De cualquier forma, la utilidad del concepto de *participación guiada* es importante porque destaca las diferencias culturales en las que el proceso de socialización se desarrolla al considerar:

[que] la estructura social y la forma en que tiene la sociedad de organizar la actividad, determinan muchos aspectos del guión y del reparto de papeles, por ejemplo la escolarización formal es obligatoria o al menos existe, si el trabajo de los padres está lejos de casa o es, de alguna otra forma, inaccesible a los niños, si el trabajo del adulto requiere alguna fuerza o conocimiento especializado inasequible a los niños, también hasta qué punto el grado en que se produce una separación de los papeles de niños y niñas, en función de su sexo, y, finalmente, de qué forma se coge a los niños para llevarlos de un sitio a otro (Rogoff, 1993: 122).

Las diferentes formas en que los niños participan en la organización de actividades cotidianas que cada sociedad establece, nos da la pauta para conocer

⁴ La traducción del texto es mía.

las diferencias culturales en las que se produce el aprendizaje de los niños. En este sentido, Antonio Paoli, quien ha estudiado procesos de socialización entre los tseltales, da cuenta de diferentes contextos o *ámbitos de sentido* en los que se produce aprendizaje. Estos ámbitos de sentido, entendidos como:

[la] realidad contemplada desde ciertas creencias y ciertas relaciones sociales, desde configuraciones escénicas percibidas a partir de alguna visión del mundo y de procesos sociales específicos. El ámbito de sentido supone una historia y es también una potenciación del entorno material y social. En él se dota a la realidad de sentido, de proyecto y de ritmo intencionales. El valor [...] se aplica necesariamente a ámbitos de sentido y entonces se apela a normas sociales de conducta. Estas normatividades constituyen contextos de legitimidad que regulan a los ámbitos de sentido y presuponen modos de acción y reacción social (Paoli, 2003: 15-16).

Los *ámbitos de sentido*, entendidos como la realidad que se configura en espacios físicos como la comunidad, la casa, la milpa, el monte y el arroyo⁵, son de utilidad para explorar la forma en que pueden ser explícita o implícitamente estructurados para ofrecer al niño formas de aprendizaje en su socialización, de tal forma que los espacios y tiempos de la infancia pueden estar regulados, pero también se puede escapar de esa regulación, abriendo espacios autónomos de participación infantil.

Para concluir con este apartado y tomando en cuenta las aportaciones señaladas, entiendo por socialización infantil como un proceso dinámico en el que los niños aprenden su cultura, como sujetos con existencia propia y agentes que interpretan, reproducen, cuestionan y transforman la realidad que están conociendo, a partir de las interacciones cotidianas que establecen con los demás miembros del grupo del cual son parte. Así mismo considero que en la socialización los niños crean espacios autónomos fuera de la mirada adulta recreando su propia realidad. Este proceso puede ser considerado como universal en cuanto que se da en todas las sociedades, pero con características particulares que cada cultura le imprime, dependiendo de esas características culturales, el proceso puede establecer espacios que permitan una mayor participación infantil o la restrinjan.

⁵ Los ámbitos de sentido entendidos como construcciones abstractas de la realidad y no a espacios físicos.

2.2.1. Agencia y estructura

Otra discusión que es importante introducir es la de los dilemas entre la agencia y la estructura, en sus aspectos más generales sobre la función del cambio y la reproducción, explorando a tres autores que se insertan en este debate, Pierre Bourdieu (1997), Anthony Giddens (1990, 1995) y Jane Fajans (1997).

Giddens en su teoría de la estructuración social, trata de romper con una supuesta dicotomía entre la estructura y el individuo, tomando al sistema social como fundamento y resultado de prácticas individuales/sociales que los individuos, considerados como agentes, construyen y son por ellos objetivadas y subjetivamente modificadas. Giddens trata de rescatar al agente y no sólo al sujeto, un agente que es capaz de controlar su actividad a través de la conciencia práctica en la que se expresa tanto lo consciente como lo inconsciente, lo discursivo como lo no discursivo. Es decir, rescata la contextualidad de la acción como factor estructurante de la vida social, el lenguaje y la conciencia común. En los contextos de acción se generan regularidades para la acción social que se convierten en condiciones estructurantes de la misma acción práctica. Estas condiciones estructurantes de la acción, son precisamente las restricciones que los individuos tienen ante la estructura, pero en el sentido de negociación, más que de imposiciones determinadas.

Con el fin de defender su teoría de la estructuración y desligarse del estructuralismo, Giddens argumenta que los estructuralistas y sus seguidores, es decir los post-estructuralistas, han sido incapaces de elaborar explicaciones satisfactorias sobre la agencia humana, por que “han dejado a un lado de forma más o menos total el estudio de la conversación ordinaria. La conversación ordinaria es precisamente aquel *instrumento para vivir en el mundo* en el que engarzan la referencia y el significado” (1990: 273). Donde el significado es construido por la intersección de la producción de significantes con objetos y sucesos del mundo, los cuales son enfocados y organizados por el agente, es decir, el individuo que actúa.

En este sentido, Giddens afirma que “si consideramos el lenguaje en tanto que situado en el contexto de las prácticas sociales, y rechazamos la distinción estructuralista y post-estructuralista entre lo consciente y lo inconsciente, alcanzamos una concepción diferente del sujeto humano: la de dicho sujeto en cuanto agente”

(1990: 269). Para Giddens, recuperar el Yo, es abordar al sujeto como agente y al lenguaje contextualizado en las prácticas sociales, superando la dicotomía conciencia/inconciencia.

Por otro lado, Pierre Bourdieu, propone una filosofía de la ciencia que cabe llamar relacional que pone énfasis en las relaciones de los individuos que interactúan desde una posición específica dentro del espacio social. Piensa la estructura como relaciones entre agentes situados en diferentes posiciones, donde las condiciones estructurantes impone restricciones diferenciadas a los agentes.

En la teoría social de Bourdieu se plantea que “el microcosmos social... es un espacio de relaciones objetivas entre posiciones y sólo se puede comprender lo que ocurre en él si se sitúa a cada agente o a cada institución en sus relaciones objetivas con todos los demás” (1997: 60).

Bourdieu elabora los conceptos de *campo*, *habitus*, *capital* (político, social, cultural que poseen los agentes) y espacio social, que recrean la idea de juego para explicar la estructura social como las relaciones que se establecen entre los agentes desde su ubicación en ella.

En este sentido, Bourdieu, establece que “las estrategias de los agentes y de las instituciones inscritos en las *tomas de posición*, dependen de la *posición* que ocupen en la estructura del campo, es decir en la distribución del capital simbólico específico, institucionalizado o no (reconocimiento interno o notoriedad externa) y que por mediación de su *habitus* (y relativamente autónomas en relación con la posición), les impulsa ya sea a conservar ya sea transformar la estructura de esta distribución, por lo tanto a perpetuar las reglas del juego en vigor a subvertirlas” (1997: 63-64).

Desde este planteamiento, la teoría de Bourdieu aborda el estudio de *la realidad social*, ubicando la posición de los sujetos en sus relaciones con el mundo. El autor considera a los sujetos con una cierta autonomía y posibilidad de movilidad en el espacio social, pero al mismo tiempo está la autonomía, movilidad y actividad del sujeto quedan restringidas por su posición dentro de la estructura. Los sujetos pueden producir cambios, pero siempre determinados por su ubicación en la estructura. La realidad social que plantea Bourdieu no abre posibilidades de la acción

de los sujetos fuera del espacio social, ante esta limitante del juego de posiciones, cómo se podría explicar, quiénes somos cuando “no estamos en la cancha”.

Tanto Giddens como Bourdieu rescatan esta idea del sujeto en su agencia, pero los dos determinan el cambio en los límites que le impone la estructura, pues los cambios que devienen en la historia son evidentes y no se puede explicar esos cambios sin la actividad de los sujetos, en este sentido, la historia cambia por los agentes, pero no a gusto de ellos.

Por otra parte, Jane Fajans (1997) en su estudio sobre socialización entre los Baining de Papua en Nueva Guinea, argumenta que la “estructura” surge directamente de la coordinación de las actividades entre los diferentes sujetos con sus roles y perspectivas comunes u opuestas, de tal forma que la estructura surge de la organización de los actores en sus actividades y los actores no surgen como producto de la estructura

El punto que Fajans trata de argumentar es que estos valores no se reducen a motivos o a un fenómeno meramente psicológico. Sino que son representaciones culturales de la actividad reproductiva. Los valores son representaciones de cómo la actividad se canaliza y es distribuida en formas y proporciones necesarias para reproducir las relaciones sociales

En este sentido, coincido con Fajans en que la agencia humana es la capacidad para la actividad consciente, dirigida y voluntaria, así como la cualidad central de la vida social humana que liga los aspectos complementarios de las personas sociales como productos y productores en su mundo social compartido.

Fajans argumenta que “la razón fundamental por la cual Bourdieu no puede hablar significadamente sobre la producción social de los sujetos, ya sea como agentes de la actividad o como actores conscientemente auto-dirigidos” (1997: 281); porque Bourdieu enfatiza demasiado en el sujeto individual como la fuente de la motivación de la actividad y de esta manera falla por no contemplar la contribución del sistema social y cultural a la producción de la subjetividad.⁶

⁶ En el entendido de ver la subjetividad como producto de los procesos dinámicos de la apropiación del sujeto de la realidad social.

La crítica de Fajans considera que la teoría de Bourdieu tiende a ser universalista, cuando en realidad la teoría de Bourdieu se basa fundamentalmente en la sociedad francesa, mientras que Fajans, al estudiar las formas de actividad de los Baining, son mediados socialmente por una fórmula cultural y no sobre símbolos individuales, sino por construcciones esquemáticas de símbolos, categorías, significados y valores, que definen las formas de interacción por las cuales los sujetos se pueden realizar objetivamente como personas sociales.

En este sentido, para Fajans, los valores sociales son una parte crítica de estas representaciones culturales públicas, enfatizando que estos valores no son reducibles a motivos o un fenómeno meramente psicológico, sino que son representaciones culturales de la actividad reproductiva, de tal manera que los valores son representaciones de cómo la actividad se canaliza y se distribuye en formas y proporciones necesarias para reproducir las relaciones sociales de las personas (1997: 282).

De esta manera, tanto para Giddens como para Fajans, el sistema social es el fundamento y el resultado de prácticas individuales/sociales que los agentes construyen y son por ellos objetivadas y subjetivamente modificadas. De esta manera, coincido en que, la agencia no es determinada por las estructuras sociales en las que los niños se socializan, sino que las estructuras son parte y resultado del mismo proceso y no fuera de él.

Las ideas sobre la relación entre agencia y estructura de Giddens y Fajans convienen para resaltar la participación de los sujetos sociales en los procesos estructurantes. Sin embargo estos procesos son muy complejos, de ahí la insistencia de Bourdieu que no niega la facultad agentiva de los sujetos, pero dentro de un espacio muy controlado en relación para la movilidad de los sujetos.

Las ideas que desarrollan Bourdieu, Giddens y Fajans son de gran utilidad para el estudio de la participación activa de los niños en su socialización dentro de su contexto político, social y cultural, articulado con sus propias concepciones desde la infancia. Esto como marco para el análisis de la socialización del niño en la casa y la escuela.

Particularmente, los aportes de Fajans resultan pertinentes para el análisis que se abordará, partiendo de un enfoque macro para llegar al estudio de una sociedad en particular, donde las relaciones entre el individuo y la sociedad difieren en cuanto a metas y motivaciones sociales a las de sociedades occidentales, desde las cuales perfilan su modelo por encima de los demás.

En este sentido, la investigación realizada, basada en la etnografía de la vida infantil en dos comunidades de habla ch'ol, aporta datos para entender al niño como agente y participante con su propia iniciativa, por esto entiendo que la participación de los niños no siempre es guiada explícitamente y el niño abre sus espacios y se da una forma de socialización que vincula la autonomía personal con el grupo social.

2.2.2. Aprendizaje: las diferencias culturales que definen las formas de participación infantil

Estas nuevas perspectivas de la socialización, donde el niño es visto como participante activo, sin duda se remiten a los aportes de la Psicología Rusa, principalmente en los trabajos de Lev S. Vygotsky, que más tarde sus discípulos como, A. N. Leontyev, retomaran sus ideas para generar la teoría de la actividad que centra su interés en la relación entre la conciencia y el mundo material. Para estos autores, el problema surge de una posición teórica en el debate de Marx y Engels sobre la ideología, y la crítica de Marx a las teorías materialistas

La crítica hacia las teorías materialistas, la encuentra Duranti (2000) en el texto de *Tesis sobre Feuerbach*, de Marx, en el que argumenta que

el principal defecto de todo el materialismo actual hasta la fecha... es que la cosa, realidad, sensorial, se concibe sólo en forma de un objeto para la *contemplación*, y no como una *actividad humana sensorial*, como una *práctica*, no subjetivamente. Por tanto, lo que ocurrió fue que el idealismo, para contradistinguirse del materialismo, desarrolló el lado *activo*, pero sólo de forma abstracta, puesto que, desde luego, el idealismo no conoce la actividad real sensorial como tal (Marx citado en Duranti, 2000: 378).

De acuerdo con lo anterior, Duranti establece que la teoría de la actividad de Vygotsky responde a la pregunta formulada por Marx: ¿cómo elaborar una teoría de la mente humana que se tome en serio el hecho de que los sujetos pensantes no solamente piensan, sino que también, se mueven, construyen, tocan, sienten y,

sobre todo, interactúan con otros seres humanos y objetos materiales por medio de la actividad física y semiótica?

La respuesta, dice Duranti, trata de reconciliar lo que parecen ser procesos cognitivos individualmente controlados por actuaciones públicas mediante la interacción, donde los individuos participan de forma conjunta en actividades que son más que la mera suma de sus partes. De esta manera, la solución que ofrece en la teoría de la actividad, es la de invertir la relación habitual entre el individuo y la sociedad, en lugar de pensar desde el individuo y considerar que la actividad social conjunta es la suma de procesos y acciones cognitivas individuales, proponiendo una teoría de desarrollo, donde las facultades individuales surgen de procesos interaccionales.

Esta discusión, normalmente está ausente en la psicología cognitiva norteamericana y muchos asumen que también de la teoría de Jean Piaget, psicólogo construccionista. Sin embargo, Barbara Rogoff plantea que “es justo decir que tanto Piaget como Vygostky tuvieron en cuenta los procesos sociales y naturales del desarrollo, señalando que, por una parte, Piaget se fijó, sobre todo, en el individuo que ocasionalmente interactúa con otros cuando resuelve problemas lógicos de origen social; por otra parte, Vygotsky prestó especial atención a la participación del niño, junto con otras personas, en el orden social” (1993: 64). En cierta forma, Piaget consideraba que el aprendizaje de los niños era más eficaz entre iguales, es decir con otros niños de igual competencia y no con los adultos por el tipo de relaciones asimétricas que medían entre ellos.

Rogoff trata de conciliar las teorías de estos dos autores, al señalar los intereses particulares de cada uno de ellos, en los que enfatizan, uno en la idea del desarrollo natural y evolutivo y, por el otro el contexto de las relaciones sociales del niño en su desarrollo, eligiendo una sobre la otra para fomentar sus propias teorías. La idea, para Rogoff es rescatar los dos planteamientos como soportes inseparables del desarrollo individual.

Sin embargo, las ideas de Vygostky, más que las de Piaget, son retomadas en las recientes teorías antropológicas que toman la cultura como prácticas y no sólo como modelos de pensamiento. Principalmente las teorías de la actividad y la Zona

de Desarrollo Próximo (ZDP) son centrales en el estudio de la socialización al ofrecer una manera de analizar las relaciones del individuo con el mundo.

En el caso de la teoría de la actividad, Vygotsky (1988) propone que el sujeto humano actúa sobre la realidad para adaptarse a ella transformándola y transformándose a sí mismo a través de unos instrumentos psicológicos que le denomina "mediadores". Este fenómeno, denominado *mediación instrumental*, es llevado a cabo a través de "herramientas" (mediadores simples, como los recursos materiales) y de "signos" (mediadores más sofisticados, siendo el lenguaje el signo principal). También establece que la actividad es un conjunto de acciones culturalmente determinadas y contextualizadas que se llevan a cabo en cooperación con otros y la actividad del sujeto en desarrollo es una actividad mediada socialmente.

La actividad que propone Vygotsky, es una actividad culturalmente determinada y contextualizada, en este sentido, el propio medio humano constituye los mediadores que se emplean en la relación con los objetos, tanto las herramientas como los signos, pero especialmente estos últimos, puesto que el mundo social es esencialmente un mundo formado por procesos simbólicos, entre los que destaca el lenguaje hablado.

El lenguaje, para Vygotsky, es la herramienta que posibilita el cobrar conciencia de uno mismo y el ejercitar el control voluntario de nuestras acciones. Por lo tanto, no se imita simplemente la conducta de los demás, no se reacciona simplemente al ambiente, sino que con el lenguaje se tiene la posibilidad de afirmar o negar, lo cual indica que el individuo tiene conciencia de lo que es, y que actúa con voluntad propia. En ese momento los individuos llegan a ser distintos y diferentes de los objetos y de los demás, de tal forma que "los sistemas de signos producidos en la cultura en la que viven los niños no son meros 'facilitadores' de la actividad psicológica, sino que son sus formadores" (Castorina, 1996: 14).

Barbara Rogoff (1993), estudiosa del aprendizaje infantil, es una de las autoras que extiende las ideas de Vygotsky, haciendo hincapié, no sólo en la importancia del contexto cultural para el aprendizaje infantil, sino en la diversidad de contextos culturales en los que se da la socialización de los niños, argumentando

que, lo que varía son las formas en el contexto cultural que ofrece diferentes tipos de relaciones, espacios y tiempos en el desarrollo de los niños. La autora, sobre todo, explora y desarrolla el concepto de ZDP.

Por otro lado, Mariëtte de Haan, en su estudio del aprendizaje entre los niños mazahuas, va más allá y, si bien reconoce en Vygotsky su formulación sobre las diferencias culturales, plantea que el autor, “anteponer, en el desarrollo de sus ideas, unas prácticas de enseñanza y unas ‘herramientas de medición’ a otras, presentándolas como más efectivas y de mayor importancia para el desarrollo.” (1999:9).

De esta manera, de Haan defiende la idea, en la que “cada práctica cultural, en principio, crea sus propias formas de aprendizaje y que esas formas de aprender producen el indicio de la práctica cultural de la cual forman parte.” (1999: Prefacio). Es decir, que aprendizaje y cultura son vistos como dos aspectos inseparables del mismo proceso dinámico de desarrollo, donde “las diferencias más importantes entre las culturas [...] se relacionan con la variedad de destrezas y valores que definen la meta cultural de la madurez” (Rogoff, 1993: 154).

De Haan pone el énfasis en la conceptualizar las *diferencias culturales* en las prácticas de aprendizaje. Para esto realiza una revisión de autores que, continuando los aportes de Vygotsky, avanzan en esta dirección, sobre todo, desde el concepto de ZDP, “de acuerdo con el cual el desarrollo infantil evoluciona a través de la participación del niño en actividades ligeramente distantes de su competencia (en su ‘zona de desarrollo próximo’), con la ayuda de adultos o niños más hábiles” (Vygotsky, citado en Rogoff, 1993: 38).

Estos autores ponen la atención en diversos elementos que confluyen dentro de la ZDP, por ejemplo, J. V. Wertsh (*et al.*, 1984) profundiza sobre la definición de la situación y las metas estructurales de la participación de los niños en relación con los adultos; M. Cole (1985) se concentra en el liderazgo de las actividades; B. Rogoff (1993) extiende el concepto de ZDP sobre los arreglos implícitos y explícitos en su concepto de Participación Guiada; J. Valsiner (1987) también extiende el concepto de Vygotsky, pero desde la construcción-estimulación de la estructura, es decir, retoma las situaciones de conflicto y estimulación del

aprendizaje en sus estructuras; Engström (1987) por su parte, se centra en las formas de enseñanza, las cuales desarrollan históricamente nuevas formas de actividad; finalmente Leve y Wenger (1991), ponen atención en el aprendizaje situado (en de Haan, 1999: 12-15).

Siguiendo las aportaciones de los autores citados, de Haan propone un concepto que ha llamado “creación de situaciones de aprendizaje o de significados que provocan aprendizaje”, en el que intenta establecer las relaciones entre el aprendizaje y la cultura, donde las *diferencias culturales* son reconocidas, tomando en cuenta *las múltiples actividades del aprendizaje y una visión en la que el aprendizaje toma espacios como una función en todo tipo de actividades culturales*.

Para de Haan, estas nociones pueden dirigir el análisis hacia una visión del aprendizaje que liga de manera efectiva ciertos contextos institucionales con ciertos formatos pedagógicos aprovechados por encima de otros y posibilitan considerar al aprendizaje basado en prácticas de otras normas culturales y modos de estructurar u organizar las prácticas de aprendizaje. Estos dos aspectos, dice la autora, pueden ser de utilidad para estudiar con mayor profundidad las diferencias culturales en las prácticas de aprendizaje; asimismo, estos aspectos, puede ser considerados como dilemas del aprendizaje, los cuales tienen que ser resueltos en todas las situaciones de aprendizaje y pueden ser resueltos diferentemente en diversas comunidades.

El aspecto sobre *las múltiples actividades del aprendizaje* tiene que ver con el desarrollo del aprendizaje en el medioambiente o de las disposiciones dentro de las actividades culturales; en lo que respecta a la segunda idea, *en la que el aprendizaje toma espacios como una función en todo tipo de actividades culturales*, se relaciona con las situaciones o roles, tratando de responder las siguientes cuestiones: ¿cómo, en diferentes culturas, las actividades son transformadas para aprender o cómo y cuándo son reestructuradas? Y ¿cómo diferentes prácticas culturales toman ventajas de la responsabilidad diferencial o del experto para fomentar aprendizaje?

Marriëtte de Haan, defiende la idea, en la que “cada práctica cultural, en principio, crea sus propias formas de aprendizaje y que esas formas de aprender

producen el indicio de la práctica cultural de la cual forman parte.” (1999: Prefacio) Es decir, que aprendizaje y cultura son vistos como dos aspectos inseparables del mismo proceso dinámico de desarrollo.

Estas nociones, en particular, son útiles para el presente estudio para poder conocer *las múltiples actividades del aprendizaje* que se dan entre los niños ch’oles y demás agentes de socialización dentro de la comunidad de estudio, en los diferentes ámbitos de sentido donde se producen prácticas de aprendizaje en la socialización infantil, por ejemplo, la casa, la milpa, el juego, el arroyo y la escuela, así como *la función de ese aprendizaje en las actividades culturales*, con la finalidad de establecer cómo estas actividades son transformadas, implícita o explícitamente para generar aprendizaje.

En el desarrollo del trabajo etnográfico en la casa, se intenta identificar el tipo de participación guiada que se despliega en la socialización de los niños ch’oles de El Bascán⁷ y definir cuáles son las formas culturales que de este proceso emanan a partir de su organización sociocultural. Es decir, cuáles son los modelos de persona, los valores y metas culturales que le dan sentido este proceso de socialización en particular.

2.3. Socialización, participación e interculturalidad

Para los intereses de esta investigación, la vinculación de aprendizaje y cultura que propone de Hann, se complementan con los aportes que ofrece Barbara Rogoff en su concepto de *participación guiada*, para poder reconocer las diferentes formas en que los niños participan, en interacción con otros, en su socialización. Rogoff retoma el concepto de la ZDP de Vygotsky, donde el desarrollo del niño es visto como una actividad social que va más allá de su competencia, con la ayuda de adultos. El concepto da cuenta de una región dinámica de la sensibilidad para aprender experiencias en las cuales, el desarrollo de los niños es guiada por la interacción social. En esta región es donde la cultura y aprendizaje se encuentran (Cole, 1981

⁷ La mayor parte de la información obtenida en la etnografía de la casa es de El Bascán por ser la comunidad en donde establecí mi estancia, aunque con indicaciones en cuanto a coincidencias observadas en San Miguel durante los viajes dedicados a la observación de la escuela autónoma zapatista.

citado en Rogoff, 1991: 254). En esta zona sensitiva, las variaciones en la interacción social se suponen en la producción de adaptaciones de los individuos en su propio entorno cultural.

Rogoff extiende el concepto de la zona del desarrollo próximo haciendo hincapié en la interacción de los roles de niños y adultos, en un proceso de participación guiada. La tesis que desarrolla es que el rápido desarrollo de los niños hacia participantes socializados en sociedad es realizado con una fina combinación de las habilidades de los niños y la guía de los adultos. Rogoff (1991) retoma los aportes de Vygotsky enfatizando el rol del niño como participante activo en su propia socialización. Es decir, que los niños no sólo reciben la guía de los adultos, más bien, ellos buscan, estructuran y demandan la asistencia de todo lo que los rodean para aprender cómo resolver problemas de todo tipo. Refuerza la complementariedad de los roles de los niños y los adultos para fomentar el desarrollo de los niños.

Para exponer su teoría, Rogoff argumenta que la participación guiada de los niños en la interacción social involucra las siguientes actividades:

- 1) Proveyendo un puente entre habilidades familiares o información que se necesita para resolver un nuevo problema,
- 2) Adaptando y estructurando problema-solución, y
- 3) Gradualmente transfiriendo responsabilidades en el manejo de problema-solución para el niño.

Es interesante como estas generalizaciones sobre la participación guiada las expone para todo proceso de socialización, donde la articulación de los roles en la socialización puede ser universal, aunque las metas y los significados usados en su implementación varíen en cada cultura. Las variantes están en cómo la interacción de adultos y niños puede ser instrumentada en la socialización.

La idea de participación en el estudio de la conducta humana, de acuerdo con Alessandro Duranti desde la antropología lingüística, “significa comprometerse con una investigación detallada y sistemática de los recursos semióticos y materiales que

intervienen en la constitución de actividades normalmente conjuntas y con múltiples participantes” (2000: 438).

Introducir la participación de los sujetos en la socialización, con una perspectiva contextual como la de Rogoff (1991, 1993) en su concepto de *participación guiada* y el de las *prácticas culturales* de Marriëtte de Hann (1999), permiten explorar las formas en que se dan los procesos de estructuración en la socialización, a partir de las prácticas cotidianas en las que se produce el aprendizaje. Esto con la finalidad de conocer las formas en que el aprendizaje se estructura cotidianamente en las actividades dentro de la organización social y cómo éste se manifiesta o reprime en las prácticas escolares.

Estas aportaciones que se dirigen a señalar la importancia de llevar las formas culturales en que los niños aprenden en el espacio de la casa hacia la escuela, con la finalidad de dar continuidad al proceso de socialización infantil. Esto trae nuevas ideas para la formulación de una educación intercultural en sociedades constituidas por una diversidad cultural, ya que lo intercultural no sólo tiene que ver con la inclusión de contenidos relativos a las culturas indígenas, sino también con las formas en que se aprende y actúa en la cultura.

De esta manera, el acercamiento a las prácticas cotidianas de los niños que “aprenden su cultura”, ofrece nuevas alternativas para la definición de objetivos para una educación intercultural que pueda vincular conocimientos de la casa con los de la escuela en función de un desarrollo local y que promueva la participación política de los indígenas en el plano nacional.

Capítulo 3

La educación como espacio de disputa política de los procesos de socialización: cambio y reproducción

El presente apartado está dividido en dos secciones. La primera aborda los diferentes enfoques teóricos en el debate sobre la función de la escuela en la sociedad, así como los diferentes proyectos políticos en disputa por el control de la educación en el contexto de la diversidad cultural, los cuales se definen también a partir de la concepción que cada proyecto tiene del Estado.

La segunda parte expone el marco histórico de la educación indígena en México, haciendo referencias específicas del estado de Chiapas. Este recorrido histórico tiene como guía el modelo que Héctor Muñoz (2001) propone para el análisis del desarrollo educativo. El modelo comprende cuatro dimensiones:

- (i) *Las políticas y proyectos educativos* que corresponde a las construcciones políticas educativas, proyectos de los sectores sociales, debates internacionales de los cuales se adoptan enfoques, objetivos y categorías para definir la naturaleza social y papel de la educación en el desarrollo de la sociedad indígena;
- (ii) *La dimensión del sistema educacional*, que refiere a la organización y estrategias del gobierno para ejecutar las doctrinas educativas oficiales;
- (iii) *Los modelos académicos*, que comprende a los diseños curriculares, propuestas metodológicas, técnicas didácticas, constitución de la enseñanza y del aprendizaje conforme a las características sicolingüísticas y socioculturales del alumno indígena, es decir, las relaciones entre los docentes y los alumnos; y por último,
- (iv) *Las prácticas escolares* donde se desarrollan las acciones e ideologías educativas de maestros, padres y autoridades que constituyen las diferentes realidades escolares.

El primero y último nivel son partes sustanciales que se profundizan en esta investigación, mientras que los dos intermedios sólo se mencionan con la finalidad de establecer la articulación de estas cuatro dimensiones. Sin embargo, establezco que

el nivel de los modelos académicos, también se nutre de la práctica escolar a partir de las estrategias que maestros y niños desarrollan. Esto es así, porque la dimensión de los modelos académicos es muy débil en cuanto a su desarrollo dentro de la trayectoria de la educación indígena oficial, mientras que, en alternativas educativas, como las escuelas zapatistas, sobresale una característica peculiar, la construcción de modelos a partir de la reflexión que provienen de la experiencia en la práctica escolar, en base a las necesidades regionales. Estos son temas que se abordaran con mayor profundidad en los capítulos de la etnografía escolar en cada una de las dos escuelas de estudio.

3.1. La función de la escuela formal: el debate teórico

El concepto de educación tiene acepciones semejantes a la del concepto de socialización, entendida aquella como el proceso de transmisión de la cultura de las generaciones adultas a las jóvenes. De esta manera, la educación tiene una historia tan larga como la propia humanidad, pero en la medida en que el desarrollo de las sociedades logra una acumulación económica y cultural, se produce una división diferenciada de funciones de los individuos y se crea la necesidad de una transmisión de saberes especiales.

“Así surge la escuela, que aparece pronto en todas las sociedades donde se ha alcanzado un cierto nivel de acumulación económica que permite la existencia de individuos que no son directamente productivos y hace posible una acumulación cultural amplia que exige que se transmitan esos conocimientos a otros individuos, conocimientos que ya no poseen todos” (Delval, 1991: 20). En este sentido, la educación que tiene como espacio específico la escuela en el que se desarrollan los procesos interactivos de transmisión de conocimientos especializados y definidos por determinados grupos en la dirección del poder político, se ve diferenciada de la socialización que se realiza por el simple contacto con otros adultos o niños en contextos no formales o institucionales .⁸

⁸ Para tener mayor precisión, por educación me refiero al proceso interactivo de transmisión de conocimientos de una generación a otra. Por escuela como el espacio donde se dan esos procesos con la característica de que los conocimientos y valores a transmitir están determinados por el grupo

La escuela es, actualmente, uno de los espacios claves en la socialización de los niños. Dos son las principales ideas paralelas que han seguido históricamente el debate sobre la función de la escuela, “el ideal ilustrado de la escuela como institución liberadora proporcionando el saber para todos, y la escuela como órgano que sirve para mantener el orden social existente” (Delval, 1991: 24). La complejidad es que estos dos objetivos paralelos, en realidad se encuentran presentes en la dinámica escolar, por ser un espacio donde la participación de los actores involucrados es difícil de medir y predecir.

Por esta razón, desde la teoría y la política se ha planteado un ideal de escuela con la finalidad de poder anticipar resultados que articulen la organización de un ordenamiento social específico que permita su reproducción. En este sentido Bourdieu plantea la educación como una forma de control para el mantenimiento del poder político, “que contribuye eficazmente, allí y donde quiera, a asegurar la reproducción de la estructura social, logrando la perpetuación de la estructura de la distribución permanente que, aunque tenga todas las apariencias de igualdad, está marcada por un sesgo sistemático a favor de los detentores de un capital cultural heredado” (Bourdieu, 1998: 128).

Esto es así porque la transmisión de conocimientos es subordinada por la transmisión de valores implícitos en lo que oficialmente se considera adecuado enseñar en las escuelas, de tal manera que, como lo sostiene Juan Delval, “la escuela está bastante bien adaptada a su objetivo histórico pero que ese objetivo, no es la transmisión del saber sino la obediencia a la autoridad y el respeto a las normas” (1991: 27). De ahí, que una de las críticas más fuertes se dirige a la idea falsa de una neutralidad política en los proyectos educativos que dirige el Estado.

La educación de la reproducción, retomando a Touraine, se vale de la escuela clásica que se apoya en tres principios básicos:

El primero era la voluntad de liberar al niño de sus particularismos y elevarlo, gracias a su propio trabajo y a las disciplinas formadoras que se le imponían, hasta el mundo superior de la razón y el conocimiento, el dominio de los medios de razonamiento y expresión [...] El segundo era la afirmación del valor universal de la cultura, e incluso de la sociedad donde vivían el niño o el joven adulto

social que detenta el poder en la dirección del Estado, los cuales están contenidos en su proyecto educativo, el cual es producto de la ideología del grupo en el poder.

educando [...] La educación era tanto moral como intelectual, pero esta cultura de valores universales estaba fuertemente asociada a la exaltación de una sociedad considerada como portadora de la civilización y los valores modernos [...] El tercer principio era que este doble esfuerzo de liberación de la tradición y ascenso hacia los valores estaba estrechamente ligado a la jerarquía social (1998: 274).

Además de las concepciones de escuela como reproducción, están las que se encaminan a establecer relaciones de equidad a partir de una educación liberadora, donde el proceso de liberación le dé sentido a la construcción de una escuela del Sujeto – para tomar la idea de Touraine –, donde “el primer principio de esta escuela del Sujeto es el que señala la mutación más manifiesta: la educación debe formar y fortalecer la libertad del sujeto personal”, (es decir su autonomía) en donde “una educación centrada en la cultura y los valores de la sociedad que educa es sucedida por otra que atribuye una importancia central a la diversidad (histórica y cultural) y el reconocimiento del Otro” y “la voluntad de corregir la desigualdad de las situaciones y oportunidades” (1998: 277).

De acuerdo con Touraine, estaríamos hablando de una educación formadora de un nuevo Sujeto que desarrolle todas sus capacidades, principalmente la de autodeterminarse, es decir que desarrolle la capacidad de decidir su propia vida en un sentido liberador, partiendo de una formación donde se reconozca él mismo y a los demás. Es importante destacar que la propuesta de Touraine, habla de un modelo de educación que debe estar dentro de una sociedad nueva, construida por estos Sujetos, por lo que la educación no debe estar sujeta a las condiciones de una sociedad basada en relaciones de poder y mucho menos a las demandas del mercado laboral.

En la escuela que propone Gramsci (1981) se trata de romper con la competitividad capitalista para fomentar el trabajo colectivo, donde se reconocen todas las capacidades del individuo; es decir, articular el conocimiento implícito de las actividades cotidianas en la comunidad, adquiridas a partir de las relaciones que se establecen con el niño en la familia y con el resto de la comunidad, con el fin de rescatar y valorizar el conocimiento existente en el nivel comunitario, para articularlo con el conocimiento formal en la escuela. Se estaría hablando de una vinculación

entre el individuo y lo social desde una formación política del individuo para participar en los asuntos que competen al conjunto de la sociedad.

Esta participación política de la que habla Gramsci, fomentada desde la escuela, permitiría una lucha contra la clase dominante por la hegemonía, pues la educación es uno de los procesos sociales de los que se vale el sistema para ejercer su influencia en la reproducción. Con esto quiero enfatizar sobre la complejidad de los procesos de reproducción, no como un proceso mecánico, porque no estamos hablando de niños sin voluntad, pues estos pueden actuar de formas inesperadas. Sin embargo, el sistema se sirve de este proceso para buscar consensos de los dominados y continuar con el dominio.

Ésta es una característica importante para entender las relaciones de hegemonía, ya que ésta no sólo se refiere a la dominación de los de arriba sobre los de abajo, si no también se trata de conseguir el consenso de estos para que los otros continúen detentando el poder en la dirección del sistema social, pero también a las formas en que resisten a la dominación.

Sin duda, uno de los aportes más importantes sobre la función de la escuela, proviene de Paulo Freire, quien presenta similitudes con algunos principios teóricos de la nueva sociología de la educación, la cual fundamentaba su análisis crítico frente a la afirmación de los educadores tradicionales de que las escuelas eran instituciones relativamente neutras, el cual esclarecía el modo en que el Estado, por medio de subsidios selectivos, políticas de acreditación y poderes legales, daban forma a las prácticas escolares según los intereses de la lógica capitalista (Introducción de Henry A. Giroux en Freire, 1990).

Freire (1990) desarrolla su análisis afirmando que las formas tradicionales de la educación funcionaban principalmente para cosificar y alienar a los grupos sometidos, estudiando con profundidad la naturaleza reproductiva de la cultura dominante. En este sentido, los aportes de Freire, se basan en la noción de poder cultural que toma como punto de partida las particularidades históricas y sociales, los problemas, el sufrimiento, las visiones y los actos de resistencia, que constituyen las formas culturales de los grupos sometidos.

De esta manera, Freire es uno de los autores que más ha influido en proyectos educativos basados en la construcción de una educación que tome en cuenta las necesidades de los grupos minoritarios, entre ellos, las poblaciones indígenas, es decir, que incorpore el conocimiento local y enfocarlo en el desarrollo social donde se ubique la escuela; es decir, que funcione para el desarrollo, tomando en cuenta el contexto social para ese desarrollo.

Un ejemplo es este tipo de proyectos que intenta incorporar a los sujetos con sus determinaciones culturales en reacción a los proyectos de educación indígena dirigido desde el Estado desde una visión integracionista y homogeneizador, es el que trata de construir la escuela autónoma. Esto es una de las demandas políticas del movimiento zapatista en México.

De esta manera, surge un debate sobre la educación *intercultural* ante la necesidad de replantear una educación que reconozca la constitución de las sociedades culturalmente diversas, demandas que provienen de movimientos sociales. En este sentido, tanto el Estado como los movimientos sociales plantean una educación intercultural. Sin embargo, en cada uno se plantea la interculturalidad de dos formas contrapuesta: desde el Estado encontramos el reconocimiento de la diversidad cultural y la propuesta de una educación intercultural, pero con contenidos dirigidos y continuando con una visión integracionista; desde los movimientos sociales, el reconocimiento no es completo hasta que la educación intercultural no sea apropiada por los propios sujetos.

En este sentido, el modelo que propone el antropólogo y pedagogo Jorge Gasché en su experiencia con proyectos de educación intercultural en la Amazonia peruana, es una crítica hacia aquellos que se implementan o se proponen desde las instituciones gubernamentales en varios países con población indígena. En el caso particular de Ecuador y México se trata, según Gasché, de “modelos subyacentes en la clasificación de los contenidos en un conjunto de capítulos que muy bien podrían producir la monografía antropológica de un pueblo indígena.”⁹

⁹ En la impresión de esta ponencia de Jorge Gasché no hay fecha y el paginado no es correcto. La referencia de esta ponencia está en la bibliografía.

En estos proyectos, lo que está de fondo y se discute en las diferentes posturas políticas sobre la educación ante la aceptación de la diversidad en la conformación de las sociedades, son las visiones epistemológicas y políticas del concepto de cultura. Gasché argumenta, a partir de un modelo sintáctico de la cultura que:

la cultura no es un conjunto de elementos, materiales y espirituales, que se trataría de inventariar y clasificar, para poder observarlos, examinarlos, comentarlos y explicarlos de alguna manera; sino ella (la cultura) es lo que los seres humanos *producen* en su proceso vivencial diario, en el cual crean sus medios de subsistencia, transformando la naturaleza, cooperando, interactuando y comunicándose entre ellos. En este sentido, la cultura es la cara manifiesta y el resultado de las actividades humanas.¹⁰

De esta manera, la concepción de cultura en Gasché es útil para explorar una educación intercultural que desarrolle mecanismos que permitan una vinculación de los conocimientos culturalmente valorados y necesarios según las metas sociales del grupo en el que la escuela está insertada. Este sería el caso de la escuela autónoma, como proyecto que intenta recuperar los factores que intervienen en la socialización del niño, así como articular y rescatar sus conocimientos locales, valores culturales y metas sociales, es decir, apropiarse del proceso socializador en la escuela.

El uso del concepto de “cultura” que hace Gasché en la elaboración de los contenidos escolares para una educación intercultural, rompe con las concepciones que lo han atrapado en una noción clasificatoria de museo. Gasché la traslada hacia la actividad cotidiana, retomando los estudios de la escuela histórico-social iniciada por Vigotsky, donde Gasché reconoce que “las competencias, habilidades y conocimientos indígenas existían de manera real y socialmente funcional, situadas, cuando venían a uso y expresión en las actividades cotidianas”¹¹. De ahí la articulación y no ruptura del conocimiento escolar y comunitario, proponiendo “sacar la enseñanza fuera del aula, vincularla a un proceso interactivo y dialógico entre

¹⁰ Ídem

¹¹ Jorge Gasché, Équipe de Recherche en Ethnologie Amérindienne – Centre National de la Recherche Scientifique (EREA-CNRS), Centre André-Goerges Haundricourt, Villejuif (Francia), e Instituto de Investigaciones de la Amazonía Peruana (IIAP), Iquitos (Perú) “El difícil reto de una educación indígena amazónica: alcances y abandonos”. Una versión ligeramente diferente de la parte histórica de este trabajo (Capítulos 1-3) fue publicada por primera vez en 2001 en la revista *Cultura & Educación* 13/1. 59-72 de la Fundación Infancia y Aprendizaje, Madrid.

maestros, alumnos y comuneros en los sitios donde las actividades tienen su lugar, regresar al aula para sistematizar lo practicado, observado y comprendido e interpretarlo para ampliar el panorama cognitivo de la realidad y descubrir alternativas explicativas [...]” (Gasché, 2001).

De esta manera al colocar a los sujetos como productores de cultura, siendo los niños participantes activos y la socialización un proceso interactivo y situado, la educación intercultural se presenta como un espacio de reproducción de valores locales y de vinculación con conocimientos útiles en el desarrollo o cambios sociales de acuerdo a las metas del grupo.

En este sentido, la educación como derecho y demanda de grupos minoritarios dentro del Estado, forma parte del debate sobre la constitución de sociedades multiculturales en relación a cuál debería ser su función. Entre las teorías políticas centrales que debaten sobre la funcionalidad de la escuela de acuerdo al concepto de Estado en que se fundan son: el neoconservadurismo, el neoliberalismo y el neomarxismo, así como la emergencia de las perspectivas posmodernas del Estado y la educación.

Esto me lleva a plantear de una manera superficial pero necesaria, la importancia del análisis del Estado para entender las políticas y prácticas educativas, ya que la educación, sobre todo en el siglo pasado, se ha convertido cada vez más en una función del Estado, ya que “los sistemas y las prácticas educativas están patrocinadas, ordenadas, organizadas, y certificadas por el Estado” (Torres, 2001: 27).

Además de analizar que, si bien las escuelas están sujetas a una normatividad regulada a partir de instituciones estatales, “los sistemas y escenarios educativos también desarrollan, con relativa autonomía respecto al Estado y la división del trabajo, su propio comportamiento institucional y político, así como su gobernabilidad” (Torres, 2001: 285). Es decir, a pesar de ser instituciones definidamente reglamentadas, la riqueza creativa, creadora y transformadora de la escuela está en su práctica cotidiana generada por sus agentes sociales.

3.1.1. La Función de la escuela y el Estado ante las demandas de diversidad cultural

Las teorías que están en el centro de los debates actuales sobre la constitución multicultural de las sociedades como resultado de los movimientos sociales por el reconocimiento de derechos culturales, de género, sexuales entre otros, donde se discute las diferentes concepciones de lo que debería ser una democracia multicultural, concepto por demás astiloso que se tiene una vinculación directa con la Educación. En este sentido, McLaren plantea que es necesario situar la educación multicultural dentro de una problemática amplia que va más allá de la política de inclusión. Con esto quiere decir que un pluralismo multiculturalista que pretende ser incluyente podría en realidad estar basado en discursos y prácticas de exclusión estructural, es más, agrega el autor de "Multiculturalismo Revolucionario," es probable que se basara en un impulso homogeneizador fundado en una política de capitalismo blanco, patriarcal e imperialista (1998: 296).

Es decir, que la inclusión de los diversos grupos estaría planteando reglas impuestas o pactadas desde posiciones de poder muy asimétricas, reproduciendo por lo tanto las mismas relaciones de presión sobre los demás grupos, pero bajo el discurso del multiculturalismo.

Las teorías liberales sobre el Estado han sido impugnadas por las teorías políticas neoconservadoras, neoliberales y por las teorías de la reproducción y los críticos del conocimiento oficial, por que consideran al Estado:

como un sistema político, como una institución política autónoma independiente del sistema de producción y de la estructura de clase [...] La intervención del Estado tiene lugar cuando diferentes grupos de interés y posiblemente élites en competencia por recursos entran en conflicto con el interés general de todos los ciudadanos o cuando el Estado, en su búsqueda de actividades independientes, trata de modernizar la sociedad (Torres, 2001: 51).

Esta supuesta neutralidad que pregonan el liberalismo, como mediador entre los diferentes intereses que se disputan al interior del Estado, lo ha llevado a un rotundo fracaso en la defensa de sus postulados de respecto a los significados del principio de autonomía, por una parte, la autonomía de los individuos y por otra, la idea de la autonomía estatal y su supuesta independencia de la burocracia estatal. En este sentido, una de las funciones primordiales del Estado liberal, como lo señala

Carlos Alberto Torres (2001), en el desarrollo de Estado de bienestar,¹² es la de destacar el nivel más alto de autonomía del Estado liberal democrático, basado en el logro del pacto democrático, donde el Estado debería eliminar cualquier impedimento al pleno ejercicio de la voluntad y facilitar la búsqueda de la felicidad por todos los individuos.

Una de las características centrales y contradictorias del Estado de bienestar es precisamente su intervención en la economía y sus políticas proteccionistas en los niveles de ingreso, salud, vivienda, alimentación y, sobre todo en la educación, desempeñando ésta última tres funciones principales: la socialización cognoscitiva y moral, el adiestramiento en habilidades y la certificación, funciones que contribuyen a una asignación racional de recursos y a la movilidad social (Banks, La Belle y Ward en Torres, 2001: 55). De esta manera, se educaba en la adquisición de conocimientos universales, es decir validados, en una supuesta igualdad de oportunidades, en la distribución de los egresados escolares a partir de una selección basada en la competitividad del talento individual.¹³

Esta planificación de la escolaridad fue fundamentada por las teorías funcionalistas liberales, promoviendo principalmente la igualdad de oportunidades y redistribución económica. Sin embargo, se evidenciaba una creciente desigualdad social, por lo que las teorías funcionalistas eran incapaces de explicar del todo las causas de la desigualdad y los problemas de la desigualdad de oportunidades, y menos aún ofrecer una adecuada estrategia para responder al problema de la educación y la perpetuación de las desigualdades sociales.

Carlos Alberto Torres, señala que el rotundo fracaso liberal que emanó de las fallas reformadoras liberales en la educación, se debió a: la falta de un análisis histórico-estructural de los procesos educativos en las sociedades capitalistas que deja fuera el problema sobre las implicaciones de dominación y explotación, una

¹² El Estado de bienestar es una forma particular del Estado democrático liberal en las sociedades industrializadas que pone de manifiesto las contradicciones del liberalismo en cuanto a una supuesta neutralidad frente a los intereses de los diversos grupos sociales.

¹³ Para el caso que se expone en relación a la escuela, estaríamos hablando del Estado de bienestar que se desarrolló en Estados Unidos en la segunda posguerra mundial, y lo retomo por ser políticas que más tarde influenciarían a países del Tercer Mundo, entre ellos México, a través de las ideas neoconservadores que reaccionan contra el intervencionismo del Estado de bienestar.

aceptación acrítica del papel del Estado, es decir, no se aborda la naturaleza y distribución del poder (2001: 59-60).

Como consecuencia, el fracaso liberal fue el centro de las críticas tanto por el lado de la derecha a través de las posturas neoconservadoras y neoliberales, como por la izquierda basada en las teorías de la reproducción social y cultural de las sociedades capitalistas.

Básicamente, la postura neoconservadora consistía en alejarse del Estado de bienestar para adoptar el modelo basado en “la privatización forzada de las empresas estatales y grandes sectores de la propiedad de la propiedad pública; relajamiento de las regulaciones del mercado y de la empresa privada; control de la inflación en vez de apoyo al pleno empleo, y la creciente importancia del ejecutivo con la correspondiente decadencia del papel del Congreso o del Parlamento” (Torres, 2001: 61).

El vuelco neoconservador dirigido hacia los mercados libres defienden la idea de una educación definida como una corporación privada orientada por las leyes del mercado, bajo el argumento de que las instituciones de mercado, tienden, por un lado a desalentar la burocracia y por otro, alimentan la autonomía escolar y se promueve una organización efectiva.

Este tipo de formulaciones, que trata de resolver el problema al acceso a la educación bajo la promesa de una opción escolar en igualdad de oportunidades regulada por el mercado es una falacia porque no todo depende de una libre competencia entre la oferta y la demanda escolar, ya que deja sin solución las cuestiones raciales y de género que llevan a la enajenación o impotencia por no ver cumplidas las promesas de oportunidad escolar. Es decir, deja fuera las constricciones estructurales y subjetivas.

Pero si bien los neoconservadores plantean esta apertura hacia una intervención mayor del mercado con la finalidad de ofrecer una oferta escolar que llevaría a una mayor calidad a partir de un mayor control por medio practicas como el credencialismo que exige y presiona a los maestros mejorar su docencia, los valores que se transmiten seguirán siendo dictados por el Estado, para promover una autonomía individualizada impulsada por la búsqueda del interés propio, sin una

vinculación al problema de la educación y su vinculación con las necesidades sociales.

De esta manera, los neoconservadores al dejar de lado las cuestiones estructurales y subjetivas, se encuentran ante el dilema entre la promoción de una autonomía individual y las obligaciones públicas. Por otro lado, pero alineados a la derecha, los neoliberales se encuentran entre otra contradicción “entre preferencias concebidas individualmente y opción social racional” (Torres, 2001: 69).

Las contradicciones entre liberales y neoconservadores, en realidad habla de muy pocas diferencias de fondo entre estas dos posturas políticas, pues básicamente las dos conllevan hacia una descarga a discreción del Estado, dirigiendo la privatización de la educación, más bien se podría considerar estas dos posturas dentro del mismo movimiento de derecha.

En este sentido, podríamos aglutinar a estas dos posturas, contemplando sus diferencias más como grupos de poder que como proyectos políticos, en una avanzada por la democracia liberal, dentro de un contexto en el debate multicultural, siendo Kymlicka (1996) un defensor que trata de conciliar estas dos posturas liberales y resolver el antagonismo de la teoría liberal, entre derechos liberales y colectivos. Para este fin, el autor argumenta que el reconocimiento de derechos diferenciados en función del grupo, incluso protege el ejercicio de los derechos de los individuos al interior del grupo y que la concesión de derechos especiales a una minoría no necesita, y muchas veces no implica, una posición de dominio sobre otros grupos, por el contrario tales derechos pueden contemplarse como algo que sitúa a los diversos grupos en mayor pie de igualdad, reduciendo la medida en que el grupo más pequeño es vulnerable ante el grande.

Esta posición, sin duda atractiva, mantiene sus inconsistencias con respecto a la problemática que representan las restricciones internas de un grupo cultural, protegido por la concesión de los derechos diferenciados. Como lo argumenta León Olivé, la incongruencia y problema, reside sobre todo en la insistencia de Kymlicka en que “la teoría liberal más defendible se basa en el valor de la autonomía y, en la idea de que cualquier forma de derechos diferenciados (sobre la base de diferencias de grupo), que restrinjan los derechos civiles de los miembros de los grupos es, por

consiguiente, inconsistente con los principios liberales de libertad y de igualdad” (Kymlicka citado en Olivé, 1999: 72).

De esta manera, León Olivé propone una visión pluralista, sosteniendo que es posible aceptar la diversidad de concepciones del mundo y la diversidad de mundos y, sin embargo, mantener la posibilidad de llegar a acuerdos racionales. A pesar de la diversidad, es posible que quienes viven en mundos diferentes se comuniquen, establezcan metas y proyectos comunes, y lleguen a acuerdos nacionales (Olivé, 1999: 113).

Sin embargo, muy poco se explica sobre quién establecerá las reglas de esta comunicación con la finalidad de establecer metas a partir de acuerdos, de ahí que una postura liberal sobre la viabilidad de un pluralismo, lleva a considerar que:

cualquier democracia edificada sobre relatos de acuerdos consensuales constituye una forma de funcionalismo que rehúsa a enfrentar las jerarquías de privilegios, los arreglos asimétricos y las relaciones de poder; presume falsamente que los individuos o los grupos puedan poseer equivalencia en el ámbito de las necesidades materiales [...] Al revelar esta tendencia funcional, el pluralismo desplaza la cuestión de definir la sociedad en términos de las elecciones narrativas sustantivas en cuento a las finalidades social, económica y política (McLaren, 1998: 297).

Este breve y general panorama presentado desde las teorías liberales y su crítica se enfrenta a las posturas neomarxistas que se basan en el análisis de las interacciones entre Estado y educación en un contexto histórico y tratan de mostrar la dinámica contradictoria entre estructuras económicas y políticas y la acción humana, considerando al Estado como algo estrechamente relacionado con nociones de poder y de su distribución en la sociedad (Torres, 2001: 74-75).

Las posturas críticas que se desprenden de este tipo de formulaciones que denuncian la perpetuidad de las relaciones capitalistas dentro de uno de los espacios claves centrales en la socialización de los niños y jóvenes que es la escuela, “plantea un desafío concertado a las articulaciones y luchas por la identidad que estamos presenciando” (McLaren, 1998: 300). Pero también se abren nuevas perspectivas desde los análisis posmodernos basados en concepciones que abordan el poder como fragmentado en la sociedad capitalista, visto como “parte de un proceso de racionalización más amplio relacionado con un nuevo tipo de proliferación de signos,

de un nuevo tipo de diseminación de valores, y de un nuevo tipo de simiurgia (abundancia de signos) radical.” (Baudrillard en McLaren, 1998: 118). Por lo tanto, hacen un llamado a la muerte de las grandes narrativas en este llamo posmoderno a esta nueva época social que plantea un nuevo paradigma cultural.

Ante estas posturas “novedosas” como lo han cuestionado autores como Carlos Alberto Torres y Peter McLaren, que llaman la atención en no perder de vista que el Estado sigue siendo clave en los debates sobre la articulación del poder en la sociedad civil, la constitución de comunidades democráticas y las culturas políticas democráticas. De esta manera, dentro de este amplio debate sobre la composición de las sociedades multiculturales, McLaren plantea que la diversidad no es algo por lo cual luchar para su propio bien, si las alineaciones de las relaciones de poder y las trayectorias de las fuerzas políticas favorecen más a algunos individuos que a otros. Para Tully (1995) la cuestión no es si se está a favor o en contra de la diversidad cultural, por que es un hecho real que evidentemente no se puede negar, En este sentido, de acuerdo con McLaren, la producción de la diferencia no es tan importante como los fines por los cuales se ponen, despliegan y redespliegan tales diferencias.

En este panorama general de las principales teorías que sustentan los proyectos políticos que debaten sobre la funcionalidad de la escuela y sus retos ante la constitución de sociedades multiculturales y en los que se inscriben las escuelas de estudio, la escuela oficial emana de las políticas importadas de las teorías neoconservadora y neoliberales al Tercer Mundo, que en el caso de México se han puesto en práctica desde los gobiernos de Salinas de Gortari y Ernesto Zedillo donde las premisas del Estado neoliberal se pueden sintetizar como:

una mezcla de teorías y de grupos de interés que están vinculados a la economía del lado de la oferta, al monetarismo, a sectores culturales neoconservadores; a grupos opuestos a las políticas de redistribución del Estado de bienestar; y a sectores preocupados a toda costa por el déficit fiscal. En otras palabras, es una alianza contradictoria. Estos modelos estatales responden a crisis fiscales y a la crisis de legitimidad (real o percibida) del Estado [...] Las premisas predominantes de la reestructuración del capitalismo avanzado y las premisas del ajuste estructural son sumamente compatibles con los modelos neoliberales. Implican la reducción del gasto público, la reducción de programas a los que se considera ruinosos, la privatización a través de la venta de empresas estatales y el desarrollo de mecanismos de desregulación para disminuir la intervención estatal en la operación del mundo de los negocios. Además, se propone que el Estado tendría que participar menos en la provisión de servicios sociales (incluidos educación, salud,

pensiones y retiro, transporte público y vivienda asequible) y que habría que privatizar estos servicios (Torres, 2001: 72.73).

Esto en aras de promover la “autonomía individual,” con la finalidad de desarticular la burocratización estatal y a través de la participación privada mejorar los servicios aunque esto conlleve a una mayor selección en el acceso a ellos y por lo tanto, el principal argumento que sustenta a la educación como espacio para la movilidad social se cierra cada vez más. Tomando en cuenta que:

La realidad del país ofrece dos procesos adversos que contribuyen enormemente a postergar y tergiversar la necesidad de la educación y el desarrollo sostenible de los pueblos indomexicanos. Por un lado, el cuadro de crisis y de rezago que exhibe el funcionamiento de la educación bilingüe indígena escolarizada y, por el otro, las inequidades y hegemonía que exhiben las relaciones multiculturales en el país. Las consecuencias de esta situación son la incomprensión y la exclusión de las necesidades y los rezagos específicos que provienen de los entornos escolares interculturales rurales y migrantes indígenas (Muñoz, 2001: 434).

A pesar de este panorama no parece mejor, pues a pesar de que los diferentes grupos políticos que debaten las formas para establecer nuevas relaciones dentro de las sociedades multiculturales, por lo general excluyendo la participación de los diversos grupos culturales, se torna difícil y conflictivo. En el caso de México, el Estado, desde comienzos del noventa ha realizado reformas formales reconociendo la constitución pluricultural del país, pero rechaza acuerdos producto de un proceso de diálogo con una participación amplia de los pueblos indígenas, una parte de ellos representados por el EZLN, y lleva a cabo una contrarreforma en el 2001, de tal forma que, aunado a este reconocimiento formal, las propuestas que definen actualmente las políticas educativas dirigidas desde el Estado hacia la población indígena, da continuación a una política de exclusión hacia los pueblos indígenas, cambiando sólo el nombre de los programas educativos, dejando fuera la discusión de los diversos sentidos que puede implicar una educación intercultural en la organización de la educación nacional.

Héctor Muñoz plantea que la introducción de la interculturalidad y la diversidad en la actual organización de la educación nacional, debe considerar las diversas expresiones que involucra a la interculturalidad como diálogo, como reconocimiento, como acercamiento entre lo que ofrece la escuela y lo que sabe el alumno, como

sistematización y formalización del saber local construyendo puentes de racionalidad coincidentes entre culturas (2001: 475).

Sobre todo un sentido que tiene que ver con la construcción de diálogos entre las culturas de una nación, es decir diálogos interculturales, pues generalmente nos lleva a plantear un problema que sólo le concierne a los grupos diferentes y por lo tanto específicamente dirigidos hacia ellos y no como una política nacional, la cual implicaría una educación intercultural como modelo nacional. De tal forma que la interculturalidad implicaría todos los sentidos posibles y no sólo la consideración de uno de ellos. Sin embargo, como lo señala Muñoz (2001), la educación nacional está pensada para priorizar otro tipo de conocimiento, más global, con muy poco interés por lo que hacer en esa otra enseñanza sustentada en la diferencia.

En reacción, la escuela autónoma, como una de las once demandas de la lucha zapatista que serviría como base para desplegar su proyecto autonómico que reivindica, no sólo el derecho a la diferencia, sino al ejercicio de él a partir de la participación activa de los indígenas en la construcción de su autonomía, más que exigir una escuela para los indios, reclama una escuela de los indígenas que poco a poco se va construyendo, en estos momentos, desde la resistencia.

La escuela como espacio privilegiado para la socialización infantil es un terreno de pugna constante por parte de los diferentes proyectos políticos en la dirección del estado, por ser un ámbito reproductor de valores y de relaciones sociales, pero también un espacio generador de cambios. En este sentido, la escuela, más que una demanda social por el reconocimiento de los derechos culturales, reclama, desde el zapatismo, un espacio reproductor de valores culturales indígenas y de cambio social que exige del Estado no sólo el reconocimiento, sino la distribución de recursos y espacios de participación política que permitan ejercer las demandas de autonomía.

De ahí que la investigación sea parte de un compromiso que permita, desde el estudio de la socialización en los ámbitos de las prácticas cotidianas, ayudar al proceso de la construcción de estas escuelas autónomas que gracias a la oportunidad de explorar el proceso de socialización de manera triangular entre las formas en que los niños aprenden en casa y la vinculación de estas formas con la

escuela oficial y autónoma, muestran la necesidad de establecer una educación intercultural que permita a los sujetos decidir la dirección de una reproducción de valores culturales y cambios sociales de acuerdo a sus intereses.

3.2. Contexto histórico de la educación indígena en Chiapas

Este apartado expone de una manera general el proceso histórico de la educación indígena en Chiapas. En éste se describe la situación actual de ésta a partir del modelo que propone Héctor Muñoz, con el objetivo de esclarecer las diferentes dimensiones que abarca el análisis de la educación indígena.

Esta breve exposición del proceso histórico de la educación indígena en Chiapas se remite a finales del siglo XIX, en la que encontramos los primeros indicios en materia educativa para integrar a los indígenas a la nación, aunque durante la época colonial se pueden encontrar políticas educativas dirigidas a los indígenas, desde 1534, donde Carlos I da

las primeras disposiciones relacionadas con la educación y 'beneficios tanto en lo espiritual como en lo temporal' de los indios conquistados. Las disposiciones van en el sentido de que los hijos de indios nobles, sean tutelados por religiosos, y conforme avancen las ideas de Occidente, aumentan las escuelas para hijos de los que se perfilan como caciques, principalmente en las ciudades importantes, entre ellas Guatemala y México (Lomelí, 2004: 60).

Durante las primeras décadas de la Independencia en México, se podría decir que eran pocos los esfuerzos en materia de educación como proyecto nacional y sobre todo, ésta se restringía a las zonas urbanas, pensando que "la escuela era el lugar ideal para proporcionar a las nuevas generaciones la educación cívica que sentara las bases para lograr una unidad cultural y así formar el perfil que identificara a México en el contexto internacional" (Acevedo, 1996: 11).

Un ejemplo de esta idea, como antecedentes previos a la Revolución Mexicana en relación a la educación para los indígenas en Chiapas, lo podemos ver en el desglose de ideas que presenta Luz Olivia Pineda sobre la visión de esa época. La autora señala que la educación es un vehículo de control social hacia los indígenas, necesaria para reproducir la fuerza de trabajo que requerían las fincas y haciendas. Es decir, se enfatiza en la necesidad de profesores para educar a los indios, con la finalidad de vincular la enseñanza con el aprendizaje del trabajo

productivo de la agricultura y se propone como una educación- capacitación, la cual debía ser impartida en el idioma indígena con la finalidad de no usar la violencia y en su lugar, buscar la persuasión (1993: 65).

Sin embargo, este primer intento por impulsar una educación dirigida a la población indígena no logra consolidarse sino hasta el término de la Revolución Mexicana, en el gobierno de Lázaro Cárdenas quien tiene la firme decisión de llevar la institución escolar a todos los lugares del país. “Con ello se inicia la famosa escuela rural mexicana que es vista, antes que nada, como una agencia de aculturación cuyo fruto, sería la conformación de un sólo México, donde se compartiera una sólo cultura, la detentada por los mestizos” (Acevedo, 1996: 11).

Esta escuela se estableció principalmente como centro de desarrollo comunitario, donde los maestros debían poner en su trabajo todo el celo y la energía de un misionero. El impulso de la escuela fue muy grande, pues en ningún otro periodo se habían abierto más escuelas que en el periodo de Cárdenas. Al fundarse el Instituto Nacional Indigenista (INI) en 1948, la apertura de escuelas bajo su dirección, apoyó la fundación de otras, tanto federales como estatales. En 1964 se unen las administraciones y oficinas de supervisión de las escuelas federales y el INI, mientras que las estatales quedaban bajo su propia administración y supervisión, pero siempre tendían a seguir la política y la práctica del Gobierno Federal (Modiano, 1990:163-165).

A pesar de la expresión de diversas formas de resistencia indígena ante la institución escolar, como el esconder a los niños o incluso vestir a los varones de niña para no ser obligados a asistir a las escuelas,

la acción ejercida por los maestros sobre varias generaciones durante más de 40 años, tiempo en el que estuvieron insistiendo en la idea de que la escuela es el medio para *progresar* occidentalizándose, para acceder al manejo del idioma español y, con él, al mercado laboral urbano, (se dio dentro de un contexto en donde) la economía indígena de subsistencia, basada en el cultivo de la milpa, la elaboración de algunas artesanías, el pequeño mercadeo regional y el peonaje agrícola estacional ya no bastaban para lograr la reproducción social de los indígenas, resultó fácil ir conformando entre ellos la idea de que la escuela, aunque era una institución ajena a su propia tradición, en verdad podía constituir un vehículo para que los niños pudieran aprender cosas de los mestizos, tales como hablar, leer y escribir su idioma, medir y contar a su modo, vestir como ellos y al mismo tiempo darles herramientas para salir de la comunidad en busca de trabajo remunerado en las ciudades o en regiones alejadas. Paralelamente, la casa se

mantuvo como el lugar apropiado para aprender el idioma, las costumbres y las técnicas locales necesarias para relacionarse entre sí, con la naturaleza y con la divinidad en el interior de la región (Acevedo, 1996: 12).

Sin embargo, esta promesa de “progreso” en el medio indígena sigue sin cumplirse, a pesar de “las inversiones y los esfuerzos realizados hasta ahora no muestran avances sustanciales. Existen niveles bajos de escolaridad y la población indígena se mantiene en una situación de analfabetismo virtual, ya que incluso si ésta sabe leer y escribir, en realidad ni lee ni escribe” (Alejos, 1994: 162).

El estudio de la escuela rural es, sin duda de gran importancia, pues como lo señala Alejos García, su problemática es tan vasta y compleja que resulta irónico que, si bien la escuela como medio de movilidad social no ha se ha visto cumplido, la escuela, ha cobrado gran relevancia. La importancia de esta escuela, sin embargo, tiene que ver con sus efectos particulares, pues el rechazo o aceptación de ella, dependía, en gran medida, de la relación que se establecía entre el maestro y la comunidad.

En el caso de El Bascán, donde a principios de la década de 1950, los maestros rurales dejaron tanto buenas como malas experiencias, entre las que destacan, por un lado el apoyo incondicional de los maestros con la comunidad y, por el otro, la restringida participación que se limitaba al aula escolar, incluso se podría afirmar que el maestro se encerraba dentro del espacio de la escuela. Esta historia de incompatibilidad del maestro con la escuela se repitió hasta que, en asamblea se toma la decisión de pedir el cambio del sistema monolingüe al sistema bilingüe a principios de la década de 1980.¹⁴

El argumento de Alejos, se basa en la idea de que por lo menos la gente veía, en algunos maestros de esa época, entusiasmo y ganas por enseñar a la población indígena, es decir “tenían buenas intenciones”. Pero, a pesar de que ahora se cuenta con maestros indígenas, éstos buscan la manera de obtener plazas lejos de sus

¹⁴ El cambio de sistema está documentado en el archivo ejidal de El Bascán, pero no hay una fecha exacta a la que el sistema bilingüe comienza a impartirse en la escuela. Las experiencias de los maestros rurales fue obtenida a través de diferentes conversaciones con la gente de El Bascán, las cuales serán desarrolladas en el capítulo 6.

comunidades de origen para establecerse en las ciudades. En Alejos, esta idea está presente al afirmar que:

la presencia de instituciones federales, como las escuelas rurales revolucionarias, auguraban un futuro esperanzador. De hecho, quienes lo vivieron recuerdan el momento como uno de cambio hacia la libertad y la prosperidad [...] que llegaron los maestros a enseñar al campesino y le abrieron los ojos, sacándolo de la oscuridad en que vivían. Los ancianos suelen expresar estas opiniones para contrastarlas con la realidad presente, con la mediocridad de los *maistros* y el desperdicio de recursos” (1999: 179).

Entre las décadas de los sesenta y setenta se dieron, principalmente dos factores que provocaron la discusión sobre una educación indígena bilingüe-bicultural, para luego establecerlo legalmente en el marco jurídico legal. Uno de estos factores fue resultado de diez años en los que, técnicos de la educación indígena y antropólogos debatían la mejor manera de castellanizar a los indígenas. Dos eran los métodos que se debatían: el directo, que consistía en enseñar y alfabetizar en español; el indirecto que se trataba de alfabetizar en lengua indígena y luego enseñar en español. De este debate, surge, en 1963 la Sexta Asamblea del Consejo Técnico de la Educación y se crea el Servicio Nacional de Promotores Culturales y Maestros Bilingües (Acevedo, 1996: 23).

El debate se amplía en 1971, producto de resoluciones internacionales respecto a los derechos de las minorías étnicas. De esta manera, se empieza a hablar en México del modelo de la educación bilingüe-bicultural y éste “es propuesto inicialmente por científicos sociales mestizos, quienes lo interpretaron como un sistema basado en el uso de lenguas nativas para la enseñanza de los contenidos de los programas escolares que, dicho sea de paso, eran iguales para todos los mexicanos, ya fueran indios o no” (Acevedo, 1996: 28).

El segundo factor que fortalece la discusión sobre la educación bilingüe-bicultural son las propias demandas de los grupos indígenas durante esta época que, entre sus reclamos por tierra y servicios, demandan educación en lengua indígena. Sobre todo en estas dos décadas, las presiones de diversos grupos que exigían mayor participación política, provocarían que, durante el gobierno de Luis Echeverría orientar la política a fin de liberar un poco los reclamos sociales, pretendiendo

incrementar esa participación mediante la famosa “apertura democrática” (Pineda, 1993: 97).

Con esta política estatal, originada por lo reclamos sociales, traería como consecuencia para la educación indígena, la creación de la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena¹⁵ en 1971, “dependencia que en adelante absorbería las actividades y servicios educativos asignados inicialmente al INI (León, 1999: 38). Dos años más tarde, se aprobaría la Ley Federal de Educación Indígena, institucionalizándose la educación bilingüe para los indígenas, donde “los maestros educan a sus alumnos en su idioma indígena e imparte el español como segunda lengua. A su vez, preserva y fomenta las costumbres, tradiciones, y todo lo relativo a la cultura universal” (SEP, boletín DGEI citado en Calvo y Donnadiou, 1990: 26).

Pero fue hasta principios de los ochenta que se exponen oficialmente los principios de lo que será la educación bilingüe-bicultural, ya demanda desde mediados de los setenta dentro del Primer Congreso Nacional de Pueblos Indígenas, donde “los Consejos Supremos de dichos pueblos elevan la demanda de que los grupos étnicos reciban educación bilingüe-bicultural como medio para mantener la identidad” (Acevedo, 1996: 29).

Esta demanda se cristaliza dentro del “Plan Nacional para la Instrumentación de la Educación Bilingüe-Bicultural”, producto del I Seminario de Educación Bilingüe-Bicultural y el III Congreso Nacional de Pueblos Indígenas realizados en 1979. Este documento presentaba “una visión mucho más clara y ordenada de lo que se concibe como la alternativa indígena para la educación de los indígenas” (Acevedo, 1996: 29).

De esta manera, en 1983 la DGEI da a conocer los fundamentos de la educación indígena que se “propone consolidar la educación indígena bilingüe-bicultural que los pueblos reclaman. Este tipo de educación busca forjar un hombre nuevo, crítico, solidario, capaz de participar en el total nacional de manera igualitaria, pero conservando su diferencia étnica” (DGEI, 1983 en Acevedo, 1996: 30).

¹⁵ En el periodo presidencial de José López Portillo (1976-1982) esta dependencia cambia de nombre al de Dirección General de Educación Indígena (DGEI), dependiente de la Subsecretaría de Educación Básica de La Secretaría de Educación Pública (SEP).

A pesar de este contexto de discusión sobre las bases de una educación indígena-bicultural, en donde el proyecto fue sin duda el más difundido, conocido y aceptado en el ámbito educativo indigenista que pudo ser apoyado por el proceso de descentralización administrativa, puesta en marcha por el programa “Educación para todos” en el periodo de 1976-1982, “paradójicamente y en nombre de la educación bilingüe bicultural, se generaliza e intensifica la castellanización directa, compulsiva e improvisada, en toda la geografía del subsistema de educación indígena” (Aguirre Beltrán en Muñoz, 2001: 448).

Este proceso de discusión, se podría decir que continúa hasta nuestros días, donde el discurso versa sobre la educación bilingüe intercultural. Este debate forma parte de las ideologías, políticas y proyectos educativos,¹⁶ el cual se ha nutrido de la discusión sobre el modelo intercultural, vinculado a las demandas de grupos minoritarios, entre ellos los indígenas que reclaman derechos políticos y culturales, pero también de la apropiación de este discurso por parte del Estado con la finalidad de parar las demandas que proclaman la transformación de las relaciones sociales.

3.2.1. Ideologías, políticas y proyectos educativos

En este apartado, me referiré a las *políticas educativas*, entendidas como aquellos “proyectos de los sectores sociales, debates internacionales, a través de los cuales se adoptan enfoques, objetivos y categorías para definir la naturaleza social y papel de la educación en el desarrollo de la sociedad indígena” (Muñoz, 2001: 463). Esto en cuanto al proceso por el cual se adoptan, así como a las diferencias que se establecen en cuanto a sus objetivos y su naturaleza social en relación al proyecto zapatista de educación indígena.

Por un lado está la discusión en el ámbito internacional con el Convenio 169 de la Organización Mundial del Trabajo, donde explícitamente se reconoce el derecho de los pueblos indios a sustentar un desarrollo cultural autónomo, mismo que México se adscribe en 1990. Asimismo, otras vías como el Banco Mundial y el

¹⁶ Retomo los niveles de análisis que desarrolla Héctor Muñoz (2001) para el análisis de la educación indígena en el país que son cuatro: el de las políticas y proyectos educativos, el sistema educacional, los modelos académicos y las prácticas educativas. Para el desarrollo de la presente investigación son relevantes los niveles de las políticas y prácticas educativas, describiendo sólo el nivel del sistema educacional.

Banco Interamericano de Desarrollo (BID) comienzan a establecer estrategias consistentes en programas compensatorios en áreas de mayor rezago educativo que, para el caso de México, el Estado comienza a impulsar en los cuatro estados más pobres del país: Oaxaca, Chiapas, Guerrero e Hidalgo (Muñoz, 2001: 464).

Esto llevó a que en 1990 se inicie un proceso de descentralización del sistema educativo nacional y dos años más tarde se dan reformas jurídicas que reconocen la constitución pluricultural de la sociedad mexicana dentro del Artículo 4° de la Constitución Política del país, reformas que más tarde se establecerían en el artículo 2°, dentro de la Ley General de Derechos Lingüísticos. Para el caso de la educación indígena, se establece la modalidad intercultural bilingüe.

Sin embargo, como lo ha señalado Muñoz, “se trata de una estrategia de cambios parciales a fin de consolidar una eficacia sobre mínimos educativos y a la vez transferir lentamente la conducción de la gestión educativa a los gobiernos regionales, no a las comunidades” (2001: 464) y dirigido exclusivamente a la población indígena.

Pero es en 1994 cuando el debate sobre el reconocimiento de los derechos políticos y culturales de los pueblos indígenas se intensifica con la aparición pública del Ejército Zapatista de Liberación Nacional, dejando al descubierto un reconocimiento meramente formal y por exigencias internacionales más que un interés real sobre los derechos de los pueblos indígenas.

El reconocimiento meramente formal, por parte del Estado de una sociedad pluricultural, difiere de la demanda zapatista de autonomía que va más allá de *un dejar hacer*, pues ante todo “se trata de un régimen político-jurídico, acordado y no meramente concedido, que implica la creación de una verdadera colectividad política en el seno de una sociedad nacional” (Díaz Polanco, 1996: 151). Es decir, es necesario crear las condiciones que permitan el establecimiento de nuevas relaciones entre el Estado y los pueblos indígenas que, en la práctica sería el otorgamiento real de derechos políticos a los pueblos indígenas con el fin de garantizar su participación en la toma de decisiones en relación a su vida interna y la administración de sus recursos, así como de su participación política en los asuntos nacionales.

Esta clara diferenciación entre demandas sociales, producto de la conformación de organizaciones sociales, y la incorporación nominal de ellas es un claro ejemplo de políticas que provienen de un multiculturalismo liberal, donde el Estado, en lugar de oponerse a este tipo de demandas que parecieran posiciones antagónicas, las retoma en el discurso aparentando la “concesión” de nuevos derechos con la finalidad de contener la fuerza de las organizaciones sociales y eliminar formas de resistencia.

De tal manera que nos encontramos ante dos formas antagónicas en el discurso multicultural, por un lado, el multiculturalismo liberal, que Charles Hale (2002) denomina como la domesticación y redirección de la energía política del activismo de los derechos culturales; por el otro el multiculturalismo que demanda una real transformación de las relaciones sociales.

En el caso de México, esta diferencia fue más clara cuando el gobierno federal desconoce acuerdos tomados con el EZLN, firmados en febrero de 1996, situación que ha llevado a estas dos posiciones. La del Estado que reconoce derechos, pero no abre espacios para la participación política y el establecimiento de la autonomía indígena, demanda en esos acuerdos. Por el lado de los zapatistas, se inicia el proceso de poner en marcha el proyecto de autonomía dentro de su territorio de influencia y continúan con su lucha de resistencia al rechazar las reformas aprobadas por el poder legislativo del país. Es decir, rechazan todo tipo de proyecto asistencial que impide el desarrollo cultural propio de las comunidades indígenas.

Este antagonismo también se refleja en los proyectos educativos en relación al discurso de la educación bilingüe intercultural dentro del discurso multicultural, donde el Estado establece como su principal objetivo:

[...] fortalecer el conocimiento y el orgullo de la cultura a la que se pertenece, para entablar relaciones interculturales que tengan posibilidades de simetría; le compete enseñar la lengua propia, la que permite nombrar el mundo y fortalecer su cultura, así como enseñar y enriquecer el lenguaje que nos permite comunicarnos como mexicanos; le toca hacer que conozcamos y valoremos los aportes culturales de los pueblos que comparten nuestro territorio; le atañe lograr que los integrantes de diversas culturas convivan de manera respetuosa y mutuamente enriquecedora; le corresponde, por último, desarrollar una conciencia

ciudadana que se preocupe por la injusticia y ofrecer herramientas para combatirla en la vida cotidiana.¹⁷

Los planteamientos para la educación indígena, desde la perspectiva multicultural del Estado, se dirige hacia la construcción de un supuesto diálogo que, si bien se presenta como respetuoso de la diversidad, como el uso de la lengua indígena para la enseñanza, el diálogo entre el Estado y los pueblos indígenas continúa manteniendo relaciones asimétricas, estableciendo el idioma nacional como el puente que permita la comunicación, lo que trae como consecuencia que la educación intercultural sólo se dirija hacia la población indígena y no como política educativa nacional.

Desde el movimiento zapatista, ésta ha seguido un proceso que, más que dividirlo en etapas, se ha articulado a partir de tres ejes a lo largo de los diez años desde su aparición pública, según palabras del principal vocero, el Subcomandante Marcos:

El que nosotros llamaríamos el eje del fuego, que se refiere a las acciones militares, los preparativos, los combates, los movimientos propiamente militares. El eje de la palabra, que se refiera a encuentros, diálogos, comunicados, donde está la palabra o el silencio, es decir, la ausencia de la palabra. El tercer eje sería la columna vertebral y se refiere al proceso organizativo o a la forma en que se va desarrollando la organización de los pueblos zapatistas (Muñoz Ramírez, 2003: 263-264).

Este último eje, tiene que ver precisamente con la puesta en marcha de escuelas autónomas basadas en una educación intercultural como lo establecen los zapatistas en “Los Acuerdos de San Andrés”, firmados en 1996, que ante la negativa de incorporarlos en el marco jurídico constitucional, ponen en práctica estos acuerdos mediante la creación de municipios autónomos regidos a través de la reciente creación de Las Juntas de Buen Gobierno y el crecimiento de sus proyectos autónomos, entre ellos el educativo.

De “Los Acuerdos de San Andrés”, para la educación

[...] se ratifica el derecho a la educación bilingüe e intercultural de los pueblos indígenas. Se establece como potestad de las entidades federativas, en consulta con los pueblos indígenas, la definición y desarrollo de programas educativos con contenidos regionales, en los que deben reconocer su herencia cultural, por medio de la acción educativa será posible asegurar el uso y desarrollo de las lenguas

¹⁷ SEP, Programa Nacional de Educación 2001-2006

indígenas, así como la participación de los pueblos y comunidades de conformidad con el espíritu del Convenio 169 de la OIT (Hernández y Vera, 1998: 74).

Asimismo, se establece como necesidad “elevar a rango constitucional el derecho de todos los mexicanos a una educación pluricultural que reconozca, difunda y promueva la historia, costumbres, tradiciones y, en general, la cultura de los pueblos indígenas, raíz de nuestra identidad nacional” (Hernández, 1998: 73). De esta manera, lo intercultural no sólo debería referir a la población indígena sino como una política nacional.

A lo largo de estos procesos donde se debate alrededor de un modelo educativo intercultural, muchas son las definiciones que han emanado y la mayoría proponen que con este modelo se puedan superar las relaciones asimétricas entre las diversas culturas a partir de la articulación de los conocimientos locales y científicos, mediante un proceso interactivo y dialógico.¹⁸

También está la perspectiva que define la educación intercultural en términos de la modificación de la relación de los indígenas con el Estado, a través del fortalecimiento de las comunidades étnicas y el establecimiento de un diálogo con la nación, buscando espacios de participación, a través de la complementariedad de los diversos saberes en el aula en una pedagogía que construya significados reconocidos por las comunidades indígenas (Rojas, 1999).

Por otra parte, Núria Torres propone una concepción de la educación intercultural, construida a través del estudio de la educación adulta entre mujeres p'urhépechas de Michoacán, la cual se basa en reconocer que:

cualquier expresión cultural no puede fraccionarse, ni escapar de la cosmovisión que acrisolada por la temporalidad histórica la empuja, desde lo más profundo, a emerger y expresarse [... Sobre esta base, se propone que] el sentido de las acciones educativas que podemos emprender es el que, justamente, sintetiza estas dos dimensiones de los procesos civilizatorios, el histórico profundo (las cosmovisiones), y el momento histórico actual (1995: 68).

Las concepciones que rondan a la educación continúan por construirse y una de las principales fuentes para lograrlo es averiguar lo que pasa cotidianamente en

¹⁸ Gasché (2001) ha desarrollado su proyecto de educación intercultural desde este tipo de perspectiva entre los indígenas de la amazonía del Perú.

las aulas, pero sobre todo, tiene que responder a los objetivos que los propios pueblos indígenas establezcan como función de la escuela. De esta manera, más que establecer una definición, hay que construirla considerando las diversas expresiones que involucran las relaciones interculturales como diálogo, como reconocimiento, como acercamiento entre lo que ofrece la escuela y lo que sabe el alumno, como sistematización y formalización del saber local construyendo puentes de racionalidad coincidentes entre culturas (Muñoz. 2001: 475).

Cabe mencionar que, el proyecto zapatista no es el único que entra en el marco de la discusión sobre la importancia de contribuir a la construcción de una escuela de calidad para la población indígena, bajo “la idea de que la escuela puede ser camino del desarrollo siempre que quede bajo el control de las comunidades étnicas y sirva para transmitir los contenidos científicos que son parte del patrimonio de la humanidad, por medio de los valores y la cultura del propio grupo, parece no haber sido comprendida hasta ahora” (Acevedo, 1996: 13). De esta manera, se da la existencia de proyectos actuales en educación indígena como las escuelas bilingües e interculturales por parte del gobierno y alternativos a él, pero desde perspectivas y funciones distintas.

3.2.2. El sistema educacional

Retomo el nivel de análisis del sistema educacional, continuando con la propuesta de Héctor Muñoz, el cual refleja las condiciones políticas en la organización y estrategias del gobierno para llevar a cabo las doctrinas educativas de la educación para indígenas, lo cual “equivale a la llamada oferta educativa, vista principalmente como la infraestructura, el personal disponible, los recursos que el Estado destina para la educación, y especialmente las condiciones en que se desenvuelve el modelo de educación indígena” (Lomelí, 2004: 67).

Este nivel, da cuenta del desfase entre el modelo intercultural de la educación indígena y su ejecución. Muñoz por ejemplo señala que “el sistema educacional presenta un considerable desfase entre su funcionamiento y las esperanzas que se han depositado en él. Este sistema se presenta con estructuras y orientaciones más vinculadas al modelo centralizado, vertical y monocultural” (2001: 435). Esta

tendencia de centralización continúa a pesar del proceso de descentralización se ha dirigido hacia los municipios, que en el caso de Chiapas, del control federal de las escuelas primarias en su modalidad bilingüe, se transfiera al gobierno estatal vía Servicios Educativos para Chiapas (SECH).

La brecha entre el desarrollo propio de la educación indígena de calidad y dirigida hacia el desarrollo local de las comunidades indígenas, contrasta su nulo desarrollo, de acuerdo a las perspectivas de los movimientos y organizaciones sociales, con la gran cobertura obtenida en cuanto a infraestructura y formación de maestros.

La cobertura actual del sistema de educación en Chiapas, de acuerdo a los datos recogidos por Arturo Lomelí, es de “casi cuatro mil escuelas con 11,000 docentes en el actualmente llamado Nivel de Educación Indígena [...] El gobierno del estado ha informado que existe un incremento del 32% en la construcción de aulas, y escuelas en las regiones indígenas” (2004: 69). Cobertura que ha sido intensa en las regiones de influencia zapatista.

En lo que respecta a la cobertura de escuelas primarias de la Región 709 de Salto de Agua, de las que son parte las comunidades de estudio, existen 73 centros de trabajo, 252 docentes que atienden a 6,433 alumnos.¹⁹

3.2.2.1. La cobertura educacional en el territorio zapatista

Dentro del territorio zapatista, la infraestructura y la capacitación de promotores de educación ha crecido considerablemente. Con un proyecto inicial, el de “Semillita del Sol”, que en abril de 1995 se planteaba sólo la enseñanza de artes manuales, poco a poco se ha convertido en el principal proyecto educativo de los zapatistas, a partir de ofrecer la instrucción primaria a los niños, que por motivos de la guerra en contra de las comunidades zapatistas, no tenían la enseñanza formal o nunca la habían tenido.²⁰

Enlace Civil es una de las organizaciones que participa en la planeación del programa de educación con el objetivo de incorporar la cultura de las comunidades

¹⁹ Datos proporcionados por la Jefatura de Zonas de la Supervisión Escolar 709.

²⁰ www.enlacecivil.org.mx

indígenas a través de la participación de representantes de las comunidades en donde las escuelas autónomas comenzaron a desarrollarse, apoyados también por grupos solidarios y organizaciones no gubernamentales nacionales e internacionales.

De esta manera, se establecía una relación directa entre padres de familia, representantes de las comunidades del proyecto de educación, el grupo de asesores, constituido por estudiantes universitarios de la ciudad de México, promotores de educación elegidos por sus comunidades de origen y personas de organizaciones no gubernamentales que apoyan el aspecto de la construcción de las escuelas, coordinados, en esa época, por Enlace Civil.²¹

De los avances de ese primer proyecto educativo comienzan a surgir más, en un contexto en el que los Acuerdos de San Andrés no fueron reconocidos por el gobierno federal, se pone en marcha el establecimiento de los municipios autónomos y los proyectos organizativos, pilares de la autonomía, entre los que destacan por su avance los que involucran a la salud, la educación y la alimentación.

De esta manera, el proyecto de educación zapatista está integrado por: Semillita del Sol, iniciado desde 1995 en Las Cañadas, el cual fue extendido a varias regiones de influencia zapatista. En 1997 comienza el proyecto de la Escuela Secundaria Rebelde Autónoma Zapatista (ESRAZ) que más tarde, con la creación de las Juntas de Buen Gobierno y con la intención de coordinar los proyectos educativos, inicia la unificación de las escuelas primarias de la región altos, creando la Escuela Primaria Rebelde Zapatista, coordinándose con la ESRAZ, originando el Sistema Educativo Rebelde Autónomo Zapatista de Liberación Nacional de los Altos de Chiapas (SERAZLN).²² En 1998 se crea la escuela autónoma de Polhó, *Ta spol be*, instalándose escuelas en cada uno de los campamentos, atendiendo a los niños desplazados por los paramilitares.

²¹ En 1998 participé en una de las caravanas de solidaridad con la lucha zapatista, promovida por Peter Brown de la organización "Escuelas para Chiapas", la cual apoyaba específicamente el proyecto de educación en Oventic. En ese tiempo, aún estaba en proceso la construcción de la secundaria, pero la capacitación de los promotores de educación ya estaba muy avanzado. Cuando el Comité de Educación recibió a la caravana para agradecer el apoyo económico de la construcción de la secundaria, pero dejaban muy claro que la planeación del modelo educativo sólo le correspondía a las comunidades indígenas. En este sentido es importante destacar que los apoyos solidarios no se involucraban en la elaboración de los modelos de educación, con excepción de los asesores aceptados por el Comité de Educación.

²² www.serazln-altos.org

La cobertura para atender la demanda de educación, dentro de los territorios zapatistas es uno de los logros en la construcción de la autonomía zapatista, como lo da a conocer el Subcomandante Marcos, en uno de varios comunicados, a un año de la creación de la Juntas de Buen Gobierno en agosto de 2003:

En lo que se refiere a educación, se procede como debería procederse en la política, o sea de abajo a arriba. Se construyen escuelas en todas las comunidades (este año fueron más de 50 en toda la zona y faltan todavía) y se equipan las que ya existen (este año fueron unas 300), se capacitan promotores de educación (y toman cursos de actualización), se levantan centros de educación secundaria (donde sí se enseñarán las raíces históricas de México)²³ y técnica. Maestros de escuela y de albañilería, especialistas en pedagogía, hombres y mujeres con nombres y rostros comunes, indígenas con y sin pasamontañas, levantan escuelas y conocimientos donde antes sólo había ignorancia.²⁴

La última referencia que hace el Subcomandante donde afirma que se “levanta escuelas y conocimientos donde antes sólo había ignorancia”, es, desde mi interpretación, en alusión a las escuelas oficiales, pues como se ha señalado a lo largo de este capítulo, el retraso y la marginación de las comunidades indígenas no ha sido superada con la introducción de la escolaridad oficial, muy por el contrario se ha mantenido en una situación de subordinación que se podría igualar a la mantenida desde la conquista, que al igual que en la religión, la educación ha sido el medio para debilitar los medios de reproducción y desarrollo cultural de los pueblos indígenas, donde, citando a Alfredo López Austin, “se quería mantener a los vencidos en una posición subordinada, dependiente, transmitiéndoles una cultura limitada: la llamada por los antropólogos “cultura de conquista” (2002: 101).

3.2.3. De los modelos académicos a las prácticas escolares

En este apartado, me propongo establecer una relación estrecha entre la dimensión de los modelos académicos y la de la práctica escolar, pues como bien lo señala Arturo Lomelí, “esta dimensión [la de los modelos académicos] del análisis de la

²³ Este comentario entre paréntesis, es en relación al proyecto presentado por la SEP donde se excluye de los programas de estudio para el nivel de secundaria “temas de la prehistoria, las civilizaciones de Mesopotamia, China, India, los griegos, los romanos, los judíos; la Edad Media, y en el caso de la historia nacional, omite las civilizaciones prehispánicas” (“Proyecta la SEP eliminar de la enseñanza varios siglos de historia” en *La Jornada*, jueves 17 de junio de 2004)

²⁴ Subcomandante Marcos, “Leer un video. Sexta parte: Seis avances” en *La Jornada*, miércoles 25 de agosto de 2004.

educación indígena nos introduce en una de las discusiones más importantes que tiene que ver con la relación básica de maestros y alumnos” (2004: 73). Relación en la que media, por un lado los contenidos programáticos que siguen limitados al cumplimiento del programa escolar y, por el otro, las prácticas socioculturales cotidianas que experimentan los niños en su proceso de socialización familiar. De tal manera que los componentes de esta dimensión constituyen la relación entre enseñanza y aprendizaje conforme a las características psicolingüísticas y socioculturales del alumno indígena, como son, los “diseños curriculares, propuestas metodológicas y técnicas didácticas” (Muñoz, 2001: 479), chocan frecuentemente con las formas y contenidos culturales que se establecen en la forma de “enseñar” y aprender en la socialización de la casa. Es decir, lo que se enseña en casa, por lo general, representa dentro del aula el atraso y el maestro de acuerdo a los planes de estudio, donde se establece que “‘lo científico’ y ‘lo moderno’ son los elementos básicos de la llamada ‘formación de los alumnos’ para acceder a formas de vida superiores” (Lomelí, 2004: 74).

Sin embargo, cabe mencionar, que muchos de los maestros se enfrentan a grandes obstáculos que tienen que resolver en la práctica diaria, algunos con indiferencia y limitándose a dar los contenidos del libro de texto sin ningún tipo de interés por el aprendizaje de los niños.

Otros maestros intentan hacer frente a un contexto de aprendizaje complejo por la falta de capacitación para el manejo de modelos poco elaborados, en este caso, el llamado modelo bilingüe intercultural, donde casi nada se sabe sobre este concepto para su ejecución en la práctica escolar. Sin embargo, este tipo de maestros, comprometidos y con una clara conciencia de su condición indígena llevan a cabo estrategias al margen de los modelos, abriendo espacios para la manifestación de la participación de los niños. La más frecuente es el uso de la lengua como medio para el aprendizaje.

En este sentido, Héctor Muñoz señala que, “la dimensión de los modelos académicos es la menos elaborada dentro del desarrollo educativo, porque las innovaciones se concentran en elevar la calidad del clima sociopedagógico del aula

con técnicas de didáctica activa y en fomentar el uso oral escrito de la lengua indígena en el contexto escolar” (2001: 480).

Entonces, la elaboración de los modelos educativos ha privilegiado el uso de la lengua sin tomar en cuenta otros aspectos del aprendizaje cultural de las comunidades indígenas. De tal modo que “la principal diferencia entre las (escuelas) bilingües y las demás primarias consiste en el hecho, en sí muy importante, de que todos los maestros son indígenas bilingües que usan la lengua como medio de comunicación e instrucción mientras sea necesario. Pero no alfabetizan en lengua indígena, sino en español” (Lomelí, 2004: 76).

De ahí que esta investigación dirija la atención hacia las formas culturales que se desarrollan en el ámbito de la familia y la comunidad, más allá de la lengua. Este trabajo es uno, entre otros esfuerzos, que señalan la importancia de estas formas culturales de aprendizaje local para vincular la educación indígena con sus metas y valores culturales. Por ejemplo, María Bertely (2000), en su artículo sobre “Aportaciones docentes en una comunidad mazahua”, donde realiza etnografía del aula, observa que el maestro que impartía clase en el aula de estudio, ante sus ojos aparecía como un docente que lograba construir una efectiva continuidad entre los estilos socioculturales propios de sus alumnos y lo que la escuela enseñaba, mientras que el director de la escuela definía al ese maestro como inepto y como alguien que no controlaba al grupo.

Ruth Paradise, quien también lleva a cabo observación dentro del salón de clase entre niños mazahuas, establece que el conocimiento cultural, que pocas veces es reconocido como tal por los alumnos, condiciona lo que sucede con los contenidos académicos que organiza el contexto social de su transmisión o adquisición. La autora observa que las actividades y la organización social del salón de clase se relaciona con la tendencia de los niños mazahuas a depender de la observación, concibiendo a la manera de observar, no “sólo en términos de comportamiento, sino también como conocimiento cultural que forma parte integral de una realidad sociocultural particular que a la vez lo posibilita y le confiere significación” (1991: 77).

Estos señalamientos que dirigen la atención hacia formas culturales particulares sobre el aprendizaje y la enseñanza, se unen al trabajo de Mariëtte de Hann (1999), en el que señala la importancia de considerar a los procesos de aprendizaje dentro de su contexto cultural, estableciendo que cada cultura en sus prácticas cotidianas crea sus propias formas de instrucción, aprendizaje y enseñanza.

En este sentido, estas aportaciones que dirigen la atención a las formas culturales de la socialización infantil en la casa, con la finalidad de dar continuidad a los espacios de la casa y la escuela, brindan una nueva perspectiva para la contribución en la elaboración de programas y modelos educativos interculturales. En el caso de la educación autónoma zapatista que está en proceso de construcción y retoma las experiencias de las prácticas cotidianas, se dan más espacios en los que esta continuidad entre casa y escuela es fluida, debido a que no están sujetas a programas rígidos. Sin embargo, es importante señalar que, desde mi perspectiva, estas formas culturales del aprendizaje no son del todo conscientes, aunque está presente la integración de la cultura, dentro de un proceso de reflexión acerca de lo que se quiere de la escuela indígena, de acuerdo con las afirmaciones de un representante de la Comisión Regional de Educación de la zona de los Altos, parte de considerar que ésta debe de surgir desde la familia:

También pensamos que la educación empieza dentro de la familia. Vemos que si los niños están aquí y respetan [a] su maestro pero no respetan en la casa, no es una educación buena; y también si respetan dentro de la casa pero no respetan los demás hermanos de la comunidad, no significa tener educación. Por eso decimos que la educación nace dentro de la familia. Si no lo estamos demostrando un buen ejemplo en la casa, no estamos dando una educación. Lo que más queremos es que tengamos respeto, que haya respeto entre nosotros mismos en la comunidad. Los antepasados se respetaban mucho (Comisión Regional de Educación en Klein, 2001: 7).

De esta manera, podemos establecer que las escuelas autónomas zapatistas, como lo expresa el Subcomandante Marcos, se están construyendo desde abajo. Es decir, en la práctica escolar, dimensión que involucra “las acciones e ideologías educativas de maestros, padres y autoridades comunitarias que constituyen las diferentes realidades escolares” (Muñoz, 2001: 480) se mezclan con la de asesores y

organizaciones no gubernamentales, nacionales e internacionales en relaciones interculturales, donde emana la construcción de la educación autónoma zapatista.

Este es justo el proceso por el cual está pasando la educación zapatista, surgida por la necesidad inmediata de cubrir las clases a los niños que ante la violencia expresa de los primeros años de guerra, no tenían acceso a ellas. Es así como los primeros grupos solidarios, en su mayoría estudiantes universitarios, junto con las comunidades zapatistas inician un proyecto alternativo e inspirado, para su construcción en su propia lucha girando alrededor de sus principales demandas.

El camino se construye poco a poco y se dirige, desde mi perspectiva, a la coordinación y no homogenización, de los proyectos educativos zapatistas de las diferentes regiones. De tal forma que esta dinámica puede resultar importante, en tanto que esa coordinación logre apropiarse de la gran cantidad de experiencias que emanan de la práctica misma para la construcción de un modelo educativo, en donde participan los niños, padres de familia, promotores y asesores. Esto en un proceso en el que se abren espacios de reflexión acerca de la función que la escuela tendría que cumplir, pero sin dejar de considerar las condiciones y necesidades propias de cada región o comunidad.

En cuanto a la escuela oficial dirigida desde el Estado hacia la población indígena, se presenta una gran oportunidad también para la elaboración de modelos educativos que no sólo se nutran del discurso de moda y por exigencias de organismos internacionales, sino que retome la propia experiencia de los maestros y atienda las necesidades de las comunidades en su desarrollo local, aprovechando el avance notable, aunque no total, de su cobertura educativa.

Muchas interrogantes surgen ante estos dos proyectos que se desarrollan alrededor de la educación indígena intercultural. Las respuestas se pueden encontrar en la dinámica política que pueda o no resolver el conflicto social que demanda derechos culturales y políticos, que permitan establecer nuevas relaciones entre el Estado y los pueblos indígenas a partir del reconocimiento de la autonomía que demandan, para definir su propio desarrollo, pero también participar en las decisiones en el ámbito nacional. Sin embargo, más allá del proceso que cada proyecto pueda tener por su cuenta, queda claro que la participación de los

indígenas en ese proceso es más evidente, zapatistas o no. Esto se manifiesta más que nada en el nivel de las prácticas cotidianas, donde los padres de familia y maestros, conectados por medio de los niños que acuden a la escuela, mantienen una relación más estrecha, de tal forma que estas experiencias, puedan influenciar en la construcción de nuevos modelos académicos que puedan inspirar el debate que configura los proyectos educativos.

Capítulo 4

El contexto etnográfico

En este capítulo tiene el objetivo de hacer una breve descripción histórica de la región ch'ol para ubicarla y un acercamiento etnográfico de las comunidades de estudio.

4.1. La región ch'ol y el municipio de Salto de Agua

Las comunidades con hablantes de ch'ol, están situadas en los municipios chiapanecos de Tila, Tumbalá, Palenque, Salto de Agua, Sabanilla, parte de Yajalón, Chilón y Ocosingo. En fechas más recientes, Arturo Lomelí (2002) señala que en los municipios de Amatlán, Huitiupán y Las Margaritas también hay población hablante de ch'ol, así como en los estados de Tabasco y Campeche.

Los tres primeros municipios cuentan con una historia más larga en cuanto a su establecimiento como parte de un proceso de reacomodos forzados durante la conquista española.

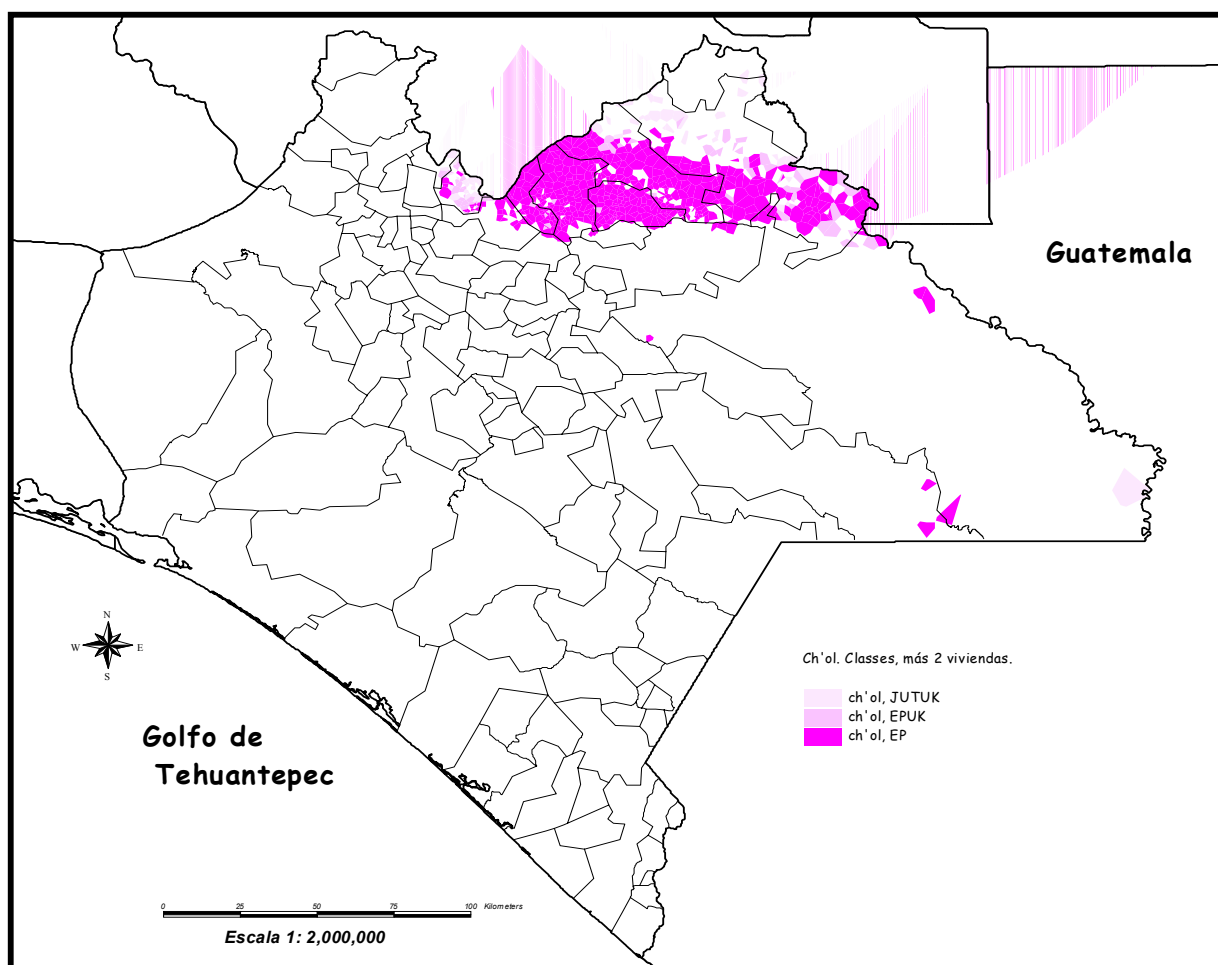
Varios trabajos arqueológicos establecen que durante el llamado Período Posclásico (1000-1550 d.C.) fue una época de reacomodos poblacionales conformando una diversidad de pueblos autónomos que no obedecían a un poder centralizado, situación que dificultó el avance colonial de los españoles. En este sentido,

hablantes de ch'ol que habitaban la selva Lacandona, en torno a la laguna Miramar, establecieron un importante centro de población en la isla llamada Lacamtun (La Gran Piedra) [...] En 1586 Lacamtun fue arrasada por los españoles y los sobrevivientes se dispersaron por la selva, unos fundaron nuevos asentamientos y continuaron en resistencia hasta el siglo XVIII que fueron totalmente exterminados. Otros, desde el siglo XVI, por la acción de sacerdotes dominicos habían sido trasladados más al norte, a una zona que posiblemente también estaba ocupada por hablantes de ch'ol, para fundar los actuales pueblos de Tila, Tumbalá, y Palenque (Pérez Suárez, 2000: 335-336).

La población indígena ch'ol que más tarde se estableciera en el municipio de Salto de Agua, proviene principalmente de Tumbalá. Actualmente, el municipio de Salto de Agua, según el sistema de planeación estatal, se ubica en la Región Sexta Selva. Al norte, limita con el municipio de Palenque y el Estado de Tabasco, también

por el este colinda con Palenque, mientras que por el sur se encuentran los municipios de Chilón y Tumbalá, finalmente al oeste colinda con Tila (Ver mapa 1).

MAPA 1
Densidad de población hablante de ch'ol, Chiapas 1995



Fuente: Lomelí González, Arturo (2002), *Los servidores de Nuestros Pueblos*, Chiapas: Gobierno del Estado de Chiapas.

Salto de Agua tiene una historia de más de 200 años, la cual inicia con la propuesta del Intendente de Chiapas, Don Agustín de las Cuentas Zayas, apoyado por Bernardo Landeros, vecino de Palenque. De esta manera, el pueblo colonial de Salto de Agua, se funda en el 20 de mayo de 1794.²⁵ El objetivo era crear ésta y más

²⁵ Se toma esta fecha por ser cuando el pueblo ya tiene construcciones y se obtuvo de La Enciclopedia de los Municipios de México en una página web oficial: www.e-local.gob.mx. Sin embargo en una edición del Estado de Chiapas, *Salto de Agua (1993)*, 2° Centenario 1793-1993, toma

poblaciones, con la finalidad de contar con mayor seguridad para las actividades económicas y administrativas, pues se tenían que realizar jornadas de entre tres y cuatro días en despoblado entre Palenque y Tumbalá (Salto de Agua, 1993: 63). De la fundación, no pasó mucho tiempo para que se iniciaran los trámites y solicitar que el pueblo se convirtiera en cabecera municipal, la cual no se concedió hasta 1890, elevando a rango de villa al pueblo de Salto de Agua y cabecera municipal del departamento de Palenque, pero es hasta 1915 que las jefaturas políticas desaparecen, estableciéndose 59 municipios libres y Salto de Agua fue uno de ellos.²⁶

El primer padrón efectuado en el paraje de Salto de Agua lo realiza Bernardo Landeros, quien junto con el intendente Zayas, agrupan a indígenas ch'oles que de forma dispersa habitaban esta región y llevaron a cabo el desmonte y la construcción de casas. De esta manera, en agosto de 1977 se contaba ya con "90 almas", integrado en su mayoría por los indígenas ch'oles (Salto de Agua, 1997: 70).

En la actualidad, la población total del municipio es de 49, 300 habitantes, de los cuales el 81.65% de sus habitantes son indígenas, en su mayoría ch'oles.²⁷ En lo que respecta a las comunidades de estudio, El Bascán cuenta con 738 habitantes, mientras que San Miguel tiene 1,301 habitantes, apareciendo ésta como una de las localidades más importantes por su tamaño poblacional.²⁸

4.2 Configuración social: de Tumbalá a Salto de Agua

La mayoría de las comunidades indígenas que habitan en el municipio de Salto de Agua, comenzaron el proceso de población a partir de mediados del siglo pasado, siendo la comunidad de El Bascán, de las primeras en iniciarlo en 1945, mientras que en San Miguel, lo inician en 1954.

como fecha el año de 1793, en la cual se libera la solicitud para la fundación del pueblo de Salto de Agua.

²⁶ Es necesario señalar que en 1847, el estado de Chiapas se divide en departamentos, quedando Salto de Agua, como parte del departamento de Tila. www.e-local.gob.mx

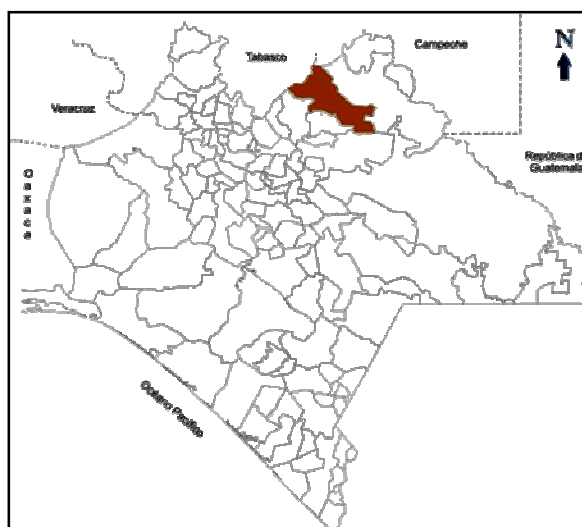
²⁷ INEGI, Resultados Definitivos, Chiapas XII Censo General de Población y Vivienda 2000.

²⁸ Datos proporcionados por la Jurisdicción Sanitaria VI Región Selva en el censo levantado en diciembre de 2003.

La mayoría de la gente proviene de diferentes comunidades del municipio de Tumbalá, quienes al ver la posibilidad de poseer sus propias tierras comienzan a establecer más comunidades en Salto de Agua.²⁹

La comunidad de El Bascán se ubica en lo que se ha denominado la región del Valle del Tulijá, una zona rica en recursos naturales, de ahí que esta zona fuera una alternativa de vida para los indígenas ch'oles que llegaron a poblar esta región. Las causas que motivaron la búsqueda de tierras para trabajar, fueron varias: huir del peonaje en las fincas de los ricos hacendados, en su mayoría extranjeros, la escasez de agua y por lo tanto poca productividad de las tierras de Tumbalá, incluso, algunos de los mayores argumentaban causas derivadas de conflictos religiosos entre católicos y presbiterianos.

Mapa 2
Municipio de Salto de Agua en el estado Chiapas



Fuente: <http://www.e-local.gob.mx>

Don Miguel, uno de los fundadores que aún vive, relata, cómo se inició el camino de muchos campesinos indígenas que, desde un monte de Ignacio Allende, podían ver la riqueza de la tierra en el Valle de Tulijá que, ante los grandes

²⁹ Los datos sobre la comunidad El Bascán provienen del archivo ejidal. Los de San Miguel provienen de conversaciones informales con algunos de sus habitantes.

obstáculos que llevó enfrentar el proceso de población y solicitud de tierras, sólo lograron quedar 31 jefes de familia.

El camino “fue duro”, después de tres días, llegaron los hombres, construyendo provisionalmente casas con los recursos que la naturaleza les daba, como madera y hojas de palma, sembraron la milpa y un grupo de esos primeros hombres regresaron a Ignacio Allende, por sus familias y pertenencias.

El viaje con las familias, fue motivo de fiesta, desde Ignacio Allende, salieron llevando con ellos sus santos, San Miguel y Santa Rosa, ya que todos eran católicos. Su camino fue acompañado por cohetes y donde les caía la noche se quedaban, la gente que los veía pasar con los santos, les daban hospedaje, con tal de que los santos se quedaran en esas casas, aunque sólo fuera una noche.

Después de una semana de camino, llegaron y comenzaron a trabajar duro para poder establecerse. Para ese entonces, todo era monte, “puro *tye’el*”, dicen los viejitos. Habían tigres, jabalíes, coyotes, venados y una gran cantidad de serpientes, entre las cuales, destaca la nauyaca. Ya para el siguiente año, sólo quedaron los 31 jefes de familia que se quedaron para aferrarse a esta tierra que era la principal fuente de sentido a su existencia. Los que se fueron, no pensaban que lo lograrían, pues los caciques de la región no querían que se establecieran, a pesar de que se encontraban en tierras nacionales, por que los caciques hacían uso de ellas para la explotación de maderas preciosas.

Durante un tiempo, los habitantes de la nueva población, continuaban trabajando duro a pesar del hostigamiento de los “caciques”³⁰. Fue hasta 1948 que iniciaron con los trámites para la solicitud de las tierras. Los primeros intentos fueron frustrados por las autoridades municipales de Salto de Agua, que estaban a favor de los intereses de los “caciques”. Hasta que uno de los funcionarios del municipio, los apoyó y se iniciaron los trámites.

Cuando otros campesinos en busca de tierras, originarios de comunidades como Venustiano Carranza, Ranchería Agua Azul, Tumbalá, entre otras, se enteran de que se hará efectiva la dotación de tierras, entonces solicitan su incorporación y la lista de solicitantes llega a 41 jefes de familia. De esta manera, el 9 de septiembre de

³⁰ Con la expresión de caciques, las personas entrevistadas se refieren a los dueños de las haciendas.

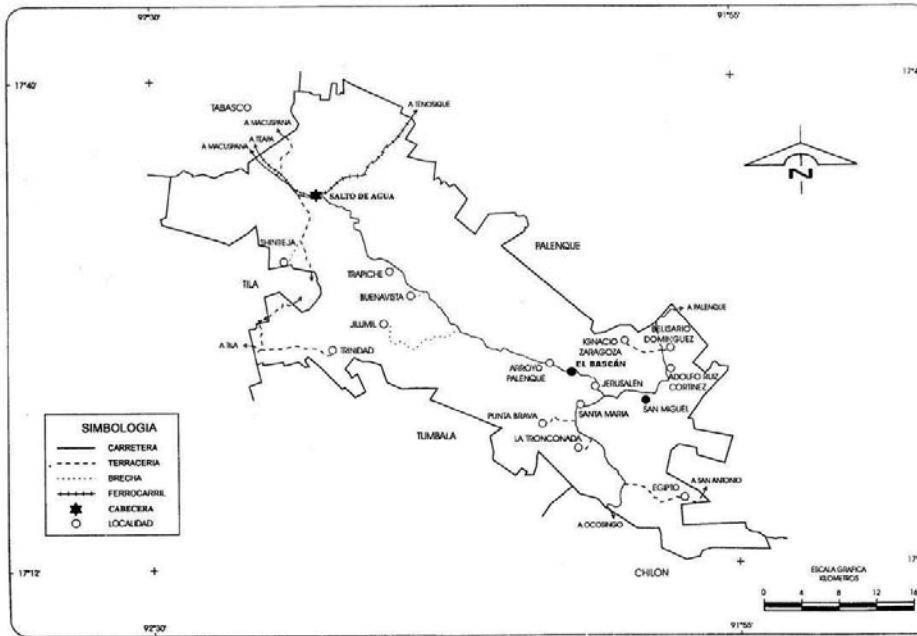
1953, se da la Resolución Presidencial, dotando con 653 hectáreas, de las cuales 220 son de monte y 13 para la zona urbana. Se formarían 42 parcelas de 10 hectáreas cada una, una de ellas sería para la escuela. Esta resolución fue firmada en el periodo presidencial de Adolfo Ruiz Cortínez. Finalmente, el Acta de Posesión y Deslinde del Ejido Definitivo Denominado “El Bascán” se da el 16 de agosto de 1954 en la Casa de Comisariado Ejidal.³¹

El nombre oficial de la comunidad fue “El Bascán”, pero no hay una sola versión acerca de quién o por qué se eligió el nombre, algunos de los mayores dicen que al hacer la solicitud les preguntaron sobre el nombre, y los comisionados para la realización de los trámites dijeron que El Bascán, por la cercanía de ese río en la comunidad; otros dicen que lo pusieron los ingenieros que realizaron el estudio topográfico. Sin embargo, la comunidad es más conocida por “Lucha Bascán”, nombre adquirido por la cercanía de un arroyo que le llamaron “La Lucha”, que, según narran los más viejos, un rancharo de la región, Don Luis Gómez, le llamó así, porque él había enterrado mucho dinero arriba del arroyo, donde actualmente se encuentra la comunidad de Chivaltic. Tuvo que dejar el dinero en ese lugar porque se le murieron las mulas y caballos que lo traían cargando y por no haber caminos que posibilitaran llevar carga tan pesada. Algunos comentan que venía huyendo de la guerra de Revolución y otros aseguran que había robado joyas de las ruinas de Palenque. Don Luis había contado esta historia a los pobladores de El Bascán y les decía que hicieran “La Lucha” por recuperar el dinero, pero la dificultad del camino y la llegada de pobladores a lugar se los impidió. Fue así que a la comunidad se le llamó “La Lucha”.

³¹ Archivo Ejidal de El Bascán.

Mapa 3

División geográfica del municipio de Salto de Agua, Chiapas



Fuente: Cuadernillo Estadístico Municipal, Salto de Agua, Chiapas, Edición 1997: Gobierno del Estado de Chiapas, INEGI, H. Ayuntamiento Constitucional de Salto de Agua.³²

De ese tiempo a la fecha, muchas cosas han cambiado, principalmente la entrada de caminos y finalmente la carretera que comunica a las comunidades de la región a Salto de Agua, Palenque y el centro del estado. Aún recuerdan los mayores los largos y pesados viajes a pie por las veredas o en cayuco por el río Bascán y su continuación por el río Tulijá para llegar a Salto de Agua y poder vender sus productos como café, arroz, maíz y cerdos. Otra opción muy común era el uso de las avionetas de los “caciques” que podían llevarlos, pero casi siempre ellos compraban los productos a muy bajo precio.

³² El mapa que presento no registraba la población de El Bascán, pues en la mayoría de los mapas del municipio de Salto de Agua, sólo registran las localidades con mayor población, por lo que yo realicé la inclusión de El Bascán.

4.2.1. Dimensión económica

El comienzo de los primeros pobladores de El Bascán fue difícil, ya que las primeras casas que construyeron fueron hechas con materiales frágiles, algunos palos que sostenían el techo de palma, ya que sólo sirvieron para la protección de algunos miembros del primer grupo para el cuidado del sembradío de maíz. Sin embargo, la protección era mínima ante la cantidad de animales salvajes como tigres, serpientes venenosas y puercos de monte, entre otros que habitaban la tierra, hasta ese entonces virgen. Otro grupo regresó a su tierra de origen por el resto de las familias que terminarían por habitar el recién poblado.

La siembra de la milpa fue el inicio de una actividad económica que había de conformar una diversidad de actividades económicas para el mantenimiento del grupo. El entorno ecológico en el que se instaló el poblado, cuentan los viejitos, era de una gran riqueza para la caza de animales, entre los más importantes por su rica carne se encuentran el tepezcuintle, el venado, así como una variedad de monos como el saraguato. Además de la caza, los habitantes del nuevo poblado se ubicaban en una región privilegiada por estar entre dos grandes ríos: El Bascán y El Tulijá, de ahí que la pesca ha sido, hasta la fecha, una actividad importante. La dieta se completaba con plantas y frutas que crecían en el monte, entre las que destacan la hierba mora, el *k'änei* (axanté) y el *chapay*.³³ La gran variedad de aves, también era parte de la dieta, actividad que por lo general la realizaban y realizan actualmente los niños.

Además de la siembra del maíz, el frijol y el chile, que han constituido la dieta básica de consumo de la población, más tarde, con el desarrollo del poblado se integrarían la crianza de animales domésticos que constituían las principales actividades económicas. Pero la riqueza de la tierra, llevó más tarde al desarrollo de la siembra de arroz y café, actividades que se encontraron en auge con la construcción de caminos y más tarde, a mediados de los setenta, con las carreteras.

La construcción de carreteras que llevó en poco tiempo a reducir el aislamiento de las nuevas comunidades ch'oles en Salto de Agua, fue produciendo

³³ La hierba mora es un tipo de hojas verdes comestibles con tonalidades moradas y de sabor amargo. El *axanté* también son hojas verdes, pero su sabor no amargo. El *chapay* es el fruto de un tipo de palma que tiene una cubierta de espinas café.

cambios culturales importantes, como el vestido de las mujeres que consistía en una nagua larga y azul, con una franja bordada y blusa de manta bordada de pequeños cuadros de colores, mientras que los hombres usaban camisa y pantalón de manta. Con la posibilidad de conseguir tela barata y de baja calidad, cambiaron el algodón por el poliéster y demás telas sintéticas, siendo los hijos los que poco a poco inducirían el cambio. Por consiguiente, la socialización infantil tuvo también cambios significativos.

Los primeros cambios que sucedieron fue el auge en el comercio del café, significando con ello la adquisición de dinero para comprar diversos productos que antes eran elaborados por ellos mismos, obteniendo las materias primas del monte, es el caso del uso de plástico en lugar de recipientes hechos de barro y canastos de palma, actividades en las que los niños participaban de manera muy activa para su elaboración.

La actividad del café terminó de forma abrupta con la erupción del volcán El Chichonal, lo que perjudicó las cosechas de café, frijol y maíz, así como la oxidación de las láminas de las casas.³⁴ Esto llevó a los habitantes a buscar otra actividad que les permitiera las entradas monetarias, encontrando en la cría para engorda de ganado, siendo las tierras del Valle de Tulijá ricas para esta empresa. Esta actividad inicia hace veinte años. De esta manera, uno puede observar, desde la carretera, la gran cantidad de potreros que hay en esta región.

Esta actividad, ha servido de muy poco para la mayoría de los habitantes indígenas de la región, pues en realidad quienes han resultado beneficiados son los grandes ganaderos que aprovechan la forma de explotación ganadería extensiva que desarrollan los indígenas en sus potreros, aprovechando la riqueza de los pastizales en perjuicio de la diversidad del cultivo; mientras que los ganaderos se ocupan de la venta y compra de ganado, vendiendo caro y comprando barato a los indígenas.

Actualmente la ganadería, según lo explica Antonio Paoli, ha crecido alarmantemente en Chiapas y “representa la explotación más agresiva contra el ecosistema de la selva. A él se sacrifican miles de variedades vegetales para plantar

³⁴ Esta información está asentada en un oficio con fecha del cuatro de abril de 1982, donde las autoridades ejidales de El Bascán solicitan el apoyo a las autoridades municipales por los daños ocasionados con la erupción del volcán El Chichonal.

pasto en su lugar, y el ganado impedirá que se desarrolle casi cualquier otra planta que germine en el potrero” (2003: 64). Esta actividad ha sido impulsada desde el gobierno estatal, a través del programa de Procampo, que además de dar cuatrocientos pesos por hectárea cultivada, da, además trescientos pesos al año por cada vaca de crianza.

El impulso de la ganadería trae como consecuencias cambios en la alimentación y la socialización de los niños, pues cada vez más, los cultivos se enfocan a esta actividad y otros desaparecen como el arroz, los cuales formaban parte del aprendizaje en su siembra, cuidado y cosecha; además de otras plantas alimenticias que poco a poco se acaban con la explotación de los montes como la hierba mora, *axánté* y el *chapay*.

Los cambios en las actividades productivas, van de la mano con el cambio de la tenencia de la tierra, vía el Programa de Certificación de Derechos Ejidales (PROCEDE), abriendo la posibilidad de que el ejido se convierta en propiedad privada y por lo tanto la posibilidad de vender y comprar la tierra. Cabe señalar que si bien, el ejido en esta región, se ha trabajado a partir de la división de parcelas, donde cada quien trabaja su pedazo de tierra, ésta no se podía vender. En la actualidad con la certificación, la gente puede vender sus parcelas,³⁵ y se convierten en asalariados de sus propios vecinos, quienes han tenido la oportunidad de comprarlas, de tal forma que comienza a generarse una marcada distinción de clases, entre los que tienen tierra y los que no.

Asimismo, la certificación también ha generado una división mayor de las parcelas entre las familias, ya que los hijos exigen cada vez más un pedazo de tierra propio, mientras que antes la tierra se trabajaba en conjunto por la familia. Esta división lleva a que la tierra no sea suficiente para todos los hijos, creando graves conflictos familiares con la sucesión de los derechos agrarios.

El PROCEDE ha sido un proyecto aceptado por un gran número de comunidades del municipio de Salto de Agua, como El Bascán, Jerusalén, Madero, Suclumpá. Con excepción del primero, los cambios en cuanto a una diferenciación

³⁵ Muchas son las circunstancias que llevan a la gente a vender sus parcelas, por ejemplo: enfermedad de alguien de la familia y en muchas ocasiones, aún la gente se endeuda por el consumo excesivo de alcohol, por lo que tiene que pagar con su propiedad.

de clase es más evidente, en estas comunidades se puede observar cambios más sustantivos en el tipo de casa, siendo la generalidad de madera y lámina con suelo aún de tierra, resaltando las casas de cemento, con dos pisos y coche en la puerta. Una de las excepciones es San Miguel, la cual continúa rechazando el PROCEDA principalmente por presión de las bases zapatistas.

De esta manera, la tierra continúa siendo un problema grave en la región, ocasionando conflictos, muchas veces violentos, por el problema agrario. Como consecuencia de la falta de tierra, muchos jóvenes, sobre todo, se ven en la necesidad de emplearse como albañiles y empleados en el sector turístico de Palenque y más al norte como Cancún. Las mujeres casi siempre logran colocarse como empleadas domésticas en las principales ciudades cercanas, como Palenque, Villahermosa y Salto de Agua.

4.2.2. Dimensión social

En este apartado, daré un panorama del espacio social de la comunidad, para continuar con la familia, el matrimonio, las formas de arreglar los conflictos, para finalizar con cuestiones religiosas y de la escuela en la región.

4.2.2.1. Espacio social de la comunidad

Como he señalado, El Bascán es una de las comunidades más pequeñas de Salto de Agua, mientras que San Miguel es una de las comunidades más grandes, pero las diferencias no son tan pronunciadas en relación a comunidades como Jerusalén y Suclumpá, donde han adoptado infraestructura similar a la de las cabeceras municipales, como la construcción del parque público. Según opiniones de algunos habitantes de El Bascán, señalan que estas comunidades están “más desarrolladas” que la propia, a pesar de haber sido pobladas después. Lo curioso es que obras, como la construcción del parque, fueron solicitadas por decisión de la asamblea de El Bascán y aprobadas por el ayuntamiento municipal de Salto de Agua, pero al entregar los materiales, fueron rechazados por la comunidad. Cabe señalar que las obras públicas no son realizadas por el municipio, sólo se facilita el material y la mano de obra es por parte de los habitantes de las comunidades.

Estas opiniones llaman la atención, en cuanto a los signos que tienen los habitantes en medir el “desarrollo” de sus comunidades, como la existencia o no de un parque, pues en las ocasiones en que pude visitar por las tardes, comunidades como Jerusalén o Suclumpá, los parques estaban vacíos y sin mantenimiento. En las tardes, cuando se han realizado los trabajos cotidianos, los hombres mayores suelen reunirse, pero no lo hacen en los parques, lo hacen en lugares como las tiendas, afuera de la casa ejidal o en alguna esquina de las calles.

La descripción de las casas responde a un modelo generalizado en la región de estudio, pues si bien en la actualidad se pueden distinguir entre casas de madera y casas de colado, la gran mayoría coincide con esta descripción: las habitaciones para dormir están separadas de la cocina, normalmente encontramos sólo estos dos espacios al interior de la casa. En el solar se cultivan árboles frutales como naranja, papaya, castañas, tamarindo, mango, limón, entre otros, plantas para condimentar la comida y medicinales. También se crían animales pero, por lo general, andan sueltos, sobre todo los cerdos. En la parte más alejada y bien limitada se ubican las letrinas y, en algunas comunidades como San Miguel se han construido letrinas, con materiales provenientes del ayuntamiento. También, en el solar y muy cerca de la cocina se han establecido tomas de agua para lavar los trastes. Algunas mujeres también se bañan en la toma de agua cuando ya no les da tiempo de hacerlo en el arroyo, espacio de gran importancia para la vida social tanto de niños como de adultos, ya que en éste se lava la ropa, los niños se bañan y juegan en el arroyo. El arroyo, además es fuente de alimentos, como el *puy* (caracol), *mep'* (cangrejo), *xun* (camarón), *chäy* (pescado).

Otro espacio social importante es la milpa, pues además de ser fuente de actividad productiva, es un ámbito de sentido para la socialización infantil, que provee de valores y significados en el aprendizaje de hacer la milpa y ofrece oportunidades para la comunicación familiar sobre temas de toda índole. Durante el camino que se recorre para llegar a la milpa, se tienen que transitar por “el monte”³⁶, en donde la presencia de hierbas comestibles y medicinales, como la *hierba mora* y el *chapay*, genera temas de aprendizaje sobre la recolección y la dieta familiar.

³⁶ Monte se le designa a toda área no cultivada y fuera del espacio habitable.

Los espacios de la casa están bien delimitados y tienden a ser muy privados. En los espacios públicos, la conducta de las personas es muy regulada por la comunidad, por ejemplo una mujer, sobre todo soltera, no transita por los lugares de la comunidad sola y una conducta negativa es motivo de chismes muy comentados entre las familias, incluyendo a los niños que siempre están muy receptivos hacia ese tipo de comentarios en la evaluación de determinadas conductas.

4.2.2.2. La familia

La estructura entre las familias ch'oles de El Bascán –predominante en la mayoría de las comunidades de la región- tiende a ser nuclear, dependiendo de la cantidad de solares disponibles y de los hijos varones por familia³⁷. En el caso de no haber suficientes solares para que cada hijo varón pueda establecerse con la familia que forme, el último en casarse, por lo general es el menor, continúa compartiendo el solar con su padre, pero estableciendo cocina y dormitorio por separados. Por lo general, las mujeres pasan a ser parte de la familia del esposo, integrándose a la jerarquía familiar, dada por el sexo y la edad.

Las actividades familiares están estrechamente vinculadas al género, los hombres tienen la responsabilidad del trabajo en la milpa y las mujeres organizar la casa y administrar los alimentos generados por el cultivo de la tierra, el huerto y los animales domésticos como las gallinas, los guajolotes y los cerdos.

El cuidado de los hijos pequeños queda bajo la responsabilidad de la madre, apoyada por las hijas mayores. Cuando los niños aún no caminan, nunca están separados de la madre o la hermana, pero alrededor de los dos o tres años o cuando ya logran caminar, por lo general, pasan más tiempo con el grupo de hermanos o primos. Los varones que ya demuestran que son capaces de realizar el trabajo de la milpa, son compañeros del padre, quien además de la milpa, se acompañan de ellos cuando realizan cualquier actividad, fuera o dentro de la comunidad. En el caso de

³⁷ Los derechos de sucesión se otorgan a los varones, aunque se dan casos en que son las mujeres quienes asumen el derecho al quedar viudas o el caso de la señora *María*, una de las mujeres mayores a que entrevisté, quien llegó sólo con su madre a El Bascán, y obtuvo derechos agrarios a la muerte de ella.

las niñas, aprenden a tomar la responsabilidad de la casa y la madre puede apoyar el trabajo en la milpa. En los dos casos esto sucede alrededor de los diez y doce años.

Sin embargo, la escuela ha sido un espacio cada vez más importante que ha introducido cambios en las costumbres y en el proceso de socialización infantil. En este sentido, las generaciones más jóvenes ya no concluyen el ciclo de asumir las responsabilidades del trabajo doméstico, pues la escuela ahora ocupa más espacio en su socialización y sólo cuando ya no tienen más posibilidades de continuar estudiando, asumen las responsabilidades que se le otorga en la familia. Otros ya no regresan a su casa, porque se establecen en las ciudades cercanas o se casan. En las comunidades que han poblado Salto de Agua, se podría hablar de cuatro generaciones que han crecido en este proceso de cambios: los mayores, los padres, los jóvenes y los niños.

Los mayores de El Bascán entrevistados había vivido su infancia en la comunidad de Ignacio Allende, en Tumbalá y ninguno acudió a la escuela, algunos porque así lo decidieron, otros por que sus padres no lo permitieron pues tenían que apoyar el trabajo de la milpa y otros porque simplemente no tenía acceso a ella por vivir acasillados en la haciendas. De los relatos recolectados en las entrevistas, los mayores cuentan que su niñez, entre los seis y diez años, fue de “puro *alas*” (puro juego). Pero al demostrar que tenían las habilidades suficientes para responsabilizarse del trabajo en la milpa o la casa, pasaron un proceso muy difícil, sobre todo porque a ellos les tocó el trabajo de comenzar el asentamiento en las nuevas tierras, ya sea como jóvenes que recién había formado una familia o al lado de sus padres y todo lo que les era útil tenían que conseguirlo a partir del trabajo en el campo. Por ejemplo, los utensilios domésticos, el vestido, incluso el jabón para bañarse, elaborado de un tipo especial de barro. En los relatos de hombres y mujeres mayores recuerdan que el trabajo que desde niños realizaban era para conseguir todo lo necesario para subsistir, pero todos coincidían en estar agradecidos con sus padres por enseñarles a trabajar y a conocer la tierra, a pesar de que en algunos casos, el aprendizaje al asumir ya las responsabilidades del trabajo, era doloroso, como el caso de *María*, una de las mujeres mayores que fue

entrevistada, quien su madre le ponía las manos en la masa caliente para que se acostumbrara al calor de comal al hacer las tortillas.

Los hijos de las primeras familias que llegaron a poblar, la mayoría acudió a la escuela de los primeros maestros rurales, todos ellos mestizos. Los que no fueron fue ya por decisión propia, pues los padres propiciaban que fueran, sobre todo los hombres. En el caso de las mujeres sólo algunas, a través de la selección de los padres, acudían a ella, de tal forma que siempre quedaran algunas de las hijas a cargo de las responsabilidades de la casa, principalmente cuidando a los hermanos menores. Esta selección coincidía, algunas veces con la propia decisión de ellas, pero la restricción de las mujeres se debía sobre todo a la separación de los sexos y la escuela promovía la cercanía de ellos.

Los jóvenes conforman la tercera generación, quienes en su gran mayoría, incluyendo a las mujeres, cursan actualmente la secundaria y la preparatoria. Con la escuela se alarga el proceso de socialización entre la infancia y la adopción de responsabilidades, pues se crean expectativas a los jóvenes de continuar sus estudios y obtener una carrera como maestros para mejorar las condiciones de vida cuando se observaban casos exitosos y algunas personas logran ser maestros. Sin embargo, por lo general, esos jóvenes terminan la secundaria y sólo algunos logran la preparatoria que no pueden terminar por falta recursos económicos, porque estos grados escolares requieren de mayores recursos, pues tienen que vivir fuera de su comunidad y requieren de uniformes y materiales que son costosos.

Durante este tiempo, muchos de ellos se casan o viven con la pareja, pero muchos ya no regresan a su comunidad, estableciéndose en la periferia de las ciudades, sobre todo en Palenque, teniendo los empleos menos pagados. Los que regresan a sus comunidades, les es muy difícil integrarse al trabajo del campo, poco valorado en su paso por la escuela, generando frustración y altos índices de alcoholismo, drogadicción y delincuencia, incluso al interior de las comunidades.

A pesar del poco éxito que se puede obtener por la vía escolar, ésta sigue cobrando mayor aceptación por la gente, propiciado en parte por el apoyo monetario que reciben las madres de familia por cada hijo que tienen a partir del tercer grado de primaria, a través del Programa Nacional de Oportunidades. Esto ha llevado a que

sean las madres, quienes asuman el trabajo que ellas realizaban cuando eran niñas. Con esto, el proceso de socialización, en el momento de asumir responsabilidades se alarga, pero los tiempos para el aprendizaje de los conocimientos locales, es cada vez menor, al tiempo que los valores también se modifican.

Estos cambios se aceleran cada vez más con la obligatoriedad del nivel preescolar, ocupando la escuela un espacio mayor en la socialización infantil de las comunidades indígenas de la región. Esto se puede apreciar con una participación más activa dentro del aula por parte de los niños, en la primaria, habilitándolos para ello desde una edad temprana, pues si bien la obligatoriedad se inicia a partir de los cinco años, los niños de El Bascán, comienzan a asistir desde los tres años.

Es necesario señalar que estos cambios son parte de un proceso continuo de cambio, que cada vez se acelera más. Las mismas formas culturales con las que aprendieron los padres y abuelos de los niños del estudio, se han ido adaptando a los cambios que han experimentado como grupo social, algunas de manera gradual –como el trabajo y la participación en la familia- otras de manera abrupta –como la presencia cada vez más dominante de la vida escolar.

4.2.2.3. El matrimonio

La escuela también ha incidido en las formas tradicionales de realizar el rito matrimonial, sobre todo por la interacción cada vez mayor entre los jóvenes de distinto sexo. *Don Cristóbal*, uno de los mayores, relata desde su propia experiencia sobre el matrimonio, misma que a continuación describo.

El varón elige a una muchacha y se lo comunica a los padres, quienes comienzan una serie de visitas, llevan alimentos como galletas o pan y *lembal* (trago, sustituido ahora por refrescos o cerveza) a la familia de la novia hasta tres veces para conseguir la aceptación de los presentes, si éstos son aceptados, la boda se realiza. Aquí es necesario señalar que también es común pedir el consentimiento de la joven, pero también las bodas pueden ser pactadas con la finalidad de establecer relaciones estrechas entre las familias.

Los gastos de la boda son absorbidos por la familia del novio, quien además de llevar comida suficiente en la realización de la fiesta matrimonial y también en

función de las posibilidades económicas, la comida y demás presentes tienen que ser suficientes para ser repartidos entre la familia de la novia. Al finalizar la ceremonia será acompañada por su familia a la casa del esposo que, por lo general, será la casa del padre hasta que la asamblea conceda los solares que corresponde a los varones de cada familia, con el objetivo de formar su propia familia.

Estas ceremonias matrimoniales, como la que relata Don Cristóbal, son similares a las que ha reportado Gracia M. Imberton entre ch'oles de la comunidad de Río Grande en Tila, quien señala también que los cambios producidos son consecuencia de la escuela:

los mayores de la localidad atribuyen el origen de este cambio en la formas matrimoniales a la presencia de la escuela, así como al afán de algunos por copiar las costumbres de los mestizos y las historias de las telenovelas, que gozan de amplia aceptación en la localidad. Antes de la década de los sesenta, los niños y niñas convivían juntos hasta determinada edad (seis u ocho años aproximadamente) y posteriormente se los mantenía separados con el fin de que no se relacionaran los dos sexos. La escuela rompió con este patrón ya que niños y jóvenes conviven en ese recinto y realizan diversas actividades conjuntas además de las estrictamente académicas (recreo, deportes y bailables entre otros), que les permite conocerse y establecer relaciones personales (2002: 64).

En la actualidad, se siguen llevando a cabo este tipo de matrimonios, pero la escuela ha sido el espacio idóneo para que los jóvenes se relacionen y comienzan a platicar antes y si hay acuerdo entre ellos, se casan o viven juntos. Los cambios se aceleran más, pues al continuar con estudios de secundaria, fuera de la comunidad, los jóvenes salen para casarse con mestizos. De esta generación, salieron los primeros maestros quienes, en su mayoría, han tratado de establecerse en las ciudades y realizan matrimonios con mujeres mestizas, de tal forma que se crean otros modelos de persona para los jóvenes y niños de las siguientes generaciones.

4.2.2.4 La persona ch'ol en la dimensión del *ch'ujlel* y el *wäy*

En las creencias de los ch'oles encontramos que todas las personas tienen su *ch'ujlel*, el cual tiene que ser especialmente cuidado durante el crecimiento de los niños, proceso que Lourdes de León en sus estudios de socialización temprana entre tsotsiles de Zinacantán, lo asocia en la frase local 'ya viene el alma', refiriéndose "al proceso por el que atraviesa un infante para convertirse en persona. Este proceso

implica la capacidad gradual de atender, entender, comunicar, participar, y actuar de manera *zinacanteca*" (De León en prensa).

Entre los *ch'oles* de la comunidad de El Bascán se establecen una tipología para denominar a cada una de las etapas por las que se desarrolla la persona. Durante la infancia temprana se hace referencia a los bebés, tanto niños y niñas, como: *aläj x k'aba'*, en el sentido de que aún no tienen nombre. A un niño que comienza a caminar, es decir, a desprenderse de la madre se le dice, sin distinguir sexo: *aläj x tsol ty'e*, aludiendo a la habilidad de comenzar a sujetarse para poder caminar. Esta etapa es muy flexible en el aprendizaje y el respeto a las decisiones de los niños y es muy común que sólo se les llame, sin distinguir aún el sexo: *aläl*. Entre los cinco y diez años, continúa un proceso también muy flexible en su aprendizaje, aunque ya hay distinciones claras entre los sexos, pues es cuando ya acompañan a padres o hermanos en los trabajos de la milpa o la casa y se les llama: *aläj c'hityon* (niño) y *aläj x c'hok* (niña). Esta etapa termina cuando los niños empiezan a asumir responsabilidades en el trabajo de la milpa o la organización de la casa y se les dice solamente: *c'hityon* (niño) y *x c'hok* (niña).

Cuando son jóvenes, hay una distinción entre los casados y los que no, estos últimos son llamados: *c'hityon wiñik* (joven hombre) y *x c'hok x ixik* (joven mujer), mientras que los que ya empezaron a formar una nueva familia, se le llama: *x ñupujñijel c'hityon wiñik* (joven casado) y *x ñupujñijel x c'hok x ixik*. Es importante destacar que en esta etapa aún conservan el *c'hityon* o el *x c'hok*, haciendo referencia a que, en cierta forma, aún tienen una relativa dependencia de la familia. El *wiñik* (hombre) ya es una persona completamente responsable de su propia familia y la *x ixik* es la que administra los recursos en la organización de la casa. Finalmente, a los mayores son llamados: *x'nox* (viejo) y *lak ña'* (vieja).

La etapa de la infancia, que es la que mayor importancia tiene en esta investigación, en que los niños *ch'oles* asumen las responsabilidades en el trabajo doméstico o de la milpa, tiene similitudes con lo descrito por De León entre niños *zinacantecos*. Cuando pregunté a Don Manuel sobre la edad en que el peligro de perder el *ch'ujjel* de los niños deja de ser latente, Don Manuel sólo señaló a una de sus nietas, quien tiene alrededor de doce años. A esta edad, las probabilidades de

que enfermen debido a alguna caída, sobre todo en el arroyo, son escasas, pues ya tiene la fortaleza suficiente para pelear con los dueños o dioses por ella. De aquí para adelante, su comportamiento de acuerdo a la normatividad de la localidad dependerá de mantener su *ch'ujlel*, es decir continuar siendo una persona ch'ol.

La pérdida del *ch'ujlel* entre los adultos, significa, por lo tanto, dejar de ser ch'ol al romper sus relaciones sociales con los integrantes de su comunidad. Por el contrario, una persona a quien se le señala *an i ch'ujlel* (tiene alma) es porque responde a un modelo ideal de la persona ch'ol, el cual refiere al *wiñik*, hombre de familia, trabajador. Él debe mantener un comportamiento fraterno y solidario con su familia y sus vecinos; así mismo, el trabajo cotidiano que desempeña en el campo, o en la casa, si nos referimos al modelo de la *x ixik* mujer, se refleja en una casa limpia, ordenada, con los alimentos y herramientas necesarias. El pedir utensilios para la casa o el campo no es bien visto en la comunidad. Además este “hombre” debe de ser un ejemplo y por lo tanto, brindar una *käntesäntyel* (educación) adecuada a sus hijos, es decir, que los ayuda a caminar por llegar a ser esa persona ideal.

Sin embargo, el modelo es un ideal y los conflictos son constantes al interior de la comunidad. La enfermedad es reflejo de esos conflictos en dos niveles interrelacionados: el primero refiere a las relaciones internas y el segundo involucra a los distintos dueños que cuidan el entorno natural como el dueño del agua, del monte, del viento, de la tierra, etcétera y a las personas que poseen *wäy* (nahual).

En el primer nivel, Imberton señala, que “la enfermedad se vive como una amenaza permanente que invade las prácticas cotidianas [...reflejadas en] las relaciones sociales conflictivas, que se traducen en envidias, chismes, golpes o acusaciones, pueden desembocar en enfermedades como la vergüenza, el cólico y el pensal, o también en ‘males echados’ y en brujería, en cuyo caso serán graves” (2002: 92).

La brujería, como lo señala la autora, ha sido poco estudiada en la región ch'ol, la cual pertenecería al segundo nivel, es decir a conflictos que involucran a los diferentes dueños o cuidadores y a los poseedores de uno o varios *wäyob* (nahuales).

En el primer nivel, los conflictos interpersonales reflejados en las enfermedades ya descritas y considerados por los afectados en este sentido, pueden ser resueltos, es decir, curados por médicos tradicionales y no por medios biomedicinales, pues se cree que la enfermedad es ocasionada por conflictos de índole social y no biológica. En el caso de que las enfermedades requieran de mucho más trabajo, entramos al siguiente nivel, pues en este caso se trata de males echados por personas “poderosas” que tienen *wäy* o *nahual* y han recurrido directamente con los dioses para castigar a una persona que ha obrado mal y para su curación se requiere de otra persona con *wäy* que pueda hablar, abogando a favor de la persona y por lo tanto negociar con los dueños su recuperación. Este tipo de servicios no lo puede hacer cualquier médico tradicional, pues algunos sólo saben curar, pero no poseen *nahual*.

En este sentido y en el ámbito de las relaciones con los dueños, las diferentes personas que poseen *wäy*, poseen las características de su animal acompañante, es decir, que tienen facultades diversas en cuanto a las relaciones con los dioses. Pueden fungir como solicitantes de ayuda de los dioses, como pedir agua o que las cosechas sean buenas; también fungen como mediadores entre alguna persona que cometió algún acto en perjuicio en contra de los espacios que gobiernan los dioses y también como abogados en los conflictos interpersonales.

Estas personas, poseedoras del “don”, es decir, de estar acompañadas en la vida por su *wäy* o *nahual*, son quienes lo han adquirido desde el nacimiento, directamente o heredado por padres y abuelos, el cual tiene que ser desarrollado o negado por decisión de las personas. Los niños que poseen este “don”, tienen diferencias en su proceso de socialización que desarrollan por sí solos, sin intervención de los padres. Según platica Don Pedro, curador y poseedor de *nahual*, los niños con “don” tienen que pasar “pruebas” de los dueños, para fortalecer su *wäy*, si así lo desean. Este tipo de niños no tienen un trato especial por parte de sus padres, pues son ellos mismos quienes tienen que desarrollar la potencialidad adquirida. Sin embargo, señalan cualidades sensitivas más desarrolladas y mayor concentración e interés por todo aquello que sucede a su alrededor. Estas cualidades también son desarrolladas por la mayoría de los niños, sobre todo la

observación, habilidad necesaria para las formas de aprendizaje que se desarrollan en su socialización, aunque el interés por determinadas actividades se da a partir de las preferencias que manifiesta cada niño, de ahí la frase común de “no lo quiere hacer”, para señalar que un niño no hace determinada actividad porque no quiere, no porque no sepa o pueda aprender. Aquí el aprendizaje emana de la voluntad del niño y desarrolla las habilidades de la actividad de su preferencia. Por ejemplo, un niño puede desarrollar actividades para cazar pájaros por que le gusta, pero si la pesca no le gusta, puede hacerlo, pero no desarrolla habilidades para hacerlo de manera magistral.

Don Pedro afirma que el mundo de los dueños y los nahuales sigue un orden igual al que se vive en la tierra. Es como un orden regido a partir de la misma lógica ética que regula las relaciones entre las personas, de ahí que las personas que son castigadas por los dueños, es por que han realizado algún tipo de conducta negativa que puede atentar con los dominios de los dueños (de los diferentes recursos que cuida, como el agua, el monte o animales que viven en él) o también ocasionar conflictos en las relaciones sociales. Cualquier tipo de relación afectada tiene que ser conciliada a través de la mediación de algún *x wuty* (curador) o poseedor de *wăy* que en algunos casos puede coincidir en una sola persona. En este sentido, el mal que un *x wuty* o poseedor de *wăy* podría hacer, tiene su fundamento en las relaciones entre los dueños o entre los miembros de la comunidad, más que en el capricho por perjudicar a una persona. De tal manera que la solución de los conflictos en ese nivel, es también la finalidad de reestablecer las relaciones sociales.

4.2.2.5. La persona ch'ol en la elección de autoridades ejidales

La elección de las autoridades se realiza cada tres años, no hay registros que puedan dar cuenta de las formas de elección y funciones de autoridades tradicionales. Sin embargo, de una manera general, se podría decir que la edad y el prestigio son características reconocidas por la comunidad para otorgar legitimidad a las personas en la resolución de los conflictos internos y por lo tanto para ser elegidas como autoridades. En la actualidad, la elección de las autoridades se inicia seis meses antes de asumir la función, tiempo en el cual, se vigila el comportamiento

de las personas elegidas. Sobresale, esta cuestión de la elección, ya que no es bien visto la auto-propuesta, pues lo importante es el prestigio con el que cuenta la persona para ser elegido.

De esta manera, los requisitos tienen que ver con el buen comportamiento y la edad que se refleja en una buena dirección de la familia. Al término de estos seis meses, si las personas elegidas presentaron una conducta adecuada, son mantenidas para tomar el cargo. Al parecer no hay rango entre las diferentes autoridades elegidas, más bien se da una división en relación a los asuntos a resolver: el Comisariado ejidal establece el vínculo entre el municipio y la comunidad, por ejemplo, realizar las solicitudes de obras para la comunidad y de dar todas las informaciones que provienen del ayuntamiento. El Consejo de Vigilancia es como un arreglador de problemas y establece las relaciones entre la población de la comunidad. El Juez sólo dicta las multas para castigar una conducta denunciada ante él, ya sea hacia una persona o en contra de la comunidad en general. El monto económico o trabajo que se fija en las multas es acordado por las tres autoridades que en el momento de dar a conocer dicha multa, las tres autoridades están presentes, así como las partes en conflicto.

En este ámbito de la vida social, la solución de los conflictos inicia con buscar el origen que los produjo y lo central a resolver es la reparación del daño a los afectados y no el castigo en sí. Al preguntar sobre el tipo de conflictos, lo que han señalado los mayores y las autoridades ejidales son, principalmente problemas (*wokol*) o pleitos (*letyo*). Cuando se da un *wokol*, entre familias o personas, se establecen pláticas de reconciliación para prevenir un *letyo*. Si las pláticas reconciliadoras no funcionan, se llega a un pleito, el cual no se castigaba con cárcel y se establecían multas para reestablecer el daño y si no se contaba con dinero, se recurría a trabajos para la comunidad. Lo interesante, es la preocupación por reparar el daño a los afectados con la finalidad de reestablecer también la relación en conflicto.

Para la resolución de un conflicto, las tres autoridades están presentes: el Comisariado ejidal, el Consejo de Vigilancia y el Juez; aunque los que intervienen en el *letyo* son el Consejo de Vigilancia y el Juez. El primero participa en los procesos

de resolución de conflictos, en un sentido preventivo, pues cuando comienza un *wokol* (problema), establece pláticas con las partes con el fin de solucionar los problemas; pero cuando éstos llegan a pleitos y ocasionan, malestar, lesiones leves, el Juez, en presencia de las demás autoridades, dicta las formas de arreglar el problema, ya sea multa, cárcel o el traslado del problema al ministerio público de la cabecera municipal, en casos de lesiones graves u homicidios.

En la actualidad, a lado de la casa ejidal, se cuenta con una cárcel construida en 1995³⁸, que por lo regular sólo es usada para encerrar a los “borrachos”. En el caso del maltrato a la mujer, se multa al marido y se inician pláticas para que no reincida en ello, aunque este tipo de situaciones se dan cada vez menos y con frecuencia están relacionadas con el alcoholismo. En términos generales, el maltrato hacia las mujeres no es una práctica común, ni es aceptada socialmente; sin embargo, este acto de violencia puede ser justificado si el rol de la mujer no es cumplido; es decir, si la mujer no tiene los alimentos esperados, maltrata a los hijos o es señalada por haber cometido infidelidad. Sin embargo, a pesar de que la infidelidad de la mujer es una conducta fuertemente castigada, de acuerdo con algunos comentarios de la gente, ha habido casos que esta conducta ha sido perdonada.

No es materia de este trabajo profundizar sobre las formas hacer justicia en las comunidades, pero sí destacar cómo a partir de estos dos ámbitos en la resolución de conflictos, se configura un ideal de la persona ch’ol en relación a su conducta, la cual se autorregula a partir del señalamiento de una conducta positiva o negativa del resto de la comunidad. En este sentido, los niños obtienen ejemplos de conducta aceptados o rechazados, conociendo las consecuencias de dichas conductas a través de la experiencia de las personas de la comunidad.

4.3. El ámbito de la religiosidad

En este ámbito, es posible identificar muchas de las relaciones que la gente de El Bascán mantiene con diferentes seres sobrenaturales, sobre todo en lo concerniente a la enfermedad, por el ejemplo el *wáy*, donde la curación depende de las relaciones

³⁸ Archivo ejidal de El Bascán.

con los dueños o dioses. Estos dueños son los que cuidan los diferentes espacios de la vida social, como la tierra, el agua, el monte y cuando la gente tiene algún problema que puede reflejarse en la enfermedad, la muerte de sus animales o una mala cosecha. Se consulta al *kāntesāntyel* (curador) para que se les de a conocer si sus problemas tienen que ver con alguna falta cometida frente alguno de los dioses y su forma de solucionarlo que, por lo general, es brindar alguna fiesta donde se ofrece comida al dueño ofendido.

Sin embargo, este tipo de situaciones son cada vez más encubiertas, al pasar del catolicismo al culto de diferentes religiones protestantes³⁹ presentes en la comunidad como: pentecostales, presbiterianos y sabáticos, porque la relación con los santos marcaba todos los espacios de la vida social de los habitantes como: la salud, los ciclos de la agricultura, los recursos, los animales, etc.

En el caso de El Bascán, la penetración de las religiones protestantes fue un proceso no muy común en los relatos de los mayores, sólo uno de ellos señaló que todos los habitantes que llegaron a poblar la comunidad eran católicos, que incluso trajeron consigo a sus santos: San Miguel y Santa Rosa. Pero no pasaron muchos años cuando llegaron los primeros presbiterianos y poco a poco la gente dejó de llegar a la iglesia católica hasta abandonarla por completo.

En la actualidad, El Bascán cuenta con dos templos Pentecostales, un Presbiteriano y otro Sabático. Con todas estas religiones, la relación que se establecía con los diferentes dueños o dioses ha cambiado, incluso se dan actitudes negativas hacia el *kāntesāntyel*, por el uso del alcohol. En la comunidad quedan sólo cuatro habitantes de los mayores que continúan con las prácticas locales de curación y se les vincula con la religión católica por el culto a imágenes.

Sin embargo y, a pesar del rechazo explícito, la gente, sin importar la religión que ha asumido, sigue acudiendo a los médicos tradicionales para la solución de sus problemas de salud. Esta medicina, ante la carencia y poca efectividad de las clínicas y hospitales de la región, sigue siendo una práctica efectiva para la

³⁹ Esto sucede porque al cambiar de religión, la devoción de las imágenes de los santos, la cual era muy similar a la que se tenía con las diferentes deidades o dueños del monte, del agua, en público se niegan, pero en privado continúan solicitando la intervención de los médicos indígenas para resolver sus conflictos vinculados a la enfermedad o a la prosperidad de la siembra o el ganado.

recuperación de los enfermos y el restablecimiento de las relaciones sociales en conflicto al interior de las comunidades.

La penetración de los cultos protestantes es significativa en toda la región, la cual es más evidente en comunidades pequeñas como El Bascán. Sin embargo, en comunidades más grandes como San Miguel, la mitad de la población es católica y parte de esa población son bases zapatistas, mientras que en El Bascán esta filiación no es explícita, aunque, según comentarios de uno de los integrantes de las autoridades ejidales, hay simpatizantes zapatistas.

Muchos son los cambios que van transformando las relaciones al interior de las comunidades, por ejemplo con la penetración de las religiones protestantes, la escuela y la comunicación más intensa con las ciudades cercanas, los modelos de persona se diversifican y las relaciones sociales se van transformando.

4.4. La escuela en la casa

A lo largo de este capítulo se ha hecho énfasis en la influencia de la escuela en diversos ámbitos de la organización sociocultural de la comunidad, pero la que mayor importancia ha cobrado es en la organización de las actividades habituales que los niños han mantenido alrededor del trabajo en la casa y en el campo.

Esto es así porque los niños que actualmente la obligatoriedad de la escuela es mucha más intensa debido a la implementación del Programa Nacional de Oportunidades, dirigido a las poblaciones más pobres, es decir a la mayoría de los indígenas. Este programa obliga la asistencia de los niños en la escuela a cambio de recibir el apoyo económico y como son las madres quienes reciben este apoyo, asumen una parte de las actividades que antes realizaban los niños como cargar leña o acompañar al padre a la milpa o el potrero.

Entonces, el tiempo que antes dedicaban a las actividades organizativas del trabajo familiar, ahora lo ocupan en realizar tareas escolares, situación que alarga el proceso de socialización infantil al asumir responsabilidades en las actividades propias de la casa o el campo hasta que las posibilidades de continuar con estudios superiores se agota, que como se ha señalado, esto es muy frecuente, logrando estudios sólo en el nivel de secundaria y preparatoria. Este tiempo usado en la

esuela es mayor y aumenta con la obligatoriedad del preescolar a partir de los cinco años desde la edad, pero los padres llevan a sus hijos, incluso desde los tres años.

De esta manera, la escuela se ha convertido en una actividad que tiene cada vez más importancia, pues además de recibir este apoyo económico, la escuela también ha creado expectativas como medio para elevar las condiciones de vida al término de una carrera profesional como la de maestro. Esto trae como consecuencia un mayor conflicto entre comunidad, casa y escuela, porque el posible progreso que ofrece la escuela, es en función de salir de la comunidad y cuando esto no se cumple crea frustración al regresar o permanecer en las zonas marginadas de las ciudades en donde que quedan al no poder concluir sus estudios.

Esta conflictividad entre escuela y comunidad será abordada en los capítulos etnográficos de las escuelas de estudio, donde la escuela autónoma zapatista surge como una alternativa que promete resolver este conflicto. Sólo baste decir que entre los dos proyectos políticos de los que emanan la escuela oficial y la escuela autónoma, más que proyectos en disputa por la escuela, también entra en competencia modelos de persona, valores y metas socioculturales.

Capítulo 5

Socialización, participación y aprendizaje en la casa



Madre desgranando el maíz en la cocina, Nina y Yum apoyan la actividad

El presente capítulo da un panorama de las etnografías que han tratado el tema de la educación o socialización infantil en la familia, para luego presentar las teorías locales y la socialización infantil en el contexto cultural de las comunidades de estudio.

El punto que me interesa mostrar es que la socialización familiar se dirige a formar personas autónomas, que aprenden a valerse de sí mismas, en términos de su pertenencia a la comunidad. Planteo que la voluntad en el aprendizaje se pone de manifiesto en la libertad que se le otorga al niño al decidir sus actos a partir de valores y metas sociales que guían su conducta. Esta voluntad es respetada generalmente, evitando la coerción y permitiendo un espacio de expresión que refuerza una formación autónoma de los sujetos. En este tipo de proceso socializador, se puede apreciar que el aprendizaje y la cultura son dos aspectos inseparables del mismo proceso.

5.1. La socialización en la etnografía chiapaneca

Varias son las etnografías regionales, sobre todo en los altos de Chiapas, en las que se descubre, detalladamente, las formas en que los adultos “transmiten” valores, conocimientos, habilidades y destrezas, necesarios para el desenvolvimiento futuro de los niños (Modiano 1974, Guiteras 1961, León Trujillo 1999, Paoli 1999).

En el trabajo de Nancy Modiano es uno de los pocos trabajos, en la década de los setenta, que dedica un espacio importante al estudio de los niños, plantea que entre los tsotsiles hay dos y tres fases en el desarrollo de la infancia, donde “las diferencias en el trato debidas a la edad entre los indígenas depende principalmente de la capacidad del niño para trabajar” (1974: 107). En el caso de Chenalhó, por ejemplo, la autora da cuenta de dos fases, la primera entre los niños de cinco o seis años, quienes inician a ocuparse de ciertas labores y aún son llamados *kerem* y *tseb* (niño y niña respectivamente). Una segunda fase es cuando alcanzan la edad de diez u once años y comienzan a realizar con mayor efectividad sus labores y asumen la responsabilidad del trabajo, se les llama *muk'tah kerem* o *muk'tah tseb*, *muk'tah* da la connotación de “grande”. En Zinacantán, según Modiano, “existe el concepto de tres fases, y no dos, de la infancia, extendiéndose allí los términos de *bik'it kerem* *bik'it tseb* hasta aproximadamente los diez años de edad. Los términos *muk'tah kerem* y *muk'tah tseb* se usan para definir el periodo en que el niño adquiere competencia para sus labores, y la palabra *sva'lej* se usa para los años de la adolescencia” (Vogt citado en Modiano, 1974: 102-103).

Sin embargo, también se establece una primera infancia en la que los pequeños no se separan del calor de sus cuidadoras, por lo general son sus madres y hermanas, hasta que empiezan a caminar sin que sean considerados por sus padres capaces de aprender o comprender algo, sólo se les concede la facultad de preocuparse por la alimentación y el juego, sin otorgarles la cualidad del aprendizaje por ser muy chiquitos para comprender y por lo tanto, los regaños no son algo común, hasta que llegan a la edad de cinco o seis años, cuando se incorporan paulatinamente a los trabajos domésticos o del campo y se les regaña si demuestran más interés al juego que al trabajo que se les asigna.

Por otro lado, Calixta Guiteras, sin establecer etapas de la infancia, enfatiza que antes de los ocho años, tanto los niños como las niñas, permanecen con la madre, en la casa y sus alrededores, excepto cuando el niño acompaña a su padre al cabildo o la milpa, pero el niño no trabaja, sino que juega mientras el padre labra la tierra. Ya pasados los ocho años, el niño tiene que acompañar a su padre todos los días a la milpa, pasando por un proceso corto de sufrimiento ante el pesado trabajo hasta que se acostumbra, al tiempo que se le hace sentir orgullo por su trabajo. Las niñas ya para esa edad, ayudan de una manera más eficaz en las labores de la casa y es cuando se les enseña a tejer.

Si bien estos trabajos etnográficos con una visión holística,⁴⁰ se enfocan en tratar de describir el modo de ser de las grupos indígenas que estudian, teniendo como parámetros de comparación, principalmente sociedades occidentales, realizando generalizaciones que ahora ya no resultan tan exactas y no ofrecen, para las exigencias actuales, en donde las nuevas teorías de la socialización hacen un rescate del niño como sujeto y desecha aquellas formulaciones que consideran al niño como un recipiente vacío que debe ser llenado y moldeado para su inserción en el mundo adulto.

Trabajos como los de Lourdes de León superan estas premisas al argumentar que los bebés zinacantecos, dentro del proceso de adquisición de la lengua, muestran capacidades comunicativas dentro de una “situación de aprendizaje dinámica en donde la actividad de tipo vocal y no vocal, simplicidad y complejidad, diadicidad y poliadicidad, sociocentrismo y centrismo en el niño están en flujo constante” (1998: 83). De León va más allá de establecer simples dicotomías entre culturas en las que se presume el predominio de un modelo comunicativo diádico, es decir, en donde “les hablan a los niños” y culturas a las que se les imputa un modelo en “donde no les hablan”, denominado como de “orejas” por suponer que los niños se involucran sólo como observadores hasta que puedan realizar intentos por participar en la conversación. De León sostiene que los niños aprenden un modelo

⁴⁰ Por visión holística me refiero a que abordan un estudio que pretende abarcar todas las dimensiones de la realidad social y no sólo una parte de ella.

de participación compleja desde distintos posicionamientos ya sea observando o interactuando directa o lateralmente.

Las formas culturales específicas, en las que los niños aprenden dentro de la casa, han sido estudiadas en un trabajo reciente por Abraham León Trujillo, quien destaca, dentro de las llamadas prácticas de transmisión cultural indígena tres facetas fundamentales: la imitación, la identificación y reconocimiento de los demás como integrantes de la familia o de la comunidad, con quienes establecerá estrechos vínculos de solidaridad y la tercera corresponde a la cooperación, mediante la cual el niño, además de aprender, participa activamente en las labores del hogar y del campo (1999: 58).

Estos trabajos, a diferencia de las etnografías de los 70's, reconocen que los niños son participantes activos dentro del proceso de socialización. En el estudio de León Trujillo, se sistematiza el proceso de transmisión cultural dentro de la educación no formal, denominándola como un proceso de aprendizaje endógeno y fundamento de la socialización del sujeto en los primeros años de su vida, desarrollado a través de la familia y la comunidad. Esta definición de la educación no formal, lo sistematiza de esta manera:

CONTEXTOS	AGENTES EDUCATIVOS	CONTENIDOS CULTURALES	FORMAS DE TRANSMISIÓN CULTURAL
Hogar Comunidad Naturaleza Trabajo	Padres Abuelos Hermanos Parientes Amigos Otros sujetos comunitarios	Lengua Concepciones y/o visiones sobre el mundo: conocimientos y creencias. Valores éticos y morales: normas de vida, pautas de comportamiento. Costumbres, tradiciones, técnicas, actitudes, habilidades y destrezas.	Oralidad Consejos Trabajo-Juego Trabajo Mimesis/Imitación Ejemplificación Identificación Cooperación Repetición Observación Experimentación Participación Guiada (observación, demostración, prácticas, corrección)

Fuente: León Trujillo, Abraham (1999), *Comunalidad y Educación Bilingüe Intercultural en Chiapas*, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas: Gobierno del Estado/CONECULTA, pp 61.

Esta sistematización de los elementos que intervienen en la transmisión cultural, tienen una utilidad práctica que toma en cuenta los diversos factores que intervienen en el aprendizaje en la educación no formal del niño, aunque el término de transmisión no toma en cuenta la participación dinámica e interactiva de los niños dentro del esquema que el autor plantea.

León Trujillo, en el contexto de la diversidad cultural en Chiapas, establece como sinónimo de socialización a esta educación no formal entendida como un proceso endógeno para referirse a grupos culturales específicos, los cuales establecen relaciones con otros grupos culturales, produciendo conflictos socioculturales entre las culturas y lenguas indígenas y el español, el cual se manifiesta como consecuencia de la imposición que restringe el espacio de expresión cultural de los grupos indígenas. Para el estudio de la socialización, como proceso endógeno, el autor introduce otros dos conceptos para explicar el conflicto sociocultural en la socialización infantil de los niños indígenas: el de *enculturación* y *aculturación*.

Es decir, la socialización como proceso general y en su aspecto cultural establece el término de enculturación que refiere “a aquellos elementos básicos de una cultura que sirven para crear la identidad cultural del individuo y se desarrolla particularmente en la infancia.” El otro concepto es el de *aculturación* que define como “el proceso de transmisión de elementos culturales de una sociedad a otra, de una cultura a otra” (León, 1999: 12).

El abordar la socialización infantil desde esta perspectiva puede llevar a ver procesos donde sólo hay condiciones que van a definir las formas particulares en que cada cultura desarrolla su proceso de socialización. En este sentido lo endógeno puede llevar a una visión limitada y agotada de la cultura y no en términos de la cultura viva y en constante transformación, donde los niños interpretan, reproducen y transforman su realidad.

Antonio Paoli (1999, 2003), investigador que ha trabajado educación, lenguaje y socialización en la región de las Cañadas con indígenas tseltales, destaca una serie de elementos que intervienen en el proceso de socialización como, la autoridad,

el respeto y los valores que el niño va adquiriendo, lo que resulta en la formación de una personalidad autónoma desde la infancia hasta su madurez.

Paoli plantea, que “la milpa y los otros espacios productivos constituyen espacios de encuentro didáctico entre padres e hijos. Allí se mostrará una gran variedad de cosas útiles para la vida de las niñas y los niños.” (1999: 9) A estos espacios Paoli los denomina “ámbitos de sentido”, por ser espacio que involucra conocimientos significativos para el grupo social. Normalmente, a la edad de seis o siete años de edad, los niños son llevados por su padre con frecuencia para que, a partir de la experiencia, pueda capacitarse, en palabras del autor, “en el arte de los procesos de trabajo agrícola”. Mientras que las niñas, por lo general aprenderán, al lado de su madre, las labores en el manejo y los recursos de la casa, así como del cuidado de los bebés.

Una de las perspectivas que señala Paoli sobre la formación autónoma de la persona a través de la socialización, es la importancia del contexto cultural, el cual va definiendo los ámbitos que dan sentido a la realidad específica del grupo social al que se estudia. Destaca que se trata de un proceso, universal en cuanto, todos los individuos lo experimentan, pero diferente en la medida de que los valores y metas culturales del grupo social definen su peculiaridad, que al igual que lo observado entre los niños ch’oles de la región de estudio, sobresale el rasgo de relacionar la formación individual autónoma de la persona con el grupo cultural del que forma parte.

Llegando a la región ch’ol, poca es la literatura que se puede encontrar y de ésta, la mayoría habla sobre los ch’oles de Tila, de las que destaco el trabajo de José L. Pérez Chacón (1988) sobre los ch’oles de Tila y su mundo, basado en la tradición oral, así como el estudio de Gracia M. Imberton (2002) en la comunidad de Río Grande. Los trabajos de Miguel Meneses López (1986) y Alejos García (1988, 1994, 1999) han abordado el estudio de los ch’oles en Tumbalá, éstos más cercanos a la región de estudio, pues la gran mayoría de los habitantes de lengua ch’ol que se han establecido en el municipio de Salto de Agua, provienen de ese municipio.

En la revisión de los trabajos mencionados, coinciden los autores, que entre las edades de los seis a los ocho, se da ya un acercamiento más obligado, a través

de diversos mecanismos, en el trabajo de la milpa y el hogar. Meneses, en uno de los relatos de sus informantes tumbaltecos, cuenta que a los cinco o seis años, su papá lo llevaba a la milpa y le ayudaba a cargar su pozol, pero a la edad de los siete años ya se les obligaba a trabajar en el campo, a limpiar la milpa (1986: 85).

Por su parte, Pérez Chacón, a través de los relatos de diversas personas reconstruye el mundo de los ch'oles de Tila y en una apartado aborda las diferentes etapas de la infancia. Una de sus informantes señala los indicadores que tienen los padres para saber que ya han aprendido los niños y por lo tanto listos para dejar la infancia y asumir responsabilidades dentro del trabajo familiar: “cuando ellos ven que uno como padre trabaja mucho para sacarlos adelante, y uno se cansa por hacerlo todo, se preocupan y tratan de ayudar en todo lo que pueden. Así es como vemos que nuestros hijos aprendieron nuestras palabras, que sí escucharon nuestros consejos y orientaciones, y han obedecido nuestros mandatos” (1988: 92). En esta entrevista, no se hace referencia a una edad en particular, de ahí que sean los niños quienes den muestra de su aprendizaje, lo cual puede coincidir con una edad similar a la señalada por los autores arriba mencionados.

Gracia M. Imberton, en su trabajo con ch'oles de Río Grande, en Tila, también coincide que las niñas y niños menores de seis años no desempeñan tareas productivas pues sólo ocasionalmente apoyan a los adultos en algunos mandados o en llevar recados, pero a “los seis u ocho años aproximadamente comienzan a perfilarse las obligaciones de los niños dentro de la familia y se incorporan paulatinamente a las actividades sociales asignadas a su sexo: los hombres a la agricultura y las mujeres a los oficios domésticos, iniciando de esta manera una separación formal bastante acentuada entre los sexos” (2002: 59). Cabe señalar que esta separación es formal, en el sentido de la responsabilidad de los trabajos en casa y milpa corresponde a la mujer y al hombre respectivamente; sin embargo, las mujeres y los niños apoyan el trabajo de la milpa y es muy común ver a la pareja con los hijos en la milpa.

Otro de los datos relevantes en el trabajo de Imberton, es el que refiere a la enfermedad de la *vergüenza*, donde las diferentes circunstancias a las que los pobladores de Río Grande, le atribuyen a esta enfermedad son, principalmente, las

envidias y chismes, a robos, regaños, ofensas y al incumplimiento de compromisos. A esto, la autora sugiere un plano de interpretación diferente al local: la vergüenza le parece un lenguaje que habla y refiere algunas de las contradicciones sociales –y no sólo personales- que se dan cotidianamente entre los pobladores de Río Grande (2002: 17).

En el presente estudio se ha observado que la *vergüenza* es una emoción por medio de la cual los niños aprenden normas para establecer sus relaciones con los demás y con su entorno y, por lo tanto, una forma en la que se va moldeando su propia conducta. Este punto lo ha observado Lourdes de León entre los tsotsiles de Zinacantán, quien señala que “la emoción está íntimamente ligada no sólo con la cognición sino también con sistemas de significación sociocultural” (De León en prensa). La autora, muestra que “las prácticas comunicativas que socializan las emociones como el enojo, el miedo, y la vergüenza juegan un papel central en la construcción de la persona y la agentividad moral” (De León en prensa). En El Bascán observo también en la vergüenza un papel socializador. La prevención de ésta, de acuerdo a lo registrado en El Bascán, es una manera de regular las relaciones entre los habitantes de la comunidad y a establecer al interior de la familia espacios privados con la finalidad de evitar los chismes, las envidias de los demás por los objetos que se poseen. Esta prevención se manifiesta, entre los niños, con la emoción del miedo a enfermarse o a enfermar a una de las personas de su grupo familiar y lo llevan a regular su conducta en relación al resto de los habitantes de la comunidad.

Esta situación de conflicto que se manifiesta en la enfermedad de la *vergüenza* es latente porque no siempre es una reacción inmediata y puede manifestarse años después. Estos datos coinciden con lo observado por Imberton Deneke entre los ch’oles de Río Grande al señalar que “cuando se presenta una posible situación de *vergüenza*, según la explicación local, la enfermedad puede cobrar sus víctimas no solamente entre las personas directamente involucradas en ella [...] Esto implica, entonces, que al enfermar una persona, la familia debe revisar la historia –reciente y pasada- de las relaciones sociales conflictivas de todo el grupo

familiar” (2002: 113). En este sentido, la vergüenza juega un papel importante en la regulación de la conducta.

José Alejos, por su parte, no aborda la socialización directamente, pero nota que el aprendizaje se da en la práctica cotidiana y que los discursos que se expresan en diferentes lugares en que los niños aprenden. Por ejemplo en el trabajo de la milpa “las familias campesinas discuten sobre los múltiples asuntos de sus vidas, es allí como una escuela donde se aprende hablando y trabajando. Cuando los viejos platican a los jóvenes acerca de la vida de antaño, lo hacen para dar lecciones importantes, para enseñarles a trabajar y para que valoren la parcela de cultivo por la que ellos lucharon” (Alejos, 1994: 166).

Esta utilidad de la historia y las historias como discurso, dice Alejos García (1994), es una acción interesada y pragmática. Los ch’oles, continúa el autor, tienen un pensamiento acerca de su historia que se mantiene y reproduce oralmente, en función de las necesidades *ideológicas* del grupo.

Estos trabajos que integran de manera general las formas en que se transmiten los conocimientos y valores del grupo social en la región ch’ol, poco nos dicen, por no ser su interés de estudio, acerca de la manera en que los niños forman parte de este proceso.

Desde una perspectiva que retoma enfoques provenientes de la psicología del aprendizaje y la antropología, Patricia M. Greenfield, Ashley E. Maynard y Carla P. Childs al estudiar los procesos de aprendizaje entre niñas tsotsiles de Zinacantán, definen a “la educación informal como un proceso de aprendizaje que expresa metas culturales” (2000: 353), señalando que los procesos de aprendizaje cambian al igual que las transformaciones en el ambiente ecocultural. Estos aportes son producto del trabajo con dos generaciones de niñas que aprenden a tejer, en los años de 1969-1970 y 1991-1993, demostrando que en este lapso de tiempo, el aprendizaje del tejido se ha movido de una mayor interdependencia a una mayor independencia en los estilos del aprendizaje, cambiando también los diseños en el tejido, de pequeños patrones definidos a una amplia variedad e innovación de los patrones, así como las representaciones cognitivas de ellos, donde el tejido empieza a ser menos detallado y más abstracto.

El reconocimiento del niño como actor lo destaca Lourdes de León (en prensa) desde la lingüística antropológica, quien enfatiza que los niños, desde infantes, empiezan a definirse como actores o agentes que, más que ser objetos preprogramados, son sujetos que se convierten a través de actividades interpersonales. Estas aportaciones son centrales, en cuanto a que exploran modelos diferentes, desde grupos culturales particulares, en que los niños participan desde una edad temprana.

En este punto lo han hecho, desde la teoría de la socialización lingüística, Bambi B. Schieffelin y Elinor Ochs, quienes consideran el proceso de socialización como un proceso interactivo, donde “el niño o novicio (en el caso de individuos mayores) no es un recipiente pasivo de conocimiento sociocultural, sino un contribuidor activo de significado y resultado de interacciones con otros miembros de un grupo social” (1986: 165).

Es importante integrar en esta revisión las ideas de Barbara Rogoff, ya que a pesar de no haber trabajado en Chiapas lo hace con un grupo cultural maya, los k'iché de Guatemala, además de aportar las ideas que más han apoyado este estudio. Ella conceptualiza el desarrollo de la mente en el contexto sociocultural, donde considera a los niños “como aprendices del conocimiento, activos en sus intentos por aprender a partir de la observación y de la participación en las relaciones con sus compañeros y con miembros más hábiles de su grupo social” (1993: 30). En este sentido, Rogoff explora la participación de los niños en su relación con los adultos o compañeros más hábiles, a partir del concepto de “participación guiada”. Este concepto, lo propone como un modelo que se puede generalizar a cualquier tipo de sociedad en cuanto es una relación en la que el niño aprende participando con la guía, explícita o implícita de los mayores, la cual varía según los valores y metas culturales del grupo social al que pertenecen los niños.

Los estudios de de León y Rogoff, cuestionan profundamente los paradigmas sobre el desarrollo infantil, aún vigentes, que han “postulado que los niños siguen ciertos caminos “universales” independientes de la lengua y la cultura materna”, demostrando la importancia de la cultura en el proceso de socialización (De León, 2001: 99).

Estos estudios que repuntan las nociones Vygotskianas, explican con mayor profundidad la relación entre aprendizaje y cultura en la teoría de socio-cultural. Sin embargo, estas nociones han sido desarrolladas en nuevas direcciones. Rogoff por ejemplo, extiende el concepto de la “Zona de Desarrollo Próximo” haciendo hincapié en la interacción de los roles de niños y adultos, en un proceso de participación guiada. La tesis que desarrolla es que el rápido desarrollo de los niños hacia participantes socializados en sociedad, es realizado con una fina combinación de las habilidades de los niños y la guía de los adultos. Rogoff plantea que los niños no sólo reciben la guía de los adultos, más bien, ellos buscan, estructuran y demandan la asistencia de todo lo que los rodea para aprender cómo resolver problemas de todo tipo. Refuerza la complementariedad de los roles de los niños y los adultos para fomentar el desarrollo de los niños (1991: 255).

Barbara Rogoff trata de conciliar las teorías de Piaget y Vygotsky y señala el descuido que tienen al enfatizar la idea de naturaleza y cultura eligiendo una sobre la otra para fomentar sus propias teorías. La idea es rescatarlas como los soportes inseparables en el desarrollo individual. Es decir, la forma en que el desarrollo biológico del niño se relaciona con los procesos en que se socializa en su cultura.

En relación con el planteamiento de Rogoff y como parte central de las ideas que se desarrollan en este estudio, es también importante señalar los aportes de Mariëtte de Haan, quien ha realizado su trabajo entre los mazahuas. Aunque este grupo no es maya, comparte muchos aspectos culturales en la socialización infantil que son relevantes para el presente estudio. En este trabajo, la autora reconoce en Vygotsky la formulación sobre las diferencias culturales, pero señala que en esa formulación se antepone, “unas prácticas de enseñanza y unas ‘herramientas de medición’ a otras, presentándolas como más efectivas y de mayor importancia para el desarrollo.” De esta manera, de Haan defiende la idea, en la que “cada práctica cultural, en principio, crea sus propias formas de aprendizaje y que esas formas de aprender producen el indicio de la práctica cultural de la cual forman parte” (De Haan, 1999: prefacio). Es decir, que aprendizaje y cultura son vistos como dos aspectos inseparables del mismo proceso dinámico de desarrollo.

En suma, los trabajos más recientes sobre infancia y aprendizaje entre los mayas han incorporado el papel de la cultura y han subrayado el lugar que ocupa el niño, como sujeto, en el proceso.

5.2. Teorías locales de la infancia



Tatuch (abuelo) y sus nietas

Las teorías locales que hablan sobre el desarrollo infantil son las representaciones que los miembros de un grupo social dan sobre los distintos momentos de maduración y adquisición de competencias en diversas culturas (De León, en prensa: 13). Las ideas que sustentan las representaciones de la gente en las comunidades ch'oles del presente estudio, son producto del trabajo etnográfico y entrevistas a padres y abuelos de los niños sobre la infancia.

Los indicadores que muestran el momento en que los niños han dejado la infancia se vinculan, principalmente con dos aspectos centrales en la vida de los niños ch'oles, primero cuando los niños muestran que han adquirido las habilidades necesarias para ser responsables de las actividades adultas, por ejemplo, el cuidado de las casa y el trabajo en el campo. Estas habilidades adquiridas señalan que su

ch'ujlel ya está fuerte, este es el segundo signo, en que el peligro de perder el alma deja de ser latente.

Desde que nacen los niños en las comunidades de mi estudio, las parteras, que pueden ser las abuelas del niño, pueden identificar si el recién nacido viene acompañado de su *wäy* (nagual). Este es un “don” que se le ha otorgado o heredado. Una de las maneras en que se les hereda, es cuando la abuela que realiza el parto pasa al recién nacido su saliva, mojando uno de sus dedos y poniéndolo en los labios del bebé. El “don” debe ser cuidado, uno de los médicos tradicionales de El Bascán, menciona que la manera más eficaz de cuidarlo es no tomarlo en cuenta, sino tratar al niño como a los demás, pues si se hace mucho énfasis, el niño lo puede perder.

El “don” tiene que ser desarrollado por el propio niño que lo posee hasta su edad adulta y puede manifestarse de diferentes formas, pues el *wäy* es el acompañante de vida que la persona trae, lo expresa de esta forma porque este acompañante que es un animal, le ayuda a llevar a cabo su cometido en la tierra, ya sea curando, pero también dirigiendo a la gente. El mismo informante, platicaba que el mundo que habitan los *wäy tyak* (nahuales) es igual al nuestro, están estructurados socialmente y regidos por normas, “así, igual que acá”, reitera el *x wuty* (curador).

Esta idea del nagual, tiene mucho más contenido que el que refiere Imberton para los indígenas de Río Grande, cuando refiere a la distinción entre curanderos y brujos, señalando que “un hecho esencial los distingue: los curanderos, al igual que todos los demás, poseen un *ch'ujlel*, pero los brujos cuentan además con un nahual” (2002: 102). Con esta diferenciación, señala la autora en una nota al pie, son actitudes de calificación o descalificación que muestran la competencia entre los especialistas que saben curar.

Si bien, también puede usarse como mecanismo para descalificar a una persona en situaciones de conflicto, lo que quiero destacar es que, ya sea para el bien o para el mal, la persona que posee el “don” o *wäy*, siempre tiene la facultad de decidir qué hacer con él, incluso perderlo, pero esta decisión, estará regulada por los valores inculcados desde que es un niño.

También desde que nace, el cuerpo del niño es revisado minuciosamente por la madre u otras mujeres cercanas a la familia, como la abuela, la suegra o cuñadas con la finalidad de cuidar su postura. Esto lo pude observar, con mi propio hijo a la edad de tres meses de edad, cuando lo llevamos para que lo conocieran. Una de mis cuñadas lo agarró inmediatamente, lo destapó y revisó de pies a cabeza, se percató de que sus piernas estaban un poco separadas por el uso del pañal desechable, por lo que sugirió, practicando con mi bebé, como debía amarrarle los pies, para juntarlos, mientras dormía. De la misma forma, me ejemplificaba con su pequeña hija de la misma edad, cómo debía cargar al niño con un pedazo de tela, tipo rebozo, hecho de una tela muy delgada cuadriculada, para cuidar una postura erguida.

Los cuidados son muchos, todo el tiempo es cargado sobre la espalda de la madre, sólo cuando ha crecido varios meses, ya puede ser cuidado por las hermanas mayores, mientras aquella realiza las demás labores de la casa, sobre todo cuando se tiene que lavar en el arroyo, pues sólo a los niños que ya comienzan a caminar se les lleva al arroyo. Se cree que una caída en el agua significaría la pérdida de su *ch'ujjel*, la que sería atrapada por el "Dueño" del arroyo y por lo tanto caería enfermo y su curación, según otro de los médicos indígenas de El Bascán, consistirían en ir al lugar de la caída y regañar al "Dueño" para que regrese el *ch'ujjel* del niño.

El comenzar a caminar, los niños inician un proceso en donde su participación es más libre y activa en compañía de sus cuidadoras, generalmente sus hermanas. Esto normalmente ocurre entre el año y los dos años, sus cuidadores, procuran protegerlo de las caídas, pero sin detener su curiosidad, están al pendiente de sus movimientos dejándolo que explore en el solar, pero sin llegar hasta los lugares donde normalmente se defeca.

A los dos y tres años, los niños comienzan a realizar actividades previamente observadas a partir de la experimentación libre, donde los demás agentes que intervienen el proceso sólo acompañan al niño, sintiendo satisfacción por estos intentos. Sólo las más sencillas son terminadas, por ejemplo, en El Bascán, una niña de tres años, termina de comer, levanta su plato lo lava en la batea, después lo coloca en su lugar y sale a jugar. Ella no se percató de las miradas orgullosas y

disimulas de su madre. Otras actividades que requieren de mayor tiempo, como desgranar el maíz, no las termina, en el momento que la niña ya no quiere, sólo se levanta y sale a jugar.

De esta manera, durante las actividades registradas, el niño o niña establece una relación coordinada con los adultos, pero por lo general, los niños son quienes, establecen los tiempos en el avance de su aprendizaje y sólo cuando están listos, es decir, cuando comienza a demostrar que ha adquirido la habilidad necesaria para responsabilizarse del trabajo, es cuando se inicia la obligación de realizarlo cotidianamente y no antes. Al igual que Lourdes de León (en prensa), al estudiar la socialización entre los tsotsiles, en las comunidades de estudio se puede observar un sentido gradual en la adquisición de habilidades, destacando que es el niño quien, de acuerdo a su propio proceso de aprendizaje, va adquiriéndolas hasta que las maneja, ya en la realización de determinado trabajo productivo dentro de la casa. En este sentido, los adultos con satisfacción señalan que el niño o niña *tsa' ix i ñopoj* (ya aprendió).

Han sido comunes las respuestas de las personas mayores entrevistadas sobre la manera en que aprenden los niños, que son ellos los que aprenden y si no logran aprender algo, la explicación es simple: el niño “no quiere aprender.” Esta respuesta es semejante entre los padres de los niños con los que me relacioné, cuando pregunté sobre si ellos aprendían o sus padres les enseñaban, contestaban que ellos aprendían, veían como lo hacían sus padres y trataban de imitarlo, sin recibir explicaciones previas, sólo el ejemplo cotidiano.

Los niños adquieren la habilidad en realizar las actividades y asumir la responsabilidad de hacerlas, de acuerdo a la organización social y productiva de la familia, hasta la edad de los ocho y doce años, edad que coincide con la cimentación de su *ch'ujjel*. El médico indígena que explicaba la forma de curar la pérdida de *ch'ujjel*, decía que el peligro de perder fácilmente su *ch'ujjel* es cuando “ya están grandes”, señalando una medida de alrededor de un metro y medio para describir la estatura que alcanzan estos niños y cuando ve a una de sus nietas, lo ejemplifica con ella, quien tiene entre diez y doce años. A esta edad ya empiezan a ayudar en el

cuidado de la casa y la milpa y dejan de ser niños, *äläj ch'ityon* (niño pequeño) *äläj x ch'ok* (niña pequeña) para ser *ch'ityon* (niño) y *x ch'ok* (niña).

En la adolescencia, es decir cuando *ch'ityon wiñik* (adolescente hombre) y *x ch'ok x ixik* (adolescente mujer) ya son la integración en las labores de la casa y del campo en la mayoría de los casos en la actualidad, no es completa, pues tanto niños como niñas ingresan a la secundaria, debido a las becas y programas gubernamentales asistencialistas como el de Oportunidades que obtienen los padres con la permanencia de los hijos en la escuela, aunque la mayoría no terminan por falta de recursos económicos.

Dentro de las teorías locales, Lourdes de León destaca que “la expresión *oy xa xch'ulel*, ‘ya tiene alma’ se usa en Zinacantán para describir al pequeño que ya muestra entendimiento, discurso apropiado y responsabilidad social. Denota por tanto, el momento del desarrollo infantil en que el tejido de hilos socializadores da luces de la emergencia de una persona zinacanteca” (en prensa: 13). Si bien no encontré afirmaciones concretas que relacionen la llegada del *ch'ujlel*, en los datos obtenidos en al etnografía de la comunidad, si hay una idea clara de que una persona adulta que posee *ch'ujlel* en un sentido moral de la responsabilidad social, la gente afirma de esta persona que “tiene *ch'ujlel*.” Con esto se pone énfasis en un modelo de persona, pues en si todos tiene *ch'ujlel*, pero el afirmarlo en una determinada persona, significa que cumple cabalmente el ejemplo de una persona *ch'ol*.

Durante mi estancia en el campo pude observar que los niños realizan determinadas labores que apoyan el trabajo de la casa y el campo, sin embargo la responsabilidad de estas labores permanece en los padres, pues la obligatoriedad de la escuela va siendo cada más importante y por lo tanto su principal responsabilidad es aprender a escribir, a leer y hacer cuentas; es decir, pasar de año. De esta manera, las abuelas consideran que los niños y jóvenes de hoy, son puro “*alas*,” (juego), que en el caso, sobre todo de los niños y jóvenes que acuden a la escuela, por lo menos durante el periodo escolar, no son obligados a “trabajar” y por lo tanto no asumen su responsabilidad en el ámbito del trabajo.

5.3. Proceso de socialización en la casa: sujetos y ámbitos

En consistencia con Antonio Paoli, considero que los niños aprenden con otros agentes como sus padres, hermanos, amigos y vecinos mediados por valores significativos que se manifiestan en los ámbitos de sentido, como la casa, la milpa, el arroyo, la comunidad a través de actividades productivas, es decir en el trabajo y de sus relaciones vinculadas a él.

Sin embargo, cabe destacar que, entre los niños de El Bascán, el énfasis en el aprendizaje de los niños coincide con las edades que señala Paoli, pero los niños están en contacto con los diversos espacios mucho antes, acompañando a los padres en sus diversas actividades. En el caso de las niñas, la casa no es el único espacio, también acuden a la milpa, sobre todo en los tiempos de cosecha, donde todos los miembros de la familia participan debido a la cantidad de trabajo. En las siguientes secciones abordaré estos diversos ámbitos de sentido.

5.3.1. Los niños entre el trabajo, el juego y la escuela



Nina aprende a hacer tortillas

He venido insistiendo en que los niños, en las comunidades de estudio, son los principales agentes que se apropian del conocimiento en las prácticas cotidianas de

las actividades productivas, marcando sus propios tiempos en la adquisición de las habilidades necesarias hasta poseerlas y demostrarlo. Al demostrarlo, los padres comienzan a delegarles responsabilidades en los trabajos de la casa y el campo, y hacen el reconocimiento al niño.

Un ejemplo de esto, lo tomo de las narraciones que presenta Miguel Meneses, de uno de sus informantes: “[...] puse atención de cómo mi papá trabajaba y fue así que solito empecé hacer mi milpa, primero de 50, después de 80 y cien mazorcas. Así me di cuenta que ya tenía la edad para hacer las cosas yo sólo, sin que mi papá me mandara” (1986: 85). Esto sucede, a la edad de siete años, después de un regaño muy fuerte por no acompañar a su padre a la milpa.

Sin embargo, la asunción de responsabilidades formales, ha sufrido cambios ante diversos agentes que lo propician, uno de ellos es sin duda la obligatoriedad de la asistencia escolar. Por lo tanto la responsabilidad en el trabajo ya no se dirige tanto a las labores del hogar y el campo, sino en el pasar de año, con la finalidad de obtener no sólo el apoyo del programa Oportunidades, sino también de las becas, además de mantener esperanzas de que alguno de los niños de la familia logre terminar una carrera profesional (casi siempre la de maestro). Ante esto, como es la madre quien recibe el dinero, ella es quien asume la responsabilidad del trabajo que antes era apoyado por las niñas, incluso el de los niños como cargar leña, la cosecha y la siembra. Pero los valores y habilidades, aunque a mayor edad, se siguen adquiriendo de diversas maneras.

He tenido la oportunidad de conocer desde antes de iniciar la investigación las comunidades de estudio, sobre todo El Bascán al lado de mi hijo y compañero, por lo que el contacto con los niños que he seguido lo empecé hace seis años, o sea cuando ellos tenían la edad de entre cuatro y seis años, ahora tienen entre diez y doce años. Esta manera, cuento con más elementos para describir el proceso en el que una de las niñas, a quien llamaré Nina aprendió a “tortear.” He centrado mi atención en ella por la cercanía que tengo, por ser la hermana menor de mi compañero. De esta manera, obtuve más datos sobre las niñas en la casa que de los niños en la milpa.

Nina tiene diez años, es hija única del segundo matrimonio de su padre y tiene una familia numerosa de hermanos y hermanas mayores del primer matrimonio, por lo que sus hermanos ya tienen sus propias familias en solares independientes, con excepción del menor, quien teniendo su casa separada, comparte el de su padre. La familia de este hermano tiene dos hijos, la niña de once años, a quien llamaré Ana y su hermano mayor, Toño de doce años. El padre es un *x wuty* (médico indígena o curador) respetado y sus servicios son muy solicitados, incluso por personas pertenecientes a religiones evangélicas. La madre es aún joven y fuerte, es originaria de otra comunidad cercana del mismo municipio y no ha podido tener más hijos debido a un aborto por falta de asistencia médica,

Los roles están claramente definidos, las labores del campo bajo la responsabilidad del padre y la casa por la madre. Nina, cuando la conocí era puro "*alas*" (juego). Los padres, dejan a la niña jugar todo el tiempo en las cercanías de la casa, pero si llega a alejarse, los gritos de la mamá para llamarle no se hacen esperar. En el caso de Ana, la situación es más libre debido a que su familia, de padres muy jóvenes y él alcohólico, no ejercen demasiada presión sobre ella y puede alejarse más allá de los alrededores como la cancha de fútbol o básquetbol, con su hermano Toño.

Los niños de esta generación ya acudieron a la escuela preescolar, ahora obligatoria para continuar la primaria, así que cuando los conocí ya iban a la escuela. Durante el tiempo de trabajo de campo en El Bascán, no se observó que Nina realizara demasiadas labores en el hogar. "Su trabajo", así dicen por allá es puro "*alas*" con el grupo integrado por sus cinco sobrinos, hijos de sus hermanos y hermanas. Es muy común escuchar esta frase para señalar que los niños sólo piensan en el juego y por lo tanto aún no llegan a responsabilizarse del trabajo, de ahí que "su trabajo" sea jugar, es decir, esa es la actividad primordial en la infancia. De ahí que la socialización entre los cuatro y diez años, se lleve a cabo en un espacio muy flexible y se evita la imposición. Por lo que es muy común que cuando a los niños se les asigna determinadas actividades, éstas sean mezcladas con el juego.

Desde que comencé el trabajo de campo, seguí durante varios días, en diferentes horarios y en el periodo de vacaciones, sus actividades. Nina se levanta a las seis de la mañana para ir a moler el maíz en un molino eléctrico, tiene que cruzar la carretera, pero se encuentra a cinco minutos caminando de su casa. Al regresar, desayuna pozol, frijoles o café con galletas y en tiempo de escuela, se prepara para dirigirse allá, normalmente lo hace a las siete de la mañana, una hora antes de la entrada a clases, a las diez y media tienen descanso y la mayoría de los niños regresan a tomar pozol o lo que tengan preparado, casi siempre frijoles y regresan a la escuela.

Cuando no hay escuela, recoge las cobijas del piso donde duermen los tres y luego se dirige a la cocina a tomar su desayuno. Al terminar ayuda a su mamá a alimentar a los pollos de granja. Alrededor de las nueve de la mañana, cuando la mamá ha terminado de preparar la masa para las tortillas, deben estar listas para cuando el papá regrese de la milpa o el potrero. Nina le ayuda a tortear, atrás de su madre con otra máquina para aplastar la masa, ahora ya las pone en el comal, aunque aún se quema. Sus tortillas son más pequeñas pero ya se pueden comer.

Justo al empezar el trabajo de campo, Nina comenzó a ayudar a su madre, empezó por preparar bolitas para que su madre las aplastara. Un mes después, comenzó a aplastar la masa con una máquina, muchas veces la masa ya aplanada, se le doblaba y volvía a rehacerla, mientras su mamá reía, hasta que ya no se equivocaba, empezó a ponerlas en el comal, pero al principio se quemaba y la masa se le doblaba, también había risas de su madre. Nunca vi, que se le diera ninguna indicación verbal para evitar que no se le doblaran o que no se quemara, ni tampoco que se le obligara a ayudar a su mamá, ella saca su máquina y la madre, si no hay hules, se los prepara.

Justo cuando terminan de “tortear” la masa, llega el padre de la milpa y se toma la comida principal, la cual, más que establecerse por horarios, se establece dependiendo de la jornada de trabajo más fuerte, que suele ser entre la una y las cuatro de la tarde. Al terminar, todos se levantan y la madre es quien recoge y lava los trastes. Durante el tiempo libre, Nina puede elegir entre tomar sus libros y leer o

si llega Ana u otra de sus sobrinas, a quien llamaré Coco, jugar con ellas, sólo en los alrededores. Si Nina no hace ninguna de estas cosas y sólo se sienta en la hamaca, su madre le que dé de beber a los pollos de granja o junte a los “*ajtso*” (guajolotes). Casi nunca interrumpe sus juegos o tareas escolares, a menos que la madre necesite que vaya por algo o lo lleve, por ejemplo un recado, busque a una persona o compre algo en la tienda. La responsabilidad de la casa sigue en manos de su madre. En el seguimiento, se registró el juego de Nina con Coco que duró dos horas, la madre torteaba en la cocina y el juego no se interrumpió hasta que llegó el papá de la milpa con una gran carga de leña y se iba a comer, incluso la madre puso una casete de canciones infantiles que yo le regale, durante todo el juego.

Al terminar las dos horas del juego y después de comer y la madre recogió los platos, los padres tomaron su morral y machete para ir a la milpa por leña y la madre le da un costal a Nina al que le ha integrado una sogá para facilitar la carga. Los padres van a la milpa que está en la carretera y Nina junto con Ana, van al terreno que se acaba de rozar para recoger la leña. En total, las niñas realizaron tres viajes al terreno durante tres horas y media, terminan cuando los padres han regresado, cada uno con enormes cargas de leña. Nina fue colocando la leña al lado de la estufa y cuando termina, se prepara para bañarse, Ana dejó la suya en su casa, pero regresa a casa de Nina, ella le muestra su hombro y le dice a Ana que le duele, (*k'ux*). Ana ya se ha bañado y le dice a Nina que el agua está fría, ella sólo sonrío y se baña en la llave que está en el solar. Termina su baño y, al cambiarse de ropa, se quita el short, que usa como fondo y la protege de ser vista cuando juega o se sienta, luego deja su ropa sucia en la batea (ropa que lavará su mamá por la mañana). Su mamá le sigue en el baño, mientras que Nina se sirve de comer, caldo de “*muty*” (gallina). Termina de bañarse la madre y Yum entra a la cocina y le pide de comer, ella le reafirma “*k'ux waj*” (vamos a comer) y Yum le afirma con la cabeza y se sienta en la mesa para que le sirva de comer. Ana está también en la cocina y le sirve de comer. Nina termina de comer y lleva su plato a la batea, Ana hace lo mismo, pero lava su plato y lo coloca en su lugar. La mamá de Nina desgrana el maíz que pondrá a cocer y luego a moler. Nina comienza a tender sus cobijas, ya son las ocho y media de la noche, quita la música y se acuesta, Yum se acuesta junto a ella y

comienzan a jugar. La mamá le sirve de comer al esposo cuando uno de sus hijos llega con su esposa a visitar y cenar. Nina y Yum regresan a la cocina, es un momento cotidiano en el que “platican”, por lo general sobre las eventualidades del día, de algún chisme de la gente o de la familia. Ya pasan de las diez de la noche cuando Nina se retira a dormir.

Es muy común que por la tarde, el padre vuelve a la milpa o al potrero después de comer y descansar y, como el trabajo de la mamá no es demasiado por tener solo a Nina y cuando no tiene pollos de engorda, las dos lo acompañan, casi siempre para recoger leña. Antes de realizar el trabajo de campo, pude acompañarlos, yo estaba embarazada y mientras el padre y mi compañero limpiaban la milpa, la madre juntaba leña y yo me senté a observar al lado de Nina. Ella comenzó a juntar pequeñas ramitas y las mostraba para que yo también recogiera y cuando juntamos un montón, buscó una rama fresca para sujetar el montón, pero lo hacía a manera de que yo pudiera aprender a hacerlo, luego, lo desamarró para que yo lo intentara. Cuando se terminó el trabajo, Nina me dio el montón para que lo cargara. En ese momento ella asumió el papel de mi mayor, mostrando cómo se hace el trabajo para que yo aprendiera.

Nina asumió, por diferentes razones, el rol de mi mayor y por lo tanto mi guía. La jerarquía social se basa en la edad, género, parentesco y mayor experiencia en determinada actividad en la vida de la comunidad. En nuestro caso, el parentesco y la experiencia como base de nuestras relaciones, Nina es mi cuñada y por lo tanto quien, además de mi suegra, me introducirá en el manejo de la casa. En mi caso particular, pero sobre todo por ser yo cuñada mayor, Nina me guiaba y acompañaba cuando salía de la casa, ya sea a lavar y bañarnos en el arroyo, a la tienda o a realizar las entrevistas y el trabajo de archivo, al tiempo que cuidaba a Yum. El acompañamiento era necesario, pues es mal visto que una mujer ande sola por la comunidad y más cuando el esposo no está. Sin embargo, la relación jerárquica por parentesco, en diferentes situaciones, cambiaba y la edad se manifestaba, pero al mismo tiempo, por mi posición como cuñada y miembro externo de la comunidad, los papeles se invertían, esta relación se ponía de manifiesto cuando al andar juntas, ella casi siempre iba detrás de mí, excepto cuando no conocía algún camino o éste

era difícil para mí. Estos roles que se van diferenciando dependiendo de la situación, muestra la relación experto-novato, la cual se invierte y despliega la agencia de Nina como mi guía.

De esta manera, tuve la gran oportunidad de acercarme con mayor facilidad a la experiencia de Nina, como niña, abriendo el espacio a los demás niños que forman el grupo generacional de la familia. En el caso de las niñas, del grupo, pude establecer que, si bien ellas no asumen aún la responsabilidad formal en el manejo de la casa, si lo hacen al menos de sus propias cosas. Por ejemplo, en el espacio del arroyo, Nina jugaba un poco en el arroyo y cuidaba de Yum mientras yo lavaba y al mirar que ya casi terminaba, comenzaba a lavar su ropa y luego se bañaba, si tenía mucha ropa, me ayudaba, pero sólo con la ropa de Yum. Al ver que terminaba de lavar y bañarme, ella ya estaba lista para retirarnos. Coco también hacía la misma rutina con su mamá, pero ella sólo lavaba su ropa.

También se asume el rol a partir del género sobre las labores adecuadas a él, así como las relaciones a partir del parentesco y la edad. En el caso de Nina y Coco, ella es mayor, pero Nina es su tía, por parte del padre y el parentesco dará preferencia a ésta, sobre todo si se encuentran en su casa. En otras circunstancias, la edad prevalecerá cuando no hay parentesco entre los niños o éste no está ligado a la familia nuclear; como, de nuevo en el arroyo, Nina era la niña mayor de un grupo de niños sin parentesco, todos jugaban, pero Nina asumió la responsabilidad en el cuidado de ellos durante el juego.

Considero que el aprendizaje de los valores éticos, como el respeto a las personas de acuerdo al estatus que ocupan dentro de la jerarquía social y la conducta que se expresa ante ellas, es lo que destacó como una de las manifestaciones de la agencia del niño, donde el aprendizaje se da dentro de un proceso de socialización flexible y coherente de acuerdo a las metas culturales del grupo. De tal forma que el aprendizaje de los valores éticos y las actividades cotidianas, coordinadas entre los adultos y los niños, entretengan una determinada coherencia que brinda significado a los aprendices. La agencia en este proceso de aprendizaje, se expresa en la voluntad del niño para hacer o no determinada

actividad o asumir conductas aceptadas o no socialmente, porque no se imponen, sino que se les valora socialmente y en la medida que los niños aprenden el valor social y las consecuencias de su conducta, al aceptar o no las reglas sociales, ellos se van integrando o no a la estructura social.

El aprendizaje de los valores brinda el sentido de la conducta infantil, por un lado se prevén las consecuencias que sus acciones pueden traer no sólo a él, sino también al resto del grupo familiar, el cual puede ser de aprecio y reconocimiento o rechazo y daño, porque la conducta de las personas tiene consecuencias no sólo para ella, sino en sus relaciones con los demás. La persona se va formando en sus relaciones y el niño la va adquiriendo a través de los mecanismos que, principalmente los padres, establecen con sus hijos para promover una conducta deseada, la cual le traerá la aceptación de los demás. Estos mecanismos van desde el propio ejemplo de la conducta adulta, señalando los rasgos negativos y positivos, así como sus consecuencias, que se evidencian en el equilibrio de las relaciones en la familia y el resto de la comunidad. De tal forma que el comportamiento de las personas está expuesto constantemente en los diferentes ámbitos como el trabajo y la enfermedad, el primero brinda reconocimiento y el segundo es signo de conflicto social.

Las actividades que se registraron de Nina, en vinculación con sus padres y compañeras de generación, como Ana, están estructuradas de manera que, cada uno de ellos desempeña un rol que mantiene las relaciones en armonía. Por ejemplo, en una ocasión la madre se encontraba en la cocina haciendo las tortillas que comerán cuando el padre regrese de la milpa. Durante ese tiempo, Nina juega con Coco, representando labores de la cocina con la complacencia de la madre. Cuando el padre regresa, con una gran carga de trabajo, es momento en que el juego se detiene y Nina va a la cocina a acomodar la leña, mientras que la madre se prepara para servir la comida. En estas diferentes interacciones de Nina, no se dio ninguna instrucción para que las cosas se realizaran. Es el trabajo, en este caso, el del padre, la señal para indicar las actividades a realizar y el que legitima que la madre y la niña, a su llegada, realicen las tareas que, a su vez dependen, principalmente del trabajo del padre.

En esta actividad, como en las del arroyo donde Nina después de jugar con Yum, me ayuda a lavar la ropa de él, no necesitan de una orden para realizarlas, así se tienen que hacer, pero si no las hacen, tampoco hay regaños, pero el llevarlas a cabo significa el reconocimiento, como el comer las tortillas que recién acaba de aprender a hacer, aunque no sean tan buenas como las de la madre. De esta manera, la agencia se expresa en la participación del niño de manera no coercitiva y como participante del colectivo. Esto es así, porque a las personas que manifiestan conductas que pueden ocasionar algún tipo de conflicto, por lo general, no son marginadas o excluidas, más bien se tiende a buscar soluciones que puedan reestablecer a la persona en sus relaciones, buscando el origen del conflicto por medio de un proceso, el cual puede ser muy largo e incluir a muchas personas y el desenlace puede tener diversos caminos, desde conseguir una solución armónica, neutralizar el conflicto o incluso llegar a enfrentamientos violentos. En cuanto a los niños, se toleran casi todo tipo de conductas que ellos van valorando de acuerdo a sus intereses inmediatos, es decir, lo que puede obtener al hacer o rechazar las actividades que debe realizar.

5.3.2. Los hermanos como apoyo y guía de los más pequeños

El rol que desempeñan los hermanos mayores para el menor, sujeto de la socialización, es el del ejemplo y la transferencia de lo ya aprendido. En este sentido, los dos se están socializando en el mismo proceso, pero en diferentes estados de éste proceso. Se complementan en tanto el mayor pone a prueba lo ya aprendido y el menor tiene mayor oportunidad de aprender en otros espacios al interior de la comunidad.



Hermanos regresando de cosechar elote

Entre sus funciones, el niño mayor tiene la obligación de cuidar a su menor, este sentimiento de cuidado se manifiesta más entre la niñas, pues son ellas quienes cuidarán de sus hermanitos antes de que empiecen a caminar y los niños mayores, lo harán sólo cuando sus menores ya alcanzan la edad de entre cuatro y cinco años. Cuando ya han alcanzado esta edad, el mayor será compañero en el juego y en los inicios del menor en el trabajo de la milpa. Los hermanos, cuando no hay mucha diferencia en la edad, incluso formaran el grupo generacional de amigos.

Los hermanos enseñan, fuera de la casa y en el juego, transfiriendo las reglas ya aprendidas, así mismo, el menor al lado de su hermana o hermano aprende las relaciones que se establecen en la localidad de pertenencia, relaciones de parentesco, de edad, hacia la autoridad, así como el comportamiento adecuado en determinados espacios fuera de la casa, por ejemplo, cuando y con quien debe ser respetuoso o cuando debe ser agresivo para defenderse.

Ashley Maynard, quien trabaja formas de enseñanza cultural en las interacciones entre hermanos en Zinacantán, señala que en las interacciones en el juego y la enseñanza con los hermanos en dinámicas tanto diádicas como en grupo, nos dice mucho sobre los modos en que los niños coordinan, no sólo sus

competencias individuales sino también sobre las reglas y estructuras sociales de la conducta del grupo (1999: 139).

Observo una situación similar en la comunidad de estudio. Aquí los niños mayores, sobre todo cuando la familia es numerosa, la madre tiene más trabajo y una forma de ayudar es cuidando a los más pequeños. Estas actividades habituales que se observan cotidianamente en la comunidad apoyan, en el caso de Nina que no tiene hermanos pequeños, a asumir este rol cuando se encuentra en un espacio donde hay pequeños. Por ejemplo, Nina en el arroyo cuidando a los más pequeños, sin tener un parentesco con ellos. Los niños no sólo aprenden de sus familiares nucleares, sino en todos los espacios donde los niños se encuentren, ya sea en la Iglesia, en la casa de otros familiares o vecinos, en el arroyo, en la cancha, etc. En este tipo de relaciones, el concepto de la participación guiada argumenta que los niños están involucrados en actividades e interacciones todos los días y estas situaciones de interacción promueven cambios en las direcciones particulares (Rogoff, 1993). Por ejemplo, dejar de jugar para asumir una responsabilidad o ayudar a lavar a la madre cuando ya ha jugado.

La relación entre hermanos, por ejemplo, también se manifiesta dentro del aula de la escuela. En el caso de El Bascán, hay tres salones con multigrados y es frecuente que hermanos estén dentro del mismo grupo. Es el caso de Ana y Toño, en esta relación, el mayor, es Toño y cuando se presenta la necesidad de usar materiales escolares, él tiene la preferencia en el uso de éstos, pero él siempre estará para protegerla cuando se presente un conflicto que le afecte. Cuando hay peleas dentro del aula, los hermanos mayores siempre van en defensa de los hermanos y primos menores, desatándose casi siempre conflictos entre grupos.

5.3.3. Los padres responsables de la buena *käntesäntyel* (enseñanza)



Madre de tres hijos

La relación que se establece entre los padres y los hijos, por lo general se conduce con respeto. Las relaciones armoniosas de la pareja, basadas en el cumplimiento de los roles establecidos, son centrales para mostrar a los niños, que lo más deseable es establecer un equilibrio que brinde armonía en la casa y eso depende de la contribución de toda la familia. De esta manera, la responsabilidad de los padres es brindar una buena *käntesäntyel* (enseñanza) a través del ejemplo de los padres en el trabajo y las relaciones que se establecen al interior de la familia.

Concuerdo con Antonio Paoli que “el padre es quien encabeza la organización del trabajo de la milpa y está dotado de una amplia capacidad de mando en la célula familiar. Su trabajo y su eficiencia productiva son fuentes fundamentales de su autoridad. La autoridad del padre y también de la madre sobre sus hijos e hijas continúa aun cuando se casen” (1999: 8). En el caso de la madre, su autoridad radica en la organización y distribución de la comida. Su manejo y trabajo es hacer rendir lo que es llevado a la casa.

La cualidad de ser el organizador del trabajo en la milpa, que legitima al padre la autoridad de mando dentro de la familia, es fundamental, pues cuando el padre llega a grados críticos de irresponsabilidad, fundamentalmente por el alcoholismo, el

respeto al padre se rompe y en la mayoría de los casos, la responsabilidad en el cuidado de los niños pasa a otra familia, y por lo tanto la obediencia se debe al jefe de esa familia.

La madre, también se encuentra en esta posición de obediencia con respecto al padre, pero en la organización de la casa y el manejo de los productos de la milpa, son administrados por ella. Si bien la esposa no participa en las asambleas, sí da su opinión en los espacios de la casa, misma que es tomada en cuenta por el esposo. Asimismo, cuando la familia se reúne para discutir sobre los conflictos familiares, las esposas siempre están presentes.

Durante mi estancia, pude experimentar tanto el trabajo de la casa y del campo, (tomando en consideración mi falta de experiencia en el desempeño de estas actividades, sobre todo en ese medio) los dos son extenuantes, percibiendo un respeto hacia las actividades desempeñadas por cada uno, incluso la de los niños. El trato entre la pareja, casi siempre es de respeto, con excepción de las ocasiones en que el marido se emborracha y cuando esto sucede, casi siempre hay golpes, conducta claramente rechazada por la comunidad. La diferencia entre una familia con problemas de alcoholismo y de una que no los tiene es notable, está última por lo menos de comer por lo general no le faltará.

Dentro del proceso socializador, planteo que los padres no siempre guían el aprendizaje de los niños de las comunidades de estudio. Barbara Rogoff plantea que el rápido desarrollo de los niños hacia participantes socializados en sociedad, es realizado con una fina combinación de las habilidades de los niños y la guía de los adultos, enfatizando el rol del niño como participante activo en su propia socialización. Es decir, que los niños no sólo reciben la guía de los adultos, más bien, ellos buscan, estructuran y demandan la asistencia de todo lo que los rodea para aprender cómo resolver problemas de todo tipo. Refuerza la complementariedad de los roles de los niños y los adultos para fomentar el desarrollo de los pequeños (1991: 255).

Comparto y retomo de Rogoff, el rol del niño como agente de su propia socialización, considerando a los niños “como aprendices del conocimiento, activos

en sus intentos por aprender a partir de la observación y de la participación en las relaciones con sus compañeros y con miembros más hábiles de su grupo social” (1993: 30). En lo que respecta a los niños que observé, la guía explícita de los padres no es común. De hecho, nunca presencié que un niño o niña pidiera ayuda a sus padres, si completaban alguna actividad, lo hacían y sino simplemente lo dejaban. Sin embargo, el concepto de participación guiada, no sólo indica la guía explícita de los adultos, también plantea formas de comunicación no verbal que al niño le indica si la actividad que realiza lleva un buen curso. En este sentido, cuando los niños intentan realizar las tareas, los padres están al pendiente, el niño puede no darse cuenta, pero si encuentra dificultad en hacerlo, buscará la ayuda del padre, de la madre o de quien lo rodea y posea mayor experiencia.

Un buen ejemplo es el aprendizaje de hacer tortillas, Nina se acomoda al lado de su madre, saca su máquina para hacer tortillas, sin necesidad de que la madre se lo indique, pero mientras lo hacía, la madre me miraba con alegría, señalando que su hija ya estaba lista para aprender. Durante el tiempo que ayudó a su madre, las indicaciones de cuando poner la tortilla o voltearla estaban dadas por la mirada de la madre y el reconocimiento de su esfuerzo fue el comerlas por el padre. Esta disposición de la niña para comenzar a aprender, se basa en la libertad que tienen los niños de iniciar actividades que apoyan el trabajo de los padres. Hay una coordinación entre los participantes que permite el espacio del aprendiz para experimentar mientras hay una guía implícita de parte del experto.

De esta manera, se observa en las dos comunidades ch’oles, algo muy similar a lo Antonio Paoli destaca entre los tseltales, como mecanismos pedagógicos “que les permita a los niños tomar sus propias decisiones: de tal modo que no sólo obedezcan, sino que crean en los fines sociales de su gente; los deseen y busquen realizarlos en el marco de estructuras precisas mediante las cuales se regula el ecosistema cultural” (1999: 17).

Es por esto que las actividades sociales y los procesos transformativos son las unidades principales de la estructura social y cultural. Por ejemplo, el trabajo, el ciclo de la vida, etc. Al identificar estos esquemas y constreñimientos dentro de estos

procesos, el nexo con la estructura se encuentra dentro y no fuera de los procesos socioculturales (Fajans, 1997).

El ámbito del trabajo es un claro ejemplo, donde los niños encuentran el sentido de la estructura normativa que regula su existencia. En este ámbito se explicitan las metas y valores culturales que regulan sus relaciones en el grupo y por lo tanto las alternativas que tiene al ser miembro de su grupo social. Por eso el proceso de socialización es de manera gradual, pues los niños para que acepten y formen parte del grupo, tienen que encontrar un sentido que guiará su decisión de ser o no parte de él y por lo tanto se establece un proceso dinámico entre la agencia y las estructuras normativas.

5.4. Juego y trabajo



Recolectando piedras para cazar aves
vacaciones



Limpiando potrero en periodo de

El estudio teórico sobre juego ha estado basado en los supuestos del desarrollo biológico sin considerar las diferencias funcionales de éste en contextos culturalmente diferenciados y se ha sostenido como una contribución evolutiva del desarrollo humano. “Las clasificaciones de las formas del juego y las discusiones de lo que significa el juego, normalmente están basadas en estudios de niños occidentales y han asumido una orientación global. Obviamente para lograr estudios más comprensivos, integrados y coherentes, es necesario incorporar factores

socioculturales en la construcción teórica [de este concepto]” (Roopnarine y Johnson, 1994: 4).⁴¹

En este sentido, los estudios del juego, al igual que los de socialización, comienza a despertar el interés de los antropólogos a partir las teorías donde se consideran a las personas agentes activos que constituyen, manipulan, interpretan e inventan la cultura, alejándose de perspectivas en las que caracterizaban la actividad del juego como imitación y preparación para la vida adulta (Schwartzman en prefacio de Goldman, 1998).

Esta necesidad de más estudios que aborden la relación del juego en el aprendizaje de los niños en contextos culturales diversos, puede aportar datos que apoyen el debate sobre la agencia infantil. De esta manera, el juego, es un ámbito en el que los niños, además de imitar roles de los adultos, también los interpretan, cuestionan y transforman, de ahí que los adultos consideren juegos adecuados y no adecuados.

En la relación que establecí con los niños a través del seguimiento que realicé de sus actividades, el juego representaba grandes espacios de tiempo que los ocupaba. Esto, sin duda acentuado por la influencia cada vez mayor de la escuela en el proceso de socialización, como ya lo he mencionado, una frase común que los abuelos y padres hacían en referencia a las actividades que realizan los niños cuando no van a la escuela es que “los niños ahora son puro *alas*”. Es decir, no asumen responsabilidades que sus padres, al no tener la escuela como una alternativa, las asumían a edades más tempranas y el juego estaba más relacionado con las actividades del trabajo.

De esta manera, pude darme cuenta que hay juegos que son valorados por los padres y juegos que no lo son, sobre todo porque ejercen cambios en las relaciones entre niños y niñas. Uno de los juegos que seguí fue principalmente con Nina y Coco recreando del trabajo doméstico de la cocina, el cual duró por más de dos horas, sin ser interrumpido a pesar de que la madre de Nina, que estaba en la

⁴¹ La traducción es mía

cocina torteando, pudiera necesitar de su apoyo. De hecho, la madre se asomaba complacida y divertida del juego entre las niñas. Éste sólo se interrumpió con la llegada del padre, que significaba la hora de comer.

En el juego se reproducían las relaciones en la organización del trabajo en la cocina, Nina, por estar en su casa, se colocaba en una relación de autoridad sobre Coco, pero esto no limitaba la iniciativa propia de ésta en la creatividad de cambiar el rumbo del juego. Si Nina empezaba a colocar sus juguetes de forma similar a como su madre lo hace en la cocina, Coco la apoyaba, pero después Coco continúa el desarrollo del juego hacia la representación de tortear y cocinar y Nina lo apoya.

Esta representación queda clara, al observar la organización de varias personas para un mismo fin en donde la participación ha sido implícitamente adquirida y cada uno realiza el trabajo que tiene que hacer sin la necesidad de una dirección explícita; por ejemplo, cuando se trata de una fiesta, las mujeres de las diferentes familias que acudirán a ella, llegan desde temprano y sin ningún tipo de instrucciones, se apropian del espacio y cada una hace algo y si no lo hace, tampoco causa mayores conflictos. Aquí, de nueva cuenta, se expresa la voluntad, donde cada uno hace lo que tiene o lo que considera necesario sin recibir instrucciones, pero en coordinación con las actividades que realizan los demás.

Este tipo de juegos que reproducen las formas organizativas del trabajo son bien aprobados y consentidos por los padres, pero los juegos como las canicas, el trompo son vistos como juegos que sólo sirven para perder el tiempo, pero los niños estrechan relaciones con sus compañeros de juego. El juego de canicas imperaba durante todo el tiempo después de clases, incluso entre algunas niñas comenzaba a ser ya cotidiano. Si bien esto no era bien visto, los padres lo toleraban, como parte de los cambios que la escuela ha introducido en los tiempos entre trabajo y juego.

Hay otros juegos que son creados por los propios niños que, como bien señala Goldman (1998), construyen, experimentan e implementan sus modelos del mundo, los cuales con frecuencia están fuera de la vista de los adultos. En el caso de los niños observados en El Bascán, éstos se desarrollan lejos de casa o se aprovechan espacios donde los adultos se reúnen y los niños pueden reunirse en

habitaciones separadas con al finalidad de estar fuera de la visita directa de los adultos, de ahí la dificultad de su registro. Sin embargo, se dio la oportunidad de escuchar los diálogos de un juego que desarrollaba Nina y una de sus sobrinas. En ese juego, las niñas se encontraban en una habitación contigua a la que me encontraba, recreaban personajes de una madre que era representada por Nina y una doctora, representada por su sobrina. Las dos forcejeaban mientras Nina (“la madre”) le reclamaba a su sobrina (“la doctora”) que había matado a su hijo, al tiempo que la sobrina le decía que ella no había tenido la culpa. El forcejeo con los reproches y risas, pues era un juego, duró unos cuantos minutos, pero al percibir que yo trataba de acercar una grabadora que pudiera grabar, ellas reían y detenían el juego.

Este es un claro ejemplo de esa otra esfera que se escapa del análisis, porque los niños, a través del juego, interpretan, critican, reproducen o cambian los modelos del mundo que los rodea y por lo general lo hacen fuera de la vista de los adultos. En este caso las niñas interpretan una de las relaciones tan conflictivas entre los servicios de salud de los programas que el Estado ejecuta en las comunidades indígenas.

Las diferentes actividades que los niños realizan en relación al trabajo que aporta apoyo a los padres, son diferenciadas por la edad y el sexo. Los más pequeños, aunque no es un trabajo obligado, sino un mecanismo que lo va adentrando en la asunción de obligaciones como parte de su aporte a la familia, por ejemplo, dar de comer a los pollos y alejar a los animales del interior de la casa. Los niños que ya alcanzan la edad de diez años, ya pueden ser capaces, de cargar leña, esto para el caso niñas y niños. Las niñas ya deben saber lavar su ropa, hacer tortillas o cuidar la crianza de los animales para el autoconsumo y la venta. Los niños sólo apoyan en la carga de leña y productos del campo, así como la limpia de la milpa.

El trabajo es el eje de la vida en las comunidades de estudio, es tan importante aprender a trabajar por el simple hecho de que el trabajo es la manera en la gente obtiene los recursos necesarios para su reproducción. De ahí que el trabajo

es tan importante que se tiene que aprender y bajo esta valorización, el juego también es un espacio para experimentar y obtener las habilidades suficientes y realizar determinado trabajo.

5.5. Las actividades en la infancia

Las formas culturales en que los niños aprenden también están estrechamente relacionadas con el entorno ecológico que los rodea. Los niños ch'oles de El Bascán desarrollan una gran variedad de actividades que les permite desarrollar una cantidad de habilidades y por lo tanto se abren posibilidades en la elección de ellas. La ubicación de la comunidad entre dos grandes ríos como El Bascán y el Tulijá, así como del arroyo, más cercano a la población, así como la diversidad de la fauna y flora, les otorga a los niños que, además de las actividades de la milpa y más recientemente de la crianza de ganado y las labores propios de la organización de la casa, lleva a los niños a desarrollar actividades como la pesca, principalmente de camarón, pescado, cangrejo y caracol; la caza de animales, que en el caso de los niños, los pájaros es su principal área; la recolección de frutos y plantas comestibles y medicinales.

Estas actividades que además de desarrollar habilidades específicas, implica el aprendizaje de una gran cantidad de conocimientos a través de las formas culturales señaladas con los ejemplos específicos, descritos arriba, es decir, a partir de un proceso gradual, acompañado por la mezcla de trabajo y juego, donde los niños marcan sus pautas de aprendizaje en relación a la habilidades adquiridas y no presionas por los padres, pero en coordinación con los adultos que asisten el aprendizaje abriendo espacios de autonomía en el niño, pero reforzando las actividades valoradas socialmente.

Estas formas culturales de aprendizaje en la socialización refuerzan la participación de los niños al contar con una gran variedad de actividades en las que ellos desarrollan las actividades de su preferencia, aunque eso no implica dejar de hacer las demás. Es decir, los niños aprenden a realizar todas estas actividades, pero hay niños que logran desarrollar con gran destreza en una o dos de todas esas

actividades, porque eso “quiere hacer” y en las que no es por “no quiere”. Ya se ha mencionado que estas son frases comunes entre los padres, para explicar porqué un niño aprende o no determinada actividad. En este sentido, dentro de este aprendizaje cultural, los niños no son más o menos listos que los demás, sino que cada uno desarrolla la actividad que más le agrada porque así lo ha decidido y no porque sea un tonto.

Para ejemplificar esta cualidad del niño experto “en algo”, pude observar que en la realización de determinadas actividades con los adultos, como la caza, la pesca o la recolección de frutas o plantas, en cada una de ellas se les pedía a determinados niños participar en ellas, aunque esto no excluía a los que quisieran acompañar. Un día se organizó una jornada en la noche, propicia porque no había luna, para pescar en El Bascán y mi compañero elegía a algunos niños para realizar esta actividad y le cuestioné el porqué les pedía a ellos y no a otros niños. Su respuesta fue que ellos eran muy buenos y explicaba: “todos saben cuales son las mejores condiciones para pescar, pero no a todos se les presentan los peces, por ejemplo “yo” (pues la pesca es una de sus actividades preferidas) sé donde agarrar cangrejo porque ellos se me presentan”. La frase “se me aparecen los peces”, sugiere que las habilidades también se pueden desarrollar diferencialmente, además de la posibilidad de elegir entre una variedad de actividades, lo cual potencia el desarrollo de habilidades individuales y específicas.

Las formas culturales en el aprendizaje del niño abren espacios para su participación activa dentro del proceso, mismo que se fortalece con la diversidad de actividades que el niño puede realizar y lo lleva a potencializar habilidades específicas que lo hace un experto por eso “quiere hacer”. Esas formas culturales y la diversidad de actividades que desarrollan el aprendizaje de los niños, contrasta con el aprendizaje escolar, el cual en lugar de valorar las capacidades propias del niño y aprovecharlas para ser potencializadas con los conocimientos científicos, por lo general no son tomadas en cuenta y el aprendizaje se dirige hacia la homogeneización de habilidades específicas que exige la escuela, pero también lleva a caracterizar a niños “inteligentes” y a niños “tontos”, es decir a niños que logran desarrollar las habilidades escolares y a niños que no lo logran.

Estas actividades continúan siendo importantes y se siguen realizando en la casa a pesar de tener espacios más reducidos por los tiempos escolares.

5.6. Efectos socioculturales de la escuela en la socialización infantil



Niñas jugando canicas



Haciendo la tarea

El asumir una responsabilidad en el trabajo cotidiano es cada vez más difícil de completar porque la escuela cobra mayor importancia y consume tiempo a los niños. Incluso, con la obligatoriedad del nivel preescolar, es mayor la presencia de los niños entre los tres y cuatro años que acuden ya a la escuela. Esto al tiempo que el valor del trabajo en el campo decrezca en relación a las expectativas que la escuela abre para obtener una mejoría de vida.

Esta situación modifica cada vez más la integración, sobre todo de los niños en las actividades productivas como hacer la milpa y el cuidado del ganado. La escuela consume todo el tiempo de los niños y les da una justificación para dejar de asumir, cada vez menos la responsabilidad del trabajo. Durante mi estancia, los niños ya no acompañaban a los padres a la milpa y esto es tolerado por ver en la escuela una posibilidad de que el niño pueda desarrollar una profesión, devaluándose el valor del trabajo en el campo.

Las entrevistas realizadas tanto a los mayores como a los padres jóvenes, coincidían que la escuela es buena, sobre todo los padres jóvenes quienes han iniciado un proceso de cambio muy acelerado y desean fervientemente que, por lo menos, alguno de sus hijos, ya sea hombre o mujer, logre llegar a ser maestro. Sin

embargo, el trabajo del campo queda como alternativa si esto no es logrado, dando por hecho que los niños, a pesar de que ya no pasaron tanto tiempo, como lo hicieron sus padres y abuelos, en el aprendizaje del “arte de hacer la milpa”, como lo llama Antonio Paoli.

Muchas actividades que antes se realizaban y aprendían ya se han perdido, como la elaboración de canastos. Uno de los padres jóvenes, bases de apoyo zapatista, recordaba que él aún aprendió a elaborarlos, pero el acceso cada vez mayor a los productos de plástico y la dificultad de conseguir el material que ahora escasea, ha llevado a la pérdida de este tipo de trabajo.

Así como este tipo de actividades que han desaparecido por la poca atención que se le presta ante nuevas alternativas, el trabajo de la milpa que requiere de una “multiplicidad de elementos que deberá experimentar el muchacho para hacer un buen agricultor es tan vasta, que es necesario que asista con frecuencia a la milpa acompañado de sus mayores” (Paoli, 1999: 33).

Sin embargo, esta frecuencia cada vez va siendo menos y más cuando la escuela toma cada vez más una mayor importancia como posibilidad en la obtención de ingresos. No obstante, es palpable que la mayoría de los niños que alcanzan a llegar a la secundaria, difícilmente logran continuar sus estudios por falta de recursos económicos y regresan sin mucho conocimiento al trabajo agrícola, otros deciden establecerse en las ciudades y conseguir empleos míseros, en el peor de los casos, los jóvenes frustrados por no continuar sus estudios cada vez más se agrupan para delinquir en las ciudades cercanas, comunidades aledañas, incluso dentro de sus comunidades de origen.

Algunos datos registrados en conversaciones con madres de familia, señalan que el robo de bicicletas y el consumo y venta de drogas y alcohol son actividades que cada vez más son más frecuentes entre los jóvenes de esa región. Incluso durante mi estancia, se platicaba sobre el caso de unos jóvenes de la secundaria de Jerusalén, un poblado muy cercano a El Bascán, a quienes se les encontró marihuana y se les acusaba de venderla. Las autoridades de ese lugar debatían sobre si la sanción competía a ellos o deberían transferir a los jóvenes a las

autoridades municipales. Finalmente la intervención de los padres, llevó a las autoridades a imponerles una sanción monetaria.

De esta manera, las alternativas que impulsa la escuela al abrir expectativas de formación profesional que permita movilidad social fuera de la comunidad ha creado una descomposición social que puede llevar a estos niveles, de ahí que la organización social del trabajo familiar y su valoración son elementos clave en la elaboración de los modelos académicos que tengan la intención de integrar los conocimientos y las formas culturales que cada grupo desarrolla en las actividades socialmente valoradas por él en su propio desarrollo, determinado a partir de sus metas socioculturales.

5.7. La agencia expresada como voluntad.

A lo largo del trabajo, he puesto el énfasis en la agencia del niño en el proceso de socialización, la cual se manifiesta en la capacidad de aprender, por medio de interacciones cotidianas con su entorno social y natural y se expresa, entre otras formas, en la voluntad de hacer o dejar de hacer, dentro de los límites de una estructura, cimentada en la socialización de valores que le proporcionan el aprendizaje suficiente para decidir sobre su conducta. De esta manera, la agentividad de los niños dentro de su estructura social se ve limitada, pero al mismo tiempo abierta ante una infinidad de posibilidades de actuar, por ejemplo, el dejar de ser ch'ol.

Estos valores que se expresan en el hombre trabajador, la solidaridad social o el respeto se van transmitiendo por diferentes vías y en diversos espacios, “para propiciar que el niño o la niña se apropien de las reglas [...] y para eso se deja en una relativa libertad, para impedir que el peso del orden normativo y la estructura jerárquica les hagan aceptar reglas convencionales cuyas causas no entienden y no les vean sentido” (Paoli, 1999: 17).

Estas vías son variadas, por ejemplo, Alejos García destaca la importancia de la tradición oral que los mayores transmiten a los niños y jóvenes “para dar lecciones

importantes, para enseñarles a trabajar y para que valoren la parcela de cultivo por la que ellos lucharon” (1994: 166).

Sin embargo, la transmisión oral de su historia o de sus leyendas, si bien tienen un gran contenido que pretende ser aleccionadora para dirigir el comportamiento.⁴² Además de la tradición oral, que abarca manifestaciones cotidianas como los consejos, los regaños, hay otras vías que permiten la aceptación de valores que dan sentido, pero al mismo tiempo modelan la conducta de los niños, por ejemplo la enfermedad de la *vergüenza* como expresión de contradicciones sociales en las relaciones cotidianas. Esta opera como una forma de regular la conducta con referencia a un modelo de “ser ch’ol” que los niños perciben en la vida cotidiana, en las sanciones y presiones sociales para pertenecer al colectivo. Cuando preguntaba a la gente de las comunidades de estudio, en sus respuestas coincidían en que esta enfermedad recae, no en la persona que comete determinada falta en perjuicio de otro, estableciéndose el conflicto en las relaciones sociales, sino que afecta a algún integrante de su familia, ya sea su esposa o hijo. En este sentido, la conducta individual se relaciona estrechamente con la del colectivo, pues una conducta que altere las relaciones sociales, representará enfermedad dentro de la familia.

En este sentido, Paoli relaciona la autonomía personal en la integración colectiva destacando que “el niño tiene cierta libertad para decidir, pero tiene que discernir el modo de cooperar en los trabajos de la familia y la comunidad. Sólo mediante esta articulación puede ser aceptado y tener los derechos que le permitan vivir con armonía” (1999: 31). Sin embargo, la articulación entre la libertad o agencia dentro de la estructura social no es del todo armónica, como bien lo establece Paoli al señalar que “autonomía personal e integración a la colectividad supone un equilibrio que con frecuencia supone conflicto. El niño tiene cierta libertad para decidir, pero tiene que discernir el modo de cooperar en los trabajos de la familia y la comunidad. Sólo mediante esta articulación puede ser aceptado y tener derechos que le permitan vivir con armonía” (Paoli, 2003: 131).

⁴² Desafortunadamente tuve poca oportunidad de indagar sobre la tradición oral, sobre todo por el escaso manejo de la lengua.

Así llegamos al dilema de la relación entre estructura y agencia, donde Giddens, trata de disolver, en su teoría de la estructuración social, romper con esta dicotomía entre la estructura y el individuo, tomando al sistema social como fundamento y resultado de prácticas individuales/sociales que los agentes construyen y son por ellos objetivadas y subjetivamente modificadas. Como ya se mencionó, Giddens trata de rescatar al agente y no sólo al sujeto, un agente que es capaz de controlar su actividad a través de la conciencia práctica en la que se expresa tanto lo consciente como lo inconsciente, lo discursivo como lo no discursivo. Es decir, rescatar la contextualidad de la acción como factor estructurante tanto de la vida social, el lenguaje, la conciencia común de los contextos de acción que genera regularidades en la acción social, las cuales se convierten en condiciones estructurantes de la misma acción práctica. Estas condiciones estructurantes de la acción, son precisamente la constricción de los individuos ante la estructura, es decir, el dilema de la estructuración que se manifiesta en las diversas formas en que se re-estructuran las actividades culturales y sociales de los individuos, tomando a la estructura como parte del mismo proceso y no fuera de él.

De esta manera, el modelo de persona que se figura en la socialización de los niños, es la de ser autora de su propia existencia, teniendo como fondo las relaciones con el resto de la comunidad. La persona debe ser, en este sentido, responsable de sus actos, puesto que involucra, no sólo el bienestar de él mismo y de su familia, sino a su vez, la estabilidad del grupo social. Es así como la conducta individual se relaciona estrechamente con la del colectivo, pues una conducta que altere las relaciones sociales, representará por ejemplo “enfermedad” dentro de la familia, es decir, una proyección de los conflictos que se pueden presentar dentro del espectro de las relaciones dentro del grupo social.

La voluntad de los niños en su socialización, lleva a un proceso en el cual el niño o niña, por convicción propia se va haciendo responsable de sus propios actos, en función del reconocimiento que va adquiriendo dentro de su grupo social. De esta manera, el juego y el trabajo son una mancuerna, donde el niño, a través del juego, va aprendiendo roles y valores que van siendo fortalecidos por el ejemplo. Siendo uno de los resultados el respeto por el trabajo de los demás, en donde cada uno

hace lo que tiene que hacer o no hacer, teniendo como base la voluntad de decisión, adquirida desde la infancia donde los valores son socializados, es decir, reproducidos, replanteados, cuestionados y/o transformados en cada generación.

En este sentido, las formas de actividad de los niños son mediados públicamente por una fórmula cultural, de “construcciones esquemáticas de símbolos, categorías, significados y valores que definen las formas de interacción por las cuales los sujetos se pueden realizar objetivamente como personas sociales” (Fajans, 1997: 280).

En el análisis de Fajans de la infancia de los Baining de Papua en Nueva Guinea, la “estructura” surge directamente de la coordinación de las actividades entre los diferentes sujetos con sus roles y perspectivas opuestos, como producto de la organización de las actividades establecida por los actores y no por la estructura.

El punto que Fajans trata de argumentar es que estos valores no se reducen a ‘motivos,’ o un fenómeno psicológico. Sino que son representaciones culturales de la actividad reproductiva. Los valores son representaciones de cómo la actividad se canaliza y es distribuida en formas y proporciones necesarias para reproducir las relaciones sociales.

En el proceso de socialización que viven los niños ch’oles, la agencia humana, coincido con Fajans, es la capacidad para la actividad consciente, dirigida y voluntaria, así como la cualidad central de la vida social humana que liga los aspectos complementarios de las personas sociales como productos y productores de uno hacia el otro, y su mundo social compartido.

Tanto para Giddens como para Fajans el sistema social es el fundamento y el resultado de prácticas individuales/sociales que los agentes construyen y son por ellos objetivadas y subjetivamente modificadas. De esta manera, coincido en que la agencia como voluntad no está determinada o es negociada por las estructuras sociales en las que los niños se socializan, sino que las estructuras son parte y resultado del mismo proceso y no fuera de él.

Capítulo 6

Socialización y aprendizaje en la escuela

La educación formal indígena en México se ha convertido en uno de los agentes centrales en los procesos de socialización infantil en las comunidades indígenas. Su implementación se ha dado de manera contradictoria y conflictiva, por ser un espacio que, por lo general, no ha logrado integrarse a la lógica comunitaria en la que se inscribe. Esto sucede, en gran parte, por que ese no ha sido el objetivo del Estado, sino por el contrario, de que éste se ha propuesto integrar a las comunidades indígenas a la lógica del desarrollo económico desde la perspectiva estatal, en un proyecto de nación, ya que "[...] la escuela, tal y como lo conocemos actualmente, no es el resultado directo de las tradiciones culturales de los propios grupos indígenas, sino que ha sido desarrollada institucionalmente en razón de las necesidades de la sociedad nacional, sin tomar en cuenta las necesidades particulares de los diferentes grupos que forman la nación" (León, 1999: 169). De esta manera, hasta hace muy poco tiempo, la escuela no ha sido un espacio donde los procesos de reproducción y/o crítica para la cultura indígena se establezcan y en su lugar, ha sido el vehículo ideal para asimilar valores ajenos, lo que crea un conflicto entre las formas de aprendizaje que los niños experimentan en la casa y sus manifestaciones en la escuela creándose de por sí relaciones interculturales, pero de manera asimétrica.

Es un hecho que el gobierno ha ejecutado reformas constitucionales que reconocen nominalmente el derecho a una educación bilingüe intercultural, que supuestamente cumple con expectativas de modelos educativos en boga. Sin embargo, deja toda la responsabilidad a los maestros de resolver la complejidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en la práctica cotidiana escolar. De tal forma que el maestro se encuentra ante la encrucijada de un modelo educativo poco elaborado y desvinculado del conocimiento local y los niños, ante contenidos poco claros y descontextualizados de su realidad cotidiana.

En este sentido, el capítulo tiene como objetivo identificar los procesos interculturales que se desarrollan en el aula de una escuela federal bilingüe con la

finalidad de ver cómo se transmiten conocimientos de la currícula oficial, por un lado y, por otro cómo se negocian los conocimientos locales aprendidos en el contexto familiar (analizados en el capítulo anterior) en las prácticas escolares generando, limitando o inhibiendo la participación infantil. Me concentro en los procesos de interacción al nivel de las prácticas cotidianas, a partir de cuyo análisis, se hacen latentes los obstáculos que los maestros tienen que sortear ante el proyecto educativo que se desarrolla en los planes nacionales para los indígenas.

En el estudio del nivel de la práctica escolar queda claro que, a pesar de que la escuela oficial responde a un proyecto político, el aprendizaje se va negociando y acomodando según las circunstancias que cotidianamente enfrentan maestros y alumnos al poner en práctica un modelo pedagógico que no corresponde al contexto local y que constantemente se abren y cierran infinidad de posibilidades de la participación infantil en el aula.

Primero doy un panorama de cómo llega la escuela a la comunidad de El Bascán. Luego paso a describir la escuela en la actualidad, para después analizar la práctica escolar a partir de tres categorías globales o estructuras del aula bilingüe que han desarrollado Mena, Muñoz y Ruiz (2000), las cuales ofrecen pistas en cuestiones comunicativas, cognitivas y curriculares que, además son parte de tres discusiones teóricas y políticas centrales en que se aborda la importancia y necesidad de una educación intercultural. Estas categorías son:

i) *la organización programática*, la cual representa la demanda de diseñar currículos específicos con la finalidad de concretizar la política de una educación sensible a la cultura indígena;

ii) *la estructura de tareas académicas o de orientación cognitiva*, que expresa la necesidad de crear condiciones para el aprendizaje eficiente y significativo;

iii) *la estructura de interacción/participación* que representa los argumentos a favor del uso de la lengua materna indígena, no como medio para introducir la lengua nacional, sino como el medio principal para la enseñanza de los contenidos académicos.

Estas tres categorías, que guían la etnografía del aula, se encuentran integradas en el análisis de las materias de *Español* y *Matemáticas*. Se presenta también un recorrido por la comunidad, como parte de una actividad desarrollada por el maestro, dentro de la materia de *Español*, la cual ofrece una buena oportunidad para discutir la integración de los conocimientos locales, pero al mismo tiempo, expresa las contradicciones entre el plan de estudios nacional y las prácticas educativas.

6.1. La escuela de El Bascán: la llegada de “el maestro” en la historia oral de sus habitantes

Don José recuerda, a sus 80 años de edad, que “la llegada” del primer maestro rural al ejido de El Bascán se da a los pocos años de que se poblara, a principios de 1950. A esta escuela se le llamaría, años más tarde, Ignacio López Rayón⁴³. Reconstruyo su historia oral y me llega esa imagen posrevolucionaria que llevaría la luz del conocimiento a las partes más “olvidadas” de la patria mexicana. De hecho, es difícil imaginar lo alejada que se encontraba Lucha Bascán, ya que todavía en los setenta sólo se podía salir a pie, recorriendo enormes distancias por las veredas o en las avionetas de los hacendados que compraban las cosechas de los campesinos indígenas.

El maestro se encontraba sólo en su tarea educativa y además de la misión de “educar” a los indígenas realizaba también múltiples actividades, sobre todo, en la elaboración de documentos que las autoridades en turno requerían para solicitar diversas obras para la comunidad. Muchos fueron los maestros monolingües federales que pasaron por la escuela de “Lucha”, de los cuales se recuerdan sólo a pocos, entre ellos a un maestro que provenía de Mérida y fue quien, a mediados de los setenta, cuenta Don José, “realizó las mediciones para *bajar* la comunidad a la zona plana y fue quien planeó la ubicación de la escuela quedando justo en el centro de la comunidad”.

⁴³ Las fechas exactas de la llegada del primer maestro no fueron explícitas.

Muchos de los entrevistados⁴⁴ han acentuado la importancia de la escuela y sobre todo la influencia de los maestros en las decisiones que tomaban las autoridades locales para realizar cualquier tipo de solicitud ante las autoridades municipales. Sin embargo, el comportamiento del maestro era muy importante en cuanto a su posibilidad de influir en las decisiones de la comunidad, ya que los habitantes de la comunidad eran quienes pagaban al maestro por medio de las cooperaciones de los padres de familia.

Si el maestro no tenía un buen comportamiento era expulsado.⁴⁵ Al parecer este tipo de actitud es muy común, Alejos García señala también situaciones similares respecto a la incorporación o no de los maestros. Por ejemplo en Joloñel, municipio de Tumbalá, “como en otras aldeas campesinas, es común que los *maistros* salgan de ahí ‘corridos’, acusados de diversas faltas, abusos y escándalos, aunque también es cierto que hay quienes sí logran incorporarse sin conflictos a la comunidad y trabajar en beneficio de ésta” (1994: 164).

La integración de los maestros a la comunidad depende de muchas cosas, entre otras, las disposiciones e intereses que los maestros traigan consigo, pues incluso la información que Alejos ha recabado de sus informantes habla de los primeros maestros rurales con los que, si bien no se aprendía mucho por no hablar la lengua local, sí traían buenas intenciones, querían enseñar a los niños. Esto a diferencia de algunos maestros indígenas que sólo quieren acercarse cada vez más a las ciudades y dejar atrás su pasado indígena.

El sistema monolingüe,⁴⁶ iniciado por los primeros maestros rurales, se sostuvo hasta principios de los noventa. En el archivo ejidal encontré varias solicitudes por parte de las autoridades locales para cambiar al sistema bilingüe. La

⁴⁴ Las entrevistas de las que obtengo la historia del ejido fueron realizadas a once personas mayores, escogidas por las autoridades ejidales por ser los primeros que llegaron a la comunidad. Dos de ellas fueron mujeres y dos entrevistas se llevaron a cabo estando la pareja. Las entrevistas fueron realizadas con el apoyo de una traductora, ya que sólo uno de los entrevistados hablaba español, pero la mayoría de esa entrevista se realizó en ch’ol.

⁴⁵ Entre algunos relatos que me contaron, unos de los motivos de expulsión fueron la holgazanería, el alcoholismo y el maltrato a los niños; por ejemplo, relatan sobre un maestro gordo que sólo quería dormir y comer, empezando las clases hasta las once de la mañana, por lo que los niños al desesperarse por no tener clase, quemaban chile debajo de la puerta donde dormía. Finalmente lo expulsaron de la comunidad.

⁴⁶ Por sistema monolingüe se entiende el uso exclusivo de la lengua nacional, el español, como medio para la enseñanza y es impartido por maestros que no hablan la lengua materna de los alumnos.

última tiene fecha del 10 de noviembre de 1991⁴⁷, en la que se exigía que para el mes de enero de 1992 se pusiera en marcha el programa bilingüe con cinco maestros. El conjunto de solicitudes se dieron porque tenían varios años sin maestro, pues el último, Guadalupe López Chang fue expulsado por su funcionamiento irregular y sin adaptación al medio, según lo establece la última solicitud.

De esta manera, todas las referencias sobre la escuela, antes de solicitar el cambio de sistema monolingüe al sistema bilingüe, versan sobre el rol desempeñado por el maestro. Los comentarios favorables se vinculan con la conducta y participación que el maestro establecía con la comunidad y el grado de español que los niños adquirirían. Esto parece indicar que los padres suponen que la principal función de la escuela es hablar, leer y escribir en español, con la finalidad de tener una mejor posición frente a los mestizos.

Esta relación subordinada con los mestizos es evidente, pues muchos de los comentarios de padres de familia reconocen la ventaja de hablar las dos lenguas. Una madre lo expresaba así: “al hablar las dos lenguas, uno “chinga más”. Esta función reconocida por los habitantes de la comunidad, plantea también una relación externa y defensiva, no parece indicar una apropiación en función de su desarrollo local.

Sin embargo, los bajos resultados en el aprendizaje que, para los padres de El Bascán, se reflejan sobre todo en las habilidades que los hijos puedan demostrar en la posibilidad de escribir cartas, mensajes o hacer cuentas, propiciaron la movilización de los ejidatarios para exigir una mejor calidad en la enseñanza, es decir solicitar “mejores maestros” y vigilar que cumplan, por lo menos sus horarios de trabajo. Esto es lo que se refleja al establecerse la escuela bilingüe.

6.1.1. Escuela primaria federal bilingüe “Santiago Xicotencatl”

A principios de 1990 comienza a funcionar la escuela bilingüe, cambiando también su nombre a la de Escuela Federal Bilingüe “Santiago Xicotencatl”. En estos años también comienza el proceso de descentralización como parte de las reformas

⁴⁷ Copias de las solicitudes obtenidas del archivo ejidal de “El Bascán”.

educativas en la educación por el que, en el caso de Chiapas, las escuelas bilingües pasan a ser manejadas por el gobierno del estado a través de los SECH, aunque la escuela de El Bascán continúe con el nombre de escuela federal.

Actualmente la escuela cuenta con cinco aulas, de las cuales se ocupan sólo tres para impartir las clases; una dirección; una cancha de basketball al centro, que usan algunos de los niños antes de clases, durante el receso y después de clases.

Frente a los salones, pasando por la cancha se encuentran dos cuartos que constituyen la casa de los maestros, al lado dos estufas de leña, que sólo se usa en ocasiones especiales para celebrar alguna actividad escolar, pues en otras escuelas de la zona, las madres de familia se organizan para cocinar diariamente los desayunos escolares, pero en “Lucha” se dan despensas mensuales con la aportación de diez pesos de los padres de familia, en lugar de los desayunos diarios.

Dentro de la escuela también se ubica una oficina de la supervisión de zona que, en términos generales, realiza sólo tareas burocrático-administrativas para la Dirección General de Asuntos Educativos para Chiapas y no cumple con apoyo técnico para los maestros.

Según la información recabada de las entrevistas y de pláticas informales con los maestros, no hay una relación estrecha entre la supervisión y la escuela, como se supondría. De tal modo que para la elaboración de trámites como el pago por servicios, así como solicitudes de material o equipo para la escuela, los maestros la hacen directamente por no contar con el apoyo de la supervisión.

Incluso hay algunos reclamos por parte de los maestros por no contar con una relación con la supervisión para mejorar las técnicas pedagógicas de los maestros, ni siquiera por estar ubicadas en el mismo espacio y no pagar renta al ejido. Esta situación, según comentarios de uno de los maestros, ha provocado que las autoridades ejidales estén contemplando la posibilidad de cobrar renta por la ocupación del espacio, si la supervisión no apoya el trabajo de los maestros.

Los tres maestros que actualmente están en servicio son de origen ch'ol, dos de los cuales viven en comunidades muy cercanas a El Bascán, el otro maestro, que además tiene la función de ser el director, es de Tila, pero actualmente vive en la ciudad de Palenque. Los maestros son los que organizaron los tres grupos

multigrado: un grupo lo constituyen niños de primero y segundo grado, el segundo grupo con niños de tercero y quinto, finalmente el grupo de cuarto y sexto. La organización responde, no a propuestas pedagógicas, sino al reto que los maestros se propusieron con la finalidad de completar los grupos de veinte niños y poder comprobar, ante la Dirección General de Asuntos Educativos para Chiapas, la necesidad de los tres maestros.

La relación que hay entre los maestros y el espacio de la escuela y la población de “Lucha” es cordial y respetuosa, pero aún son espacios separados y para los padres de familia el aprendizaje o no de los contenidos escolares, dependerá de la responsabilidad de los maestros y la voluntad de los niños, aunque los tiempos y las formas son impuestas por la estructura de los planes escolares nacionales.

6.2. La organización de la enseñanza desde los planes de estudio

El sistema de educación bilingüe tiene la intención fundamental de integrar a los grupos indígenas a la nación bajo el supuesto de “que los maestros educan a sus alumnos en su idioma indígena e imparte el español como segunda lengua. A su vez, preserva y fomenta las costumbres, tradiciones, y todo lo relativo a la cultura universal” (SEP, boletín DGEI citado en Calvo Beatriz, 1990: 26).

Este es el objetivo de los inicios de la educación bilingüe, sin embargo, hasta ahora, el discurso es lo único que crece, pues en la realidad, más que un modelo de enseñanza-aprendizaje, con la finalidad que plantea la SEP, continúa siendo una extensión más del proceso de castellanización; ya que, según lo comenta uno de los profesores, la educación bilingüe es considerada como un proceso gradual, con la finalidad de enseñar el español y no de enseñar los contenidos en la lengua materna, planteándolo así:

[...] nosotros [pensamos que] es gradual, [para llegar] al español de manera paralela, pero nunca es paralela, porque en el primer año que un noventa por ciento de lengua indígena, lengua materna. Ahora donde si ya se puede, así gradualmente en tercero, cuarto, quinto y sexto, que en sexto [...] se lleva a la par, sí, en sexto año, que son un ciento por ciento acá [español] y cien por ciento para que cuando ya egresan, entonces puedan dominar ya al mismo tiempo (Maestro *Manuel* de El Bascán, comunicación personal, 23 de septiembre de 2003).

Esto es en cuanto a objetivos, pero en la práctica se advierten ciertos problemas, como señala el maestro, “a los niños les dificulta comprender lo que uno les explica en español y ese conflicto que yo veo o porqué entra en conflicto en la lengua, en el dominio”. De ahí que en el aprendizaje se genere confusión y discontinuidad entre la primaria y los grados subsecuentes como lo advierte el profesor *Manuel*:

puede ser de que no funcione en los grados superiores, porque a partir de primaria, hasta ahí se trunca, se trunca totalmente, aunque el niño tenga buenas o es muy apto para el dominio de su lengua materna y cuando llegan a las escuelas secundarias, en la media superior o superior, pues no, ya no hay una secuencia, ya hasta ahí se trunca, porque ya se empiezan con la segunda lengua, cómo se llama, extranjera, el inglés y hasta ahí se quedó (comunicación personal, 23 de septiembre de 2003).

Los problemas que se generan dentro del aula por continuar imponiendo el idioma español se complican más con la incorporación de un modelo bilingüe intercultural poco elaborado, por lo que los objetivos que se proponen en la práctica escolar quedan completamente aislados y los maestros reciben poca capacitación para este nuevo reto, pues en palabras del maestro de El Bascán, la interculturalidad es:

[...] donde existan diferentes niños, si o de diferentes culturas, o si una niña domina el tseltal o ch’ol o español y que lo tratemos a todos de igual, que no exista la discriminación y que lo tratemos todos. La misma dirección a la política indígena, que debemos tener más valor a las culturas y a las tradiciones, pues he llegado a valorar que se tiene que seguir dando, dándole como un valor muy grande e incalculable, que es la lengua y de esa lengua he tratado de que los niños sigan practicando, que lo [sic] escriban, que lo [sic] lean, y que traigan sus cuentos. Hay veces que los niños son muy apáticos, o no los cumplen y otros sí, aunque traieran oral y que lo expresaran, narraran a manera oral. Para mí es lo más importante y ahí me ayuda, ayuda, es como tenemos libros en cuarto año en ch’ol, tanto literatura, también educación intercultural, el diccionario ch’ol y la gramática ch’ol. Es ahí donde yo sí valoro mucho mi lengua, que yo no quisiera que con el tiempo se exterminara que se siguiera dando, aunque las otras proyecciones se valoren nada más, como dijeran los zapatistas “los usos y costumbres que se sigan dando”, sus fiestas, su modo de hacer diferente, cuáles son los ritos o la manera de pedir a la muchacha y que se siga porque de esa manera, se sigue dando valor, valor a la cultura indígena y de ahí sobrellevar también con la educación, claro no apartar, no separar por completo, porque al separar tendíamos un [...] nos van a cuestionar o nos van a amonestar, porque tenemos un patrón y no podemos desacatar ciertas órdenes, ciertas disposiciones (Maestro *Manuel*, comunicación personal, 23 de septiembre de 2003).

Para los maestros bilingües, este tipo de objetivos crea mayor complejidad en su práctica escolar, pues además de la educación bilingüe, se reconoce la educación intercultural, pero sin darle un contenido a partir de las prácticas culturales de la localidad, sino a contenidos impuestos desde el proyecto nacional, resaltando por lo general la lengua como único valor. Por lo regular, no se toma en cuenta los demás conocimientos y valores generados desde la casa, los cuales, son vistos por el maestro en sus comentarios, como “costumbres”, y no como parte del modelo intercultural.

De esta manera la cultura se ve sólo, como lo ha planteado Gasché⁴⁸, un conjunto de elementos, materiales y espirituales, que se trataría de inventariar y clasificar, para poder observarlos, examinarlos, comentarlos y explicarlos de alguna manera. En lugar de abordar la cultura como lo que los seres humanos *producen* en su proceso vivencial diario, en el cual crean sus medios de subsistencia, transformando la naturaleza, cooperando, interactuando y comunicándose entre ellos y hacia los demás.

La práctica escolar de la enseñanza tiene una fuerte dirección desde los planes nacionales a través del maestro, sin ofrecer al maestro la capacitación y los materiales necesarios, por lo tanto se encuentra ante pocas posibilidades de vincular el conocimiento de los niños aprendido en la casa y el campo para desarrollarlos. Esta falta de vinculación se da, no sólo en los contenidos, sino además, en la forma en que los niños aprenden en casa y en la escuela, mismos que debería vincular la educación intercultural.

Esto se puede observar en el tipo de materias escolares y su organización semanal, la cual conocí a partir del reclamo de uno de los niños hacia el maestro, cuando cambiaba de la materia de *Español* a la de *Matemáticas*. El niño, enojado, expresaba entre ch'ol y español lo siguiente: “¿*chukoch* (porqué) puro *Matemáticas*?” El maestro comprendiendo su enojo le explicó que a ellos, como maestros, les exigían dar más importancia a las materia de *Español* y *Matemáticas*, ya que las

⁴⁸ Seminario de Interculturalidad por Jorge Gasché en los cursos del programa de esta Maestría, donde nos proporcionó la impresión de su ponencia, en la cual no hay fecha y el paginado no es correcto. La referencia de esta ponencia está en la bibliografía.

demás no tenían tanta importancia, aclarando que, con que pasaran esas dos materias era más que suficiente. De esta manera, durante la semana las materias se organizan en veinte horas así: seis horas de *Español* y seis de *Matemáticas* (el maestro ponía mucho énfasis que de estas horas no se tenía que perder nada de tiempo); tres horas de *Ciencias Naturales*; hora y media de *Geografía*, lo mismo para *Historia* y las dos horas restantes para las materias de *Civismo*, *Artística* y *Educación Física*. Durante las semanas que estuve en los tres grupos nunca se dieron las tres últimas asignaturas. Esta respuesta del maestro pone de manifiesto la importancia de estas materias de acuerdo a las exigencias del programa, en el que se basan las evaluaciones que miden lo aprendido por el niño.

6.3 La organización de las actividades desde la práctica escolar

Las actividades escolares de la semana comienzan a las ocho de la mañana cada lunes, con la ceremonia cívica de honores a la bandera. Algunos niños llegan desde las siete y aprovechan el tiempo para jugar en la cancha; normalmente los maestros también llegan temprano, sobre todo el maestro que tiene la responsabilidad de organizar la ceremonia, la cual es rotativa entre los tres maestros.

El rito de la ceremonia es muy parecido al de todas las escuelas, pues es obligado por la SEP, el cual se lleva a cabo en la cancha de básquetbol. Los niños se forman en dos filas por estaturas, una de niñas y otra de niños alrededor de la cancha, una frente a la otra. Se recibe a la bandera con el Himno a la Bandera, se entonan los himnos nacional y de Chiapas y por último se despide. Por lo general, varía quien va dirigiendo cada uno de los himnos.

Al término de la ceremonia, se hacen recomendaciones o informaciones generales para los niños, por ejemplo la cercanía de los exámenes y, en el caso de mi presencia, los maestros informaron a los niños las razones de mi estancia, pidiéndome que me presentara. El comportamiento de los niños es muy vigilado y si algunos se portan mal, al final de la ceremonia se les regaña y castiga, por lo general con la limpieza de la escuela, pero no parece importarles, pues continuamente lo hacen a pesar de recibir el regaño y el castigo.

El resto de la semana, antes de cada clase se realiza la formación de los grupos por filas en el centro de la cancha de basketball, el maestro encargado de la guardia semanal va dirigiendo los ejercicios que realizan durante la formación, los dos maestros restantes vigilan la disciplina de los niños, sobre todo los días de ceremonia. En el caso de la formación no surgen tantos problemas de indisciplina pues realizan ejercicios como correr, brincar, etcétera, y eso les gusta a los niños.

Las entradas y salidas del aula obedecen a los timbres que las indican. Al entrar el maestro, los niños tienen que levantarse y decir “buenos días”, si no lo hacen, son corregidos. A los niños se les prohíbe salir si no es con el permiso del maestro, pero en los casos en los que dentro del aula hay demasiado desorden, varios niños piden permiso de salir y otros, aunque no se les de, aprovechan el desorden para escabullirse y seguir a sus compañeros, normalmente van al baño, pero también lo hacen para ver qué hacen los niños del otro grupo.

6.3.1. El patio de la escuela

El patio de la escuela lo ocupa, principalmente la cancha de básquetbol, donde se realizan las ceremonias cívicas de todos los lunes y las formaciones previas a la entrada de las clases. Uno de los maestros también hace uso de ella cuando tiene la necesidad de separar a los dos grados que integran su grupo. Durante el recreo, la cancha es ocupada principalmente por algunos niños para jugar basketball, ya que por lo general la mayoría de los alumnos se dirigen a su casa a tomar sus alimentos y regresan al término del receso de media hora. También la cancha es ocupada en las tardes por los jóvenes quienes juegan básquetbol hasta que llega la noche, sin permitir el acceso de los niños pequeños al juego, pero en los espacios libres, los niños la ocupan, con una participación cada vez mayor de las niñas. En este espacio se comienzan a dar cambios significativos al haber mayor participación de las niñas en el juego, ya sea entre puras niñas, equipos integrados por los dos géneros y equipos de niñas contra niños. Esta situación es reciente y no es del todo aceptada por los adultos de la comunidad, principalmente los mayores, pues se comienzan a dar pautas que van cambiando las formas en que niños y niñas se relacionan en su

proceso de socialización en la casa, donde los roles durante la infancia continúan siendo muy estrictos.

Para algunos de los maestros, tampoco es algo de su completo agrado, pues en una ocasión, antes de entrar a clase, cuando jugaban niñas contra niños del mismo grado, notoriamente se podía observar la superioridad de las niñas frente a los niños. Para mí fue una agradable sorpresa y lo comenté con el maestro, él comentó lo siguiente: “no, lo que pasa es que las niñas son más grandes, si no, los niños les dan una revolcada, pero sí, las niñas cada vez son más ‘marimachas’”. Este comentario dirigió mi atención a este tipo de relaciones de género entre el maestro y las alumnas como parte de mis observaciones.

En este tema, es necesario establecer la importancia que tiene el trabajo etnográfico en el tiempo de recreo y la poca atención que se le dedica. Aunque mis observaciones se enfocaron dentro del aula, pude darme cuenta de las relaciones de género que se establecen (una de ellas fue la que se acaba de relatar), observando que, a pesar de que poco a poco las niñas comienzan a participar más en actividades en las que antes no lo hacían, como el juego en la cancha, el espacio casi siempre es acaparado por los niños. Sin embargo, Elizabeth Grugeon (en Peter Woods, 1995) ha planteado, en su estudio sobre las implicaciones del género en la cultura del patio de recreo, que existe una separación de género bastante estricta en el juego tanto en la escuela como en la misma cultura infantil. De tal modo que en algunas de las prácticas culturales que se desarrollan en el patio de recreo, las niñas tienden también a aislarse y desarrollar juegos en los que adquieren una identidad social, principalmente en compañía de otras niñas. El patio de juego, por lo tanto, es un lugar de transmisión cultural y socialización donde las niñas pueden establecer reglas de comportamiento y medios para aceptar o rechazar estas reglas. En este sentido, la escuela propicia también espacios nuevos de socialización que irrumpen relaciones convencionales entre los géneros, pero que representan un avance para las mujeres.

6.3.2 Los tiempos y espacios para el aprendizaje

La organización del aprendizaje en el aula escolar responde, como se ha descrito, a una estructuración rígida de los espacios y tiempos. De tal forma que a pesar de que en el discurso político, dentro del nivel de los proyectos educativos para la educación indígena, se plantea un modelo intercultural, no se desarrollan mecanismos que logren la articulación del conocimiento local aprendido por el niño, donde el espacio abierto del campo y su comunidad, así como los tiempos que el mismo niño establece, podrían resultar aspectos esenciales para su aprendizaje. En este sentido, encuentro algo similar a los resultados que Abraham León Trujillo señala entre las escuelas bilingües de los Altos de Chiapas, donde en:

este tipo de práctica educativa, la noción de programa y el empleo racional y metódico del tiempo aparecen como elementos básicos. Aquí, las actividades escolares se presentan ordenadas y programadas. De igual forma, los métodos o técnicas se homogeneizan y aplican en toda ocasión. Los agentes educativos denominados maestros y su quehacer docente, se organizan también en tiempos y espacios definidos institucionalmente, marcándose pautas para acercarse y apropiarse del conocimiento. En este proceso articulado estructuralmente, la mirada rectora y de autoridad pedagógica la constituye el maestro, quien representa el modelo a seguir o deber ser de los educandos (1999: 165).

Este modelo, del que habla León Trujillo, compite con los modelos que los niños tienen en casa y la comunidad, los cuales responden a la organización de las actividades familiares, pero que abren espacios abiertos para el aprendizaje de los niños, en donde ellos van estableciendo sus tiempos para el aprendizaje y desarrollando habilidades específicas de acuerdo a las actividades que más les atraen, entre las que se encuadran el trabajo en la milpa o el potrero, la caza o pesca, la recolección de plantas y frutas, entre otras. En este sentido, los valores y conocimientos, más que perseguir una vinculación entre comunidad y escuela crean contraposición entre ellos, originando confusión en las formas en que el aprendizaje se va estructurando en la casa.

La confusión se genera a partir de las formas tan contrastantes en que se estructura y valora el aprendizaje del niño. Dentro de la casa, el aprendizaje se programa y ordena de acuerdo a las actividades cotidianas, las cuales abarcan una gran cantidad de conocimientos que permite a los niños espacios para desarrollar

habilidades a partir de la experiencia de hacer las cosas en base al uso y beneficio práctico que el niño descubre al aprender, pero sobre todo, el niño establece los tiempos en el aprendizaje al demostrar que lo hace y al participar en las actividades de la familia.

En la escuela, por el contrario, el proceso es dirigido, con pocos espacios para vincular y valorar lo aprendido por el niño en casa. No hay relación entre los contenidos escolares y su entorno sociocultural, pues éstos corresponden a un Plan Nacional que, a pesar de reconocer la diversidad, sigue respondiendo a un modelo homogéneo que no ofrece los mecanismos que vinculen al niño, desde la escuela, con su realidad social y lo estimulen a participar y desarrollar los conocimientos y las habilidades en sus actividades cotidianas, las cuales, al estar en estrecha relación con las actividades productivas de su grupo social, podrían incidir en el mejoramiento de esas actividades productivas en beneficio del desarrollo local. El conocimiento que se enseña es “otro” y es para “otra cosa” que a los niños no les queda claro, sólo se supone que al acudir a la escuela se abre una posibilidad de dejar de ser campesino, pues el trabajo de campo corresponde a las personas sin estudio, despojándolo de valor y sentido.

6.4 Etnografía del aula

En la etnografía de la escuela en cuestión, fue de utilidad el enfoque de María Bertely (2000), en función de ¿qué observar del aula? Mi interés estaba puesto en las relaciones que se establecían dentro del aula escolar entre maestro-alumnos y entre alumnos-alumnos. Esto con la finalidad de poder establecer las formas en que los niños participan en su proceso de aprendizaje escolar y las maneras en que esta participación se va moldeando a las exigencias estructurales de los programas de estudio, esto es, cumplir con los objetivos que le den sentido a la función escolar.

La tarea fue muy difícil, pero enriquecedora, a pesar de mi escaso dominio de la lengua ch'ol pude articular lo observado en la etnografía del aula con el análisis de las categorías que desarrollan Mena, Muñoz y Ruiz (2000), las cuales son ejes para la discusión teórica y política que argumentan a favor de una educación intercultural, como un modelo que aún hay que construir. De esta manera, la observación que se

desarrolló en las clases de *Español* y *Matemáticas*, están basadas, como indiqué anteriormente, en estas tres categorías:

- (i) la organización programática,
- (ii) la estructura de tareas académicas y
- (iii) la estructura de interacción/participación

Las materias que imparten los maestros no son tarea fácil porque, como se ha señalado, la organización de los grupos es multigrado y cada maestro crea sus propias estrategias para organizar los contenidos. Una de ellas es integrar los temas para exponerlos al mismo tiempo en los dos grados; otra es separar los grados y el maestro expone el tema a uno y luego al otro; la menos frecuente es establecer actividades paralelas.

En el caso del grupo de cuarto y sexto, la primera opción fue más retomada, con la finalidad de aprovechar temas similares. El maestro del grupo de primero y segundo ejecutaba la segunda estrategia, mientras que el grupo de tercero y quinto, por lo general, establecía las actividades paralelas, casi siempre separando a los grados en espacios diferentes, unos permanecían en el salón y otros salían al patio.

Ante la gran cantidad de información generada en la observación de los tres grupos, he centrado el análisis en el primer grupo, donde el esfuerzo era mayor por tratar de establecer el sistema gradual de las dos lenguas y tratar un tema que relacione los contenidos de los dos grados. Por ejemplo, en la materia de *Español*, el maestro articuló el tema central de las “Tradiciones y Costumbres de tu Comunidad”, para los de cuarto año con la finalidad de relacionarlo con el tema de “Cuentos y Leyendas”, lección de los de sexto, tema que duró toda la semana que estuve en el grupo, incluyendo un recorrido por la comunidad.

El tema abría las posibilidades de participación de los niños, sobre todo en el recorrido pero, por ejemplo, en el tema de la conjugación de los verbos, la participación se complicaba porque no había opciones, se tenía que escribir el modo verbal correcto que se pedía y era un tema difícil para la mayoría de los niños, al igual que en *Matemáticas*, siendo el tema de las “Partes Iguales” para los de cuarto y

“Fracciones Equivalentes” para sexto. Los maestros además de enfrentarse a resolver en la práctica escolar la complejidad que requiere la docencia en situaciones de interculturalidad en varios sentidos, por ejemplo los contenidos curriculares que no corresponden a la realidad local y las diferencias de edad que lleva a formar grupos multigrado debido a la falta de recursos en las que opera cualquier comunidad. De esta manera, el análisis se centrará en estas dos materias con sus respectivos temas teniendo como base las categorías arriba señaladas.

6.4.1. La clase de *Español*: “Tradiciones y Costumbres de tu Comunidad”

Antes de iniciar la clase de español, el maestro revisa la tarea y hace un repaso sobre el tema de las escalas en la materia de *Matemáticas* que, al no obtener respuestas satisfactorias en tres intentos por explicar durante media hora, optó entonces, por dejar el tema y revisarlo después. De esta manera comenzó a escribir en el pizarrón el tema: “Tradiciones y Costumbres”, al tiempo que preguntaba lo que significaba. Una de las niñas de sexto responde en español:

Niña: “lo que conoce mamá y papá”. El maestro escribe entonces en el pizarrón: “conocimiento y sabiduría”. Otro niño responde: “danzas”.

Se inicia una lluvia de respuestas cuando el maestro pregunta: “*chuki yambä*” (¿qué otro?). Los niños aportaban respuestas como, “comida”, “casas”, “vestido”, “calzado”, “sombbrero”, “morral”, “reloj”. El maestro escribía las respuestas que consideraba acertadas sin anotar las incorrectas, al escuchar la respuesta de “reloj” el maestro se detiene y explica en español que no es una respuesta correcta, amplía en ch’ol con la finalidad de abrir más posibilidades.

Una niña responde: “medicina”.

El maestro asienta y pregunta en español: “¿quiénes la practican?”. Se hace un silencio y los niños se miran entre sí y uno dice: “el *tatuch* (abuelo) de Ana y Paco”. Los niños señalados se apenan y los demás ríen. Continúan con más respuestas, pero el maestro ya no las anota por considerarlas erróneas. Los niños dejaron de responder y el maestro, al ver que la participación disminuía, agregaba a la lista del pizarrón: “cuentos y leyendas”.

Algunos niños al leer la frase comenzaron a responder: “adivinanzas, “chistes”, “poemas”. Al llegar a este punto, el maestro ya no tomó en cuenta las respuestas y pregunta: “¿cómo se pedía la muchacha antes para realizar el casamiento?”. Sin esperar respuestas comienza a relatar en español cómo era antes.

Los niños se inquietan, el maestro se percata y mezcla el ch'ol para atraer la atención. Al terminar su relato, pregunta cómo es ahora, nadie contesta y él continúa en español: “ahora es diferente, pues antes no estaban juntos antes de casarse”. Relata en español sobre las dos fiestas que se realizaban para celebrar el matrimonio, una para pedir a la muchacha y la otra del casamiento.

Sin terminar el relato, los niños se inquietan y el ruido que provocan aumenta. El maestro cambia el tema y comienza a hablar sobre los cuentos (que es el tema de sexto grado). Aquí trata de explicar, mezclando el ch'ol con el español, pero el ruido no cesa y el maestro golpea el escritorio con la regla de madera, así que deja la explicación y pone las actividades: para sexto la elaboración de un cuento o poema. Para cuarto: elegir cualquier tradición y anotarla en su cuaderno. Termina entonces con la dinámica de pregunta-respuesta, y los niños comienzan a participar más activamente.

Uno de los niños pregunta si en ch'ol o español y el maestro responde que como quieran. Esto revela una actitud de permitir la libertad de elección de código y muestra que el ch'ol no se usa sólo para disciplinar, sino también para el abordaje de contenidos, aunque en menor grado. El maestro agrega que mañana harán un recorrido por la comunidad, pero los niños se paran y hablan y poco a poco comienzan a salir del salón a pesar de que aún no ha tocado el timbre para salir al receso. El maestro les dice que no salgan, algunos piden permiso, normalmente es al baño, pero otros aprovechan el alboroto y salen. El maestro no lo puede evitar y sólo les recomienda a los que salen, que son la mayoría, que no molesten a los niños de los otros grupos.

No pasan más de diez minutos y los niños que salieron llegan corriendo, entran al salón con mucho desorden y tiran el sacapuntas que estaba en el mesabanco de una de las niñas, el maestro les dice: “respeten porque el sacapuntas es caro, ya está bien, tomen su lugar.”

Las actividades que había asignado antes de que sucediera el alboroto, las deja de tarea para que pregunten a sus papás sobre las costumbres. Dos niñas se paran a sacar punta a su lápiz y el maestro les dice que se sienten y continúa con la asignación de la tarea y agrega: “sólo que no vaya a pasar como un alumno el año pasado que vino a reclamar que porqué pido cuentos, adivinanzas, porque eso no era aprender”. Este tipo de comentarios de los padres, y muy bien registrados por los maestros, pone de manifiesto la existencia de una noción local de lo que se debe “aprender” en la escuela, que es generada por las prácticas entendidas como escolares, dentro de la cultura escolar en la casa y la comunidad.

Finalmente les recomienda a los niños que mientras sus papás hablen de las costumbres, escriban. Termina con el tema, el cual continuará el día siguiente con la tarea asignada y el recorrido por la comunidad; pero continúa con la clase de Español y asigna lecturas a los dos grados: “Un día de campo” para cuarto grado y “Francisca y la Muerte” para los de sexto. Comienzan a leer, el maestro en su escritorio y los niños en voz alta, el maestro termina, comienza a golpear con su pluma el escritorio, se levanta y pasea por el salón, los de sexto ya han terminado y comienzan a platicar, han pasado diez minutos, el maestro detiene la lectura a pesar de que no todos han terminado; pregunta si entendieron. Nadie contesta y sigue preguntando, pero ahora en ch’ol, algunos contestan en ch’ol, pero el maestro sigue insistiendo, mezclando el español con el ch’ol, nadie contesta, el maestro explica en español, habla de las plantas medicinales y las agrega como parte de la tarea ya asignada sobre las tradiciones para todos. Ahora se dirige específicamente a los de sexto, pero me explica que la clase se centra con los de cuarto porque son más y los de sexto son sólo tres, por lo que la explicación para los de sexto sobre el tema de las partes del cuento es muy breve y sólo anota en el pizarrón: “planteamiento, nudo, desenlace”. Mientras los niños de cuarto se inquietan, el maestro, con la regla de madera, golpea el mesabanco de una de las niñas y se sobresalta, se callan los niños, el maestro continúa con los de sexto, pero el ruido comienza de nuevo, vuelve a golpear con la regla el escritorio para atraer la atención y extiende la explicación a todo el grupo, al tiempo que empieza a preguntar. Constantemente el maestro dirige

la atención a los de sexto, pero cuando los de cuarto se inquietan regresa a todo el grupo, hace preguntas a quien ve distraído, la clase se vuelve muy tensa.

El maestro continúa ahora narrando un cuento, pero lo hace en español y sólo puntualiza en ch'ol, mientras los niños hacen diversas cosas sin poner atención a la narración del cuento: un niño golpea el suelo con sus pies, otro lee su libro, otros lo hojean, una niña pinta su lápiz. El maestro termina la narración y pregunta en ch'ol sobre las partes del cuento, sólo algunos responden en ch'ol y los demás se distraen porque los niños de preescolar salen a su recreo, -el salón de preescolar queda a un costado de la escuela primaria y por las ventanas del salón se puede ver al grupo de preescolar- el maestro sigue explicando las partes del cuento, pero los niños siguen entretenidos viendo a los de preescolar, el maestro les recuerda lo de la tarea y les pide que cierren sus libros, falta una hora para el recreo y el maestro inicia la clase de *Matemáticas*.

Durante este tiempo de interacción en el aula, suspendido ante la indisciplina de los niños de salir sin permiso, el maestro se enfrenta, principalmente a los siguientes problemas:

1. El problema más evidente es el de la integración de dos grados en un solo grupo, no contemplado en el programa de estudio, de tal manera que el maestro hace el intento de programar los temas en función de dar uno sólo para los dos grados. Sin embargo, las complicaciones se manifiestan al ser el maestro el principal sujeto, pues es quien dirige el proceso de aprendizaje, dejando a uno de los grados sin actividades específicas, para atender al otro grado. En este sentido, el maestro desaprovecha las relaciones que dentro de la casa establecen los niños mayores con los niños pequeños en cuanto a las posibilidades de desarrollar el aprendizaje a partir de la experiencia de los mayores, la cual puede ser transferida a los más pequeños en una dinámica interactiva, en la que el maestro distribuya la dirección del aprendizaje. Este tipo de relaciones donde son los más pequeños quienes intentan aprender de los mayores, fue más evidente en la clase de *Matemáticas*, como se señalará más adelante.

Otro aspecto importante son las actividades paralelas a partir de las habilidades diferenciadas que cada niño o grupo de niños desarrollan; pues dentro

de la clase, sobresale que los niños cuando no están interesados en alguna actividad asignada, realizan otras actividades como la lectura de otras lecciones. Estas actividades paralelas, de acuerdo al desarrollo de habilidades diferenciadas, confrontan a los modelos oficiales que propician la homogeneización del conocimiento, en lugar de potencializarlas. De tal manera que los niños que logran adaptarse a este tipo de modelo, son calificados como "los más inteligentes", mientras que los demás niños, son considerados como "tontos" o "menos abusados" a diferencia del aprendizaje de la casa, donde las actividades no aprendidas son consideradas, no como incompetencia, sino como preferencias de los niños, es decir, cuando no aprenden los niños, la respuesta más común por parte de los padres es que "los niños no quieren", respetando, en la mayoría de los casos, el que los niños hagan las actividades que no han terminado por aprender.

2. La vinculación de los temas con el contexto local, es otro de los aspectos que no se logra establecer exitosamente dentro de la clase. A pesar de que el maestro trabaja con un modelo educativo poco desarrollado en materia intercultural, trata de promover la participación de los niños con un tema que les es común como cuando trata de vincular sus propias "costumbres", como las reglas para el matrimonio. Este sería un espacio rico en el que los niños pudieran expresar sus propias opiniones en relación a esas reglas culturales, pues de entrada el maestro, de manera implícita, pero también como estrategia para vincular la experiencia local de los niños, da su opinión, en la que destaca que los jóvenes se relacionan antes del matrimonio. Este punto es interesante, pues efectivamente, las reglas que norman el matrimonio son un aspecto en el que las propias mujeres indígenas desean y están cambiando.⁴⁹

La desvinculación de lo que se aprende en casa y en la escuela también se manifiesta a partir de la opinión que los padres expresan sobre lo que se debe enseñar en la escuela; de ahí que algunos padres, como lo señala el maestro dentro de la clase, no estén de acuerdo que en la escuela se aborden temas como los

⁴⁹ En muchos espacios, propiciados por organizaciones no gubernamentales, donde las mujeres se reúnen para hablar de sus derechos, expresan sus inquietudes por cambiar las formas en que se acuerdan los matrimonios. Por ejemplo, en el libro de *Las Alzadas*, en el que Sara Lovera y Nellys Palomo (1999), recopilan las demandas de las mujeres dentro de la lucha zapatista una de las demandas principales, es justamente la libertad de elegir cuando y con quien casarse.

cuentos o adivinanzas, pues eso para ellos no es aprender; ya que para ellos la escuela debe enseñar básicamente el español y las cuentas, porque la lengua materna y demás habilidades culturalmente necesarias para el grupo social se aprenden en casa. No obstante, al mismo tiempo otros padres reconocen la pérdida de su cultura ante la escuela, de tal forma que, como lo señala Abraham Trujillo, “ante alternativas polarizadas, la función educativa no acaba por definirse desde la perspectiva de los padres de familia” (1999: 169).

Este tipo de señalamientos evidencian que el trabajo del aula es la expresión cotidiana de un tipo de escuela y de su proyecto educativo, pero también es la expresión de la relaciones entre alumnos y maestros, donde las capacidades del maestro como su lengua materna, su compromiso con la cultura local, así como su propia política, imprimen un sello particular.

3. Otra dificultad que se presenta dentro del aula es la disyuntiva que el maestro enfrenta de hablar más en español con la finalidad de reforzar la segunda lengua con los de sexto que pronto ingresarán a la secundaria. Esto va generando problemas de confusión en el aprendizaje y de “indisciplina” cuando el maestro dirige mayor atención a un grado sobre otro, momentos que son aprovechados por cualquiera de los dos grupos para salir del salón.

Pero no sólo es el problema de los dos grados en un solo grupo, el problema central, se encuentra en la función que se le adjudica a la lengua, dentro del aula, como se ha señalado, el maestro hace uso de la lengua como un medio por el cual se tiene que enseñar la lengua nacional y no los conocimientos. De tal manera que, los usos de la lengua también están determinados por el grado de atención que los niños ponen en las lecciones. El maestro recurre a la lengua materna cuando los niños se distraen, así como para ampliar las explicaciones de las lecciones.

6.4.2. El Recorrido

Esta clase, donde el maestro sale del aula, fue de gran relevancia para el trabajo, porque se expresan muchas formas en que las posibilidades de participación de los niños se abren y cierran, donde el maestro deja la dirección a los niños durante el

recorrido por la comunidad, disfrutando también la clase y el contacto con la gente de la comunidad. Sin embargo, la dinámica escolar se impone al regresar al aula y continuar la lección desde los libros de texto, sin explotar la experiencia hacia una actividad que pueda vincular y potencializar los conocimientos que los niños demostraron durante del recorrido.

El recorrido, planeado como parte del tema de estudio, se realizó al siguiente día de la clase descrita arriba. Su objetivo era el de relacionar el tema de “Tradiciones y Costumbres” a partir de la medicina tradicional y el grupo tenía que identificar, durante el recorrido, las plantas o árboles medicinales o comestibles. El maestro, antes de salir, les recuerda la tarea asignada el día anterior, pues es parte del tema, da indicaciones de llevar cuaderno, lápiz y borrador, así como de su comportamiento, señalando que no deben correr ni aventarse al arroyo.

Apenas han salido de la escuela y el maestro les señala un árbol para que los niños lo identifiquen y los niños dicen: *nanche*⁵⁰ y lo anotan en su cuaderno. De esta manera, al tiempo que se caminaba y se observaban árboles o plantas, ya sea que el maestro o también los niños lo señalaran, quienes decían el nombre en ch’ol y le preguntaban al maestro el nombre en español, para anotarlo en su cuaderno. Ésta fue la lógica del recorrido hasta llegar al arroyo, donde los niños poco a poco comenzaron a dirigir el recorrido, tomando la delantera y el maestro y yo los seguíamos. El maestro me traducía sobre los lugares que los niños iban eligiendo visitar. Fuimos a una de las pozas del arroyo más grande, donde terminaba la zona habitada y comenzaban las parcelas, pues hay más árboles y plantas, hasta la casa de una familia donde tenía un pequeño caimán. La gente que se encontraba en la calle sonreía con el maestro y si él veía a gente mayor, les preguntaba sobre plantas y árboles que se encontraban ahí. El recorrido duró sólo una hora, pero fue el único momento en el que los niños y el maestro mostraban que disfrutaban de una clase.

Al llegar al salón, lo primero que hicieron los niños en general, fue llevar su cuaderno al escritorio del maestro para revisar lo realizado en el recorrido, el maestro comienza a palomear a todos, cuando termina de calificar, el maestro habla en español sobre la curiosidad como el impulso que nos lleva a conocer. Después les

⁵⁰ Árbol frutal comestible de pequeñas bolitas de color amarillo.

pregunta sobre la tarea y le pide a una de las niñas de sexto que lea lo que investigaron con sus papás, la niña se levanta y comienza a leer al tiempo que el maestro va anotando en el pizarrón lo que la niña lee: *nabiacol* – cura el dolor de hueso; *chawatye'* -dolor de estómago; *ixtyo'ak'* – dolor de matriz; *tyis kok* – dolor de cabeza; *sila* – dolor de corazón; *tintapalo* – para las cicatrices.

Uno de los niños cuestiona sobre esta tarea, pero el maestro le advierte que eso fue lo que ella investigó y le pide a él que lea la suya, pero sólo lee lo que anotó durante el recorrido. Cabe mencionar que en el caso de estos dos niños, sus abuelos son médicos tradicionales. El maestro continúa preguntando y señalando en orden de las filas para asignar la participación, pero cuando percibe a algunos niños que se distraen los señala y les pregunta, a todos los niños les toco su turno, pero de 19 niños que conforman el grupo, sólo dos niñas la hicieron, tres dijeron que no la hicieron y los demás, enseñaban lo realizado en el recorrido, pero el maestro no dice nada y comienza a explicar en español que lo que trajeron de tarea coincide con lo que vieron durante el recorrido.

El grupo comienza a inquietarse y el maestro pega con la regla el escritorio para llamar la atención y continúa con la clase, pregunta a todo el grupo si alguna vez han sido curados con las plantas medicinales, las dos niñas de sexto -una de ellas es nieta de un médico tradicional- dijeron que no, los demás respondieron que sí. Después comienza a contar una anécdota de cuando era niño y lo curaron, esto lo iba narrando en español, pero insertaba diálogos en ch'ol. Los niños comienzan a platicar entre ellos, algunos se levantan a sacar punta a su lápiz, el maestro continúa y pregunta a los niños si algún papá de ellos vende medicina, se hace un silencio y algunos niños dicen que el papá de una de las niñas, le pregunta a ella y contesta que sí; el hermano de la niña en ese momento se encuentra de espaldas platicando con su compañero y el maestro le habla, pero como está distraído contesta hasta el segundo llamado, y le cuestiona el porqué no preguntó a su papá sobre la medicina que vende, lo qué cura y cómo se prepara, el niño sólo asentó con la cabeza, pero continuó, pues a pesar de que se dio cuenta que no hizo la tarea, no le dijo nada, por lo que continuó diciéndole que no debe apenarse y que diga la verdad, pues es muy bueno que haya quien conozca sobre medicina.

El maestro pasa entonces al tema de “Las Tradiciones” y pregunta a los niños cuáles conocen. Un niño contesta: “vestido, baile”. El maestro pregunta al grupo en general. Una niña (hermana del niño que contestó) responde: “vestido y música”. Otra de las niñas contesta en ch’ol sobre la comida. El maestro comienza a explicar en español sobre el cambio de tradiciones, menciona sobre el día de muertos, preguntando qué es lo que se hace. El mismo niño responde en ch’ol y explica. El maestro refuerza la participación, afirmando que esa es una tradición y extiende la explicación en ch’ol. El mismo niño interrumpe para señalar más sobre el día de muertos.

El maestro continúa y expone en español dos fiestas en las que se agradece por la cosecha de maíz. Los niños de nuevo platican entre ellos y algunos se paran a sacar punta a su lápiz. El maestro, desde su escritorio, les pide que saquen su libro de actividades, señalando que con eso terminarán con la clase de Español. Es común dentro de la clase que el maestro pasa de lo oral a lo escrito. A los de cuarto les asigna la lectura de “Un día de campo”, pero mientras hojea el libro se da cuenta que hay una lectura sobre hierbas medicinales y cambia la lección para la actividad; a los de sexto les asigna el tema de “Las Tradiciones” con la lectura de “Francisca y la Muerte”. Luego se dirige con los de cuarto para replantear la actividad poniendo el énfasis en las plantas que curan la *tristeza y el enojo*, por considerarlos conceptos y conocimiento local. Mientras va asignando las actividades, algunos niños se levantan y rodean el escritorio del maestro, otros lo hacen para platicar entre ellos, algunos entran y salen del salón sin pedir permiso. Después de asignar las actividades, el maestro nombra sólo a tres niños que para él si hicieron la tarea, entre ellos a los hermanos (de abuelo curandero) y a la primera niña que participó. Los demás se paran a enseñarle su cuaderno y reclamar que si la hicieron, pero el maestro sólo reitera que de los 19, sólo a quienes nombró les reconoce que la hicieron, los demás regresan a su lugar. Como no hicieron su tarea, el maestro la vuelve a dejar, especificando que deben traer el nombre de la planta, lo que cura y su preparación, explica brevemente con un ejemplo la tarea en español y puntualiza en ch’ol. Después de asignar la tarea, se dirige con los de sexto con el tema de las costumbres, con la lección de “Francisca y la Muerte”, señalando, en español, que es

cuento y retoma el tema de las partes del cuento. Mientras explica, los niños de nueva cuenta comienzan a levantarse y a platicar, otros leen otras lecturas no asignadas. El maestro termina la explicación y deja la actividad de tarea. Les pide a los niños que cierren sus libros para pasar a la materia de Matemáticas con el tema de “Fracciones Equivalentes” para los de sexto y “Partes Iguales” para los de cuarto.

Durante *El Recorrido* resalta como la participación de los niños y niñas fue mayor al aprovechar este tipo de espacios que son conocidos para ellos, demostrando un gran conocimiento del ambiente que les rodea, además de una aprobación de los padres que se encontraban en la calle durante esta actividad. Sin embargo, al llegar al aula, la participación de los niños se ve limitada por el uso de los libros de texto, como contenidos ya dados en lugar de propiciar la reflexión, que el propio maestro abrió, sobre el conocimiento local que los niños ya han aprendido y desarrollarlo o vincularlo con los contenidos del libro de texto, pero no limitarlo a él.

En este sentido es importante el intento que el maestro hace por reforzar la importancia de las prácticas de la medicina, pero pienso que no es suficiente con que el maestro afirme que es bueno que continúen este tipo de prácticas, sino explicar porqué, fundamentado en su efectividad y en esa medida reforzar el valor de esa práctica, ante los ataques, muchas veces infundados, por las religiones protestantes, que la califican como prácticas de brujería. De ahí que los niños, en el aula escolar se apenen porque sus abuelos la practiquen, a pesar de que los que la señalan como algo negativo, cuando tienen necesidad, ya sea por creencias arraigadas o por falta de acceso a otras alternativas de la biomedicina, también la practican.

De esta manera, se expresa la complejidad entre el contexto sociocultural y la escuela, pues el maestro se enfrenta a una gama de situaciones difíciles, que no están contempladas en los programas de estudio, los cuales no definen los mecanismos que auxilien a los maestros para enfrentar los obstáculos, a pesar de su “enfoque de interculturalidad”, los contenidos de estos programas agudizan las contradicciones latentes de un proceso continuo y acelerado de cambio cultural en las comunidades indígenas.

En este sentido, el maestro, por ejemplo, se da cuenta de la vergüenza que a algunos niños les provoca el vincularlos con las personas que aún practican la

medicina indígena, él es sensible y sensibiliza a los niños, intentando quitar la “vergüenza” y los alienta a participar, en un esfuerzo por incorporar la cultura local en el aula. Pero se presenta el dilema del maestro de traer conocimiento emanado de la comunidad y vincularlo con los conceptos rígidos de los contenidos escolares que pretenden abarcar “la cultura”. Esta entendida, desde la crítica de Gasché, como un inventario de cosas y no como un proceso vivo y en constantes transformaciones.

6.4.3. La clase de *Matemáticas*: “Fracciones Equivalentes” y “Partes Iguales”

Esta materia, donde se abordaría el tema de las equivalencias, es otro de los ejemplos en que el maestro trata de organizar sus clases y poder impartirlas a los dos grupos. Se trabajaría con materiales didácticos, que consistían en juegos de plantillas que representaban diferentes rectángulos y círculos fraccionados, que tenían la finalidad de ejemplificar cantidades equivalentes, para los niños de sexto y cantidades iguales para los de cuarto. Al parecer era la primera vez que se usaban, pues los materiales estaban nuevos, el maestro no parecía tener la práctica de manejarlos y los niños se entusiasmaron mucho al verlos. Durante esta actividad, además de las formas en que los niños participan, pude observar el trabajo en equipo de los niños.

La clase comenzó veinte minutos antes de que sonara el timbre para el recreo, el maestro da un repaso de la clase anterior y pone un ejercicio en el pizarrón, los niños estaban inquietos, los de sexto seguían con la actividad de la clase de *Español*. Entre el alboroto, uno de los niños de cuarto juega golpeando sus plumas y el maestro le llama la atención, diciéndole que ya lo cansó y lo cambia de lugar. Esto dio la pauta para que los demás niños atendieran los ejercicios del pizarrón y los copiaran en su cuaderno, sólo uno de sexto sigue con su libro de español. Termina el repaso y el maestro reparte hojas blancas y luego sale del salón. Al salir, algunos niños se levantan de su lugar y pintan el pizarrón, cuando regresa, los que se levantaron toman asiento. El maestro ya ha traído los juegos de plantillas para el tema de las equivalencias y los deja en el escritorio, les pide a los niños que dividan la hoja en tres partes iguales y les advierte que en el escritorio tiene los materiales y que si los agarran ahora no podrán trabajar. En ese momento tocan el

timbre para el recreo y les dice que vayan a “tomar su lechita”,⁵¹ mientras que la mayoría de los niños estaban intentando dividir las tiras, pero al no lograrlo y estar a punto de salir al recreo, gritan mucho y dos de ellos gritan “basura” y al salir lo tiran al bote de basura. La mayoría sale, pero algunos se quedan para ver los materiales que trajo el maestro, una niña aún está en su lugar intentando dividir las hojas, lo hace con mucho cuidado y concentración, pero el maestro les pide a todos que salgan.

Después de la media hora de recreo, algunos niños llegan y el maestro pide que muevan las sillas para formar un círculo. Al llegar todos, el maestro se dirige al centro del círculo con tiras ya recortadas y les dice: “hay 480 tiras, 8 veces 60”. El maestro va al pizarrón y hace la división de 480 entre 19, algunos niños lo siguen y les pide a una niña y a un niño que repartan diez tiras a cada niño, la niña las va repartiendo y el niño toma las suyas y pasa las demás. El maestro les pide que saquen su regla, algunos no la traen, uno de los niños le pide la regla a su hermana y ella se queda sin regla. Les pide que a una de las tiras le pongan el número uno y explica que es un entero, el maestro también hace las instrucciones que va dando y va apurando a los niños, continúa con la segunda tira y pide que la dividan en dos partes iguales y que en cada una de ellas escriban un medio, uno de los niños sólo escribe el número dos en la tira, el maestro se da cuenta y le pregunta: “¿qué estás haciendo? Está mal”. Recorre los lugares de los niños y se da cuenta que lo hacen mal, se dirige al pizarrón para dibujar cómo se tiene que hacer, al tiempo que va explicando mezclando el español con el ch’ol y elevando su tono de voz para atraer la atención. Pregunta cuál es más grande si el entero o los dos medios, los niños en coro contestan que el entero, el maestro, con tono de voz elevado, les muestra las dos tiras y les dice que son iguales. Continúan con la tercera para dividirla en tres partes, algunos niños lo hicieron bien y el maestro los puso como ejemplo, los que no podían observan o preguntan a los niños que lograban hacerlo. El maestro les pedía que lo fueren midiendo con la regla para que fueran aprendiendo a medir, algunos lo intentan, pero después dejan la regla, otros ni siquiera lo intentan. Una de las niñas no logra dividir las tiras en tres cuartos y al pasar el maestro por su lugar le da la tira

⁵¹ Esta frase es muy común entre los maestros y, a manera de sarcasmo, se refieren al pozol, bebida tradicional de la región, elaborada a base de maíz cocido, la cual podría considerarse como sustituto de la leche para los niños indígenas.

para que le ayude, pero el maestro no le hace caso. Por otro lado, uno de los niños logró dividir las tiras hasta llegar a los cuartos y le ayuda a una de las niñas. El maestro pregunta que cómo van pero los niños no avanzan igual; sin embargo les pide que dejen las tiras para trabajarlas en la casa y les muestra los juegos de plantillas y les pregunta que quién las quiere usar, obviamente todos gritan alzando las manos: “*joñon*” (‘yo’).

El maestro divide al grupo en tres equipos, los de sexto quedaron en un equipo. El maestro reparte los materiales, advirtiéndoles que tuvieran cuidado al manejar los materiales para que no se perdieran, los niños comienzan a jugar los materiales, es decir, los van conociendo, El maestro va pasando por los equipos, tomando los materiales para formar fracciones y les pregunta a los niños el valor de las fracciones, pero no contestan. Uno de los niños de sexto acapara las plantillas y las dos niñas trabajan con sus tiras y van siguiendo, pero sin contestar al maestro las preguntas que hace sobre la lección. Ahora les pide que formen las equivalencias que va anotando en el pizarrón con las plantillas, los niños contestan erróneamente, pues los que tienen las plantillas juegan con ellas. Otros sólo platican y las únicas que van siguiendo al maestro son las niñas de sexto, pero con las tiras de papel. El maestro entonces comienza a desesperarse y elevar su tono de voz. Les pide que saquen su libro de matemáticas para que comparen las fracciones del libro con las de las plantillas, pero el grupo ya está muy inquieto y sólo un niño le hace caso, otros niños se paran y van a otros equipos, dos niñas toman su pozol. El niño de sexto se aburre de las plantillas y se las da a su hermana de cuarto; el maestro vuelve a pasar a los equipos y pregunta equivalencias en las plantillas, pero los niños contestan erróneamente. Se dirige con las niñas de sexto que siguen con las tiras y les pide que saquen su libro, el ruido es cada vez mayor y el maestro golpea en su escritorio. Un niño juega con el material, se lo quita y se lo da a una de las niñas de sexto que ha estado trabajando con las tiras de papel y ella se desconcierta. El maestro sigue preguntando, cada vez más desesperado, pero siguen sin responder correctamente. Regresa al pizarrón y les pide que pongan atención, escribe una fracción en el pizarrón y maneja las plantillas al frente del grupo, luego les pide la fracción equivalente que forma, pero los niños responden que no hay equivalencia. A este

punto, el maestro ya está desesperado, la clase se ha salido de control y se dirige a la niña de sexto a quien le cambió sus tiras de papel por las plantillas, le pide la respuesta de una equivalencia (como si fuera su última esperanza) pero no la contesta bien, la presiona para que conteste otra, mientras que otro niño, insistentemente le habla, el maestro se voltea hacia el niño, él baja su mirada y con voz muy tímida le dice: “permiso”, el maestro lo ve con fastidio y con una seña se lo concede. El maestro termina por resolver la equivalencia y dice que hasta aquí llega la clase y que guarden los materiales; va recogiendo las plantillas y les pide a los niños que revisen su libro de matemáticas.

Los niños se levantan, juegan, hablan entre ellos, uno pide permiso para salir y no se lo da, otro pregunta qué van a hacer y el maestro por respuesta pregunta si entendieron o no, él mismo contesta que no, el ruido continúa; el maestro, desde su escritorio, le dice a los de sexto que abran su libro de Matemáticas en la lección de las equivalencias para que resuelvan los ejercicios de tarea, les pide atención y muestra la lección del libro para los de cuarto, se trata de realizar las tiras de papel y les reparte más tiras para que lo hagan de tarea, al terminar de repartir las tiras los niños aplauden. La clase duró hora y media y continuó media hora más, pero ahora con decimales, casi toda la clase, el maestro sólo usó el español.

Este tipo de ejercicios en los que el maestro solicitó la organización del grupo en equipos no fue exitosa, porque los niños comenzaron a jugar, mejor dicho, a conocer los materiales mientras el maestro trataba de explicar en español las equivalencias, pero los niños no entendían la relación entre las plantillas, las tiras de papel y las equivalencias, por lo que el trabajo en equipos no apoyó el aprendizaje y en el salón prevalecía el desorden. De mis observaciones, destaco los siguientes aspectos que propiciaron el fracaso de esta clase:

1. Fue notable el desconocimiento del maestro ante este tipo de actividades en el uso de material didáctico. La novedad y atractivo de ellos, llevó a los niños a familiarizarse con ellos a partir del juego, por lo que no ponían atención a las explicaciones del maestro. Por otro lado se percibía la confusión de los niños, generada por el uso de diferentes medios para la clase: las tiras de papel y las plantillas.

2. Los equipos fueron organizados por el maestro siguiendo el orden de cercanía de los niños, dejando a los de sexto en un solo equipo. Cuando inició la actividad de las tiras, los niños que no entendieron, observaban o solicitaban el apoyo de los compañeros que lograban realizar la actividad, de tal forma que los equipos pudieron ser integrados con niños que lograron entender la actividad y aprovechar su experiencia con los que no la hicieron, pues se percibía en un principio el interés de los niños por la actividad, pero los que no lograron realizarla, al final desecharon sus tiras de papel. De esta manera, no se logró vincular el tema de las equivalencias y fracciones con las tiras, cuando se introduce un nuevo material: las plantillas.

3. El uso de los dos materiales, en lugar de apoyar el aprendizaje, ocasionó confusión, pues en el caso de las tiras, hubo algunos éxitos, con las niñas de sexto, quienes no usaron las plantillas porque fueron monopolizadas por el único niño de sexto, así que las niñas seguían la actividad con sus tiras, a pesar de que el maestro había solicitado que las guardaran para usar las plantillas. Pero el avance logrado por las niñas se bloqueó, cuando el maestro les dio un juego de plantillas, el cual había arrebatado a un niño que jugaba con él. Esta actitud, trataba de apoyar el trabajo de las niñas, pero la clase se tornaba cada vez más sin control, por lo que el maestro no podía percatarse del avance de cada uno de ellos.

Pienso que la participación estructurada en equipos no es funcional si se establecen criterios en los que el maestro toma la dirección del proceso de aprendizaje sin promover la participación de los niños y desaprovechando la experiencia de los más hábiles, que han aprendido a realizar las actividades que se asignan. En este sentido, lo que logré observar es que el trabajo colectivo entre los niños es más provechoso cuando es espontáneo que cuando es estructurado, pero no es aprovechado por el maestro, ya que el trabajo escolar tiende a ser individualista. Esto cobra más importancia si tomamos en cuenta que dentro de los grupos es muy común encontrar en un mismo grupo relaciones entre hermanos, quienes dentro del ámbito del aprendizaje de la casa realizan diversas actividades juntos y los más pequeños aprenden las actividades siguiendo al más grande o hábil, apoyando de esta manera el aprendizaje.

Las actividades estructuradas por equipos generan relaciones conflictivas en el aula, pues cuando los niños se apoyan en el trabajo de los que han logrado dominar las actividades que se desarrollan en la clase con o sin el consentimiento del maestro, en muchas ocasiones son rechazadas por los maestros por considerar que los niños están copiando. Esto se ha documentado en otros estudios acerca de la educación indígena bilingüe en los Altos de Chiapas, como el de Freedson y Pérez Pérez, quienes observan que, “a pesar de las reglas oficiales del salón de clase que requieren un estricto apego a las normas del trabajo individual, los alumnos en la mayoría de las aulas observadas realizan las actividades de los libros de texto en forma semi-colaborativa. Este tipo de arreglo social ‘no oficial’, organizado a veces clandestinamente por los alumnos, parece no aceptable para algunos docentes, mientras que otros pasan el día recordando constantemente a sus alumnos que el trabajo deben de hacerlo solos” (1999: 78).

Este tipo de problemas, pudieran ser solucionados, al aprovechar las formas de aprendizaje en el ámbito de la casa que se generan en las relaciones entre hermanos o niños pequeños con los más hábiles apoyando el trabajo colectivo espontáneo de los niños, pues son ellos los que toman la iniciativa para buscar alternativas que apoyen su aprendizaje; aunque cabe señalar, que esto sucede cuando los niños consideran significativas las actividades que se dan en el aula.

6.4.4. Evaluaciones

La evaluación periódica, por medio de exámenes, es otro de los aspectos que van encauzando el aprendizaje de los niños en la escuela, en las cuales no se toma en cuenta el avance particular basado en las diferencias de los niños en dos sentidos: desde el del plan de estudio nacional, en el que no se consideran las diferencias culturales y regionales para calificar el nivel académico, y desde lo local, entre los propios niños que conforman los grupos de la escuela.

Las evaluaciones son una constricción, tanto para maestros como para los alumnos, ya que los primeros pueden ser cuestionados a nivel de sectores y a los niños se les recuerda constantemente, dos semanas antes, sobre las evaluaciones, pero al tiempo de realizarlas se pone de manifiesto que no son confiables, pues no

sólo es una manera de evaluar lo que los niños aprenden o no, sino también a los maestros, ya que las evaluaciones a nivel regional los ponen en una situación de competencia.

Además, las evaluaciones establecen parámetros que descalifican a los niños que logran pasar los exámenes, los cuales no reflejan la capacidad de éstos y tampoco son muy significativas para muchos de ellos, pues a pesar de contar con espacios fuera de la vigilancia del maestro en los que tienen la oportunidad de copiar lo hacían sólo por el hecho de jugar, ya que sus calificaciones eran reprobatorias y no parecía preocuparles, pues les causaba risa. Muy pocos no copiaban y salían con buenas calificaciones, uno de esos casos fue Nina. Lo importante a señalar es que la escuela establece diferencias entre los niños que “si aprenden”, es decir que aprueban las evaluaciones, de los “no aprenden” porque “son tontos” por no aprobar las evaluaciones.

6.5. Los espacios y tiempos escolares en la etnografía del aula

De la observación y el registro de las interacciones en el aula, las materias fundamentales exigidas a los maestros como parámetros para decidir si un niño pasa o no de año son las materias de *Español* y *Matemáticas*. Por lo general, la clase se organiza de tal manera que el proceso es dirigido casi en su totalidad por el maestro, quien trata de impulsar la participación vía preguntas, casi siempre abiertas para que conteste quien quiera y si no funciona las dirige a alumnos específicos. En los temas difíciles para los niños, en los que no contestan, había varias reacciones: el maestro comenzaba a explicar en español y al no ver respuesta, puntualizaba en ch'ol; si aún no tenía respuestas, comenzaba a desesperarse y dirigía preguntas específicas, pero sin obtener respuesta, lanzaba reclamos de porqué no se estudia. En el caso en que los niños comenzaban a inquietarse, la desesperación del maestro llegaba a la irritación, tomando la clásica regla de madera, con la que golpeaba los mesabancos de los niños distraídos, incluso se llegaba al castigo, el cual era de varias formas: sólo de palabra, poniendo de pie al alumno que interrumpía la clase, cambiándolo de lugar o asignándole la limpieza del salón o los baños de la escuela.

En la mayoría de los casos la participación se califica, en el caso de la participación oral se corrige en el momento o simplemente se ignora, pero el maestro trata de apoyar la participación que muchas veces se complica por el uso indiferenciado de las dos lenguas, pero siempre se vigila que los niños atiendan la clase o cumplan cuando se les pide algo por escrito, que casi siempre es al final de cada tema. Este es calificado otorgando determinado tiempo a partir de los niños que terminan primero, si faltan algunos no se les espera y comienza el nuevo tema o materia.

De esta manera se pueden detectar tres factores importantes que destacan dentro del aula en la organización de los espacios y tiempos escolares:

1. La disciplina, donde el maestro insiste con frecuencia en que los niños permanezcan dentro del aula y en sus mesabancos; aunque es muy fácil romper este tipo de reglas, pues los niños salen constantemente y se levantan para observar las actividades que realizan los demás o simplemente para conversar. El grupo también está separado por filas, diferenciando a los niños dependiendo el grado escolar que les corresponde.

2. El espacio reglamentado por el maestro marca claramente los límites entre él y los alumnos, siempre al frente y durante la mayor parte del tiempo dentro del aula, con excepción de algunas clases, como el recorrido por la comunidad, donde los papeles se invierten de una manera dinámica pues el maestro puede permitir que los niños lo dirijan y no al revés como sucede en el aula, también el conocimiento fuera del aula se incorpora. Estos espacios, desde mi perspectiva, también marcan el valor que, dentro del aula, se le asigna al conocimiento, ya que el permanecer la mayor parte del tiempo dentro del aula es señal de valorar más lo que se aprende dentro que fuera de la misma.

3. La alternancia de códigos entre el español y el ch'ol, se relaciona más que nada con la disciplina que con los contenidos; es decir, el uso de español es mayor que el de la lengua local, la cual es usada como mecanismo para atraer la atención de los niños por medio de reprimendas o para hacer aclaraciones puntuales sobre las actividades a realizar y sólo en menor grado para enseñar los contenidos escolares. Sin embargo, cabe señalar que el simple hecho de que el maestro hable

la lengua ch'ol permite un acercamiento mayor con los niños; pues ellos pueden expresar muchos de sus sentimientos en situaciones en las que se sienten incómodos, cosa que resulta muy difícil cuando los maestros no hablan la lengua de los niños. En este sentido, el uso de la lengua dentro del aula, como se verá más adelante en la etnografía del aula a partir de las categorías planteadas por Héctor Muñoz, trae beneficios en esta dirección. Es decir, hay un refuerzo de la autoestima y, por lo tanto, propicia la participación de los niños en el aula.

6.5.1. El uso de la lengua en los espacios del aula: condiciones magisteriales y condiciones comunitarias

La transferencia lingüística desde la lengua materna indígena al español es un proceso ampliamente debatido y se considera pertinente para mejorar el aprendizaje de la lectoescritura alfabética, así como una estrategia para la comprensión y participación de los niños en el aula. Sin embargo, este proceso en las escuelas de estudio no es posible su analizar “porque este principio no forma parte de la organización pedagógica de la escuela” (Mena, *et al.*, 2000: 134) y algunos éxitos observados tiene que ver con ciertas condiciones favorables para lograr la puesta en práctica de una política intercultural bilingüe y son específicas de cada escuela en relación con los maestros y las comunidades.

En este sentido, Mena, Muñoz y Ruiz, de acuerdo a sus observaciones en escuela bilingües de Oaxaca, señalan dos condiciones específicas: (a) condiciones magisteriales donde los maestros poseen mejor información sobre la educación intercultural y (b) condiciones comunitarias que son las actitudes y prácticas comunitarias que no están cerradas al uso de la lengua y cultura indígenas en la escuela (2000: 131). Las actitudes comunitarias que pueden rechazar el uso de la lengua y la cultura en la escuela, se debe sobre todo a la falta de vinculación que hay entre escuela y comunidad, inclusive como una imposición en sus inicios, de ahí que muchas veces, la escuela se vea como algo ajeno donde sólo se enseña el español y las cuentas, mientras que la cultura y la lengua se enseña exclusivamente en la casa.

Evidentemente esto es mucho más complejo y el bilingüismo no sólo es un asunto propio de la escuela, sino que es un proceso social mucho más amplio, donde existen “ámbitos que se presenta, por un lado como reductos de las lenguas vernáculas frente a la hispanización y, por otro, aquéllos ámbitos sociales donde la confrontación interétnica se hace presente y ejerce una presión impositiva de la lengua dominante” (Coronado: 1999: 27).

Es importantes señalar esta visión del bilingüismo como proceso social porque no sólo tiene implicaciones pedagógicas, sino también políticas que van más allá de implementar un modelo educativo intercultural sólo para indígenas, cuando no se crean condiciones favorables para su continuidad cultural, ya que con sólo observar los espacios donde la presencia o ausencia de las lenguas indígena o española en los eventos sociales que se llevan a cabo en los diferentes ámbitos de interacción social, se pudo percibir que la presencia de la lengua indígena, tanto en su función oral como escrita y de la lectura, es muy reducida, tomando en cuenta la importancia que esos espacios tienen en la reproducción del grupo como unidad social.

Gabriela Coronado hace un profundo análisis sobre las condiciones del bilingüismo como proceso social a nivel comunal, regional y nacional a partir de la etnografía de la interacción sociocomunicativa, donde señala que:

las lenguas vernáculas han tenido funciones comunicativas importantes para la población hablante, aun en las condiciones de bilingüismo donde la lengua vernácula está en desventaja respecto al español. En el marco de esta relación asimétrica, entre las lenguas sólo es posible entender su persistencia en relación con su empleo en espacios propios de reproducción sociocultural, ligados a la necesidad de utilizarla, en funciones de identidad y diferenciación con otros grupos, mediante el reforzamiento de la cohesión social como recurso político de sobrevivencia o resistencia cultural y económica frente a la sociedad dominante (1999: 35).

En su etnografía de la interacción sociocomunicativa, Coronado señala que los espacios que destacan para la reproducción del grupo como unidad social, dentro de la comunidad son: la organización de la unidad doméstica familiar, el trabajo recíproco, el trabajo comunal, la asamblea y los sistemas de cargos políticos y religiosos. También señala que otras prácticas sociales como las fiestas y los rituales son de gran importancia porque forman parte integral de la organización de la comunidad. En lo que respecta a los espacios de interacción regional y nacional, la

autora destaca, dentro de la misma unidad comunitaria: el comercio, las iglesias y las instituciones oficiales como, la escuela o los centros de salud. Por último considera que los medios masivos de comunicación y la migración son dos aspectos importantes a tomar en cuenta, ya que influyen en el comportamiento lingüístico por generar cambios en las formas de vida, consumo e ideología de los integrantes de la comunidad.

Este tipo de análisis, demuestra la importancia del bilingüismo como proceso social, más allá de la simple implementación de modelos educativos que sólo en el discurso otorga la denominación bilingüe intercultural, pero que aún mantiene su función asimilacionista donde la lengua es sólo un vehículo para castellanizar, ya que no se enseña a leer y ni a escribir en lengua indígena.

Esto se puede observar en el cuadro 1 donde señalo, a partir de la observación realizada en los espacios de la comunidad y la escuela de estudio, los usos de la lengua indígena para su reproducción y comunicación interna, los cuales son reducidos y subordinados al uso del español, no sólo en el aspecto oral, sino y sobre todo, en la función de leer y escribir.

Cuadro 1
Usos de la lengua indígena y española en los espacios de la comunidad y la escuela primaria de la comunidad de El Bascán

Comunidad	Se habla	Se escribe	Se lee	Escuela	Se habla	Se escribe	Se lee
Familia	ch'ol	X	X	Aula	español/ ch'ol	español	español
Asamblea*	ch'ol/ español	español	Español	Dirección	español	español	español
El trabajo	ch'ol	X	X	Patio de la escuela	español/ ch'ol	español	español
Iglesia**	ch'ol	X	ch'ol	Supervisión	español	español	español

Elaboración propia.

* En Iglesia, me refiero a la pentecostés que fue a la que acudí algunas veces. En ésta leen en ch'ol la biblia sólo las personas que se han preparado para ser pastores, pero no el resto de la población de la comunidad.

** En la asamblea se discuten los asuntos en lengua indígena, pero cuando tienen que escribir documentos dirigidos a las instituciones municipales o estatales, es muy común que soliciten el apoyo

de los maestros, así que en este espacio se habla en ch'ol, pero no se lee ni se escribe, se lee sólo en español y son los maestros los que escriben en español.

De esta manera los espacios en el ámbito comunitario sólo se reducen a la función oral, sin atender los aspectos de la lectoescritura, situación que la escuela bajo una denominación bilingüe intercultural debería reforzar. Sin embargo sucede lo contrario, en la escuela el uso de la lengua materna sólo cumple la función de comunicar, es decir, sólo se habla, pero no se lee ni se escribe. Solamente en algunas escuelas se puede observar la implementación de la alfabetización y enseñanza en lengua indígena, donde es el maestro y no la institución, el que la impulsa.

Después de abordar estos aspectos generales sobre las clases, los tiempos, espacios y el uso de la lengua en ellos en la organización escolar, a continuación se desarrolla el análisis de los datos de la etnografía del aula partir de las siguientes estructuras: la programática, la de tareas académicas o de orientación cognitiva y la de interacción/participación.

6.6. La estructura programática en el aula

El nivel programático es el eje que orienta las actividades dentro del aula de acuerdo a los materiales y programas provenientes de la SEP, pero en la práctica no hay garantía de que los maestros tengan la capacitación necesaria en el modelo intercultural bilingüe, primero para su comprensión y por lo tanto para su aplicación. A esto se le añade también que, en la práctica, estos programas no siempre coinciden con la realidad a la que se enfrentan los maestros.

Durante el desarrollo de la clase, las observaciones registradas muestran que en la mayoría de las actividades el maestro hace uso de varias estrategias para propiciar diferentes formas de participación en clase y en las tareas. Una de ellas es sin duda el uso de la lengua, pero con un mayor énfasis para establecer la comunicación con los alumnos que como medio para transmitir el conocimiento, pues la prioridad continúa siendo la enseñanza del español.

En el caso de la materia de *Español*, por ejemplo, al abordar el tema de “Tradiciones y Costumbres de tu Comunidad”, se dio un caso que pone de manifiesto

las contradicciones que surgen entre el modelo intercultural y la práctica, pues durante toda mi estancia en la comunidad de El Bascán, pude percatarme que los niños conocen perfectamente las plantas medicinales y todos, cuando se enferman, han sido curados con ellas, en principio porque se conocen las propiedades curativas de las plantas con las que cuentan y les funciona, pero también porque el acceso a los servicios de salud es aún muy difícil y de mala calidad. Sin embargo, cuando el maestro les preguntó a los niños quiénes habían sido curados o si tienen familiares que saben curar, los niños no respondieron, de hecho algunos niños se apenaron al ser señalados por otros y poner de manifiesto que sus abuelos aún sabían curar.

Este tipo de reacciones tienen que ver con varios factores, por ejemplo cuando la misma gente reprueba la medicina tradicional especialmente por influencia de las nuevas religiones y la penetración cada vez mayor de los programas de salud dirigidos por las políticas gubernamentales, al igual que la escuela interviene en las valoraciones de la cultura local, pues si bien el maestro dentro de la clase manifiesta señales a favor de este tipo de prácticas, dentro de los contenidos escolares, se pone por encima la medicina alópata.

El conocimiento que tienen de las plantas medicinales, además, fue muy claro durante el recorrido, pues de hecho, el maestro no fue quien lo dirigió, ya que el conocimiento que los niños tienen de su propia comunidad, posibilitó que el recorrido fuera dirigido por ellos, llevando al maestro a los lugares donde había plantas medicinales o comestibles. En este caso, los niños, fuera del aula, estaban en sus dominios, pero lo interesante fue que el maestro lo permitió y el recorrido resultó un éxito, pues se cumplió el cometido sin que el grupo se desordenara; es decir, los niños identificaban las plantas, árboles, frutas útiles o comestibles y disfrutaban de la actividad.

Pero al entrar al aula, se pudo observar que la participación de los niños disminuyó, pues la clase se enfocó en los contenidos que señalaba el libro de texto, de tal forma que la desvinculación entre lo ya conocido por los niños y los libros, muestran diferentes concepciones sobre cultura que se dan entre las prácticas locales y las escolares, pues la cultura en la escuela está dada por los contenidos de

los programas educativos, sin abrir las posibilidades de generar o vincular mayor conocimiento a partir de lo que los niños ya conocen.

El ejemplo de esta clase muestra la falta de conexión entre las actividades y el uso práctico del conocimiento que se puede generar a partir de ellas, así como el aprovechar las formas en que los niños puedan generar sus propias formas organizativas para hacer más efectivo el aprendizaje. Esto es así debido a la falta de integración de los contenidos programáticos de las clases con la realidad cotidiana que los niños experimentan en su vida cotidiana.

6.7. La estructura de tareas académicas o de orientación cognitiva

Este nivel es muy importante porque nos lleva a explorar cuáles son las condiciones en las que se produce el aprendizaje de los niños en el aula escolar, así como los objetivos del maestro a partir de las actividades que desarrolla. Sin embargo, el acercamiento a estos procesos apunta hacia “la necesidad de crear condiciones para el aprendizaje eficiente y significativo y además el entendimiento de la lógica de los ejercicios durante todas las actividades escolares” (Mena, *et al.*, 2000: 109).

Una de las principales condiciones a señalar es el significado que la escuela tiene para la comunidad, pues a partir de ahí se tendrían que crear las condiciones para que se le otorgue un sentido más real a la escuela en las comunidades indígenas. El interés que los niños ponen en los contenidos escolares tiene que ver con diversos factores: uno de ellos es que a algunos de los niños les da igual aprender o no, un ejemplo es la poca importancia que la mayoría de ellos otorga a las evaluaciones, porque carecen de significado o utilidad práctica, a diferencia de lo que aprenden en la casa, donde la explicación de las actividades a realizar no responde a un modelo único que los padres establecen con los niños, ya que lo central que lleva a los niños a realizar o no determinada actividad es la utilidad y el sentido de dicha actividad o el beneficio o no de realizarla.

Cuando los niños no están interesados comienzan a realizar otras cosas, como pararse a sacar punta a su lápiz, aunque no lo necesite, ya que esta es una oportunidad para hablar con sus compañeros o saber lo que hacen o cómo hacen

determinada actividad, pues el sacapuntas es fijo y los niños rolan todos los días de lugar para colocarlo, pero siempre queda en el mesabanco de uno de ellos.

Es evidente cuándo los niños no ponen atención, pues la clase se vuelve tensa y conflictiva, terminando en desorden y sólo hasta que el maestro demuestra que está enojado, es decir, cuando golpea con la regla o incluso castiga a alguien, los niños guardan silencio por momentos, pero la tensión es latente y explota en cualquier momento. En esos momentos, lo más frecuente es que los niños aprovechen el desorden para salir del salón. Aunque hay otros que prefieren hojear o leer sus libros de texto.

El uso o no de la lengua materna por parte del maestro también es uno de los indicadores que evidencian el poco interés de los niños por los contenidos escolares, pues si bien es frecuente que el maestro lleve a cabo estrategias para atraer la atención del grupo como contar anécdotas o parar la clase y cantar canciones, casi nunca resulta, pues en el caso de las anécdotas, éstas se realizan en español y en cuanto las canciones, los niños aprovechan el espacio para manifestar que ya se quieren ir. El uso de la lengua, además de atraer la atención, sirve para completar las primeras explicaciones realizadas en español.

Un ejemplo claro es la clase de *Matemáticas*, en el tema de las “Fracciones y Equivalencias”, donde el uso de materiales manuales de tiras de papel y plantillas no funcionó por ser una tarea desvinculada de las formas analíticas no reconocidas por los niños y la tarea requería de una abstracción que el maestro no podía implementar con el trabajo manual. Además, en esta actividad no hubo una explicación previa en la que el maestro le diera un sentido práctico y tampoco el porqué del uso de dos materiales diferentes para el mismo objetivo, además de que el medio de comunicación fue, casi en su totalidad en español, por lo que en la clase se generó mucha confusión.

En esta confusión el control del grupo se le escapó, por lo que quitaba el material a los niños que él consideraba que sólo “jugaban con él” y se lo asignaba a quien consideraba sí “prestaba atención”. El caso particular que ejemplifica esta situación fue una niña de sexto que seguía la clase con las tiras de papel y a quien le da las plantillas que usaba otro niño. La niña, sin estar interesada en las plantillas,

fue obligada a usarlas y esto ocasionó confusión en ella, rompiendo el progreso que iba llevando desde su propia forma de participar en la clase.

Estos efectos en la atención y la disciplina de los niños en las tareas académicas, tienen relación con las estructuras rígidas de muchas de las actividades escolares, donde el maestro es el que dirige, por lo general, todo el proceso de aprendizaje inhibiendo la participación de los niños; ya que tiene que avanzar de acuerdo a los programas educativos, los cuales tienen mayor vinculación con los valores, tiempos, espacios y necesidades de las zonas urbanas que con las rurales, sobre todo con el poco aprecio que se le asigna a los valores y metas culturales de las comunidades indígenas.

Cabe señalar que una de las condiciones que hace que los niños indígenas participen más en la escuela, es la entrada al preescolar, pues la mayoría de ellos ha entrado desde los cuatro años, adaptándolos a las estructuras de la escuela. Esto ha tenido gran repercusión, y la tendrá más con la obligatoriedad del preescolar como condición para continuar la educación primaria, pues incluso los niños comienzan a entrar al preescolar a los tres años.

Esta situación ha permeado el ámbito de la casa y el campo, pues se dedica más tiempo a la escuela que al aprendizaje doméstico. De esta manera, la socialización en casa se ve truncada y no finaliza cuando el niño tiene las habilidades necesarias para responsabilizarse del trabajo de la casa y de la tierra, sino hasta que las alternativas escolares se ven frustradas.

6.8. La estructura de interacción/participación

En este nivel, “la consideración de los aspectos cualitativos, especialmente los expresivos y comunicativos, en el proceso escolar han ido ganando importancia en la investigación educativa de alumnos indígenas, a partir de la constatación de la relevancia de la cultura y la identidad en el desempeño académico y de integración social de los alumnos” (Mena, *et al.*, 2000: 110). Esto parece indicar que el simple hecho de que los maestros hablen la lengua materna de la localidad, lleva el establecimiento de condiciones más propicias para la participación de los niños, pues posibilita un mayor acercamiento con el maestro.

De esta manera, el uso de la lengua materna es uno de los elementos centrales que pueden abrir las posibilidades de participación de los niños. Durante las tres semanas que estuve en cada uno de los tres grupos, en los que más se participaba era en dos de ellos, los que integran primero y segundo y los que integran tercero y quinto, a pesar de que el maestro de cuarto y sexto, preparaba sus clases en función de los dos grupos. Una de las razones que más saltaban en mi registro fue el uso de la lengua materna durante la mayor parte de la clase, esto hacía más fluida y sin tensiones la clase.

Sin embargo, pienso que el mayor uso de la lengua materna, tiene que ver más con que estos dos maestros tienen a niños más pequeños, pues los dos maestros tienen claro -al igual que el otro maestro- y asumen el sistema bilingüe como un proceso gradual en el aprendizaje del español y no el aprendizaje a partir de la lengua materna, de ahí que el maestro de cuarto y sexto tenga la presión de hablar más español y trata de introducirlo con mayor frecuencia, usando la lengua materna con la finalidad de atraer la atención de los niños o explicar y traducir algunas de sus explicaciones. Esto se puede apreciar en la explicación del maestro de una actividad en la que tenían que describir un paisaje, dentro del tema de los adjetivos:

1. MN. A mí me llamó la atención porque, si no lo vimos las iguanas cuando
2. menos vimos, vimos los caminos todos feos, las veredas y las orillas de los
3. arroyos, todos casi están deteriorando, ahora piensen bien lo que van hacer,
4. en éste, ahora sí, en este momento sí mi *kaj la' t'sijvan* (van a escribirlo)
5. van a escribir o van a describir de manera oral, lugares, lo que les haya
6. llamado más la atención o lugares bonitos *āxāj u't'satax bāj lugar ba'*
7. *tsajñetlayi*, (algún lugar que vieron muy bonito a donde estuvieron) no si es
8. acá o donde ustedes hayan gustado bastantes mi *kaj la' cha'len ti* (lo van a
9. describir) describir *bajche' mi la' cha'len ti* describir *mi kaj la' wāle'yilal*
10. (como van a describir, lo van a platicar y escribirlo). Sí, ¿a ver quién es,
11. saben quién es? Yo como persona grande, hay un lugar que me gusta.
12. ¿Saben dónde, el lugar? Aquí este Edmur, acá mira, yo como maestro,
13. ¿saben donde me gusta el lugar? allá en mi ejido *ñājk'henkulaj* (cállense).

14. En mi ejido, ¿saben dónde? Allá por el puente *näj k'henkuj* (cállate) tu
15. este.. *mach a cha'len alas* (no juegues) hay un río que es el *Misol-ja'*, pero
16. me gusta mucho el río, me iba a bañarme en las cascaditas, me tiro
17. sabroso bonito, lo contemplo la belleza de todo, lo que lo rodea ese río,
18. pues cuando vengo con mi ropa, con mi... ¿cómo se llama? Con mi visor ahí
19. lo estoy viendo las mojarritas grandes y las sardinitas son blancas o más
20. blancas que las sardinas *jin mik mulan a joñon* (eso me gusta a mí) ya me
21. llama mucho la atención y todo el tiempo voy ahí, todo el tiempo, ¿porqué?
22. Porque *mik mulan*, (me gusta) ahora *jatetlayi chukij mi la' kajel la' su'b*
23. *jatetla ti la'* lugar *bakij bă mi' la' mulan jatetla alăx kulaj majkij mi'*
24. *yäl i cha' an chejax toj lak t'an mi laj käyi max toj añik mi lak t'sibun*
25. *jump'el axtoj bajche' mi lak suben t'an bajche' u't'satax băj mate'el bakij*
26. *băj ba' tsajñetla bak tsa' la' k'elej i t'ojol băj majkij mi' yäl i cha' an*
27. (ahora, ustedes que van a decir de esos lugares, cuál les gusta, ahora,
28. díganlo, pero así nada más por el momento, no lo escriban que se dice, que
29. está muy bonito, como el monte a donde fueron y donde vieron algo bonito,
30. que lo digan). ¿Quién dice yo? Este es mi lugar, ajá a ver *bajche' yilal a*
31. *cha' an* (¿cómo está el tuyo?) vamos a escuchar Rosa, *ñă'ch'tyan me ku laj*
32. Miguel, (ahora escúchenlo, Miguel) vamos a escuchar a Rosa.

Podemos observar que la proporción en el uso del español es mucho mayor que el de la lengua materna, esto puede tener varias funciones que tienen que ver con las estrategias del maestro para poner en práctica el “bilingüismo” dentro del aula, que es, más bien, una alternancia entre un código y otro con funciones comunicativas distintas.

El uso del ch'ol inicia para puntualizar las actividades a realizar, por ejemplo en la línea cuatro, expresiones como: *kaj la' t'sij ban* (van a escribirlo) o también de las líneas seis a la diez, el maestro mezcla el español y el ch'ol para dar las explicaciones de la actividad: *ăxăj u't'satax băj lugar ba' tsajñetlayi*, (algún lugar que vieron muy bonito a donde estuvieron) no si es acá o donde ustedes hayan gustado bastantes *mi kaj la' cha'len ti* (lo van a describir) describir *bajche' mi la' cha'len ti*

describir *mi kaj la' wäle'yilal* (como van a describir, lo van a platicar y escribirlo). Sin embargo, cuando el grupo no parece prestar atención, el maestro recurre al ch'ol para llamar la atención de los niños, con expresiones que se pueden observar en las líneas de la 13 a la 15, como: *näj'henkuj* (cállate) o *mach a cha'len alas* (no juegues), esto en las líneas de la 13 a la 15. Esta alternancia de códigos tiene varios valores: instrucción, contenidos, afecto, atención y disciplina. En este sentido, es valioso el uso de la lengua materna aunque no sea exclusivo para la transmisión de contenidos.

También es evidente cómo, ante la falta de atención, el maestro usa con más frecuencia el ch'ol, tornándose la clase más fluida, además de incorporar sus propias experiencias para propiciar la participación de los niños. En este sentido, el maestro hace su mejor esfuerzo por mantener la atención del grupo con el uso de diversas estrategias como las anécdotas y tener un contacto más afectivo con los niños o el uso de la lengua materna, pero también tiene la presión de cumplir con el proceso de enseñar el español y no la de enseñar a partir de la lengua materna, usando a ésta como vehículo para aprender el español, pues ésta es la prioridad que le exigen los modelos académicos, pero sobre todo las políticas en la educación oficial, que mantienen el énfasis en el aprendizaje de la lengua nacional.

La falta de métodos explícitos y materiales adecuados para la ejecución del sistema bilingüe es un verdadero reto para los maestros, pues son ellos los que enfrentan estos obstáculos en su práctica diaria. De esta manera, como señalan Freedson y Pérez Pérez, “la constante en la deficiencia de la lecto-escritura de la lengua materna y los malentendidos sobre el enfoque pedagógico de los libros de texto, por parte de los maestros bilingües, son indicadores de un problema más profundo de formación docente” (1999: 65). De esta forma que, el valor de la lengua materna para el aprendizaje legitima su uso.

Además del uso de la lengua como estrategia ante diversas situaciones, el esquema interactivo de pregunta-respuesta es muy común dentro del aula escolar y el uso que tiene, “conforma el recurso principal del intercambio comunicativo en la escuela. Las preguntas del maestro, al contrario de lo que ocurre en otros contextos, no buscan transmitir conocimientos que no poseen, sino desencadenar en los

alumnos procesos intelectuales que contribuyan al logro de objetivos de aprendizaje o a la evaluación del conocimiento” (Mena, *et al.*, 2000: 114).

Ante este esquema, los niños respondían de diversas formas. Por ejemplo, cuando el maestro hace preguntas al grupo en general y no obtiene respuestas, recurre a las preguntas directas. Este tipo de preguntas casi nunca eran contestadas, a menos que se tratarán de tareas; en este caso el niño seleccionado por el maestro se levantaba y leía lo realizado o de plano contestaba moviendo la cabeza que no la había realizado.

Las respuestas más comunes se daban en coro, evitando la presión de las preguntas directas e individuales. De esta manera, las preguntas directas no son una forma exitosa que genere la participación de los niños. Por un lado, los pone al descubierto frente a sus compañeros y se pudo observar que este tipo de situaciones los avergüenza. Pero para el maestro es una señal de no aprendizaje.

Cabe señalar que en este nivel de interacción entran en juego diversas formas que no sólo implican el uso de la lengua, por ejemplo el lenguaje no verbal o el desplazamiento de niños y maestros dentro del aula. En este sentido, en la etnografía del aula, ya descrita, se observa un caso similar a lo reportado por Mena, Muñoz y Ruiz en las aulas de estudio en varias regiones en Oaxaca de lengua zapoteca y trique, donde “la constante, por parte del profesor, de exponer su clase al frente del salón, revisar los trabajos individualmente e invitar a los niños a pasar a su escritorio a revisar sus tareas. Desgraciadamente, en muy pocas ocasiones estimula los trabajos en equipo, las ayudas mutuas, las interacciones en torno a los contenidos de aprendizaje” (2000: 130-131).

Los tres niveles abordados ponen de manifiesto las dificultades que el maestro enfrenta sin la capacitación adecuada y con un grupo complicado dentro de un contexto intercultural asimétrico que no parece ser resuelto con programas no adecuados a las necesidades de la población. De esta manera, un problema que podría parecer pedagógico es en realidad político, ya que un modelo educativo intercultural no tiene sentido si no están resueltas las condiciones que permitan su implementación. Es decir, no es suficiente el reconocimiento a la diversidad cultural

si no se generan los mecanismos que permitan el ejercicio de esos derechos culturales.

Queda claro que un modelo educativo intercultural sin las condiciones políticas necesarias que fortalezca la identidad y reproducción cultural como parte de la educación formal, genera contradicciones entre los procesos de socialización en la casa y la escuela, ya que en los dos espacios, la socialización responde a motivaciones diferentes: la casa habilita a los niños para asumir responsabilidades de trabajo dentro de su grupo social, mientras que la escuela, bajo el supuesto de funcionar como motor para lograr la movilidad social, abre posibilidades para los niños y padres de familia pero fuera de su comunidad. De esta manera ven en la escuela una posibilidad, cada vez más fuerte, de salir de su comunidad para mejorar su calidad de vida, en lugar de promover el desarrollo local con la perspectiva de que en su localidad se pueda generar esa mejor calidad de vida, de acuerdo a sus formas culturales. Ese es uno de los objetivos y retos de la escuela autónoma.

Al mismo tiempo, estos ejemplos demuestran la potencialidad que el uso de la lengua materna tiene para enseñar en ella y no usarla sólo como puente para enseñar la lengua dominante, además de abrir más posibilidades que propicie mayor agencia en los niños. Pero no sólo el uso de la lengua puede abrir esas posibilidades, también las formas culturales en que se aprende y enseña en el proceso de socialización local tiene esa potencialidad, como lo demuestran nuevos estudios que abordan el proceso de socialización en poblaciones indígenas, como el de Lourdes de León entre niños tsotsiles de Zinacantán (1998) , el de Marriette de Hann (1999) entre la población mazahua o como el de María Berthely (2000), quien aborda el aprendizaje en el aula de una escuela indígena, también entre los mazahuas.

Este tipo de aportaciones son importantes para comprender la complejidad de los procesos interculturales dentro del aula que también son influidos desde afuera, que se pone de manifiesto cuando el maestro trata de integrar los conocimientos locales y se percata de la desvaloración que ya traen los niños por efecto, principalmente, de la influencia de las religiones. El maestro trata de integrar valoraciones positivas al incorporar la oralidad y el conocimiento local; estos

elementos ayudan a entender que en el nivel aula, el maestro puede fluir conocimiento local pues el maestro es ch'ol y expresa agencia en este proceso de estructuración.

Sin embargo, el maestro también se ve limitado ante la exigencia de ejecutar programas de estudio que no contemplan la cultura como un proceso dinámico. De ahí que el maestro, a pesar de realizar su mejor esfuerzo por integrar el conocimiento local, se ve limitado a los contenidos que presentan la cultura, sólo en el sentido de una clasificación museográfica de las tradiciones y las costumbres locales, sin tomar en cuenta los conocimientos que los niños tienen a partir del aprendizaje en sus actividades cotidianas.

Finalmente es necesario señalar que las culturas locales son reflejadas en el aula por los niños, pero también por los maestros y los padres de familia y esas experiencias, producto de las prácticas cotidianas, tienen que incidir en los proyectos educativos en aras de construir un modelo intercultural en el que no sólo se discuta su pertinencia para la población indígena, sino también para la sociedad nacional.

Capítulo 7

La escuela autónoma zapatista

La historia del proyecto educativo de la escuela autónoma zapatista es relativamente corta, aunque si la insertamos dentro del proceso histórico de la educación indígena en México, nos damos cuenta que este proyecto es resultado de muchas de las contradicciones de la educación indígena, entendida en sus cuatro dimensiones o niveles, como lo ha planteado Héctor Muñoz (2001): el proyecto educativo, el sistema educativo, los modelos y finalmente las prácticas educativas.

Como se ha revisado en el capítulo uno y dos, el proyecto educativo nacional dirigido a la población indígena es producto de los debates políticos y académicos dentro y fuera del país, pero también se formula retomando el discurso de las demandas de los movimientos sociales, de tal forma que nos encontramos en el debate sobre la constitución multicultural de las sociedades. Sin embargo, cuando bajamos a los siguientes niveles, nos encontramos con que el sistema educativo ha tenido un gran avance si tomamos en cuenta la cobertura lograda hasta ahora. No obstante al llegar a los niveles de los modelos y las prácticas educativas, las contradicciones son latentes entre un modelo que no logra establecer los mecanismos para su ejecución en la práctica. Por un lado, maestros y alumnos se enfrentan ante los modelos posibles de “interculturalidad” como forma de superar los rezagos educativos en las regiones indígenas, por el otro, continúa obedeciendo la dirección de una educación nacional que no termina por definir su relación con los pueblos indígenas.

Ante estas contradicciones, el proyecto educativo zapatista surge como una alternativa en construcción en el que los diferentes niveles se intentan coordinar y articular con el propio desarrollo de la autonomía de las comunidades zapatistas. De esta manera, el proyecto camina en relación al propio proyecto de autonomía, el cual, desde la educación ha logrado también avanzar en cuanto al número de escuelas, promotores y atención a niños que, con la reciente creación de las Juntas de Buen Gobierno, se está en proceso de coordinar los diferentes proyectos en un solo sistema educativo autónomo, el cual no significa su homogeneización.

En este sentido, la construcción de los modelos tiene su base directamente en las experiencias cotidianas de su práctica y como resultado de esa experiencia previa, nace el proyecto de Semillita del Sol y se forma el Centro de Formación que comenzó en julio de 1997. De tal forma que las escuelas autónomas en sus inicios, no fueron producto de un modelo prediseñado, sino que se ajustaba a las necesidades inmediatas de impartir clases a los niños que, por diferentes razones no tenían acceso a la escuela, entre esas razones se encuentran principalmente la situación de guerra que no permitía acceder a los maestros a las zonas de conflicto, pero también en aquellas regiones no atendidas por el sistema educativo nacional.

De esta manera, se podría decir que no hay un solo modelo de escuela autónoma, sino que cada una de ellas se va construyendo de acuerdo a los recursos y necesidades de cada lugar donde se instala. La formación de promotores es también un espacio donde se reflexiona sobre lo que la escuela tiene o no que enseñar. De esta manera, se puede establecer que en la construcción de los modelos de la educación autónoma hay una relación muy estrecha entre los Consejos de Educación, que son representantes regionales y comunitarios electos por sus comunidades, el grupo de asesores que son personas voluntarias y solidarias con el movimiento zapatista y los promotores, quienes no sólo reciben capacitación, sino que aportan sus experiencias previas a la impartición de clases y después como formadores de promotores, aportan las experiencias cotidianas a las que se enfrentan en su práctica educativa.

En este sentido, destaco que los modelos de educación autónoma no son previos a las prácticas, sino que éstas se nutren y se construyen en relación a su propio proceso de autonomía, en el que el mismo proyecto político baja para nutrirse de las prácticas y sube reconstruyendo su propio proyecto de manera dialéctica.

El presente capítulo tiene la finalidad de explorar el nivel de las prácticas en la organización de la enseñanza infantil y su relación entre el proyecto político, los modelos y las prácticas, donde la función y los objetivos de la educación autónoma se construyen paralelamente a la autonomía zapatista. Misma que en este proceso de construcción se mantiene al margen del Estado.

7.1. La escuela autónoma en la región ch'ol

La escuela autónoma de estudio pertenece al municipio autónomo de El Trabajo, ubicado en la comunidad de Roberto Barrios, ahí también se encuentra la Junta de Buen Gobierno “Que habla para todos” y el Caracol V, “La semilla que va a reproducir”, inaugurados en agosto de 2003, “encaminadas en dos sentidos: potenciar la coordinación regional en las iniciativas de construcción de la autonomía y corregir los problemas que enfrenta el proceso autonómico”.⁵²

La creación de las Juntas de Buen Gobierno no limita las competencias de los ya creados municipios autónomos, los cuales se agrupan de varias comunidades que se han formado a partir de lazos de afinidad (trabajo en común, lengua, relaciones familiares, etc.), siendo sus ámbitos centrales de competencia de los municipios: la educación, la salud, la organización productiva y la impartición de justicia.

De esta manera, Las Juntas de Buen Gobierno pretenden coordinar, sin limitar o imponer, los diferentes procesos que se están dando en las regiones de influencia zapatista. Uno de esos procesos es la construcción de las escuelas autónomas, diferentes en cada una de las regiones, pretendiendo, no homogeneizar las prácticas o contenidos, sino conocerse y complementarse.

Las escuelas, según las propias demandas políticas de los zapatistas, se plantean como una alternativa a los proyectos oficiales que dirige el Estado, bajo el argumento de ser programas impuestos que responden a los proyectos políticos en el poder y no a las necesidades de la comunidad. La gente de las comunidades indígenas han señalado “el ausentismo y el alcoholismo de los profesores, su intromisión en asuntos internos de la comunidad, su falta de respeto por las lenguas y las culturas locales, su ineficacia docente demostrada en que los niños ‘no aprenden ni a escribir una carta’, el uso de castigos corporales contra ellos, la frecuente agresión y abuso sexual hacia las mujeres, la irrelevancia de muchos de los contenidos que enseñan y las cuotas que cobran a pesar de que la educación es gratuita.”⁵³

⁵² Raúl Ornelas, “La construcción de las autonomías entre las comunidades zapatistas de Chiapas” de la Revista La Fogata, distribuido por el Frente Zapatista de Liberación Nacional, en Reflexiones sobre la autonomía.

⁵³ www.enlacecivil.org.mx

Las escuelas autónomas, son creadas para desarrollar una educación que permita, no sólo recuperar, sino potencializar las culturas indígenas que han estado sometidas a proyectos nacionales, entendiendo que la educación para los indígenas “es la forma en que el indígena deja de ser indígena, aprende español, olvida su lengua, se amestiza o se ladiniza, como se decía antes, y eso significa que ya mejoró, el momento en que dejó de ser indígena” (El Sub Comandante Marcos en, Muñoz Ramírez, 2003: 282).

La dinámica que han tenido las diferentes escuelas autónomas es muy diversa. La primera experiencia que tuve de conocer una escuela autónoma fue en la región tojolabal, cerca del antes llamado Aguascalientes de La Realidad, en 1997, a partir de un proyecto elaborado por diferentes Comités Civiles de Diálogo, del Frente Zapatista de Liberación Nacional, que tenía el objetivo de construir y mantener bibliotecas comunitarias. En esta ocasión, tenía la comisión de trabajar en las bibliotecas de la comunidad de San José y La Realidad, pero sólo estuve en la primera. La escuela estaba a cargo de dos estudiantes universitarios, parte de un grupo más amplio que presta servicio como maestros en diferentes escuelas autónomas. Esta experiencia muestra los inicios de la puesta en marcha de las escuelas autónomas zapatistas, que poco a poco conformarían proyectos planeados a partir de la capacitación de jóvenes, bases de apoyo zapatistas, que han conformado el grupo de promotores comunitarios de educación en diferentes regiones de influencia zapatista, dentro del proyecto de “Semillita del Sol,” el cual ha llegado a la región ch’ol. En la región de los Altos de Chiapas, se ha desarrollado el Sistema Educativo Rebelde Zapatista de Liberación Nacional en los niveles de Primaria y Secundaria.

Mi segunda experiencia fue precisamente en esta región, acompañando a la caravana de educación integrada por jóvenes estadounidenses del grupo de Peter Brown, con el cometido de apoyar en la construcción de la escuela secundaria. La caravana coincidió con la celebración del 1° de enero de 1999, el Consejo de Educación, conformado por indígenas mayores, dio la bienvenida y agradeció el trabajo de los jóvenes, dejando en claro el tipo de participación que tenía el grupo: financiar, acompañar el proceso autonómico o apoyar en los trabajos de

construcción, pero los contenidos escolares quedaban bajo el control de las comunidades.

Esta segunda experiencia, marca la etapa de la construcción de los proyectos de educación autónoma, como parte integral del proceso autonómico de los municipios autónomos zapatistas. Mucho camino se ha recorrido desde las primeras experiencias que han nutrido los contenidos de los proyectos educativos, desarrollados por diferentes personas que conforman el grupo de asesores en vinculación con los promotores que se forman a partir de las prácticas escolares y acompañados por las autoridades de los municipios autónomos a través de los consejos de educación, elegidos en las asambleas de las diferentes comunidades que conforman los municipios autónomos.

De estas primeras experiencias, que comenzaron en el Municipio de Las Margaritas, las “reflexiones revelaron la necesidad de que estas escuelas (las autónomas) se fueran construyendo poco a poco, con flexibilidad, coherencia y significación” (Proyecto Semillita del Sol). En el caso del proyecto de “Semillita del Sol”, en el municipio autónomo de El Trabajo, las escuelas autónomas que son parte de este proyecto, se han puesto en marcha a partir de modos distintos. Por ejemplo en una comunidad del municipio de Palenque, en su totalidad integrada por bases zapatistas, tomaron la escuela oficial y el maestro formó parte de la escuela, separándose del programa oficial. En otros casos, donde la población está dividida, se construyó la escuela o se dio un local y coexiste con la escuela oficial, en muchos de los casos, como el de la escuela de estudio, en una relación de competencia. La constante en este proceso ha sido la elección de los promotores, sin pago alguno, sólo el apoyo comunitario que le proporciona su alimentación y la elección de los Comités de Educación, quienes acompañarán el trabajo de los promotores.

Actualmente el proyecto de Semillita del Sol, dentro del municipio autónomo del Trabajo, cuenta con cuatro generaciones de promotores indígenas tseltales y ch'oles, que han tenido una capacitación intensiva de entre seis y ocho meses. La cuarta generación terminó su capacitación en el mes de marzo, con la participación de los capacitadores indígenas, previamente formados para esa función por los asesores, éstos últimos asumiendo ahora tareas meramente administrativas en

proceso de delegar esta función a quien corresponda la responsabilidad dentro del proceso de construcción de la autonomía de las comunidades zapatistas.

De acuerdo a los datos más recientes, obtenidos por la periodista Gloria Muñoz sobre el proceso en desarrollo del proyecto de autonomía indígena dentro del territorio zapatista, en el territorio que abarca el Caracol V con sede en Roberto Barrios y en relación a la educación autónoma, un integrante de la Junta de Buen Gobierno señala que “se les abrió a los padres de familia zapatistas una alternativa diferente a la del gobierno. Muchos nos critican, dicen que no hacemos bien el trabajo, pero el caso es que ahora tenemos 352 promotores de educación que dan clases en 159 escuelas en resistencia, de las cuales son totalmente nuevas 37. En ellas se forman cerca de 4 mil niños y niñas zapatistas”.⁵⁴

La apertura de la escuela autónoma tuvo diferentes repercusiones en la región. En algunas comunidades donde los maestros no estaban de acuerdo con apoyar el proyecto de la escuela autónoma, eran expulsados de la comunidad; en otras comunidades los maestros apoyaron el proyecto y en otras, las dos escuelas funcionaban al mismo tiempo. También hay comunidades donde sólo funciona la escuela oficial, pero por el sólo hecho de saber las escuelas autónomas, la población en general, exige cada vez más, a los maestros oficiales puntualidad, respeto a los niños y a la comunidad, así como una mejor enseñanza a los niños.

Uno de estos casos, se dio en el Bascán, donde si bien se ha establecido una relación cordial entre padres y maestros, el Comité de Educación lleva el control de las asistencias de los maestros y si tienen que faltar, tienen que avisar al comité. Este tipo de situaciones, en que los padres de familia y la comunidad en general, participan más en el funcionamiento de la escuela, puede llevar a resolver, lo que Dubberley (en Woods y Hammersley, 1993) llama, choque cultural; es decir, que la solución, a este contraproducente choque cultural, estaría en un mayor control comunitario sobre los procesos educativos, planteando que el profesorado que fracasaba en comunidades marginadas, como la localidad minera que estudió en el Reino Unido, era aquel que consideraba su propia cultura superior y les ofendía con

⁵⁴ Esta información es parte del análisis que presenta la periodista Gloria Muñoz titulado “Chiapas la Resistencia”, al cual se puede acceder en la página web del Frente Zapatista de Liberación Nacional: www.fzln.org.mx

sarcasmo o insultos. Lo que sucede con los maestros indígenas es similar, pues el proceso de estudiar una carrera profesional, lleva a la mayoría a adoptar la cultura “dominante”, que la introducen en las comunidades por considerarla superior.

En lo que respecta a la escuela autónoma de San Miguel, se encuentra en una situación de competencia con la escuela oficial y se ubica en una casa provisional en espera de construir el edificio en el que se establecerá la nueva escuela, acondicionada para que sea un espacio capaz de articular la formación de los niños dentro de los principales pilares en los que se basa la autonomía indígena dentro del territorio zapatista: la producción, la salud, la educación y la justicia.

7.2. Escuela autónoma zapatista / *Nich Lak Pijt'aya* (Flor de la Esperanza)

La escuela en la que se realizó la investigación tiene por nombre *I Nich Lak Pijt'aya* (Flor de la Esperanza) y comenzó a funcionar en el año 2000 con dos promotores, en la comunidad ch'ol de San Miguel. El primer promotor que inició con esta escuela era originario de otra comunidad, porque en las primeras dos generaciones de promotores de educación no había promotor elegido por San Miguel. Fue hasta la tercera generación que los dos promotores actuales iniciaron su capacitación, uno de ellos, también promotor de agroecología. Esta doble capacitación, le lleva a tener una visión y planes de la escuela que lo colocan con una mejor ventaja en la integración de la escuela con los demás proyectos que se desarrollan en el municipio autónomo.

Las decisiones relacionadas con la educación, dentro de la comunidad, se llevan a cabo siempre en consenso con el representante del Consejo de Educación, los padres de familia, el promotor y los niños. Las decisiones tomadas, las lleva el Consejo de Educación a las reuniones del Comité de Educación del proyecto general.

Esta organización en la toma de decisiones, en la construcción de las escuelas autónomas, permite una mayor participación de los involucrados en este proceso de construir la autonomía y por lo tanto se trata de que la educación, más que un enfrentamiento cultural entre escuela y comunidad, ofrezca un espacio para desarrollar la cultura local.

En la actualidad, la primaria autónoma tiene dos promotores originarios de la comunidad y dos jóvenes que, durante el periodo de trabajo de campo se encontraban en capacitación. Los promotores atienden un total de 18 niños, de los cuales 9 son niñas y 7 son niños, sus edades van de los cinco años a los 12 y conforman un grupo multigrado, el cual, en algunas ocasiones, separa a cuatro de los más pequeños y conforman lo que se podría denominar como el preescolar, con quienes desarrollan un taller de dibujo y manualidades. En el caso de los más pequeños, son ellos los que poco a poco se van desplazando de un salón al otro.

La escuela se ubica en una casa que pertenece a la familia de uno de los promotores, la cual cuenta con dos aulas y una cocina, así como una tienda cooperativa, que está bajo la responsabilidad del Consejo de Educación, representado por un padre de familia elegida o elegido en asamblea. Entre los planes a futuro se plantea la construcción de la escuela en un espacio propio y con características que les permita practicar actividades agrícolas y de crianza de animales.

Además de la escuela autónoma, en la comunidad existen diferentes niveles de la escuela oficial: el preescolar, la escuela primaria monolingüe (es decir, los maestros que imparten clases no hablan la lengua local) y la escuela secundaria. San Miguel no es totalmente zapatista, tiene un porcentaje entre el 20 y 25 por ciento de bases zapatistas de una población total de 1,301 habitantes⁵⁵.

Se puede afirmar que hay una situación de competencia entre la escuela autónoma con la escuela estatal monolingüe. La relación entre las dos escuelas es muy tensa, sobre todo entre los alumnos, de ahí que no tuviera la oportunidad de conocer la escuela oficial en la localidad del estudio, pues desde que identificaron mi presencia en la escuela autónoma me señalaban como zapatista. Esto sucedió porque el camino más fácil para llegar a la escuela autónoma pasaba por la escuela oficial y cotidianamente, al pasar por ahí, los niños de primaria me gritaban: “¡zapatista!”, por lo que al igual que uno de los promotores y niños que tenían que

⁵⁵ Datos obtenidos de la Secretaría de Salud, Jurisdicción Sexta Zona Selva, ubicada en la ciudad de Palenque, Chiapas.

hacer ese camino, cambiaba la ruta por una más difícil, para mí, con la finalidad de no pasar por ahí.

Los promotores y algunos niños siempre tratan de evitar estos encuentros, pero casi siempre es inevitable, porque los alumnos de la escuela oficial, en los recesos o salidas, pasan por la escuela y gritan cosas alusivas a su filiación zapatista. Este tipo de reacciones no las encontré con los padres de familia no zapatistas, pues incluso la relación era cordial, cuando me veían daban el saludo cotidiano. Sin embargo, muchas de las reacciones que los niños tienen en relación a la competencia entre escuelas, tiene que ver con lo que escuchan y ven dentro de sus casas, de tal manera que el conflicto, en niveles moderados, siempre está latente.

Mi posición en la escuela autónoma fue diferente a la de la escuela oficial, ya que mi participación como activista me proporcionó la confianza de la gente para desarrollar la investigación, acordando apoyar a los promotores en las clases como una forma de retribución. En este sentido, mi participación fue más activa que la de simple observación y registro de datos, la cual fue, más que una desventaja, una oportunidad que introduce otra forma de analizar la realidad. Esta posición me llevó a profundizar más mi observación sobre la organización social de la escuela, la cual se encuentra estrechamente relacionada con lo pedagógico, de acuerdo con los aportes de Barbara Rogoff (1993) y Mariëtte de Hann (1999), quienes desarrollan el concepto de aprendizaje más allá del que se produce en el aula escolar.

De esta manera, el tiempo que acudí a la escuela autónoma a realizar la etnografía del aula, fue de cuatro semanas, de las cuales dos compartí las clases con los promotores, de tal forma que en la obtención de datos, la dinámica que se llevó a cabo en la escuela autónoma fue completamente distinta a la llevada en la escuela de El Bascán (descrita en el capítulo anterior), pues tuve una relación mucho más estrecha con el grupo al apoyar las actividades escolares con los niños en el aula, por lo que mis registros y observaciones fueron desde un posicionamiento distinto, el cual me permitió la exploración de la escuela autónoma en organización social y como éste influye en el aprendizaje escolar y su articulación con el proyecto autónomo.

Abordo también las formas de evaluación y los tiempos de la enseñanza-aprendizaje para después detenerme en el análisis de la práctica escolar en dos materias, la de *Historias* y *Lenguas*. Al igual que en el capítulo anterior, en la etnografía del aula retomo las categorías de análisis que Muñoz desarrolla para el estudio de las prácticas escolares: el de la estructura programática, la estructura de tareas académicas o de orientación cognitiva y la estructura de interacción/participación. Además de esto, pude explorar dos factores que sobresalieron en mi observación: la noción a la que me refiero como “la casa en la escuela” y la función de la escuela a partir de las prácticas cotidianas.

7.3. La organización del aprendizaje escolar

Cuando inicié mi trabajo de campo en las dos escuelas, la primera situación que más llamó mi atención fueron los mecanismos para la aceptación de mi presencia en la escuela. En la escuela oficial el permiso fue otorgado por las autoridades ejidales, a través del Comité de Educación, lo que abrió el camino para realizar el trabajo. A los niños sólo se les informó de mi presencia y se les advirtió que cuidaran su comportamiento.

En la escuela autónoma, el principal permiso dependía de las autoridades de la Junta de Buen Gobierno, quienes dejaron que la decisión correspondiera a las autoridades responsables de la comunidad. Ellos, por la confianza que me han brindado, no pusieron ningún obstáculo: lo mismo pasó con los padres de familia y los promotores. Una vez consultadas estas instancias, pensé que ya no habría que preguntar a nadie más, pero al llegar, el promotor me dijo: “ya sólo falta que los niños te acepten estar en el salón”. Así que el promotor me presentó y pidió que les explicara a los niños porqué estaba aquí y les preguntará si estaban de acuerdo. A grandes rasgos les expliqué, mientras que el promotor traducía y me aceptaron, de ahí que en la escuela pudiera establecer una relación más estrecha con los niños. El reconocimiento de la opinión de los niños es un reflejo, desde mi punto de vista, de la manera en que están representados en el proceso educativo, como mostraré más adelante.

De esta manera, la dinámica que se presentaba en la escuela autónoma fue muy distinta a la de la escuela oficial. Para empezar, los promotores no trabajan por un sueldo, no trabajan con la presión del tiempo para demostrar que los niños han aprendido. Aquí, los únicos supervisores del aprendizaje son: los niños, los padres de familia, la comunidad y también el promotor, ya que dentro de los cursos de capacitación se reflexiona sobre las experiencias de cada uno de ellos en sus diferentes regiones. La relación tan estrecha que se mantiene entre la escuela y los demás espacios comunitarios permite que la escuela, más que un espacio extraño, sea un espacio del que se apropian todos.

Aquí, al igual que en la casa, los niños tienen una gran participación en el proceso de aprendizaje, pues el que vayan o no a la escuela, depende del convencimiento y de la utilidad que le ven a lo aprendido. De ahí que, más que una imposición, se da un convencimiento: si ellos desean se quedan en el aula, si no solamente pueden salir cuando quieran. Esto hace que dentro de las clases, las actividades se realicen de manera fluida, porque la presencia de los niños es por decisión propia y su permanencia se basa en la articulación de los tiempos de trabajo y los tiempos de escuela.

Una de las formas más comunes en que los niños se acercan a la escuela es acompañando a los hermanos mayores, ya que en esta escuela la presencia de los hermanitos de dos o tres años es muy frecuente. También es posible que se den situaciones en las que los niños ya alcanzan una edad de cuatro años y no han tenido un acercamiento previo a la escuela, se les lleva, pero al final, el niño decide si se queda o no. Esto pude registrarlo cuando la madre llevó durante dos días a una pequeña de cuatro años. La dejaba en la escuela, había llantos y negativas al punto que cuando llegó la hora del receso, la niña ya no regresó, por lo menos hasta mi estancia en el trabajo de campo. El promotor me comentaba que en algunas ocasiones se presentaba esta situación, pero después de varios intentos, los niños, poco a poco se quedaban hasta completar el horario.

Cuando los niños ya están en la escuela, el grupo de los más pequeños, poco a poco se van desplazando de un salón al otro. En el caso de la primaria, como no

hay evaluaciones que califiquen el grado de escolaridad, no hay ningún problema, porque todos los grados están en un solo grupo.

La organización espacial del aula se da a partir de la edad y el grado de habilidades adquiridas, de tal forma que se puede observar que el salón de clases está organizado por tres bancas horizontales, las delanteras están ocupadas por los niños más grandes y las de atrás por los más pequeños. Esta organización llamó mi atención, pues yo suponía que el promotor debería poner a los más pequeños hasta adelante, con la finalidad de que tuvieran más facilidad de escuchar y ver las actividades que se desarrollan en el pizarrón. Sin embargo, es un orden que los niños establecen, el cual está vinculado con la relación de hermanos que se establece entre los niños más pequeños con los más grandes. Se podría pensar que esta jerarquía pudiera ser reflejo de la jerarquía por edades al interior de las relaciones sociales de la comunidad, sin embargo esto no sería del todo correcto, pues las niñas ocuparían los lugares de atrás, pues la estructura se basa en la edad y el sexo. Además, también es común que el uso espacial que los niños hacen del salón de clases es muy dinámico y con frecuencia los niños cambian de lugar de acuerdo a las actividades que realizan y durante el desarrollo de ellas para observar cómo lo hacen los demás.

En cuanto al egreso de los niños del nivel primaria, los criterios se marcan por medio de la capacidad de habilidades adquiridas y el interés que muestren para incorporarse en alguna de las áreas de capacitación que son la base en que se finca el proceso de la autonomía, es decir, la salud, la agroecología, la educación o la defensa de los derechos humanos. También pueden elegir asumir el trabajo del hogar o del campo. Estas alternativas que a los niños se les presenta para el futuro están en función de mantenerse dentro de sus comunidades.

La lógica del aprendizaje es constantemente planteada a los niños, sobre todo por la cuestión de la certificación, porque es uno de los problemas que más críticas reciben las escuelas autónomas. Sin embargo, esta es una de las cosas que menos preocupa a la población en resistencia, pues para ellos es muy claro que la certificación no les da una oportunidad real de continuar estudios superiores y lo más importante es que, el objetivo para el futuro de los niños no es salir de su comunidad

para lograr una mejor calidad de vida, porque, a partir de la construcción de su autonomía, el objetivo es continuar la lucha zapatista, desde el ejercicio de sus derechos, para lograr el desarrollo de sus comunidades, haciendo efectivas las demandas de sus derechos sociales, políticos, económicos y culturales.

Cuando pregunté al promotor sobre qué opinaban los niños sobre este aspecto, él señalaba que una de las bases de la escuela autónoma es enseñar en función de la realidad social en la que viven, así que los promotores hacen reflexionar a los niños a través de los jóvenes que han obtenido certificados oficiales de educación primaria, secundaria o inclusive de preparatoria, cuestionando si por el simple hecho de contar con ese tipo de certificación, les ha servido para continuar estudios superiores, de tal forma, que los niños al darse cuenta de que esos jóvenes regresan al trabajo del campo, tienen ellos mismos las respuestas; por lo que el promotor sólo comenta: “los niños se dan cuenta”.

7.4. ¿Aprender para qué?

La flexibilidad en el espacio y los tiempos de la escuela que se acaba de describir, propicia que las clases se lleven en un ambiente tranquilo, a pesar de que los niños platicuen entre ellos, salgan del salón o se levanten de sus lugares. Esto porque se tiene la idea de que los niños aprendan en sus tiempos y no con reglas que obliguen su permanencia dentro del aula escolar. De esta manera, si los niños hablan o se levantan, no es con la intención de despistar al promotor con la finalidad de salir del aula o platicar con sus compañeros o sólo mirar lo que hacen los demás, pues de entrada, este comportamiento es permitido.

De esta manera, se propicia que los niños sean los más interesados en asistir a la escuela, quienes al iniciar la jornada escolar, son los primeros que llegan a la clase que comienza a las nueve de la mañana, hay un receso a las once, de media hora, y terminan a la una. Sin embargo, los horarios responden más a los tiempos de los niños, pues si aún no son las once y los niños se quieren ir, el promotor da por terminada la clase o al revés, si llega la hora de salida y están realizando alguna actividad que aún no terminan, se quedan hasta que la finalicen.

Las actividades escolares que desarrolla el promotor brindan varias opciones en las que el niño expresa lo aprendido. Esta capacidad de expresión, apoyada en el uso de la lengua materna, crea un espacio en el que el niño puede manifestar, no sólo lo aprendido o no, sino también su estado de ánimo, a partir de las relaciones que se establecen con el promotor, el cuál es visto como maestro, pero en el sentido cultural de la función que tiene el hermano mayor en la socialización que el niño experimenta en casa. Uno de los principales indicadores es que los niños llaman por su nombre al promotor y el hecho de ser parte de las familias, la relación del promotor con los niños se extiende a la casa, a diferencia de los maestros observados en la escuela de El Bascán, donde la relación que se establece entre el maestro y los alumnos está limitada exclusivamente al espacio de la escuela.

La formación que tienen los promotores los prepara para hacer uso de los recursos que tienen en su localidad, porque no tienen los recursos que proporciona el Estado, sólo reciben las aportaciones de grupos solidarios, que se destinan, principalmente, a la construcción de escuelas. Durante su capacitación, elaboraron una guía que les permite organizar las materias con una propuesta novedosa sobre la construcción del conocimiento, es decir, se proponen mantener un proceso de aprendizaje dinámico, con la elaboración de sus propios materiales, con la idea de potenciar contenidos en función de las necesidades locales.

Un ejemplo es la elaboración en proceso de un libro, por parte del promotor, en el cual desarrolla las diferencias que existen entre las condiciones de vida entre el campo y la ciudad, en relación a la gente que sale de la comunidad y se instala en la ciudad. La información la recaba de las observaciones que realiza y establece que esas condiciones no son mejores que las que hay en las comunidades al señalar que la mayoría de los indígenas que se establecen en la ciudad tienen que pagar por todos los servicios, es decir, tienen que pagar renta en lugares muy pequeños, el agua, gas, luz, así como pagar por todos sus alimentos. En este sentido, el que los promotores tengan la inquietud de elaborar sus propios textos y compartirlos con los niños, los lleva, además de transmitir conocimientos, a construirlos y a partir de esa construcción, se reflexiona alrededor de su propia realidad.

La guía que desarrollan durante su formación agrupa, cuatro materias: *Matemáticas, Historias, Vida y Medio Ambiente, Lenguas e Integración*. Este modelo, es muy similar al que propone Gasché⁵⁶; es decir, se parte de una posición crítica del concepto de cultura, teniendo una materia que propicia la integración y comprensión de los contenidos estudiados en las otras materias para llevarlos a la práctica. Esto con el objetivo de crear productos finales que den lógica al conocimiento adquirido a partir de las demandas de su lucha social.

Este sería el objetivo de la materia de *Integración* que, según el cuaderno de trabajo guía, “es un espacio en donde se integran o relacionan todas las áreas, es el momento donde se juntan todas las ideas y llevarlas a la práctica estudiando nuestras demandas. Así los niños a temprana edad pueden ir conociendo los problemas de su comunidad, conociendo también su realidad y la de los demás pueblos.”⁵⁷

En este proceso, no hay límite de tiempo y un tema puede durar hasta un mes, en el que se van introduciendo las demás áreas de conocimiento. Tampoco hay grados, sólo dos grupos que, en la escuela autónoma, los nombran como el de los más pequeños (un equivalente al preescolar) y el de los mayores (el nivel de primaria). Las evaluaciones cuantitativas no existen, aunque se podría decir que una forma de evaluar o demostrar que los niños aprenden dentro de la escuela, son productos finales que son presentados ante los padres de familia como los festivales, eventos en los que los niños trabajan en relación a fechas históricas significativas como el día de la Revolución Mexicana. Estas actividades también son una manera de demostrar a los padres de familia y al resto de la comunidad que sí están aprendiendo, además es importante señalar que este tipo de “producto” de aprendizaje también tiene un alto contenido político, en el que se intenta reescribir la historia de la cual han sido excluidos.

⁵⁶ Los textos de Gasché fueron proporcionados por el autor durante el Seminario que impartió dentro del Programa de Maestría, los cuales no tienen fecha y el paginado no es correcto. La referencia de los textos está en la bibliografía final.

⁵⁷ Guía de actividades elaborado por los asesores y promotores del proyecto “Semillita del Sol”.

Otro tipo de manifestaciones que los padres de familia toman en cuenta para reconocer el aprendizaje de los niños en la escuela, se demuestran dentro de la casa. Por ejemplo, una de las niñas de ocho años de edad ayuda a su mamá a cuidar a su pequeña hermana y para dormirla le canta canciones aprendidas en la escuela, escritas y leídas por ella.

Además de las áreas ya señaladas, tiene el taller de corridos, impulsado por el promotor y la elaboración de juguetes, en el caso de los más pequeños. La materia de Historias se imparte al aproximarse las fechas conmemorativas, por ejemplo el 16 de septiembre o el 20 de noviembre, fechas en las que tuve la oportunidad de registrar y participar en el desarrollo de estos festejos, siendo sus productos finales festivales en donde los niños y niñas elaboraron los materiales que usaron, ejecutaban bailables, exponían breves biografías de los principales personajes que intervinieron en las fechas históricas, cantaron corridos y desfilaban por las calles de la comunidad.

La importancia que tienen estos festivales en relación a las fechas históricas están presentes en la elaboración de las guías que desarrollan asesores y promotores de educación, ya que tratan de vincular estas fechas como parte de los contenidos curriculares, enfatizando en la idea de rescribir la historia y vincularla con la propia lucha zapatista. Por ejemplo, “los corridos revolucionarios” es una actividad que el promotor integra dentro de la escuela, la cual resignifica a los héroes nacionales con el uso del corrido como una historia oral que articula las luchas históricas con el proyecto político zapatista de crear una nueva sociedad.

La materia de *Lenguas* es de las clases más apreciadas, pues aprenden canciones, poesías, adivinanzas, chistes en su lengua y en español, además de aprender a escribir y a leer en las dos lenguas. Estas clases se imparten en su lengua materna un obstáculo para mí, por no tener el manejo de ella, pero pude registrar otro tipo de información que me ha llevado a fijar mi atención en las formas culturales del aprendizaje.

Matemáticas y Medio Ambiente fueron de las materias que menos tuve la oportunidad de registrar, porque durante el tiempo que estuve en la escuela, se

atravesaron dos fechas festivas importantes para la escuela, el día de la Independencia de México y La Revolución Mexicana, que absorbían mucho tiempo de las clases.

De las actividades, además de las canciones y el juego, que más les gusta realizar a los niños, es la de dibujar. Por lo general, después de impartir la clase, como actividad final, se les pide a los niños que elaboren, entre varias alternativas, un trabajo final donde expresen su opinión de lo aprendido y lo más común que realizaban los niños eran dibujos. De hecho lo que más realizaron en la actividad que les pedí para la investigación, en la que expresaran a los demás cómo es su escuela, fueron dibujos, con excepción del niño más grande del grupo, quien realizó una carta, sobre su experiencia en la escuela oficial y la autónoma.

Este espacio común que se crea entre la escuela autónoma y la casa hace más comprensible para los niños su futuro, en cualquiera de las áreas: su permanencia en su comunidad. Lo que expresaban los niños a través de sus dibujos sobre su escuela y en una sesión de reflexión sobre lo que querían ser de grandes, en varios de ellos, había una vinculación con su casa. En los dibujos, se introducían los animales domésticos, un corral al lado de la escuela o simplemente reproducían el espacio escolar. Las respuestas más frecuentes que tenían los niños a preguntas acerca de qué era lo que querían hacer de grandes, versaban sobre actividades como, en el caso de las niñas, “tortear”, “moler”, “tener hijos”, “cargar leña”, algún niño dijo “albañil”; estas alternativas son las más cercanas y reales que tienen los niños; pero después otro de los niños dijo, que él quería ser promotor de salud, entonces, los demás comenzaron a responder que querían ser promotores y promotoras de educación, de agroecología, abriendo sus propias expectativas.

7.4.1. La clase de *Historias*: La Independencia y La Revolución Mexicana

La materia que más clases ocupó fue la de *Historias*, pues las fechas de mi trabajo de campo coincidían con los aniversarios de La Independencia de México que fueron festejados en la escuela autónoma los días 15 y 16 de septiembre y el de la Revolución Mexicana.

Para la Independencia, las ceremonias que se realizaron durante los días señalados fueron muy sencillas. En las cuales los niños formaron una sola fila de niños y niñas ordenada por género y edad, fuera del salón de clases, en un espacio de patio que divide el salón de primaria y el de los más pequeños. Frente a la fila de los niños se improvisaba un palo de madera que servía como un asta en la que el promotor izaría la bandera de México al tiempo de que los niños, de forma muy concentrada, hacían un saludo estilo militar y entonaban, primero el himno mexicano y luego el himno zapatista. La bandera permanecería hasta el siguiente día, 16 de septiembre, cuando se realizaría la misma ceremonia, pero ahora para bajar la bandera. Mi llegada coincidió con esta celebración, por lo que no tuve la oportunidad de registrar la preparación para ésta, lo que sí sucedió para el caso del aniversario de la Revolución Mexicana.

Las clases que ocuparon para realizar los preparativos del aniversario de la Revolución Mexicana comenzaron con un mes de anticipación, ya que se habían propuesto organizarlo muy bien, pues este tipo de actividades tienen varios sentidos: aprovechar la fecha conmemorativa para relacionarla tanto con la clase de *Historias*, *Lengua* y el *Taller de Corridos*; coordinar la participación de los niños, los promotores, los padres de familia y el Consejo de Educación, ya que este espacio de coordinación también funciona para la reflexión, en la que se acuerdan los elementos más importantes que se desean resaltar; finalmente el otro sentido es demostrar el aprendizaje de los niños, no sólo a los padres, sino también al resto de la comunidad, pues este tipo de celebraciones también tiene la función de presentar su propuesta, como un proyecto alternativo al oficial. De ahí que uno de los puntos que se debatió fuera el de usar el traje tradicional, mismo que prácticamente se ha dejado de usar en la región.

El primero de estos sentidos se da durante todo el proceso, desde la elaboración de la propuesta a desarrollar que presentaran a los padres y se pondrá a discusión y ya consensada, los niños y los promotores comienzan a prepararse. En esta ocasión, la propuesta consistía en que los niños representaran a los principales personajes de la Revolución, preparando una breve reseña de sus principales hazañas, eligiendo a: Emiliano Zapata, Francisco Villa, la coronela Amelia Robles del

Ejercito Libertador y Álvaro Obregón. Para esta actividad me pidieron que yo diera una explicación de este hecho histórico, así que empecé por preguntar a los niños acerca de lo que ya sabían de él, pues el promotor me comentaba que en años anteriores ya lo habían estudiado, de ahí que me pidieran este apoyo para complementar lo ya aprendido. De hecho, la elección de los personajes la hicieron los niños de su conocimiento previo, por lo que yo sólo agregué información complementaria.

El programa se completaba con bailables y el canto de corridos como el de “La Tumba de Zapata”, los cuales se ensayaban durante el horario de las clases. Como parte de las actividades durante la clase se realizó también la elaboración de materiales que servirían para que los niños representaran a sus personajes, principalmente caballos de cartón y rifles de madera, elaborados por los propios niños, incluyendo la búsqueda de los materiales, de tal modo que no fuera un gasto para los padres. De esta manera, se interrelacionaban las materias de *Historias* con la de *Lenguas* y el *Taller de Corridos*. En la materia de *Lenguas* es importante destacar que en lugar de que la clase se complicara porque yo no hablo el ch’ol y los niños no hablan el español, el promotor aprovechó la ocasión para que las explicaciones que yo daba, él las traducía al ch’ol, pero los textos se escribían en español. Esta estrategia del promotor para enseñar en ch’ol, pero también enseñar el español la expondré en el siguiente apartado.

El segundo factor que se trata de integrar es la participación de los padres, que consiste en lograr una colaboración entre los niños, los promotores y los padres de familia. Al presentar la propuesta de celebración a los padres, ellos plantean las posibilidades que tienen para apoyarla y para proponer también sus ideas. Los padres estuvieron de acuerdo, pero llevó tiempo el acordar el vestuario que llevarían los niños, pues se proponía que vistieran el tradicional. Para los niños no hubo mayor discusión, pues sólo consistía en pantalón y camisa de manta, la discusión se dio en relación al vestido de las niñas, pues si bien había acuerdo para resaltar el uso del vestido tradicional, la falda y blusa tenían un costo elevado para ser solventado por los padres. Finalmente se decidió usar telas baratas, pero siguiendo el estilo, es decir falda azul, remplazando la tela de algodón, que aún se puede conseguir en Yajalón

pero muy cara, por un corte de tela sintético. En el caso de la blusa, también se reemplazó la manta por telas sintéticas y el bordado peculiar a base de pequeños cuadros de diferentes colores, por una tira ya elaborada que se pegó a la blusa.

La intención era demostrar que la escuela autónoma se proponía rescatar elementos de su identidad, en este caso el vestido. Esto resulta significativo porque la escuela oficial también realiza una celebración que consiste en un recorrido por la comunidad, pero copiando el modelo de las escuelas urbanas, es decir, los niños se visten con pantalones deportivos largos y cortos, realizando ejercicios durante todo el recorrido. Mientras que los niños zapatistas lo harían con su traje tradicional y realizando una marcha militar y gritando consignas zapatistas, reformulando la lucha revolucionaria con la lucha zapatista.

En este sentido, este espacio de coordinación también es útil para la reflexión sobre los elementos que las bases zapatistas resaltan como parte de su identidad, en este caso el vestido. Es importante destacar, que en este espacio, se reconoce que es difícil poder regresar al vestido tradicional, pues si bien reconocen que les gusta, también reflexionan en que uno de los principales motivos que han provocado su desuso es el costo tan elevado, a diferencia de los cortes de tela sintética que se consiguen baratos y las madres costuran los vestidos de la familia.

Por último, la importancia de este tipo de celebraciones, que vinculan el aprendizaje de los niños y las formas en que lo demuestran y quieren ser vistos desde afuera, ya que logran atraer la atención de muchas personas de la comunidad, además de las bases zapatistas, pues al término del desfile de la escuela oficial, mucha gente se concentró en el lugar donde se realizaba el festival de la escuela zapatista. Este sentido de presentar la escuela autónoma como una alternativa, siempre está latente en el contexto donde las dos ofertas de escuela coexisten

Es importante señalar la relevancia que le dan a este tipo de fechas significativas, sobre todo la Revolución, pues dentro de la clase de Historias ésta es vinculada con la propia lucha zapatista, de ahí que durante el desfile las consignas fueran alusivas a la lucha presente, como resultado de la injusticia social. Esto es así, porque durante la formación de los promotores de educación se pone el énfasis

de vincular la educación autónoma en relación a las demandas sociales de la lucha zapatista dentro de la materia de *Integración*.

7.4.2. La clase de *Lenguas*

La materia de *Lenguas* esta constantemente presente en el aula de clases, pues uno de los principales objetivos es enseñar a escribir y a leer en la lengua materna, la cual es central en el proceso de aprendizaje, pero también se reconoce la importancia de aprender el español. Pienso que tan sólo este aspecto es digno de estudiarse con profundidad, pues el tiempo establecido para el trabajo de campo no me permitió la continuidad del proceso de aprendizaje a través de la lengua materna. A diferencia de la escuela bilingüe de El Bascán, el aprendizaje del español no es prioridad, sino parte de los diferentes conocimientos por aprender, aunque se reconoce la importancia de aprender el español.

De esta manera, todas las clases se imparten en ch'ol, lo que fue una dificultad para la recolección de datos. La ventaja, en especial de esta clase es, que para el aprendizaje del español, los promotores hacen uso de canciones (tanto infantiles como de los corridos), poemas y adivinanzas, las cuales son escritas en el pizarrón en ch'ol y en español.

Además, el uso constante de la lengua como medio para el aprendizaje y no como vehículo para enseñar el español, hace que las relaciones sean más cercanas y sin confusiones. Esto además se apoya en la propia relación de los niños con el promotor, quien es considerado más en función de un hermano mayor que como maestro. Aunque cabe señalar que los promotores incorporan el modelo prototipo del maestro *kaxlan* (mestizo), pues la mayoría de los promotores han egresado de las escuelas oficiales. Sin embargo, estos modelos, son constantemente criticados y lo que se espera es formar con los promotores nuevos modelos.

7.5. La estructura programática

En la escuela autónoma no hay un programa con estructuras que definan las actividades pedagógicas, éstas se construyen cotidianamente y se ajustan a los tiempos de la organización social de la comunidad y a los recursos con los que

dispone la escuela. A diferencia de la escuela oficial, en la que el maestro se ve presionado a definir los tiempos que el programa educativo establece para la enseñanza de los contenidos curriculares que provienen de los libros de texto. Los avances del “aprendizaje” son medidos a través de las evaluaciones periódicas que regulan que los planes se ejecuten.

Como se ha señalado en el capítulo anterior, el plan nacional de estudios no parece tener una vinculación con las experiencias de los niños y esto se pone de manifiesto en las contradicciones entre la realidad que rodea a los niños y la que se presenta en los libros de texto, de hecho, “ni los libros de enseñanza *bilingüe* ni en los libros del programa nacional se observa una alteración significativa en la actitud frente a las culturas indígenas durante los últimos treinta años. En general, los libros representan una sociedad en armonía y carente de conflictos, lo que no corresponde en absoluto a la realidad” (Mena, *et al.*, 2000: 119).

De esta manera, en la escuela autónoma de estudio, la cual no se rige por un plan programático establecido, tiene una gran libertad para recurrir a todos aquellos elementos de los que dispone para desarrollar actividades de acuerdo a su realidad inmediata. Un ejemplo de esto fueron las clases ocupadas para realizar los preparativos de la celebración de La Revolución Mexicana, durante este tiempo, que fue alrededor de un mes, los niños, lo promotores llevaron a cabo acuerdos en los que discutían la mejor manera de representar esta fecha conmemorativa, reinterpretando la misma historia.

Estos preparativos, también implicaron actividades en las que los niños participaron en la elaboración de caballos de cartón, la búsqueda de los materiales, la creación del modelo y el producto final. Realizaron bailables, marchas y pequeños discursos con la biografía de los principales personajes de la época, elegidos por ellos y la interpretación de un corrido revolucionario sobre Emiliano Zapata. De esta manera, para cumplir el objetivo del aniversario de la Revolución Mexicana, las clases interrelacionadas fueron: *Lenguas, Historias, Vida y Medio Ambiente*, las cuales finalmente fueron parte de la materia de *Integración*, la cual tiene, entre otras, la finalidad de vincular la escuela con las demandas de la lucha zapatista.

En las clases que se desarrollan en la escuela autónoma, hay que destacar que, cuando no hay un programa bien definido (currículo), los promotores tienen que “echar mano” de lo que conocen, y es ahí donde la cultura “local”, es decir, las prácticas, los conocimientos, los valores, etc., se manifiestan con una mayor fluidez, lo que hace mucho más significativa la experiencia educativa. A diferencia de la escuela oficial, donde la propia experiencia del maestro se ve limitada ante los programas, tiempos y espacios de la educación oficial. Aquí es donde las aportaciones de Barbara Rogoff (1993) y Marriëtte De Haan (1999), en las que el aprendizaje es una expresión que permite una valoración distinta, en la que el aprendizaje escolar no excluye al que se manifiesta en la casa, la idea es hacer que estos procesos coincidan en un modelo que permita su articulación.

7.6. La estructura de las actividades o de orientación cognitiva

En este nivel, el uso de la lengua es un factor importante, ya que en su dimensión más amplia, “la lengua implica conocimiento del mundo, del entorno sociocultural; conlleva también a la construcción de identidad” (Mena, *et al.*, 2000: 117). De ahí que una discusión importante sea precisamente el uso de la lengua en el espacio escolar. Como se ha descrito en el capítulo anterior, la lengua indígena en la escuela autónoma cumple diferentes funciones: atraer la atención, puntualizar las instrucciones de las actividades a realizar y permite una interacción más cercana con el maestro que la domina, pero continúa siendo el puente para la enseñanza de la segunda lengua y no para la enseñanza de conocimientos.

Esta función, desde las observaciones obtenidas, crea mucha confusión en la ejecución de las actividades pedagógicas. En la escuela autónoma, todas las clases son impartidas en la lengua materna, lo que permite un entendimiento de las actividades a realizar, pero también se le da importancia a la enseñanza del español, a través de canciones, adivinanzas, cuentos. En el caso de la clase de *Lenguas* se da una especie de traducción permanente, por ejemplo, toda la clase es en ch’ol, pero, las canciones o adivinanzas son escritas y traducidas al español. En este tipo de actividades, se pudo observar que entre el promotor y los niños se crea un espacio reflexivo para realizar las traducciones de ch’ol al español y cuando no encuentran

palabras que permita una traducción de literal, se inicia una búsqueda de ideas para encontrar palabras o frases que más se acercan al significado en español.

En este sentido, es interesante profundizar en esta estrategia, ya que, tomando en cuenta las consideraciones, con la que inicia este apartado, sobre la importancia de la lengua es su aspecto más general, estas actividades de traducción simultánea, podría resultar un buen espacio para la interculturalidad, en donde se reflexione sobre estos dos formas de conocer el mundo dentro del entorno sociocultural.

Otra de las actividades que se manifestaban con frecuencia en la escuela autónoma era el juego como medio de aprendizaje, el cual se desarrollaba de dos formas: la primera era el uso de juegos como el dominó o la oca, con el objetivo principal de usarlo como medio para apoyar el área de matemáticas; el segundo era el juego como expresión de formas de organización.

En el primer caso, los juegos de dominó y la oca, durante el trabajo de campo, no se usaron como parte de una clase, pero ante el dominio que se tiene de ellos, los niños hacían uso de él. Esto sucedía cuando la clase se retrasaba y todos los niños ya se encontraban en el salón de clase o en cualquier espacio que tuvieran libre. El otro uso del juego se realizaba cuando los niños ya no querían clase y el promotor les preguntaba lo que querían hacer y ellos elegían alguna ronda, el promotor tomaba asiento y ellos se organizaban para representar la canción del juego, organizándolo ellos mismos.

Estos espacios de juego eran muchos y cada uno de los niños asignaba el lugar que desempeñaría en el juego. Uno de los juegos que se desarrolló en clase fue la canción de "La chivita", que yo propuse al promotor, y él desarrolló las actividades que se realizarían con ella. La primera fue enseñar la canción, después entre los niños y el promotor la tradujeron, después se desarrolló un juego con los diferentes animales que aparecían en la canción, los niños representaban a los animales. Se creó una ronda y los niños salían o entraban según aparecía el animal que habían elegido, la actividad le gustó mucho y en los espacios que se propiciaban para que los niños llevaran a cabo estos juegos de rondas infantiles, sin la dirección del promotor, ellos elegían la ronda y se asignaban los roles que intervenían en ella.

En este sentido, el juego servía para aprender y organizarse divirtiéndose, de tal forma que este tipo de organización la reproducían en las actividades escolares en las que trabajaban en equipo. Así el juego dentro del aula permitía que los niños no sólo fueran a aprender por las vías tradicionales, sino también a partir del juego.

El juego, en este sentido brinda alternativas, principalmente para el aprendizaje del español, pues el uso de canciones, juegos o adivinanzas que no son parte de su tradición cultural, brinda oportunidades para articular conocimientos interculturales, por lo que más que una imposición cultural, el juego es una buena forma de articular diferentes opciones en la construcción de los programas educativos. Una ventaja es que dentro del aula, el juego es algo apreciado tanto por los niños como para los promotores, además de abrir espacios para una mayor participación de los niños, pues en el caso de las rondas, por ejemplo, son los niños quienes organizan el desarrollo de éstas, permitiendo que el proceso de aprendizaje tienda a descentralizarse.

7.7. La estructura de interacción/participación

En la escuela autónoma le dan una gran importancia a la recuperación de la lengua materna y esto propicia una interacción mucho más cercana al usar esta lengua como el medio privilegiado para la comunicación entre promotores y niños dentro del aula de clases. Esto evidentemente propicia mayor participación por parte de los niños.

El uso de la lengua como medio para la enseñanza, así como el hecho de que los promotores sean originarios de la misma comunidad en la que imparten las clases, permite que se establezca una relación similar a la que se da en el espacio de la casa. Por ejemplo, la relación entre el promotor y los niños es muy similar a la que se da entre los hermanos, la cual conforma una estructura familiar jerárquica en la que se respeta al mayor, pero del que también se aprende en una relación más flexible que la que se establece entre padres e hijos. Al tiempo que la relación se mantiene más allá del aula escolar.

Pero también, el promotor implementa estrategias en las que, aprovecha esta relación de hermanos para que los niños más grandes apoyen el aprendizaje de los

más pequeños. De esta manera se abren más espacios para la participación de los niños y el proceso de aprendizaje se descentraliza aprovechando lo que los niños ya saben.

Hay otros aspectos que también son parte de la estructura de interacción como el uso del espacio escolar y las reglas que regulan la conducta dentro de él. En este sentido, también hay una descentralización que se manifiesta en las conductas permitidas y no. Un ejemplo de estos, es el desplazamiento de los niños por el aula, ellos pueden levantarse o cambiar de lugar, incluso salir de la clase, pueden hablar y tomar los materiales que están disponibles en el salón de clases. Con esta descripción, parecería que el salón fuera un gran desorden en el que todos pueden hacer lo que quieran, pero justo pasa lo contrario, pues al ser estas conductas no prohibidas, no hay conflicto, pues el que se levanten o platicuen uno o dos alumnos, no impide que los demás continúen con las actividades que realizan y en el caso de que todos acuerden que ya están cansados o no quieren continuar en el salón, se da por terminada la clase.

Esto es así, porque los promotores no tienen la rigidez de un programa en el que tenga que evaluar el aprendizaje de los niños o su propio desempeño. El promotor contrajo un compromiso con su comunidad, por lo que son otros mecanismos los que miden el aprendizaje de los niños y eso es cuando ellos realizan las actividades que, de acuerdo con los criterios de los padres, demuestran que ya han aprendido como: leer, escribir, hacer cuentas, etc.

7.8. La casa en la escuela

La incorporación al aula de diferentes elementos culturales de la socialización de los niños en la casa, como: respetar la iniciativa propia de los propios niños al decidir integrarse al salón de los mayores; el desplazamiento de lugar dentro del aula, de acuerdo al nivel de habilidades adquiridas; integrarse o no a las actividades que se desarrollan en el aula; promover que los mayores apoyen el trabajo de los más pequeños; ajustarse a los tiempos productivos del trabajo en el campo; incorporar el conocimiento de los mayores y del trabajo agrícola en el aula; permitir que los niños que aún no tienen la edad de acudir a la escuela, lleguen con sus hermanos, lleva a

que el aprendizaje sea más fluido y menos fastidioso para los niños, además de generar mayor participación de ellos en el aprendizaje.

De los elementos más significativos registrados en la socialización de la casa que inciden en la forma en que los niños avanzan en su aprendizaje dentro de la escuela, es el respeto a sus decisiones, donde ellos van marcando los tiempos de desplazamiento al interior del grupo multigrado a partir de las habilidades adquiridas, así como el de los más pequeños al aula de los más grandes.

Otro elemento, mencionado en el apartado anterior, es la relación del promotor con los niños y entre ellos, los niños ven al promotor como un hermano mayor que los guía en el espacio de la escuela y también aprovecha la diversidad de las edades en el grupo, apoyándose en los niños mayores para que enseñen a los más pequeños.

En el proyecto de la educación autónoma zapatista, hay un énfasis profundo en poder articular el conocimiento local con el escolar. Una de las vías es el rescatar el conocimiento de los mayores, así como las prácticas agrícolas que se desarrollan en la comunidad. En el caso de la escuela autónoma, un personaje importante fue uno de los mayores que formó parte de los primeros que llegaron a fundar San Miguel. Desafortunadamente falleció, pero en un video proporcionado por el Consejo de Educación, en el que se presentaba un festival en conmemoración del día de la Revolución Mexicana, en noviembre del 2000, el mayor destacaba por ser una parte fundamental en la historia de su comunidad, narrada en ese video. El promotor con frecuencia comentaba la importancia de este personaje en cuanto a la influencia que ejercía en las decisiones de la comunidad y que en muchas ocasiones el señor llegaba a la escuela a platicar con los niños.

Este es un aspecto, que por lo menos al promotor le preocupa, pues dice que a la muerte de esta persona, es menos la importancia que se les da a las opiniones de los mayores en la vida comunitaria. Sin embargo, para la escuela zapatista, aún hay uno de los mayores, padre de uno de los promotores, que apoya el trabajo de los promotores en la escuela. Durante el tiempo que estuve en la escuela, no puede observar la participación del padre, pues a pesar de su edad, alrededor de unos 80 años, aún es quien lleva la dirección del trabajo en el campo, ya que la mayoría de

sus hijos, además de ayudarlo, cumplen con diferentes funciones dentro de su organización.

En cuanto a las actividades productivas que se desarrollan en la comunidad, aún es complicado lograr una articulación plena con las actividades escolares, pues la escuela zapatista, a diferencia de la escuela oficial, da los tiempos para que los niños apoyen el trabajo de sus padres en las temporadas de siembra y cosecha, pero dentro de la escuela se ha visto difícil por no contar con un espacio propio que habilite instalaciones adecuadas, es decir, contar con un “chiquero” y espacio para hortalizas que permita a los niños experimentar dentro del aula con este tipo de actividades. Sin embargo, en esta escuela, un factor que puede impulsar esta articulación, es que uno de los promotores de educación es, además, promotor de agroecología y a través de los proyectos productivos que se impulsan desde las Juntas de Buen Gobierno, él articula los proyectos con el aprendizaje de los niños. Por ejemplo, durante mi estancia, se estaba implementando un programa de borregos y los niños participaban en su cuidado con las explicaciones proporcionadas por el promotor, desafortunadamente como la escuela aún no cuenta con instalaciones propias, los borregos se encontraban en una casa muy lejana de la escuela y esto no promovía la participación de todos los niños.

De esta manera, se puede observar como la escuela zapatista, en proceso de construcción de sus programas pedagógicos, tiene muchas alternativas que pueden vincular la escuela autónoma, como ese motor que en un futuro pueda articular plenamente un conocimiento integral entre casa-comunidad-escuela fundada en la propia autonomía que se construye cotidianamente en las diferentes regiones zapatistas.

7.9. La escuela autónoma zapatista: retos y definiciones

La propuesta pedagógica de la escuela autónoma zapatista es diversa, la cual de una u otra manera, avanza con los mismos pasos que el propio proyecto de autonomía. De esta manera, desde mi experiencia dentro del aula, se pudo observar que la práctica escolar en la escuela autónoma zapatista de San Miguel tiene múltiples conexiones entre la casa, la comunidad y la región con la escuela, la cual

es compleja y en construcción, donde el proceso de aprendizaje es mucho más amplio que la práctica escolar tradicional y lo pedagógico se articula con lo social. A diferencia de lo que sucede en la escuela oficial que sigue siendo un espacio que aún no logra una articulación con lo local, más bien lo ha influenciado en lugar de impulsar una educación que lo integre.

La experiencia de la escuela autónoma, puede resultar muy fructífera en la construcción de planes de estudio, pues esta experiencia vincula a los diferentes agentes involucrados en el espacio escolar; es decir, a las autoridades, asesores externos, promotores, padres de familia y fundamentalmente los niños, promoviendo una estrecha relación entre práctica escolar y proyecto político, mismo que se va construyendo cotidianamente.

En este sentido, más que hablar de sus debilidades, es necesario señalar el potencial que tiene en cuanto a las experiencias que se generan de ella. Con esto no quiero decir que todo está muy bien, pero si pienso que el tiempo que lleva en funcionamiento es muy reciente como para hacer una evaluación profunda. Lo que sí resalta a la vista y que es uno de los retos que enfrenta la escuela autónoma, es desechar los modelos que la escuela oficial ha generado históricamente en las comunidades indígenas, pues si bien en el discurso son criticados, en la práctica los promotores siguen patrones de acuerdo a lo que ellos consideran debe ser un maestro a partir de su experiencia como estudiantes.

Una cuestión importante y que requiere mayor atención es el tipo de formación que los promotores adquieren a través de los asesores en la integración de contenidos curriculares capaces de articular una educación intercultural. Esta investigación no tiene los elementos suficientes para realizar una crítica de ello, pero sí llamar la atención en cuanto al compromiso de los asesores por conocer también la cultura local de los jóvenes a los que capacitan, con la finalidad de contar con los elementos necesarios para lograr esta articulación.

En este sentido, la investigación aporta elementos que pueden servir de guía para profundizar en factores como el aprendizaje que los niños adquieren en sus prácticas cotidianas, así como las formas en que se apropian de él. De tal forma que la escuela autónoma que nace a partir de la necesidad de generar un desarrollo local

a través de la articulación de la casa, la comunidad y la escuela, proporciona la oportunidad de abrir espacios de reflexión para definir la función educativa indígena y autónoma.

De esta reflexión, las opiniones acerca de la importancia de la educación, en las dos comunidades de estudio, es generalizada, todos coinciden en que la escuela es necesaria para el beneficio de la población; pero también coinciden en que las posibilidades de una carrera exitosa para la mayoría de los niños que actualmente cursan el nivel superior son muy escasas y la falta de dinero impide que los niños y jóvenes logren avanzar después de la escuela secundaria.

Esta contradicción entre la importancia de la escuela como posibilidad de oportunidades para mejorar el nivel de vida de la población y el fracaso real para realizar este fin, pone de manifiesto la complejidad del debate acerca de la función social de la educación y su ineficacia. Pero sobre todo, revela la importancia política por ser, la escuela, un espacio privilegiado en donde los niños se socializan como miembros del grupo social al que pertenecen y en el que ocupan una posición.

Sin embargo, a pesar de este tipo de contradicciones que pareciera condenar a la institución escolar al fracaso, al mismo tiempo, por la institución y por acción de los actores, se dan casos exitosos, pero en diferentes sentidos. Uno de ellos es con la finalidad de poder demostrar, así sea con mínimas posibilidades y a manera de ejemplo, alternativas de movilidad social. En el caso de los indígenas, la escolarización ha constituido un capital cultural que les ha permitido, en algunas situaciones, aprovecharlo a su favor y conseguirlo. En otros sentidos, los actores aprovechan un espacio, según Bourdieu (1998), de relativa autonomía, que les permite definir su toma de posición.

En este sentido, como lo sostiene Bourdieu, “si el mundo social, con sus divisiones, es algo que los agentes sociales tienen que hacer, que construir, individualmente, en la cooperación y el conflicto, hay que añadir que esas construcciones no se operan en el vacío social [...] la posición ocupada en el espacio social, es decir, en las estructuras de la distribución de los diferentes tipos de capital, que son también armas, dirige las representaciones de ese espacio y las tomas de posición en las luchas para conservarlo o transformarlo” (1998: 38).

Los pueblos indígenas han carecido de un espacio real de autonomía dependiendo de las decisiones de políticas del Estado para su desarrollo que, según sus políticas, es el adecuado para eliminar su posición marginal. Sin embargo, no ha sido la solución y la marginación continúa trayendo como consecuencias cambios culturales en los que la dependencia a estos programas establece otro tipo de relaciones al interior y al exterior de las comunidades, donde al contar con ingresos monetarios, la dependencia a productos que antes podían prescindir de ellos, se van estableciendo otras y más necesidades, antes resueltas dentro del grupo social.

De esta manera, la escuela, más que una alternativa real, se vuelve una especie de escaparate, que remedia necesidades inmediatas que han sido creadas, trayendo como consecuencia, entre otras cosas, el deterioro de las relaciones que alrededor del trabajo del campo se desarrollan. Los niños, al dedicar mayor tiempo a la escuela, contribuyen también a la generación de cambios, pero con alternativas no muy reales y claras, en las que se crean confusiones y por lo tanto, mayor crítica hacia las alternativas que produce su socialización en la casa, pero al ver terminadas las alternativas que construye la escuela, para finalmente optar por regresar al trabajo del campo, resistirse a las labores de campo y contribuir a elevar los índices de alcoholismo y delincuencia en las comunidades indígenas o quedarse en condiciones de mayor marginación en las ciudades.

Esta situación pone de manifiesto que la adscripción al reconocimiento de la diversidad cultural, por parte del Estado mexicano, comprometiéndose a impulsar las diferentes culturas, es meramente formal, continuando su estrategia integracionista, caracterizada por el despojo de los valores culturales, pero manteniendo la condición marginal de la población indígena.

La alternativa educativa que mantiene la escuela autónoma, aún es incipiente, siendo uno de sus mayores obstáculos la falta de certificación oficial que impide a los niños continuar la educación profesional. Sin embargo poco a poco va construyendo alternativas, donde la certificación, ante el fracaso escolar, va siendo cada vez menos un obstáculo para que los niños puedan contar con mayores alternativas que los lleve a participar en su desarrollo al interior de su comunidad, estableciendo una continuidad en la socialización integral casa-escuela.

De esta manera, la socialización en la casa enseña a aceptar un futuro real que no tiene muchas alternativas; en la escuela oficial, las expectativas se abren en función de dejar la comunidad, sin embargo, las alternativas reales son muy difíciles de concretar. El reto para la escuela autónoma es abrir esas expectativas, pero en función de un desarrollo local que permita a los niños ampliar su proceso de socialización, congruente con el que el niño experimenta en la casa.

La escuela autónoma se encuentra en un estado de definición en función de articular la formación de los niños con el proyecto político de autonomía indígena en el que se pueda definir su propio desarrollo local en función de su reproducción y transformación sociocultural. Es importante señalar que la escuela autónoma tiene entre sus principales objetivos la recuperación y reproducción cultural, que no es lo mismo que regresar al pasado y mantenerse alejadas de los procesos de intercambio cultural. Esto, además de ser falso, es irreal, pero sí intenta que los protagonistas de esas transformaciones sean ellos y no dirigidos desde las políticas estatales que han impulsado un modelo de desarrollo que no ha disminuido la pobreza y marginación de los pueblos indígenas.

Este tipo de desarrollo ha llevado a la desigualdad social que cada vez más se puede observar en las comunidades. En el capítulo tres describí que cada vez más hay rasgos que resaltan las diferencias al interior de las comunidades y entre ellas. Por ejemplo, el cambio en la posesión de tierras, permite la compra y venta de ella, situación que pone en desventaja a la gente que por diversas razones se ve en la necesidad de venderla a bajo costo, ocasionando que la tierra se concentre en unas cuantas manos y los que se quedan sin tierra tengan que contratarse como peones o como albañiles en las ciudades.

Se podría decir que las transformaciones que he podido observar en la región de estudio, son una importación de los modelos de las ciudades, muchas veces canalizada a través de la escuela, que no terminan por apropiarse ante diversas formas de resistencia, pero han generado desigualdad social, donde algunos logran adaptarse en las comunidades, introduciendo cambios en el consumo o la vivienda. Estos cambios se reflejan en aquellas personas que elevan su nivel social, distinguiendo a los que tienen dinero de los que no.

Entonces se puede observar que el consumo en las comunidades depende cada vez más de los productos industrializados en detrimento de los productos que puedan ser obtenidos de los recursos naturales con los que cuenta, además de ser una fuente rica para el aprendizaje de los niños. De ahí que la ganadería extensiva vaya ganando más terreno al ser una fuente que genera dinero. Otro indicador es la reciente construcción de casas con material de cemento, de dos plantas, incluso con coche a la puerta, pero también se encuentran las casas con piso de tierra y construidas con tablas de madera y lámina. Con esto hay que tener cuidado con interpretar que eso va contra la cultura al adoptar modelos de vivienda ajenos al modelo generalizado, lo que se pone en debate es que sólo algunos lo pueden hacer y la gran mayoría continúa en condiciones miserables. Es decir, no se ve un desarrollo que permita a la mayoría satisfacer sus principales necesidades para su reproducción y contar con los servicios más elementales.

También entre las comunidades se va dando una competencia a partir de la adopción de modelos similares a las ciudades. Por ejemplo el contar con un parque, que no cuenta con los recursos para su mantenimiento como en las ciudades, además de ser un espacio no usado por la población, puede significar que una comunidad es menos atrasada en relación a la que no lo tiene. Por lo que el “desarrollo” más que una creación local producto del consenso y la satisfacción de necesidades, es una copia del modelo desarrollado por las ciudades que impone un solo modo de desarrollo.

En este sentido, la escuela autónoma, en su articulación con la autodeterminación de los pueblos indígenas, más que una imposición del proyecto político zapatista, amplía las expectativas futuras de los niños y por lo tanto amplía la capacidad de participar y decidir, pero a partir de la posibilidad que abre la construcción de la autodeterminación y por lo tanto de construir un desarrollo dentro de la comunidad y no buscarlo ante el atraso en el que continúan la mayoría de las comunidades indígenas.

En la medida que la escuela zapatista logre consolidar la relación entre casa y comunidad con la finalidad de buscar su desarrollo a partir de potencializar los recursos naturales con los que cuenta y salir de la pobreza, es decir establecer su

función y objetivos, podrá integrarse como una institución dentro de la estructura comunitaria y no fuera de ella, es decir, producto de la coordinación de las actividades entre los diferentes sujetos con sus roles y perspectivas opuestas, así como de la organización de las actividades establecidas por los actores y no por la estructura.

En este sentido, la escuela se incorporaría como una actividad más en la que los niños participan en su socialización, reconociendo de las formas culturales de aprendizaje que desarrolla el grupo como bien los ha señalado Marriëtte de Haan (1999), en donde los elementos que median dentro de la socialización, de acuerdo a Jane Fajans (1997), como las construcciones esquemáticas de símbolos, categorías, significados y valores que definen las formas de interacción por las cuales los sujetos se pueden realizar objetivamente como personas sociales, son concordantes con los del grupo y se complementan con los conocimientos científicos que puedan potencializar las habilidades que los niños desarrollan en su casa en su interacción cotidiana con los demás agentes de la socialización.

Capítulo 8

Conclusiones

La presente investigación inició con un fuerte interés por explorar las formas en que la agencia de los niños se manifiesta en su proceso de socialización en los espacios de la casa y la escuela en dos comunidades ch'oles. Sin embargo, los objetivos a desarrollar implicaban una serie de niveles para el análisis, con técnicas muy específicas, difíciles de concretar en un período corto de trabajo de campo. En un primer nivel, el enfocarse únicamente en las formas comunicativas y relacionales infantiles en sus interacciones cotidianas en ch'ol era un reto. Asimismo, trasladar esta metodología del microanálisis al contexto del aula con el fin de lograr una "visión sistemática de fenómenos particulares dentro de un todo global" (Mena, *et al.*, 2000: 109), representaba otro reto ya que no se me permitió usar la videocámara en la escuela oficial. Sin embargo, estas limitaciones fueron subsanadas con el recurso de la etnografía y de diversas técnicas de observación y registro, así como de traducción. Todo esto fue facilitado por una relación privilegiada con las familias y las escuelas estudiadas. En el caso de Lucha Bascán, el trabajo de campo fue con la familia ch'ol de mi esposo, y en la escuela zapatista como colaboradora en el proyecto.

Este lugar me permitió abordar las temáticas y lograr las conexiones esperadas con una óptica más gruesa, pero satisfactoria, de los procesos cotidianos y hacer cortes más finos del fenómeno educativo con cuatro niveles "descendentes" retomados del estudio de Muñoz (2001) que van desde (i) las ideologías y políticas que delinear los proyectos educativos; (ii) el sistema educacional; (iii) los modelos educativos para una educación intercultural bilingüe y; (iv) las prácticas educativas, nivel que involucra a los diferentes agentes en relación directa y cotidiana, es decir, los alumnos, los maestros y los padres de familia. Asimismo las técnicas desarrolladas por Bertely (2000) para la etnografía del aula ofrecieron instrumentos valiosos para el registro de las interacciones en el aula sin la necesidad de recurrir a la videocámara.

De esta manera eché mano de los métodos de la etnografía así como de los de la etnografía del aula en una tarea no desarrollada en mi formación como antropóloga precisamente sino en mi quehacer en el campo.

El desglose más fino para el modelo analítico de la clase que enfoca (a) la organización programática, (b) la estructura de las tareas académicas o de orientación cognitiva y (c) la estructura de interacción/participación también brindó una estructura más al estudio del fenómeno.

De esta manera, la investigación aborda la educación desde tres niveles ascendentes (i) la casa, (ii) la escuela desde sus prácticas escolares cotidianas y las (iii) ideologías, planes y modelos (Muñoz, 2001) desde una mirada global. Los diversos niveles que abordo, son con la finalidad de explorar las prácticas locales en las que los niños aprenden su cultura, en función de ofrecer pistas que permitan una mejor integración de las necesidades locales de reproducción y transformación sociocultural dentro de un espacio escolar que logre vincular el conocimiento local con los conocimientos escolares.

A continuación señalaré cuáles son los espacios de acción en que los niños se insertan dentro de su estructura social en la socialización y las formas en que estos espacios se abren o cierran dentro de las dos escuelas de estudio. Asimismo, examino las prácticas educativas de estas escuelas y sus relaciones con los proyectos educativos que las sustentan.

8.1. Los niveles de análisis

En este apartado presento los espacios centrales investigados para mostrar sus puntos de conexión.

8.1.1. El niño y la socialización familiar

En esta investigación se planteó estudiar la socialización dentro del espacio de la casa desde una perspectiva en la que es considerada, de acuerdo con Barbara Rogoff (1993, 2003), como un fenómeno universal, en cuanto que es un proceso por el que todos los niños, de diversas sociedades, experimentan, pero en el contexto cultural particular.

Dentro de este proceso de socialización, se manifestaban diversas formas en que los niños, en sus interacciones cotidianas, aprenden conocimientos, habilidades y valores a través de varias vías. Para el análisis de este proceso, el concepto de *participación guiada* que desarrolla Barbara Rogoff (1993) fue de gran ayuda para poder establecer que los niños, en coordinación con los adultos, participan de diversas formas y con una gran variedad de combinaciones, con una guía adulta, implícita o explícita. Este concepto amplía la forma de concebir el aprendizaje, desarrollado por Vygotsky en su idea de la Zona de Desarrollo Próximo, desplazándolo a diversos espacios de participación infantil en su proceso de socialización. En este contexto, Mariëtte de Haan(1999), señala que el aprendizaje es producto de prácticas culturales y argumenta que éste no es exclusivo del espacio escolar. En las tareas domesticas que observé la participación de los niños revela una organización cultural para el aprendizaje donde hay una coordinación implícita y el niño juega un papel activo en el proceso. Por ejemplo, Nina al aprender a “tortear”, es decir a hacer tortillas, su aprendizaje fue gradual: comenzó por hacer bolitas, luego aplastar la masa, hasta que logró poner las tortillas en el comal, aunque el evitar las quemaduras le llevó más tiempo. De esta manera, su aprendizaje fue fundamentalmente a partir de la observación diaria que hacía de su madre y no sólo de ella, sino de todas aquellas casas a las que acudía y con las que tenía lazos familiares, sin que se diera alguna explicación previa de cómo hacer las tortillas.

Sin embargo, mientras aprendía, las miradas entre madre e hija estaban coordinadas y le iban indicando a Nina si, por ejemplo, el lugar dentro del comal era el adecuado para poner la tortilla o incluso la madre le hacía un espacio para ello. Esto sin que mediara palabra alguna. Cuando Nina logró realizar toda la actividad, el que se consumieran las tortillas a pesar de no contar con las cualidades de una experta, le indicaba a Nina que “ya sabía hacer tortillas”. De ahí en adelante, colaboraría cotidianamente con la madre en la preparación de las tortillas para el consumo diario durante los días en que no acude a la escuela. El aprendizaje, en este sentido, es apoyado y dirigido a partir de un lenguaje no verbal que conecta al

niño con los expertos, pero que abre espacios para la iniciativa y experimentación del niño en la realización de las actividades.

En el análisis, además de esta actividad específica, se observaron otras como la pesca, la recolección de frutos, plantas comestibles o medicinales, el cuidado de los potreros o la cacería, en las cuales se repetía el mecanismo de esta particular forma de aprendizaje guiado que, además amplía el campo de acción de los niños al contar con una diversidad de actividades en las que desarrollan determinadas habilidades. En estos espacios de acción infantil se pone de manifiesto la participación que el niño desempeña en el proceso dentro de la casa, en el que aprende con otros, es decir, en compañía de padres, hermanos y demás personas con las que se relaciona cotidianamente. En este sentido, el niño participa en el aprendizaje desde sus relaciones cotidianas en las que se va estructurando de acuerdo a los valores y metas culturales del grupo, en un proceso al que Marriette de Haan llama *dilemas de la estructuración*, es decir “la manera en cómo se re-estructuran las actividades culturales de forma que aparezcan estructuras de aprendizaje” (1999: 308).

En este proceso, también se van estableciendo límites a la conducta infantil, los cuales pueden o no ser aceptados por los niños y los familiares, desarrollándose, en el caso particular de los niños ch’oles de El Bascán, un aprendizaje que involucra la participación autónoma del niño en función de una integración a su grupo social. Es decir, se desarrollan formas en las que el niño aprende asumiendo las consecuencias de su actuar. Estas observaciones coinciden con lo que plantea Antonio Paoli (2003), cuando señala que durante la infancia, la socialización es un proceso flexible, en el que hay un mayor énfasis en presentar la racionalidad que fundamentan la conducta del grupo, ya que las estructuras mediadoras de las relaciones sociales son muy rígidas, de ahí que hay que fundamentarlas, por diversas vías, más que imponerlas.

Entre las estrategias para lograr este cometido, destaca el uso de modelos ideales de comportamientos positivos y negativos que ponen de manifiesto una noción de persona, la cual le permite al niño contar con alternativas para modelar su conducta con el fin de obtener reconocimiento por parte de los adultos, de tal forma

que se va fortaleciendo su *chu'jlel* (alma) y estarán en el camino de llegar a ser un *isujmlelbã wiñik* o *isumlelbã x ixik* (hombre verdadero o mujer verdadero). Esta noción de persona también coincide con las ideas que desarrolla Paoli en sus aproximaciones a la sabiduría de los tseltales al señalar que “el tseltal piensa que la educación es realmente buena si se orienta a generar *batsil antsetik* y *batsil winiketik* (mujeres verdaderas y hombres verdaderos)” (2003: 108).

Estos modelos se usan de forma indistinta y dependiendo el ámbito de sentido en el que se producen, pueden hacer uso de alguna conducta realizada por un adulto o niño que pudo afectar algún tipo de relación social, la cual es comentada en un espacio particular de reunión familiar, ya sea explícita o implícitamente dirigida al niño. Los recursos para mostrar los modelos de persona van desde la interacción cotidiana al uso de narrativos o por el control social de la enfermedad, entre otros.⁵⁸

El juego también es una forma en que los niños aprenden de una manera más libre, el cual también se vincula con el trabajo, éste también proporciona un espacio en el que los niños consolidan sus relaciones con su grupo generacional, sus hermanos mayores, así como los roles que van jugando en la jerarquía social del grupo del cual forman parte.

Estas formas en que el aprendizaje va estructurando la conducta del niño tienen la peculiaridad de ir formando al niño en su individualidad, identificándola con la del colectivo, de tal forma que su actuar se basa en él y sus relaciones sociales. Esta integración no implica una armonía idealizada y libre de conflictos, pues a final de cuentas, el niño tiene el derecho a hacer lo que quiera, pero la decisión que tome traerá consecuencias que, de antemano se han previsto a lo largo de su aprendizaje, trayendo consigo rechazo o aceptación del grupo. Es por esto que las actividades sociales y los procesos transformativos son las principales unidades de la estructura social y cultural. Al identificar estos esquemas y constreñimientos dentro de los procesos, se puede establecer que el nexo con la estructura se encuentra dentro y no fuera de los procesos.

⁵⁸ Alejos García (1988) realiza una recopilación de relatos ch'oles en su libro *Wajalix B' T'an*.

El ámbito del trabajo es un claro ejemplo donde los niños encuentran el sentido de la estructura normativa que regula su existencia. En este ámbito se explicitan las metas y valores culturales que regulan sus relaciones en el grupo y por lo tanto las alternativas que tiene al ser miembro de su grupo social.

En este sentido, la investigación realizada aporta datos para entender al niño como un agente activo, por esto entiendo que la participación de los niños, en este tipo de socialización, por lo general presenta formas de guía no explícita, donde éste abre sus espacios en un proceso que vincula la autonomía personal con el grupo social.

De esta manera, son las metas y los valores culturales los principales factores que van definiendo las diferentes formas, donde la cultura le imprime un sello particular a la socialización que se desarrolla en cada sociedad. En este sentido, cada sociedad va creando los mecanismos que puedan permitir su reproducción, misma que por la actividad de los sujetos, también se va transformando en una interacción entre sujeto y estructura. Sin embargo, al pasar a la escuela nos encontramos con una estructura donde los espacios de acción infantil se quedan muy limitados.

8.1.1.1. De la casa a la escuela: continuidades y rupturas

La escuela, por excelencia, ha sido considerada como un espacio reproductor de estructuras sociales, pero al mismo tiempo es un espacio en el que la crítica de esas estructuras está presente, dentro del contexto político de esta investigación, donde se enfrentan abiertamente dos proyectos políticos que promueven modelos interculturales, uno dirigido por el Estado y el otro por el zapatismo. El acercamiento al proceso de socialización infantil dentro del espacio de la casa, ofrece pistas valiosas para un proyecto educativo coherente entre las prácticas educativas, los modelos y los proyectos políticos.

Sin embargo, esto no es tan sencillo, ya que al acercarnos a los proyectos políticos, en el caso del Estado, sólo se observa un reconocimiento formal de los derechos culturales para los pueblos indígenas. Es decir, en las prácticas educativas no se observa una vinculación que pueda articular el conocimiento y las necesidades

locales de las comunidades indígenas, sino que continúa el mismo proceso de asimilación.

Por otro lado, la escuela autónoma zapatista, que se podría caracterizar como un modelo que se construye desde la reflexión de su realidad, se encuentra en un proceso en el se expresan formas que reproducen la escuela oficial, pero también son cuestionadas y se proyecta hacia una transformación del espacio escolar, imprimiendo la cultura local en el proceso de la organización educativa, pero también, llevando a cabo procesos de transformación, pues hay valores de la cultura indígena que también son cuestionados.

Sin embargo, lo más significativo es la construcción de las escuelas autónomas al margen de las estructuras estatales, lo cual hace posible la reflexión constante de los procesos educativos, recogiendo las experiencias de las prácticas educativas.

8.1.2. La educación indígena

Al abordar el estudio de la educación indígena, retomo los cuatro niveles que propone Héctor Muñoz porque permite una visión global que va de los proyectos políticos hacia las prácticas cotidianas. A esta propuesta incorporo el nivel "local" de la socialización familiar con el fin de ofrecer una mirada de los sujetos de la educación: los niños, los maestros y los padres de familia. De esta manera, tras explorar la socialización de los niños en la casa, paso a la revisión de los niveles en la educación, considerando los dos proyectos políticos de estudio para finalizar con la articulación de los niveles que abordo teniendo como eje la discusión de la educación intercultural.

8.1.2.1. Ideologías, políticas y proyectos educativos

Las *políticas educativas*, como se ha desarrollado en el capítulo tres, son aquellos proyectos que provienen de los sectores sociales, los debates internacionales, por medio de los cuales se adoptan enfoques, objetivos y categorías para definir la naturaleza social y papel de la educación en el desarrollo de la sociedad indígena.

En este sentido, el debate en torno al tipo de educación que debería desarrollarse en la escuela dentro de contextos de diversidad cultural abre una gran diversidad de posturas que, como se ha desarrollado en el capítulo dos, van de la mano con posiciones políticas de grupos sociales específicos. De tal forma que los proyectos educativos dirigidos por el Estado van de la mano con los intereses del grupo social que detenta el poder en la dirección del gobierno.

Esto es más evidente en el debate sobre la constitución multicultural de las sociedades, donde los diferentes proyectos políticos como el neoliberal, el neoconservador, el de la izquierda, establecen su postura en relación a las políticas que debieran proteger los derechos culturales. Sin embargo, los teóricos de la educación multicultural, desde una posición crítica, en la que podemos ubicar a Peter McLaren (1998) y Kincheloe y Steinberg (1999), advierten el riesgo de los discursos multiculturalistas dentro de las posturas neoliberales y neoconservadoras, en las que se hace un reconocimiento formal de los derechos a la diversidad cultural, pero en la medida de conservar su propio proyecto político.

De ahí que los críticos del multiculturalismo señalen la importancia de no caer en las formulaciones que sólo reconocen derechos en función de la viabilidad de su propio proyecto político y por lo tanto, continuar con las relaciones de dominación que hasta la fecha definen las relaciones entre las diversas culturas. Para el caso de nuestro país, el debate continúa sin resolverse con dos posturas que sobresalen en relación a las demandas de los grupos indígenas: la del Estado y la del movimiento zapatista.

La del Estado que a través del gobierno federal reconoce, primero la composición de la diversidad cultural en el país a principios de 1990, que en ese entonces quedaba estipulado en el Artículo 4° de la Constitución Política y más tarde, ante las presiones que imponía el levantamiento zapatista, se agregan más reformas para integrar La Ley Indígena,⁵⁹ pero que no define la cuestión sobre el derecho a la autodeterminación en relación al manejo de los recursos económicos y, sobre todo,

⁵⁹ Las reformas fueron publicadas en el Diario Oficial de la Federación el 14 de agosto del 2001, pero desconocidas por el EZLN, defendiendo la Ley que había redactado la Comisión de Concordia y Pacificación (COCOPA) en base a los acuerdos firmados desde 1996.

las formas en que se establecería una nueva relación con los pueblos indígenas en cuanto a su participación en la toma de decisiones políticas en el ámbito nacional.

En el caso de la educación autónoma, las ideas plasmadas en Los Acuerdos de San Andrés, también se establece la demanda de una educación intercultural, producto del debate alrededor de los asesores que rodearon al EZLN en ese momento que, a diferencia de la educación dirigida por el Estado, sí contempla la implementación de esta modalidad a nivel nacional y no sólo hacia la población indígena. Esto pone en el debate lo que Héctor Muñoz (2000) plantea como los sentidos de la intercultural, es decir, establecer cuáles son los objetivos que debe cumplir una educación intercultural en el contexto de la sociedad mexicana.

Ante el no reconocimiento de estos acuerdos producto del “diálogo” entre la representación del gobierno federal y el EZLN, los zapatistas llevan a cabo los acuerdos al margen del Estado y como forma de resistencia establecen sus municipios autónomos que más adelante se reestructuran a partir de la Juntas de Buen Gobierno, siendo la educación autónoma una de las principales líneas de acción de la lucha de resistencia zapatista. De esta manera, la educación zapatista comienza a construirse con ideas que dan forma a la demanda de una educación intercultural, pero que al mismo tiempo se van alimentando de las experiencias de las prácticas educativas cotidianas.

La escuela oficial en base a un reconocimiento formal, es decir en el discurso reciente, formula un modelo intercultural para la educación indígena que en la práctica educativa no queda clara su función y por lo tanto no cuenta con los mecanismos para su ejecución, pues más que una construcción en la que involucre la participación de las comunidades indígenas para definir esa función, de acuerdo a las necesidades reales del grupo en el que se inserta la escuela, se manifiestan una serie de contradicciones entre proyecto político y prácticas educativas, las cuales tienen una fuerte dirección desde los planes nacionales.

8.1.2.2. El sistema educacional

Este nivel refleja las condiciones políticas de la estructura y estrategias que el gobierno realiza en la ejecución de las doctrinas educativas, es decir, toda aquella

infraestructura, personal disponible y recursos que el Estado destina para la educación indígena. El cual enfrenta un desfase entre el modelo intercultural de la educación indígena y su ejecución al destinar recursos económicos que se han dirigido hacia la construcción de una infraestructura material y a la formación de maestros, logrando una gran cobertura, pero sigue sin resolverse la gran brecha entre el desarrollo propio de la educación indígena de calidad y el desarrollo local de las comunidades indígenas.

Este avance considerable de la cobertura educacional encuentra dificultades, pues si bien ha destinado recursos considerables para satisfacer la demanda educativa, llegando cada vez más a las comunidades indígenas, las esperanzas que se han depositado en él no se han cumplido, ya que este sistema se presenta con estructuras y orientaciones más vinculadas a un modelo centralizado, vertical y monocultural que persiste a pesar del proceso de descentralización que se ha dirigido hacia los estados. En el caso de Chiapas, el control federal de las escuelas primarias en su modalidad bilingüe, se han transferido al gobierno estatal vía Servicios Educativos para Chiapas (SECH).

En el caso de las escuelas zapatistas, las formas organizativas que se han desarrollado, así como el apoyo solidario de diversas organizaciones sociales, también han logrado una cobertura educativa importante dentro de los territorios de influencia zapatista en relación a la construcción de escuelas y formación de promotores, de acuerdo a los datos presentados por las Juntas de Buen Gobierno en el capítulo tres. En este sentido, sin restar la participación de los municipios autónomos en las escuelas, se observa una tendencia a coordinar los proyectos que se desarrollan en las diferentes regiones zapatistas a través de las Juntas de Buen Gobierno, con la finalidad de articular el proceso de la autonomía indígena con la función de la educación autónoma y el desarrollo local.

8.1.2.3. Modelos y diseños académicos

Los diseños académicos para el aprendizaje escolar y la realización de los alumnos delinean un modelo intercultural que aún no ha cumplido con las expectativas de articular las necesidades para el desarrollo de las comunidades, ya que si bien ha

tomado en cuenta contenidos de las culturas indígenas, el modelo continúa reproduciendo un formato que responde más a la realidad de las zonas urbanas. Es decir, la escuela sigue siendo un espacio ajeno a la realidad indígena porque detrás del modelo intercultural, prevalece una concepción estática y museográfica de la cultura, en la que más que delinear estrategias que permitan la “continuidad” cultural de los pueblos indígenas, tiene un sentido de preservar, como si la cultura indígena estuviera muerta y por lo tanto, “mantener” lo que queda de ella.

En este sentido, los modelos pedagógicos, los cuales también tienen que ver con los tiempos y espacios que condicionan el aprendizaje, responden a las necesidades urbanas y no a las necesidades de las comunidades indígenas. Esto demuestra la imposición de modelos que guían los intereses del proyecto político que detenta el grupo en el poder, para quienes la agenda de la problemática indígena sigue siendo un pendiente no prioritario.

Esto lleva a la reflexión sobre la formulación de objetivos y funciones de la interculturalidad en el diseño de modelos adecuados a la realidad de sociedades constituidas por una diversidad cultural. De tal forma que, desde el modelo intercultural que emana del Estado, lo intercultural sólo se dirige hacia los indígenas y no incluye al resto de la sociedad, la cual es parte de esta diversidad cultural. En este sentido, la interculturalidad entendida como modelo es una elaboración ajena a la realidad indígena que se le vuelve a imponer.

Este modelo intercultural comparte sólo una pequeña similitud con el modelo intercultural propuesto en el proyecto político zapatista en Los Acuerdos de San Andrés. Éste, al igual que el proyecto del Estado, se nutre de las ideas de diversos asesores aceptadas por los zapatistas. En este sentido, el modelo intercultural se podría decir que también es una elaboración que no emana directamente de los indígenas, es una construcción, producto de los debates académicos que tratan de responder a la problemática educativa indígena, con la diferencia que el proyecto intercultural zapatista, plasmado en dichos acuerdos, sí plantea la educación intercultural en su dimensión nacional.

Sin embargo, las diferencias más notables se encuentran en el proceso que se ha dado a partir del rechazo de Los Acuerdos de San Andrés y se inicia al margen

del Estado, la construcción de la autonomía indígena zapatista. De ese momento a la fecha, el modelo educativo zapatista, en particular el proyecto de Semillita del Sol, se ha ido nutriendo de la experiencia en la que promotores y asesores han reflexionado sobre la práctica educativa desde la práctica misma, resultando un modelo flexible que pueda ser adaptado a la realidad de las comunidades, en la que cada escuela pueda funcionar de acuerdo a las condiciones particulares de cada una.

De esta manera, más que un modelo, los promotores hacen uso de una guía que es producto del proceso de formación, basado en la experiencia del proyecto de Semillita del Sol. Durante este proceso de formación, los promotores combinaban su formación y la práctica de tal forma que la experiencia de dar clases era parte integral de la formación de los promotores, creándose un espacio de reflexión continua de los modelos tradicionales de la escuela oficial. Con esto no se quiere decir que la escuela autónoma está libre de reproducir los modelos de la escuela oficial que son criticados, ya que la mayoría de los promotores han cursado sus estudios básicos en el sistema oficial, el cual también es uno de sus referentes en la práctica escolar.

Sin embargo, el hecho de no contar con un modelo educativo rígido, permite un espacio mayor de acción al promotor, donde hace uso de estrategias para adaptar la enseñanza a las condiciones en las que desempeña su práctica escolar, es decir, hay una mayor flexibilidad en los tiempos y los espacios para el aprendizaje, además de una mayor expresión de su cultura al contar sólo con los recursos disponibles en su localidad, así como de los conocimientos que tiene de su entorno.

8.1.2.4. Prácticas educativas

La educación indígena estudiada a partir de los niveles arriba señalados permite una visión general de la situación en la que actualmente se encuentra. Por una lado muestra un avance importante en la cobertura lograda hasta ahora, la cual tuvo un notable crecimiento en el territorio de influencia zapatista provocando un contexto de competencia. Sin embargo, el problema más complejo sigue sin resolver, ya que “en México se ha creado el sistema escolar bilingüe, se ha creado la institución, pero no

se ha desarrollado la organización pedagógica que se sustente en la política de educación intercultural bilingüe” (Mena, *et al.*, 2000: 131).

Esta falta de vinculación se observa en los grandes obstáculos que el maestro enfrenta en su práctica escolar diaria, quien se encuentra en condiciones adversas en el cumplimiento de un programa pedagógico que no le ayuda a resolver los problemas que enfrenta en su práctica con la realidad, debido principalmente a la falta de sustento que tiene el modelo intercultural dentro del proyecto político del Estado y por lo tanto, la escasa comprensión del modelo intercultural por parte del maestro.

De esta manera, las tres categorías usadas para el análisis de las prácticas etnográficas: la organización programática, la estructura de las tareas académicas o de orientación cognitiva y la estructura de de interacción/participación, ofrecen muchas ventanas que dejan ver la problemática del modelo intercultural en sus aspectos teóricos y políticos de la educación bilingüe intercultural en los dos proyectos políticos de las dos escuelas estudiadas: la escuela oficial y la escuela autónoma.

La primera cuestión notable que marca las diferencias entre una escuela y otra son los modelos pedagógicos que emanan de cada uno de los dos proyectos políticos. La escuela dirigida por el Estado establece un modelo nacional del cual se desprende la modalidad intercultural para la población indígena. De esta manera el maestro hace uso de estrategias en las que tiene que equilibrar un programa que aún no le es comprensible, pues este no está ajustado a los tiempos y espacios comunitarios. Es decir, hay una desvinculación entre modelo y contexto comunitario, lo cual provoca dificultades en la práctica escolar.

El maestro de la primaria de El Bascán, manifestaba las pocas posibilidades que tenía de implementar actividades más significativas para el aprendizaje de los niños, pues se regía de diversas formas en que era “vigilado” para seguir el programa dictado por la SEP. Por ejemplo, existe la vigilancia desde la dirección de la escuela o las evaluaciones periódicas que ponen a las propias escuelas en competencia dentro de su región. Esta serie de contradicciones entre los modelos y

las prácticas pone de manifiesto que la cuestión intercultural es un debate teórico y político que sigue sin establecer acuerdos.

Las escuelas autónomas tienen la ventaja de mantenerse al margen del Estado y construir cotidianamente un modelo basado en la experiencia, que se ajusta a los tiempos de la organización social de la comunidad y de los recursos con los que dispone la escuela, de tal forma que lo pedagógico se va construyendo desde la propia organización comunitaria, permitiendo una programación cotidiana de las actividades escolares dentro de un marco flexible, en el que tanto los promotores como los niños participan. Por ejemplo, los tiempos de clases que permiten que los niños se incorporen al trabajo de la milpa en temporada de siembra y cosecha, las cuales están incorporadas como parte del aprendizaje escolar. Así mismo, el promotor encuentra un mayor espacio para su participación creativa, ya que tiene que planear cotidianamente la programación de las actividades de acuerdo a las condiciones de su localidad, donde lo pedagógico va más allá del espacio del aula escolar.

Esta flexibilidad no está presente en la escuela oficial, ya que la mayoría de las actividades están sujetas a lo programado en los libros de texto y cuando se da el caso de salir del espacio escolar, como el ejemplo de el recorrido por la comunidad organizado por el maestro, las actividades terminan por ajustarse a los contenidos del libro y a la centralización del proceso de aprendizaje, a pesar de las ventajas que demostró el recorrido por la comunidad al integrar la participación de los niños en dicho proceso.

El uso de la lengua dentro de las estructuras de las tareas académicas o cognitivas y en la de interacción/participación es uno de los aspectos eje dentro del aula. Por un lado el sistema bilingüe es, además de un modelo, una herramienta que permite un mayor acercamiento al maestro y por lo tanto estimula la participación de los niños. Sin embargo, el uso instrumental que se le da a la lengua ha sido funcional dentro de la estructura de interacción/participación, pero no ha logrado establecerse como lengua de instrucción para facilitar el aprendizaje bilingüe de los niños. Esto lleva a que la mayoría de las actividades, sobre todo en la asignatura de *Matemáticas*, no sean comprendidas al no establecer el uso práctico de esas

actividades, ya que en la mayoría de las clases de esta materia, la lengua que predomina es el español y el uso del ch'ol que marginado solamente a frases para llamar la atención del grupo.

En la escuela autónoma de San Miguel, dentro del nivel de la estructura/participación, además del uso de la lengua materna como estímulo para la comunicación, se involucran ciertas relaciones que hacen que la interacción entre el promotor y los niños más que afectiva, casi familiar, estableciéndose una relación de hermanos similar a la observada en el espacio de la casa. Esta relación también se establecía entre los niños, agrupándose en ocasiones para realizar determinadas actividades o entre los niños más pequeños que aún no iban a la escuela, pero entraban a la escuela con sus hermanos mayores.

No tuve la oportunidad de presenciar la forma de impartir las clases de *Matemáticas*, sólo pude observar el uso de juegos como el dominó y la oca donde se evidenciaba que los niños tienen la habilidad de contar. En lo que respecta a las demás clases, por ejemplo durante la preparación del festejo de la Revolución Mexicana donde se relacionaron las clases de *Historias, Lenguas y Vida y Medio Ambiente*, la lengua materna tiene un uso de instrucción. En el caso de la materia de *Lenguas*, la enseñanza del español se realizaba a través de canciones o adivinanzas en español, las cuales eran traducidas oralmente en ch'ol y escritas en español.

Cabe señalar que entre los maestros bilingües se advierten nuevos indicios de, parafraseando a Héctor Muñoz, *lealtad etnolingüística*, que implementan el uso de la lengua y la cultura indígenas en la escuela, en muchas ocasiones sin el acuerdo de otros maestros que mantienen un apego al programa educativo. En este sentido, se entiende la afirmación de que la escuela autónoma tiene una gran ventaja al no estar sujeta a las estructuras de un modelo rígido, sino que en la práctica se va articulando a las condiciones de la comunidad en la que se encuentra inmersa.

De esta manera, se puede observar que el débil acercamiento que la escuela oficial mantiene con la cultura local no sólo se manifiesta en los contenidos, ya que no es suficiente ser "sensible" a la cultura, indígena integrando contenidos dentro de los libros de texto que denotan un concepto de cultura muerto. De ahí, la importancia de que el debate sobre los modelos de la educación intercultural profundice, además

de las formas en que la lengua materna y la segunda lengua se relacionan en el aprendizaje, en las formas en que los niños aprenden en casa, con la finalidad de establecer un vínculo más estrecho con el aprendizaje escolar, donde más que oponer la escuela con la comunidad, potencialice las habilidades y conocimientos que implica la satisfacción de las necesidades del grupo.

Por ejemplo, la diversidad de actividades que los niños realizan en el ámbito de la casa como, la siembra de maíz o frijol, la crianza de ganado, la pesca, la caza, la recolección de frutas y plantas medicinales o comestibles y la administración de todos estos recursos para la reproducción familiar, los llevan a desarrollar conocimientos y habilidades que bien podría ser potencializadas por el conocimiento escolar, el cual podría ser proporcionado por una escuela integrada a la dinámica comunitaria. Varios son los proyectos que se han ido en esta dirección, destacando el de Jorge Gasché desarrollado en la Amazonía peruana o aquí en Chiapas, desde organizaciones No Gubernamentales como el de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM).⁶⁰

El acercamiento a las prácticas escolares nos lleva a una serie de complejidades donde las formas culturales en que los niños aprenden en la casa se ven reflejadas en la escuela, mismas que pueden ser aprovechadas o desechadas por del maestro. Esto se ha demostrado en investigaciones como la de María Bertely (2000), donde su etnografía del aula en escuelas con población indígena mazahua, destaca como el maestro aprovecha las formas que los niños aprenden en la casa, por ejemplo, estimulando la diversidad de actividades para un solo tema y permitiendo que los niños realicen la que más les agrada. Sin embargo, ese maestro que, desde la opinión de Bertely realiza bien su labor escolar al permitir que fluya la participación de los niños de acuerdo a sus formas culturales, sus colegas lo señalan como un maestro deficiente. Ruth Paradise (1991) también entre los mazahua, destaca formas culturales de aprendizaje que los niños manifiestan en el aula escolar como la habilidad de la observación para aprender.

⁶⁰ Un estudio detallado sobre los diferentes proyectos educativos con un enfoque intercultural en Chiapas lo realiza Raúl Gutiérrez (2005).

Estas experiencias expresan cómo el concepto de aprendizaje va más allá del aula escolar y se manifiesta en todos los espacios de interacción en el que se desarrolla el proceso de socialización infantil. En este sentido, el aprendizaje de los niños encuentra dos formas diferentes de plantearse en los espacios de la casa que se desvinculan. Entre los aspectos que mayor relevancia demostró el trabajo etnográfico en la socialización de la casa, vemos un proceso que abre espacios para la participación de los niños que, retomando el concepto de *participación guiada* de Barbara Rogoff (1993), la niña que seguí en sus actividades cotidianas, no pide solicitudes explícitas de apoyo en su aprendizaje, la relación está mediada por actitudes e incentivos que se establecen entre ella y su madre. De tal forma que no hay una dirección que centralice el proceso. A diferencia del espacio escolar en el que el maestro es el poseedor del conocimiento y centraliza la dirección de las actividades, descartando formas locales que desarrollan los niños para aprender, basadas antes que nada, en la voluntad del niño por integrarse a las actividades de su grupo familiar.

En la escuela autónoma por su parte, no están explícitas estas formas culturales que se pueden observar en la casa. Sin embargo, los promotores tienen la ventaja de no estar sujetos a un programa rígido en su práctica escolar cotidiana, esta flexibilidad le permite tener más espacios en que la vinculación entre la casa, la comunidad y la escuela tienen una conexión más fluida. Aunque en estos espacios, el promotor también involucra sus propias nociones de la práctica educativa, producto de sus experiencias como estudiante de la escuela oficial. Estos son procesos complejos en los que la reproducción, la crítica y la transformación de esos modelos se encuentran en constante interrelación.

El acercamiento a estas dos escuelas permite observar, dentro de un contexto en el que la competencia entre dos modelos de educación indígena implica también competencia de modelos formativos de la persona, valores y metas culturales, demuestra que la centralización de los programas educativos por el Estado dificulta el proceso coherente de la socialización infantil indígena.

8.2. Los retos de la interculturalidad

El acercamiento a las formas culturales de aprendizaje infantil en el espacio de la casa y la escuela abre muchas ventanas que muestran que los conocimientos producidos en el ámbito familiar y comunitario son negados en la educación dirigida por el Estado, continuando con una estrategia integracionista (ver capítulo cinco). De esta manera, el modelo intercultural, más que dirigirse a ofrecer condiciones que brinden “continuidad” de las culturas locales, se caracteriza por el despojo de los valores culturales principalmente porque se rige por exigencias estructurales de los programas de estudio y no de las necesidades de la comunidad.

En el capítulo enfocado a las formas de participación infantil dentro de la escuela primaria oficial de El Bascán, se describe que los niños entran en una dinámica regida por normas, tiempos y espacios que no concuerdan con los de la escuela y la comunidad, lo que ha convertido a la escuela como una actividad dominante en la socialización infantil. Esto no ha desplazado por completo las actividades arriba mencionadas, pero sí han devaluado su importancia para la reproducción del grupo social.

En este sentido, los niños, dentro del ámbito de la casa, tienen una gran variedad de actividades que, implícitamente pueden elegir las que más les atraigan y desarrollar habilidades de un experto, lo cual no significa que sean tontos para realizar las que no logran agradarles, de ahí la frase común de “no quiere hacerlo” o “no le gusta hacerlo”. A diferencia de la escuela en donde se privilegia un solo tipo de conocimiento y el que no logra adaptarse es considerado no inteligente, en relación a los que sí lo logran.

Ante la variedad de actividades que los niños desarrollan en su comunidad, el espacio de la escuela limita las habilidades que los niños desarrollan en lugar de potencializarlas. Además dentro de estos dos espacios se mezclan formas de aprendizaje que generan la autonomía de los niños dentro de la casa y formas de aprendizaje que estimulan la competencia individual dentro del aula escolar. Ya que, a lo largo del capítulo cinco, en el que se desarrollan las formas en que los niños participan de su aprendizaje en la casa, se describía que la forma gradual en que los niños aprenden las diversas actividades, estimula una personalidad autónoma que se

desarrolla en diferentes espacios que generan el aprendizaje, donde esa autonomía personal se vincula a su grupo social. Es decir, el aprendizaje infantil se reconoce cuando los niños asumen responsabilidades dentro de la organización social aportando beneficios al grupo familiar.

En cambio, en la escuela oficial, el estímulo está dado en función de ciertos valores como el esfuerzo individual, el cual se reflejaría en ver cumplido los modelos promovidos por la escuela, por ejemplo, llegar a ser, en un futuro maestro, que por lo general significa, tener la posibilidad de salir de la comunidad para su progreso personal. En este sentido, en el contexto de la competencia entre escuela oficial y escuela autónoma, más que la competencia entre dos proyectos políticos, se da una competencia más profunda entre valores, modelos y metas culturales.

De esta manera, la escuela, más que una alternativa real, se vuelve una especie de escaparate en el que se promueven falsas expectativas, trayendo como consecuencia, entre otras cosas, el deterioro de las relaciones sociales que se generan alrededor de ésta. Esto es así, porque los niños, al dedicar mayor tiempo a la escuela, contribuyen a generar cambios, pero con alternativas no muy reales y mayor crítica hacia las alternativas de vida que produce la socialización en la casa. Sin embargo, al no verse cumplidas las alternativas que construye la escuela, las opciones disminuyen y finalmente se ven obligados a regresar al trabajo que ofrece la comunidad. Pero ese regreso produce frustración y trae como consecuencias graves problemas como el alcoholismo y la delincuencia en las comunidades indígenas. Otra opción es quedarse en las ciudades, pero en muchas ocasiones en situación de mayor marginación.

A diferencia de la escuela, la socialización dentro del ámbito de la casa enseña a aceptar un futuro real que puede no tener muchas alternativas, impedidas justamente porque no se ha privilegiado un desarrollo que emane de las propias comunidades. Por el contrario, la escuela oficial, se importa un desarrollo definido por las políticas nacionales, las cuales abren expectativas en función de modelos que son ajenos a la comunidad y por lo tanto, sólo se pueden alcanzar fuera de la comunidad. De esta manera, las alternativas reales son muy difíciles de concretar. Este es uno de los retos para la escuela autónoma, la de abrir esas expectativas,

pero en función de un desarrollo local que permita a los niños ampliar su proceso de socialización, congruente con lo que experimentan en la casa. Retos que se extienden en general para la construcción de modelos que apliquen la modalidad de una educación intercultural y posibilitar la transformación de los contextos de discriminación y desigualdad social.

La escuela autónoma puede impulsar muchos espacios para la participación de los niños, porque la educación autónoma emerge como un espacio generador que permite la formación infantil en coordinación con los demás proyectos a partir de los cuales se va construyendo la autonomía indígena zapatista. Esto les proporciona a los niños más alternativas en las que finalmente, ellos decidirán su adscripción o no a esa apuesta por la autodeterminación como pueblos indígenas, ya que la misma lucha es un aprendizaje en el que también están inmersos.

La fuerza de la educación en el proyecto zapatista, está en función de establecer vínculos en los que fluyen las relaciones entre casa-escuela-comunidad, porque en principio, la escuela zapatista surge, antes que del proyecto político, de las necesidades reales e inmediatas de proporcionar educación a los niños que, en los momentos de mayor intensidad del conflicto armado, no contaban con ella o la cobertura del Estado no llegaba, en ese entonces, a muchas comunidades. Conforme la escuela autónoma fue creciendo y ante las severas críticas a la educación indígena impartida por el Estado, el proyecto de la educación autónoma se ha ido desarrollando a pasos agigantados, evidentemente con muchos obstáculos, pero que finalmente han servido como un espacio para la reflexión en la que se está definiendo su función, a partir de las necesidades reales de las regiones donde se han establecido. Esto ha llevado al esfuerzo de coordinar los diferentes proyectos para crear un solo sistema educativo autónomo que se está construyendo y por lo tanto, apropiándose de ese espacio que históricamente les fue impuesto.

Los niños de la escuela autónoma “La Flor de la Esperanza”, ven en la escuela zapatista una extensión de la casa que vincula sus actividades y, a partir de ellas, se ven proyectados a futuro. Un ejemplo de esto fueron las respuestas que dieron a la pregunta que dentro del aula les planteé acerca de que era lo que querían ser de grandes, las respuesta fue una gran diversidad de actividades como: tortear,

moler, hacer milpa, cortar leña. Pero cuando agregué a la pregunta sobre las actividades que padres, hermanos o parientes realizaban en los diferentes proyectos alrededor de la autonomía, sus respuestas fueron: promotor de salud, de educación, defensor, albañil.

La interpretación de estas respuestas me lleva a pensar en altas expectativas en relación a los frutos que pueda generar la escuela autónoma, en función de posibilitar una vinculación entre el desarrollo local, definido desde la práctica misma del ejercicio de la autonomía, y las expectativas futuras de los niños, mismas que son socializadas no sólo en la casa, sino que tienen la continuidad en el espacio de la escuela. En este sentido, es necesario destacar que, desde mi punto de vista, más que una resignación por parte de los niños a los modelos típicos que se generan en su comunidad, hay una revalorización de las actividades que se desarrollan al interior de ella, pues la escuela autónoma puede generar una vinculación intercultural que produzca un desarrollo local, generado por los recursos con los que cuentan las comunidades y ampliarlos con los conocimientos científicos.

En este proceso de construcción de las escuelas autónomas se han vinculado los conocimientos escolarizados en la formación de los promotores a través del acompañamiento de grupos de asesores integrados por diversas personas que están organizadas en grupos de apoyo solidario con la lucha zapatista, de manera que se congregan infinidad de conocimientos particulares que confluyen en esos espacios de formación.

La experiencia autonómica de la lucha zapatista y su relación con el Estado, pone de manifiesto que “no existen todavía condiciones armónicas para el reconocimiento y respeto efectivo de los particularismos culturales y lingüísticos dentro de las estructuras nacionales contemporáneas. Este aspecto es sólo una parte de la tarea de caracterizar el presente y futuro de las sociedades indígenas” (Muñoz, 2001: 443). Con esta premisa podemos finalizar estas conclusiones con la intención de acercarnos a algunas ideas que articulan los distintos sentidos que implican la interculturalidad y por lo tanto delinear las posibles direcciones que se pueden atribuir a una educación intercultural.

La premisa que establece Héctor Muñoz nos lleva a explicitar si la educación intercultural es un modelo que sólo puede desarrollarse en condiciones donde se establezcan relaciones de armonía para el reconocimiento y respeto de la diversidad cultural. Si esto es así, la educación indígena intercultural, como derecho reconocido por el Estado, está aún lejos de ser lograda. Pero la lucha zapatista que construye su autonomía al margen del Estado, permite establecer otras alternativas que puedan generar esas condiciones a través de la construcción cotidiana de ese modelo educativo generador de experiencias que puedan definir la función de la escuela.

Entre estas dos perspectivas encontramos dos visiones que están estrechamente vinculadas con el tipo de relaciones que permitan el establecimiento de una educación intercultural: continuar con un sistema educativo nacional del que se desprenda la modalidad intercultural sólo para indígenas o construir un modelo donde la diversidad que implica relaciones interculturales sean parte del sistema nacional.

La historia de la educación indígena nos lleva a considerar que es muy difícil establecer una educación indígena sin su participación en la definición de la función que le tenga que ser asignada, ya que ésta continúa siendo un reflejo del contexto urbano y la modalidad bilingüe intercultural sólo está dada formalmente. De esta manera, la alternativa de construir un sistema educativo nacional diferenciado deja ver el control del Estado en la definición de la educación indígena.

La segunda alternativa tiene que ver con un conflicto político más profundo: definir la relación entre Estado y pueblos indígenas. Esto nos lleva a considerar los sentidos que implica el debate en torno a la diversidad cultural donde de por sí se establecen relaciones interculturales históricamente desiguales.

Los sentidos de la interculturalidad que destaca Héctor Muñoz son: (i) el diálogo; (ii) el reconocimiento de formas alternativas de construir y transmitir el conocimiento; (iii) un acercamiento entre lo que ofrece la escuela y lo que sabe el alumno o (iv) una sistematización y formalización del saber local que permita construir puentes de racionalidad coincidentes entre culturas (2001: 475).

Los dos primeros sentidos de la interculturalidad como diálogo y reconocimiento dejan ver que es necesaria la condición de crear nuevos mecanismos

que permitan primero el reconocimiento del derecho a la diversidad cultural y las formas para ejercer ese derecho, es decir, la autonomía indígena. De esta manera, la alternativa de continuar con un sistema educativo nacional diferenciado podría reproducir relaciones de marginación al mantener separadas las diversas realidades socioculturales y el diálogo no sería posible. En este sentido, una educación intercultural integrada al sistema educativo nacional podría provocar un acercamiento entre las diferentes realidades socioculturales del país en donde los demás sentidos de la interculturalidad pueden desarrollarse.

Con esto deseo señalar que más que diversos sentidos a elegir como fundamento para la construcción de un modelo intercultural, se tendrían que sentar bases para que se realice esa construcción. Ya que al haber un mutuo acercamiento entre las culturas, producido por un sistema nacional intercultural, puede abrir posibilidades en la creación de puentes entre las culturas y superar las relaciones de poder en las que una domina sobre las demás, la idea de puentes que se cruzan constantemente nos lleva a la idea del reconocimiento y el diálogo, abriendo posibilidades de: acercar la escuela con la realidad sociocultural del niño.

De tal forma que además de este acercamiento entre lo que el niño sabe y lo que ofrecería la escuela, llevaría también a un despliegue más intenso de las formas en que el aprendizaje de los niños se va estructurando en los diversos ámbitos que dan sentido al proceso de socialización en el espacio de la casa, los cuales son cruciales, en la medida de que pueden posibilitar relaciones que fortalezcan la identidad y el aprendizaje de los niños indígenas con las prácticas pedagógicas en el aula.

Para concluir, los sentidos que pone en debate Muñoz en su planteamiento de la interculturalidad, se podría decir que en el proyecto zapatista se ha caminado en tratar de enlazar estos diferentes sentidos, en tanto que ha propiciado un diálogo, donde se reconocen formas alternativas y ha creado condiciones para articular y sistematizar conocimientos locales con los escolares. En suma, el proyecto educativo zapatista ha abierto este camino, ya que ha impactado las políticas, las ideologías y los modelos. Habrá mucho que caminar en las prácticas escolares, así como en la incorporación más directa de los niños y su cultura local en este proceso.

Esta área requiere de mucha etnografía que documente la cultura y el saber local real y cotidiano dejando a un lado las visiones cosificadas de la cultura que han predominado en los modelos interculturales.

Bibliografía

- Acevedo Conde, María Luisa, *et. al.*
1996 *Educación Interétnica*, México: INAH.
- Alejos García, José
1988 *Wajalix B'á T'an*; México: UNAM.
- 1994 *Mosojäntel. Etnografía del discurso agrarista entre los ch'oles de Chiapas*. México: UNAM.
- 1999 *Ch'ol / Kaxlan. Identidades étnicas y conflicto agrario en el norte de Chiapas, 1914-1940*. México: UNAM
- Anguiano, Arturo
2003 "La política como resistencia," en *Revista Rebeldía*, México, No. 6, pp. 13-22.
- Becker, Howard S.
1974 "Historias de vida en Sociología", citado en María Bertely Busquets (2000), *Conociendo nuestras escuelas. acercamiento etnográfico a la cultura escolar*, Paidós.
- Un*
México:
- Bertely Busquets, María
2000 *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*, México: Paidós.
- Blumer, Herbert
1962 "Society as Symbolic Interaction", citado en María Bertely Busquets (2000), *Conociendo nuestras escuelas. acercamiento etnográfico a la cultura escolar*,
- Un*
México: Paidós
- Bourdieu, Pierre
1997 *Razones Prácticas*. Tr. T. Kauf, Barcelona: Anagrama.
- 1998 *Capital cultural, escuela y espacio social*, México: Siglo XXI.
- Calvo Ponton, Beatriz y Donnadieu Aguado, Beatriz
1990 *¿Una educación indígena bilingüe o bicultural?* México: CIESAS

- Castorina, José Antonio, Emilia Ferreiro, Marta Kohl de Oliveira y Delia Lerner
1996 *Piaget-Vogotsky: contribuciones para replantear el debate*, México: Paidós Educador.
- Castells, Manuel, et al,
1994 *Nuevas perspectivas críticas en educación*, Barcelona: Paidós Educador.
- 2000 *La Era de la Información*, Vol. II, México: ERA.
- Cole, M.
1981 *The zone of proximal development: Where culture and cognition create each other* (Report #106). San Diego: University of California, Center for Human Information Processing. En B. Rogoff (1991), *The Joint Socialization of Development by Young Children and Adults* en "Social Influences and Socialization in Infancy", New York and London: Edited by Michel Lewis and Saul Feinman, Plenum Press.
- 1985 The zone of proximal development : where culture and cognition create each other. En M. De Haan, *Learning as Cultural Practice. How children learn in a Mazahua Community*. Netherlands School for Social and Economic Policy Reserch.
- Coronado Suzán, Gabriela
1999 *Sistemas comunicativos bilingües entre el México plural*, México: CIESAS/SEP/CONACYT
- De Haan, Mariëtte
1999 *Learning as Cultural Practice. How children learn in a Mazahua Community*. Amsterdam: Netherlands School for Social and Economic Policy Reserch.
- De la Peña, Guillermo.
2002 "Una ciudadanía Social, Demandas étnicas, Derechos Humanos y Paradojas Neoliberales: Un Estudio de caso en el Occidente de México". Versión inglesa publicada en Rachel Sieder, *Multiculturalism en Latin America Indigenous rights. Diversity and Democracy*, Londres: Palgrave Macmillan, Institute of Latin American Studies Series.
- De la Peña, Guillermo
2000 "La Modernidad comunitaria", en *Desacatos*, No.3 pp. 51-62.

De León Pasquel, Lourdes.

1998 "The emergent participant: interactive patterns in the socialization of Tzotzil (maya) infants" en *Journal of Linguistic Anthropological*, Vol. 8, Num. 2, pp. 131-161.

En prensa "Tener *ch'ulel*. Lenguaje, cognición, interacción y moralidad," en prensa *La llegada del alma: lenguaje, infancia y socialización entre los tsotsiles de Zinacantán*, México: CIESAS.

2001 "¿Cómo construir un niño zinacanteco? Conceptos espaciales y lengua materna en la adquisición del Tsotsil, México", México: CIESAS, UNAM, Instituto de Investigaciones Filológicas en Cecilia Rojas Nieto y Lourdes de León, *La adquisición de la lengua materna: español, lenguas mayas*: Euskera

En prensa *La llegada del alma: Lenguaje, infancia y socialización entre tzotziles de Zinacantán*.

Delval, Juan

1991

Crecer y Pensar. La construcción del conocimiento en el aula, Barcelona: Piados.

Denman, Catalina A. y Jesús Armando Haro (comp.)

2000

Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social, Hermosillo, Sonora: El Colegio de Sonora.

Denzin, Norman K.

2000

"Un punto de vista interpretativo" en Catalina A. Denman y Jesús Armando Haro (2000), *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social*, Hermosillo, Sonora: El Colegio de Sonora.

Duranti, Alessandro

2000

Antropología Lingüística, Madrid: Cambridge University Press

Engeström, Y.

1987

Learning by expanding. An activity-theoretical approach to development research. Orienta-Konsultit Oy: Helsinki. En M De Haan, *Learning as Cultural Practice. How children learn in a Mazahua Community*. Netherlands School for Social and Economic Policy Reserch.

- Fajans, Jane
1997 *They Make Themselves. Work and play among the Baining of Papua New Guinea*, Chicago: The University of Chicago Press.
- Frawley, W.
1997 *Vygotsky y la ciencia cognitiva*, Barcelona: Paidós
- Freedson, Margaret Julia y Elías Pérez Pérez
1999 *La Educación Bilingüe Bicultural en los Altos de Chiapas. Una Evaluación*, México: CESMECA/SEP.
- Freire, Paulo
1969 *La educación como práctica liberadora*, México: Siglo XIX.
1970 *Pedagogía del Oprimido*, México: Siglo XXI.
1990 *La Naturaleza Política de la Educación. Cultura, poder y liberación*, Barcelona: Temas de Educación Paidós.
1996 *Política y Educación*, México: Siglo XIX
- García de León, Antonio
1985 *Resistencia y Utopía*, México: ERA.
- 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. Ponencia para el Simposio FL 11 del 50 CIAM en Varsovia: Los Retos de la educación intercultural (y bilingüe) en el siglo XXI: ¿Cómo hacerla desde y en la perspectiva del usuario?

El difícil reto de una educación indígena amazónica: alcances y abandonos. Una versión ligeramente diferente de la parte histórica de este trabajo (Capítulos 1-3) fue publicada por primera vez en 2001 en la revista *Cultura & Educación* 13/1. 59-72 de la Fundación Infancia y Aprendizaje, Madrid
- Giddens, Anthony
1990 *La Teoría Social Hoy*, Madrid: Alianza Editorial.
1995 *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la sociedad*, Buenos Aires: Amorrortu Editores.

- Gobierno del Estado de Chiapas
1997 *Cuadernillo Estadístico Municipal, Salto de Agua, Chiapas*, Edición: Gobierno del Estado de Chiapas, INEGI, H. Ayuntamiento Constitucional de Salto de Agua.
- Goffman, Erving
1970 *Ritual de la interacción*, Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo, citado en María Bertely Busquets (2000), *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*, México: Paidós
- Goldman, L. R.
1998 *Myth, Mimesis and Make-Believe*, Oxford-New York: Berg
- Goldstein, Jeffrey H.
1995 *Toys, Play and Child Development*, Estados Unidos: Cambridge University Press
- Gramsci, Antonio
1981 *La Alternativa Pedagógica*, España: Fontamara.
- Guiteras Holmes, C.
1965 *Los peligros del Alma. Visión del mundo de un Tzotzil*, México: FCE.
- Gutiérrez Narváez, Raúl de Jesús
2005 *Escuela y zapatismo entre los tsotsiles: entre la asimilación y la resistencia. Análisis de proyectos de educación básica.* Tesis de Maestría en Antropología Social, San Cristóbal de Las Casas, Chiapas: CIESAS.
- Hernández Navarro, Luis y Ramón Vera Herrera (comps.)
1998 *Acuerdos de San Andrés*, México: ERA.
- INEGI
2000 *Resultados Definitivos, Chiapas XII Censo General de Población y Vivienda*, México: INEGI
- Imberton Deneke, Gracia M.
2002 *La vergüenza. Enfermedad y conflicto en una comunidad chol, Chiapas*: Programa de Investigaciones Multidisciplinarias sobre Mesoamérica y el Sureste. UNAM

- James, Allison, Chris Jenks y Alan Prout
1998 *Theorizing Childhood*, New York: Teachers College
Columbia University.
- Kincheloe, Joe y Shirley R. Steinberg
1999 *Repensar el Multiculturalismo*, Barcelona: Octaedro.
- Klein, Hilary
2001 "La educación y la autonomía indígena" en Centro de
Investigaciones Económicas y Políticas de Acción
Comunitaria, *Boletín 261 y 259*. www.ciepac.org.mex
- Kymlicka, Will,
1996 *Ciudadanía multicultural. Una teoría de los derechos de
las minorías*, Barcelona: Paidós.
- Latapí, Pablo
1979 *Política Educativa y Valores Nacionales*, México: Nueva
Imagen.
- Lave, J. y E. Wenger
1991 *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*.
Cambridge University Press: Cambridge. En M. De Haan,
*Learning as Cultural Practice. How children learn in a
Mazahua Community*. Netherlands School for Social and
Economic Policy Reserch.
- León Trujillo, Abraham
1999 *Comunidad y Educación Bilingüe Intercultural en Chiapas*.
México: CONECULTA.
- Lomelí González, Arturo
2002 *Los servidores de nuestros pueblos*, Chiapas, México:
Gobierno del Estado de Chiapas.
- 2004 *Maestros Indígenas y Poder Regional en los Pueblos
Indios de Chiapas*. México, Tesis de Maestría, Universidad
Autónoma de Chiapas, Facultad de Humanidades.
- López Austin, Alfredo
2002 *Breve Historia de la Tradición Religiosa Mesoamericana*,
México: UNAM/Instituto de Investigaciones Antropológicas.
- Lovera, Sara y Nellys Palomo (coord.)
1999 *Las Alzadas*, México: Comunicación e Información de la
Mujer.

- Mabire, Bernardo
2003 *Políticas culturales y educativas del Estado Mexicano de 1970 a 1997*, México: Colmex.
- Maynard, Ashley Elisabeth
1999 *Cultural Teaching: The Social Organization and Development of Teaching in Zinacantec Maya Sibling Interactions*, Tesis of Doctor of Philosophy in Psychology, Los Angeles, Universidad de California.
- McLaren, Peter
1998 *Multiculturalismo Revolucionario*, México: Siglo XIX.
- Mena, Patricia, Héctor Muñoz y Arturo Ruiz
2000 *Identidad, lenguaje y enseñanza en escuelas bilingües de Oaxaca*, Oaxaca: Sistema de Investigación regional "Benito Juárez", SIBEJ/Maestría en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe. Unidad 20. Universidad Pedagógica Nacional/Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca.
- Meneses López, Miguel
1986 *K' UK' WITZ: Cerro de los Quetzales. Tradición oral chol del municipio de Tumbalá*. Chiapas: Gobierno del Estado de Chiapas.
- Modiano, Nancy
1974 *La educación indígena en los Altos de Chiapas*, México: INI/CONACULTA, (1ª reimpresión, 1990).
- Muñoz Cruz, Héctor (comp.)
2001 "Trayectoria de las políticas de educación indígena en México" en Héctor Muñoz (2001), *De Prácticas y Ficciones Comunicativas y Cognitivas en Educación Básica*, México: SEP/CONACYT.
- Muñoz Ramírez, Gloria
2003 *20 y 10 el fuego y la palabra*, México: Ediciones La Jornada/Rebeldía.
- Ochs, Elinor y Bambi B. Schieffelin
1986 *Language Socialization* en Annual Review of Anthropology, California. Volumen 15.
- Olivé, León
1999 *Multiculturalismo y pluralismo*, México, Paidós/UNAM.

- Opie, I. y P. Opie
1969 *Children's Games in Street and Playground*, Oxford: Oxford University Press. En Allison James, Chris Jenks y Alan Prout (1998) *Theorizing Childhood*, New York: Teachers College Columbia University.
- Paoli, Antonio
1999 *Educación y solidaridad en la pequeña comunidad tzeltal*, Guatemala: AK' KUTAN.
- 2003 *Educación, autonomía y lekil kuxlejal: Aproximaciones sociolingüísticas a la sabiduría de los tzeltales*, México: UAM.
- Paradise, Ruth
1991 *El conocimiento cultural en el aula: niños indígenas y su orientación hacia la observación*, en Separatas de la Revista Infancia y Aprendizaje, Madrid, España.
- Pérez Chacón, José L.
1988 *Los choles de Tila y su mundo. Tradición Oral*, Chiapas, México: Gobierno del Estado de Chiapas.
- Pérez Suárez, Tomás
2000 "El periodo Posclásico en el estado de Chiapas" en *Las Culturas de Chiapas en el periodo prehispánico*, D. Ségota (coord.), México: Gobierno del Estado de Chiapas/ CONACULTA.
- Pineda, Luz Olivia
1993 *Caciques Culturales*, Puebla: Altres Costa-Amic.
- Ricoeur, Paul
1981 *Hermeneutics and the Human Sciences. Essays on Languages, Action and Interpretation*, Cambridge: Cambridge University Press/Editions de la maison des Sciences de l'Homme, citado en María Berthely Busquets (2000), *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*, México: Paidós.
- Ritchie, O. Y Kollar, M.
1964 *The Sociology of Childhood*, New York: Apleton Century Crofts. En Allison James, Chris Jenks y Alan Prout (1998), *Theorizing Childhood*, New York: Teachers College Columbia University.
- Rockwell, Elsie
1985 *Ser Maestro, Estudios sobre el Trabajo Docente*, México: Ediciones el Caballito.
- Rogoff, Barbara

- 1991 *The Joint Socialization of Development by Young Children and Adults* en "Social Influences and Socialization in Infancy", New York and London: Edited by Michel Lewis and Saul Feinman, Plenum Press.
- 1993 *Aprendices del Pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*, Barcelona: Paidós.
- 2003 *The Cultural Nature of Human Development*, New York: Oxford University Press.
- Rojas Cortés, Angélica
1999 *Escolaridad e Interculturalidad. Los jóvenes wixaritari en una secundaria de Huicholes*. Tesis de Maestría en Antropología Social, CIESAS Occidente, Guadalajara, Jalisco.
- Roopnarine, Jaipaul L, et al
1994 *Children's play in diverse cultures*, Nueva York : State University of New York Press.
- Salto de Agua
1993 *2° Centenario 1973-1993. Salto de Agua*, Chiapas: Gobierno del Estado de Chiapas.
- Sánchez, Consuelo
1999 *Los Pueblos Indígenas*, México: Siglo XXI.
- Schutz, Alfred
1971 *Called Papers I: The Problem of Social Reality*, La Haya: Martinus Nijhoff, citado en Bertely Busquets, María (2000) *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*, México: Paidós.
- Speier, M.
1996 "The Everyday World of the Child". En J. Douglas (ed.), *Understanding Everyday Life*, London: Routledge y Kegan Paul, citados en Allison James, Chris Jenks y Alan Prout (1998) *Theorizing Childhood*, New York: Teachers College Columbia University.
- Taylor, Charles
1993 *El multiculturalismo y "la política del reconocimiento"*. México: FCE.
- Terceros Ferrufino, Carmen
2002 *Concepciones de infancia y prácticas comunicativas de socialización en la niñez quechua de Cororo, Bolivia*. Tesis de Maestría en Lingüística Indoamericana. México: CIESAS/INI.

- Torres, Carlos A.
2001 *Democracia, Educación y Multiculturalismo*, México: Siglo XIX.
- Torres, Núria
1995 *Hacia la Búsqueda de una pedagogía intercultural* en Revista Interamericana de Educación de Adultos, N° 2, Vol. 3, CREFAL, Pátzcuaro, Michoacán, México.
- Touraine, Alain
1995 *Producción de la Sociedad*, México: UNAM/IFAL.

1998 *¿Podemos Vivir Juntos?*, México: FCE.
- Tully, James
1995 *Strange Multiplicity: Constitutionalism in an age of diversity*. Great Britain: Cambridge University Press.
- Valsiner, J.
1987 Culture and the development of children's action. John Wiley & Sons: Chichester, en M. De Haan, *Learning as Cultural Practice. How children learn in a Mazahua Community*. Netherlands School for Social and Economic Policy Reserch.
- Vargas, D. María Eugenia
1982 *Educación e Ideología: constitución de una categoría de intermediarios en la comunicación interétnica. El caso de los maestros bilingües tarascos*, México: CIESAS.
- Villoro, Luis
1998 *Los grandes momentos del indigenismo en México*, México: FCE.

1999 *Estado Plural, Pluralidad de Culturas*, México: Paidós/UNAM.
- Vygotsky, Lev S.
1988 *Pensamiento y lenguaje*, México: Ediciones Quinto Sol.
- Wertsch, J.V., N. Minick y F.J. Arns
1984 The creation of context in problem solving, en M. De Haan (1999) *Learning as Cultural Practice. How children learn in a Mazahua Community*. Netherlands School for Social and Economic Policy Reserch.
- Woods, Peter y Marty Hammersley (comp.)
1993 *Género, cultura y etnia. Informes etnográficos*, Barcelona: Paidós.