



Etnografía comparativa en el ámbito educativo de algunas escuelas indígenas del Estado de Chiapas, México

Nancy Ramírez Poloche

Facultat de Geografia i Història. Departament d'Antropologia Cultural i Història d'Amèrica i Àfrica. Universitat de Barcelona. España.

nramirpo7@ub.edu

EMIGRA Working Papers núm.121
ISSN 2013-3804



Los contenidos de este texto están bajo [una licencia Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

Resumen/ Abstract

En esta ponencia se pretende resumir y exponer algunas de las principales reflexiones que resultan del trabajo de investigación realizado con niños indígenas mayas en escuelas bilingües del estado de Chiapas-México. La investigación se realizó a lo largo de tres años (durante 2004- 2007), en la que se realizaron permanencias de hasta 6 meses, y se visitaron diferentes comunidades indígenas en el estado de Chiapas. El interés por el funcionamiento de los sistemas educativos en poblaciones indígenas surgió (hace aproximadamente 7 años) debido a los diversos acercamientos etnográficos que tuve con comunidades indígenas de Colombia y Ecuador.

Durante el trabajo de investigación se visitaron diferentes instituciones educativas en diversas partes del estado de Chiapas incluyendo algunas “escuelas autónomas zapatistas”: la escuela primaria de Guadalupe Tepeyac, el Caracol de La Realidad, el Caracol de Roberto Barrios ubicados en la zona de las Cañadas y el albergue de primaria y secundaria (ESRAZ) ubicado en Oventik, zona de los Altos.

La investigación en su conjunto se amparó en la observación participante y en las herramientas metodológicas de la I.A.P (Investigación, Acción, Participación) De acuerdo con el trabajo etnográfico, se usaron técnicas para la recolección y el acopio de información a través de la observación participante y de la práctica educativa, por medio de entrevistas, fotografías y encuestas con maestros, alumnos, padres de familia y personal administrativo. La exposición del trabajo tiene que ser muy breve; espero poder presentar un panorama general de la situación social y cultural de las actuales comunidades indígenas mayas del siglo XXI.

En México se concentran 59 grupos indígenas con alrededor de 10.000.000 de habitantes. Las comunidades indígenas que habitan en México no pueden clasificarse como entidades homogéneas, por el contrario existe una gran heterogeneidad. En el estado de Chiapas encontramos los siguientes grupos indígenas: Tsotsil, Tseltal, Tojolabal, Cho'1, Lacandón, Zoque, Kanjobal, Mam, Jacalteco, Chuj, Cakchiquel, Mocho, Teco etc. La investigación se concentro en escuelas que atienden los grupos tsotsil, tseltal, ch'ol y tojolabal. Los diferentes procesos sociales y cambios culturales que han atravesado los pueblos indígenas de México desde siglos han sido objeto de numerosos estudios antropológicos, arqueológicos, lingüísticos, históricos, sociales, culturales etc., aunque no son muchos los trabajos que se han realizado en el campo de la antropología educativa.

Palabras clave / Keywords: etnografía comparativa, escuelas indígenas, Chiapas

Cómo citar este artículo: **RAMÍREZ POLOCHE, N.** (2007) “Etnografía comparativa en el ámbito educativo de algunas escuelas indígenas del Estado de Chiapas, México”. *EMIGRA Working Papers*, 121. Accesible en línea: www.emigra.org.es. Descarga realizada el (dd-mm-aaaa)

How to quote this paper: **RAMÍREZ POLOCHE, N.** (2007) “Etnografía comparativa en el ámbito educativo de algunas escuelas indígenas del Estado de Chiapas, México”. *EMIGRA Working Papers*, 121. Available on line: www.emigra.org.es. Last retrieved on (dd-mm-yyyy)

Este texto se presentó como comunicación al II Congreso Internacional de Etnografía y Educación: Migraciones y Ciudadanía. Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, 5-8 Septiembre 2008



En esta ponencia se pretende resumir y exponer algunas de las principales reflexiones que resultan del trabajo de investigación realizado con niños indígenas mayas en escuelas bilingües del estado de Chiapas- México. La investigación se realizó a lo largo de tres años (durante 2004-2007), en la que se realizaron permanencias de hasta 6 meses, y se visitaron diferentes comunidades indígenas en el estado de Chiapas. El interés por el funcionamiento de los sistemas educativos en poblaciones indígenas surgió (hace aproximadamente 7 años) debido a los diversos acercamientos etnográficos que tuve con comunidades indígenas de Colombia y Ecuador. Durante el trabajo de investigación se visitaron diferentes instituciones educativas en diversas partes del estado de Chiapas incluyendo algunas “escuelas autónomas zapatistas”: la escuela primaria de Guadalupe Tepeyac, el Caracol de La Realidad, el Caracol de Roberto Barrios ubicados en la zona de las Cañadas y el albergue de primaria y secundaria (ESRAZ) ubicado en Oventik, zona de los Altos. La investigación en su conjunto se amparó en la observación participante y en las herramientas metodológicas de la I.A.P (Investigación, Acción, Participación) De acuerdo con el trabajo etnográfico, se usaron técnicas para la recolección y el acopio de información a través de la observación participante y de la práctica educativa, por medio de entrevistas, fotografías y encuestas con maestros, alumnos, padres de familia y personal administrativo. La exposición del trabajo tiene que ser muy breve; espero poder presentar un panorama general de la situación social y cultural de las actuales comunidades indígenas mayas del siglo XXI.

En México se concentran 59 grupos indígenas con alrededor de 10.000.000 de habitantes. Las comunidades indígenas que habitan en México no pueden clasificarse como entidades homogéneas, por el contrario existe una gran heterogeneidad. En el estado de Chiapas encontramos los siguientes grupos indígenas: Tsotsil, Tseltal, Tojolabal, Cho'1, Lacandón, Zoque, Kanjobal, Mam, Jacalteco, Chuj, Cakchiquel, Mocho, Teco etc. La investigación se concentro en escuelas que atienden los grupos tsotsil, tseltal, ch'ol y tojolabal. Los diferentes procesos sociales y cambios culturales que han atravesado los pueblos indígenas de México desde siglos han sido objeto de numerosos estudios antropológicos, arqueológicos, lingüísticos, históricos, sociales, culturales etc., aunque no son muchos los trabajos que se han realizado en el campo de la antropología educativa.

Ubicación Geográfica

Chiapas es uno de los 32 estados de la República Mexicana y representa el 3.8 % de la superficie del país. Tiene un área de 73,724 km² y una población de 3, 920,892 habitantes. Su capital es Tuxtla Gutiérrez. En Chiapas existen 11 municipios y 19.453 localidades. Chiapas se encuentra ubicado al sureste de México, limita al norte con Tabasco, al este con la República de Guatemala; al sur con la República de Guatemala y el Océano Pacífico; al oeste con el Océano Pacífico, Oaxaca y Veracruz.

Grupos indígenas

Los grupos indígenas que ocupan el Estado de Chiapas son 13: Tsotsiles, Tseltales, Cho'1, Lacandón, Tojolabal, Zoque, Kanjobal, Mam, Jacalteco, Chuj,



Cakchiquel, Mocho, Teco. Estos pueblos pertenecen a la familia lingüística mayense (con la excepción de los Zoques). Cabe destacar que el maya no es una lengua sino un tronco lingüístico al que pertenecen 30 lenguas. Los tojolabales, zoques, choles y lacandones, se ubican en diversas regiones del estado. El estado tiene tres regiones: la zona de los Altos, que está habitada por los tsotsiles y tseltales, tienen como ciudad principal San Cristóbal de las Casas; la zona Norte, habitada por zoques y tsotsiles; la zona ch'ol-tseltal, que tiene como centros Palenque, Ocosingo e incluye parte de la Selva Lacandona. La Selva se nutre de las poblaciones altas, tanto del grupo ch'ol como del grupo tseltal-tsotsil y este movimiento es particular en el caso de Las Cañadas. La migración es un fenómeno constante en la historia indígena, ya que diferentes sucesos han obligado a distintos grupos indígenas a seguir migrando para intentar mejorar sus condiciones de vida no sólo en términos económicos y sociales, ya que en muchas ocasiones es la violencia ejercida para desalojarlos de sus territorios tradicionales.

La educación Bilingüe

Los avances legales logrados por las comunidades indígenas, como son el reconocimiento constitucional de su derecho a formas de autodeterminación, se dieron recientemente en el siglo XX. En el caso de México (Ley General de Educación, 1993), Guatemala (Ley Nacional de Educación, 1991), Bolivia (Ley de Reforma Educativa, 1994 y Decreto Supremo 23950), Colombia (Ley de Educación Indígena, 1993), y Ecuador (Leyes de 1981 y 1988). En este siglo XXI sin embargo este reconocimiento institucional y estatal no es suficiente, puesto que las comunidades indígenas están implicadas en otra serie de problemas que afectan seriamente su supervivencia física y cultural. Los intereses económicos de los estados latinoamericanos siempre han estado por encima de los intereses de los pueblos indígenas. Las reformas constitucionales que se han promovido en la mayoría de estados latinoamericanos, donde se ha buscado la multiplicación de los dispositivos legales e institucionales referentes a los derechos culturales, sociales, jurídicos, territoriales, educativos etc., han tenido pocos logros.

“Así, podríamos afirmar que, aunque con un sinnúmero de etiquetas: asimilación, incorporación, integración, aculturación, bilingüe o bilingüe-bicultural y los cambios de forma que las justifican, la educación indígena en México no ha experimentado realmente, al menos al nivel de la práctica, cambios de fondo; sino que más bien ha ido modificando su discurso, adaptándolo a las circunstancias políticas y académicas del momento y a las formas de resistencia de los pueblos indígenas (también adaptadas al contexto sociopolítico) pero sin abandonar realmente sus pretensiones -ortodoxamente liberales- asimilacionistas y de homogenización cultural” Bertely (2000: 40).

En México los desarrollos actuales en materia de formación de docentes indígenas permiten ver que la educación indígena exige mucho más que planear una educación bilingüe. Ya que si a esta dimensión lingüística agregamos la dimensión intercultural o multicultural, entonces la educación indígena no se refiere solo al cómo enseñar, sino también al qué enseñar, puesto que las exigencias actuales de las comunidades indígenas lastimosamente están todavía dirigidas hacia la satisfacción de las necesidades básicas (alimentación, vivienda, salud etc.) que obviamente trascienden la esfera de la enseñanza de las lenguas. La escuelas del gobierno se concibe como el espacio de lo “no indígena” y, más específicamente, como el lugar donde se construye la identidad “mestiza” (que actualmente es mayoritaria). En Latinoamérica en la década de los

ochenta se empezó a hablar de la educación bilingüe intercultural -también llamada educación intercultural bilingüe- como un paso adelante en el proceso hacia un verdadero bilingüismo. Esta propuesta alternativa concibe lo bilingüe y lo intercultural como una doble y complementaria dimensión de un mismo proceso educativo. El antropólogo mexicano Aguirre (1992) propone que en la situación intercultural y debido a las características de las zonas indígenas la implementación de un sistema de educación institucional y formal debería tomar en cuenta que:

1. El establecimiento de escuelas en las comunidades prealfabetas que no tienen tradición escolar involucra la imposición de una innovación cultural que, como todas las innovaciones, puede ser pasiva o violentamente rechazada, en tanto el grupo afectado no disponga del tiempo necesario y la actitud favorable para realizar los ajustes que requiere su aceptación.
2. El proceso de socialización es un modo de aprender en gran parte inconsciente: el aprendizaje de la lengua materna, de las formas de vida del grupo, de sus valores, técnicas y actitudes se alcanza a medida que se vive, sin esfuerzo aparente y en una edad en que el juicio crítico no se ha desarrollado lo bastante para que el niño tome, por sí mismo, decisiones respecto de las alternativas que ofrecen otras culturas.
3. En la comunidad indígena la socialización tiene por tarea integrar al individuo dentro de su grupo; en la sociedad nacional, la escolarización tiene por función transmitir y extender la cultura mestiza. Aunque es evidente que todo contacto entre pueblos produce formas de intercambio de mutuas influencias, cuando estas relaciones no se encuentran en condiciones equitativas que realmente propicien la interculturalidad, sino se dan en un marco de subordinación, lo que se genera es la dependencia de una de las partes.

En las escuelas visitadas durante el trabajo etnográfico se observó el aprendizaje de una cultura socialmente seleccionada que en este caso se basa en el aprendizaje del castellano, ignorando totalmente las lenguas maternas de los niños indígenas en el caso de las escuelas autónomas zapatistas, a pesar de que los maestros son hablantes de lenguas indígenas, se impulsan de manera preferente el aprendizaje del español con una fuerte carga ideológica del movimiento. En un modelo ideal el aprendizaje de una lengua sería relevante desde el punto de vista educativo, pero la escuela debería impulsar a los alumnos a introducirse en un proceso de intercambio cultural en donde se pueda aceptar, rechazar, cuestionar el sistema educativo. La educación indígena requiere urgentemente establecer una comunidad educativa más democrática, abierta al contraste y a la participación real de los miembros que la componen.

(...) La educación per se no puede ser considerada bilingüe, ya que el Bilingüismo se refiere más bien al viejo método de alfabetizar en lengua indígena. El asunto central está en el concepto de educación bicultural, que implica partir del reconocimiento de hecho y derecho de que existen varias culturas y de que todas ellas son válidas. Reconocer el valor de cada una no quiere decir que la educación indígena sea superior o mejor que la occidental; son distintas y complementarias. La educación en general tiene que enseñar a los educandos- indígenas y mestizos- quiénes son, de dónde vienen, cuál es su entorno y cuáles son sus posibilidades. Se requiere que desde los niveles básicos, la educación



contemple una visión mucho más amplia, más integral, más creativa y sobre todo, vinculada a necesidades regionales. Se requiere estructurar contenidos educativos que enseñen a los niños a reflexionar y no solamente a repetir y obedecer. (Ruz y Viqueira, 1995: 296)

Por lo general cuando se ha programado la educación para los indígenas, se plantea que los planes escolares ocupen gran parte del tiempo de los niños. Este aspecto no satisface a los padres indígenas, pues, dado el estado de pobreza de las familias indígenas, les es imprescindible la ayuda de sus hijos en una parte del día en las tareas del hogar (ayudar en la milpa, traer el agua, la leña, pastorear los animales etc). En la escuela no existe un saber contextualizado, y solamente se imparten conocimientos de índole teórico, sin dar ninguna atención a la parte de práctica coherente con las necesidades de las comunidades. Cuando se habla de educar a una comunidad indígena fuera de su propia cultura y tratar de integrarla a una sociedad mayoritaria mucho más diferenciada, se está haciendo referencia a un proceso paulatino, que amerita reflexión y que solo debe ser llevado a cabo cuando se posea un conocimiento profundo de la cultura afectada. Siempre se ha ofrecido la educación como posibilidad de progreso, pero los mestizos pobres que viven en el estado de Chiapas no se encuentran en mejores condiciones sociales ni culturales que los indígenas pese a que hablan el español. La responsabilidad de la comprensión intercultural, como ya empieza a plantearse en algunos países, no debe recaer únicamente sobre la población indígena, precisamente la más discriminada, sino que ha de involucrar toda la sociedad mexicana para poder así fomentar un auténtico conocimiento y entendimiento recíprocos.

Al tener en cuenta la educación bilingüe y su carácter intercultural, se pueden formular dos observaciones vinculadas entre sí: una vez asumido el carácter global e integrador de la cultura, la interculturalidad trasciende el sistema escolar y también el ámbito educativo, pero la realidad es que los nuevos espacios conquistados por las lenguas indígenas son todavía muy reducidos, a pesar de que en las recientes normas se haga referencia a ellos, sobre todo en los medios de comunicación (tele-democracia).

En la teoría y metodología de la educación bilingüe podría decirse que existen ciertas limitaciones en el desarrollo de sus principales elementos constitutivos como son las condiciones legales, estructuras pedagógicas y de investigación, escritura y normalización lingüística, materiales didácticos y formación de profesores. Por estas razones la educación bilingüe inspira cierta desconfianza entre los indígenas, pues pone en fluctuación la consolidación de una nueva y más justa educación que sea coherente con su realidad social. La exclusión de las lenguas indígenas en el ámbito educativo apunta a la desaparición de las tradiciones culturales ancestrales de los indígenas. En el caso de los niños indígenas del Albergue “Xicotencatl” era patente el hecho de que en su mayoría no pensaban retornar a sus comunidades de origen, pues la aspiración de la escuela es formar futuros trabajadores para que vivan en la ciudad. Muchos niños cuando les pregunté qué pensaban de sus comunidades, se refieren a ellas en términos despectivos (feas, sucias, atrasadas etc.) “Si bien la educación es incapaz de alterar el hecho de que el niño presente en su carácter los rasgos fundamentales que corresponden a la cultura dentro de la cual ha sido formado, es indudable que los diversos métodos educacionales tendrán efectos de largo alcance en la formación del criterio, del gusto y del temperamento, conjunto de elementos al que damos el nombre de personalidad” (Mead: 1962:165).

Los proyectos puestos bajo la etiqueta de “biculturales” por lo general no han cumplido sus objetivos, ya que lo bicultural supone la existencia de dos sistemas culturales que pueden tener un nivel de relación en un plano de igualdad y no es propiamente este el tipo de relación entre los grupos indígenas mayas y el sistema cultural mestizo mexicano. Utta von Gleich (1989) señala que el término “bilingüismo” es utilizado en algunos países como sinónimo de “biculturalismo”, con el fin de despojarlo de la connotación que éste pudiera tener de enfrentamiento entre dos culturas y aproximarlos más a la noción de pluralismo cultural. Desde la antropología (Bullivant: 1994) (Houghton: 1998) (Mead: 1962) (Aguirre: 1992) (Spindler: 1993) (La Fuente: 1964) (Saenz: 1970) (Melville: 1952) (Buxó: 1975) y desde la pedagogía (Banks: 1994) se ha planteado que el hecho de ser bilingüe no habilita al individuo para ser bicultural. Por tanto la adquisición de segundas lenguas por medio de la educación bilingüe escolarizada no brinda los elementos culturales ni cognoscitivos suficientes para considerar a un individuo habilitado para funcionar en dos o más culturas. Un aspecto fundamental que condiciona los procesos de socialización infantil en los pueblos indígenas es el conflicto que se presenta entre “lo propio” heredado por la tradición cultural que se ha dado dentro del contexto cultural indígena y lo “ajeno”, que se ubica en un contexto histórico (periodo de colonización española) y social más general que se va definiendo a lo largo del desarrollo de la sociedad republicana mexicana. Este conflicto se traduce, en términos políticos, en la tensión entre la resistencia cultural para reafirmar lo propio y la presión de la sociedad mayoritaria para asimilar las minorías indígenas al modelo político, social y cultural mayoritario. La educación formal ofrecida por el gobierno mexicano no tiene a su cargo la transmisión de toda la cultura sino sólo de algunos de sus elementos integrantes, entre ellos ciertos conocimientos, técnicas, artes y valores que constituyen el sistema educativo. La escuela es una síntesis del contexto social y por lo tanto expresa y está condicionada por la situación social que la enmarca; no es un fenómeno social independiente; participa de las contradicciones sociales. En la educación se enfrentan modelos educativos que son expresión de fuerzas sociales en conflicto. Un nuevo modelo educativo se abre paso en la medida que también avance la fuerza social que lo sustenta y que en él se apoya. El antropólogo mexicano Mario Ruz (1998) afirma que en el caso de México se ha afianzado una estructura burocrática-administrativa, encargada de realizar la acción educativa institucional, en la cual los intereses de los profesores indígenas y promotores culturales giran entorno a los grupos políticos de turno, como acerca de las figuras que manejan el indigenismo oficial.

Trabajo etnográfico

En la región central de los Altos de Chiapas la población indígena alcanza alrededor de 70% de la composición étnica municipal. La región socio-económica oficial de los Altos abarca 17 municipios, cuya población es mayoritariamente tsotsil y tseltal. Cada comunidad posee una vestimenta propia. Sin embargo guardan algunas similitudes en toda el área. La mayoría de la población indígena de los Altos de Chiapas se dedica a la agricultura de autoconsumo, siendo el maíz, el frijol y algunas hortalizas las que se utilizan para el consumo propio y los productos que sustentan la economía familiar. El café es cultivado para su venta en el mercado. La ciudad de San Cristóbal



de las Casas es considerada uno de los centros principales del estado de Chiapas: en ella confluyen y se concentran las actividades comerciales, administrativas, políticas y educativas de mayor importancia en la zona de los Altos de Chiapas. En la ciudad de San Cristóbal se concentra el mercado indígena más importante del estado. En ella confluyen la venta y compra de productos agrícolas y artesanales de las diferentes comunidades indígenas. Por otro lado se trata del lugar en donde los indígenas se proveen de los productos manufacturados que les son necesarios para sobrevivir en sus comunidades. San Cristóbal de las Casas se ha convertido en el lugar de recepción de algunas familias indígenas expulsadas de sus comunidades de origen por problemas religiosos, así como de buena parte de la población indígena más joven que viene para estudiar y trabajar.

Un fenómeno de “reciente aparición” lo constituyen las expulsiones de carácter político-religioso causadas aparentemente por la lucha clientelar entre grupos protestantes y católicos tradicionalistas. En el fondo del problema se encuentran conflictos económicos generados por el control de la distribución de aguardiente y los refrescos etc. Ruz y Viqueira (1995: 285).

Gran parte de los indígenas para su sustento y el de sus familias ejercen el comercio ambulante como paleteros, eloteros, o bien alquilan un espacio en el suelo del mercado local para vender sus productos artesanales. En el estado de Chiapas las instituciones que se encargan de impartir la educación en las comunidades indígenas son por un lado los “sistemas educativos institucionales” a cargo del estado mexicano; por otro lado, después del levantamiento zapatista en enero de 1994 han surgido los sistemas “educativos autónomos zapatistas” que se presentan como reivindicación de los indígenas zapatistas en algunas zonas del estado. Para el desarrollo del trabajo etnográfico (2004-2006) se realizaron observaciones en ambos tipos de sistemas educativos en escuelas institucionales de la ciudad de San Cristóbal de las Casas (Albergue Xicontenatl, Escuela Colonia 5 de marzo, Escuela normal indígena Jacinto Canek) como en Escuelas Autónomas Zapatistas (EAZ) en las comunidades indígenas autónomas zapatistas (la escuela primaria de Guadalupe Tepeyac, los Caracoles de La Realidad, Roberto Barrios y La Garrucha ubicados en la zona de las Cañadas y el albergue de primaria y secundaria ESRAZ (Sistema Educativo Rebelde Autónomo Zapatista) ubicado en Oventik, zona de los Altos. Las EAZ funcionan desde 1998 y trabajan únicamente con población indígena simpatizante. Vale la pena mencionar que desde un inicio la investigación se confrontó con las situaciones adversas que pueden producirse en el transcurso de una investigación antropológica aplicada que trasciende las bibliotecas y trata de buscar en el contexto cultural su fuente primaria de información. Estas experiencias hacen parte del trabajo de campo y dan cuenta de algunas características del funcionamiento de las instituciones educativas y de una u otra forma del contexto social mexicano. “La mexicanización de los indios se justifica con el nombre de integración o unificación del país, puesto que los aculturadores dan por sentado que el atraso de México se debe a la diversidad étnica que (para el espíritu de esas personas) es sinónimo de etnicidad indígena. De allí que aculturación no signifique otra cosa que integración de los indios al resto de la nación” Arias (1975: 84).

Después del levantamiento indígena muchas ONG’s se establecieron en Chiapas y se crearon distintas instituciones sociales de salud y educación para atender a la población indígena. También se organizaron algunos grupos indígenas y crearon sus propias instituciones culturales para suplir sus necesidades; en otros casos se fortalecieron instituciones ya existentes. A partir del levantamiento zapatista, en enero

de 1994, muchas comunidades de la región de los Altos expulsaron a los maestros bilingües y no bilingües del magisterio oficial y nombraron a algunos jóvenes de sus propias comunidades como promotores de educación. En 1996, en las conversaciones de San Andrés Larráinzar, el EZLN y el gobierno mexicano en la mesa sobre Derechos y Cultura indígena, refiriéndose al tema de educación, plantearon el derecho al desarrollo de las lenguas y culturas indígenas ofreciendo ampliar los espacios para fomentar y difundir sus culturas. Según este acuerdo, el estado mexicano debe asegurar a los indígenas una educación que respete y aproveche sus saberes culturales, las tradiciones y formas de organización social con el fin de ampliar su acceso a la ciencia, a la tecnología y a una educación profesional que mejore sus perspectivas de desarrollo elevando la capacidad de gestión y organización de las comunidades. “Sin duda los habitantes de los Altos de Chiapas han conocido grandes cambios desde los años 60, pero la apuesta metodológica de gran parte de los antropólogos de estudiar en las comunidades indígenas tan sólo aquellos rasgos culturales que suponían de origen pre-hispánico, haciendo caso omiso de su historia, de su inserción en una sociedad mayor y de su problemática económica, social y política ha mostrado en forma brutal sus limitaciones. El hecho de haber dedicado décadas enteras de trabajo antropológico buscando entre los indígenas de los Altos tan solo claves etnográficas para resolver algunos enigmas de las sociedades mayas de los tiempos pre-hispánicos, sin detenerse siquiera a ver cuales eran los problemas cotidianos que los aquejaban, revela a menudo un escaso interés por los indígenas reales, los de carne y hueso, que eran sustituidos por otros imaginarios en los que se plasmaban las fantasías intelectuales de los investigadores”. Ruz y Viqueira (1995:219)

El ingreso a los pueblos indígenas zapatistas fue complicado puesto que los visitantes extranjeros tienen que tramitar ante la Junta de Buen Gobierno (JBG) y las Juntas Municipales los permisos respectivos para permanecer en dichos lugares. Es imposible circular libremente por la zona zapatista sin reportarse en los “Caracoles” o ante las JBG: si una persona extranjera llega sin autorización a una comunidad indígena el encargado del pueblo puede impedir que este se quede. Las JBG están formadas por indígenas simpatizantes del EZLN (Ejército Zapatista de Liberación Nacional) que se desplazan desde sus comunidades a los “Caracoles” para cumplir con el trabajo comunitario que consiste en atender a las personas que visitan los pueblos zapatistas, repartir impuestos y resolver conflictos. Los turnos se cambian cada 15 días, máximo 1 mes. Existen 5 Juntas de Buen Gobierno con sede en los Caracoles, ubicadas en donde antes existían las “Aguascalientes”, que eran los lugares de encuentro de la “sociedad civil” con los zapatistas (La Realidad, Roberto Barrios, La Garrucha, Oventik, Morelia). Se percibe el ambiente de desconfianza en algunas comunidades zapatistas. La desconfianza aumenta si además de querer visitarlos uno quiere saber acerca de sus proyectos o peor adelantar una investigación. Los “Caracoles” son muy visitados por extranjeros simpatizantes del EZLN, turistas curiosos y también por infiltrados del gobierno según afirmaban los indígenas. En varias comunidades zapatistas se reciben muy bien a los extranjeros especialmente si son americanos o europeos, pues estos pueden ofrecer buenas donaciones económicas a sus proyectos.

En la ciudad de San Cristóbal de las Casas con los alumnos del albergue Xicotencatl (312 alumnos en todo el transcurso de la investigación) trabajé con algunas cartillas y libros que encontré en lengua indígena. Para mi sorpresa la mayoría de los



alumnos desconocían la existencia de estos materiales de literatura en lenguas indígenas tsotsil, tseltal, ch'ol etc. Los profesores trabajan exclusivamente con los libros que les envía la Secretaría de Educación Pública (SEP). En San Cristóbal de las Casas algunas instituciones indígenas como el CELALI (Centro de Lenguas, Arte y Literatura Indígenas) y Sna Tz'ibajom (Su casa del Escritor) han editado libros de texto en las lenguas tsotsil, tseltal, chol, tojolabal y zoque. Los pocos materiales que se han realizado en lengua indígena son de poesía o cuentos tradicionales de diferentes comunidades. Algunos de estos materiales se encuentran en las librerías de la ciudad pero son muy costosos para que un niño indígena del albergue o de cualquier escuela pueda adquirirlos. En el albergue y en la escuela de la colonia 5 de Marzo no había materiales para la enseñanza de las lenguas indígenas, como tampoco en las escuelas autónomas zapatistas. Los libros de literatura en lenguas indígenas que se están vendiendo están dirigidos a indígenas alfabetizados en su lengua materna y no todos los indígenas tienen ese privilegio. Prevalece la oralidad en casi todas las comunidades. El costo de un curso de tsotsil vale 300 pesos mexicanos (25 euros aproximadamente) por trimestre en el CELALI que es una entidad pública que financia el estado. La Casa del Árbol es una escuela privada de idiomas que pertenece a una señora argentina y a un joven francés: allí una hora vale 60 pesos mexicanos (5 euros). Este precio, aunque parezca irrisorio en Europa, es un lujo que sólo se pueden dar los extranjeros que visitan Chiapas. La economía de los indígenas es precaria, en la mayoría de las escuelas visitadas muchos niños no reúne lo necesario para un cuaderno y un lápiz.

La distribución de las escuelas en el área rural es deficiente mientras tiende a centralizarse en las ciudades y sus cercanías. Algunas de estas nuevas escuelas bilingües no tienen las condiciones materiales para brindarles a los niños un estímulo necesario para el aprendizaje. La SEP ha intentado brindar una mayor atención en muchas poblaciones indígenas pero, pese a que se ha incrementado el número de maestros indígenas para lograr la cobertura de los puestos, esto no ha significado que los alumnos tengan un mejor nivel de aprendizaje. Algunos de los profesores indígenas solo cuentan con la secundaria, pues la SEP los ha nombrado sin exigirles una debida formación académica. La idea es que ellos vayan formándose profesionalmente mientras están dando sus clases. Desde diversas organizaciones e instituciones mexicanas y más recientemente Ong's internacionales se han desarrollado proyectos y propuestas para resolver el problema de la educación indígena bilingüe. La mayoría de los proyectos lo hacen de manera aislada, sin coordinación y con poca comunicación entre las respectivas instituciones, siendo su impacto muy superficial en un problema que lleva años y me atrevería a decir por las fuentes consultadas siglos de existencia. El atraso de la educación para la población indígena en Chiapas no se presenta de forma aislada sino que sigue siendo parte de toda la situación extrema de marginación social, económica y cultural en que han permanecido por siglos los grupos indígenas en México.

“Si algo ha caracterizado a la educación indígena en Chiapas en los últimos diez años, ha sido su gran dinamismo, complejidad y contradicción. La aparición pública del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) aquel primero de enero de 1994 y su inclusión de la educación como una de sus principales demandas terminó con la inercia que se arrastraba desde años atrás en materia de educación indígena y destapó una caja de Pandora que ha generado la proliferación de todo tipo de acciones y ha evidenciado la complejidad y las contradicciones del campo educativo “(...) El levantamiento armado del EZLN sacudió a la sociedad mexicana en todos sus ámbitos; mostró al mundo las condiciones de marginalidad en que sobreviven millones de indígenas,

cuando el grupo de tecnócratas en el poder festejaban el ingreso de México al grupo selecto de los países “desarrollados”; y abrió canales de expresión para las mas diversas reivindicaciones de los grupos sociales subalternos, principalmente indígenas” Narváez (2005:3)

Después del levantamiento zapatista, el EZLN convocó a los maestros indígenas para que se sumaran al proyecto de la educación autónoma, pero no se presentó nadie, pues no era una labor remunerada. La propuesta que ha tomado el EZLN es garantizarles a los promotores educativos por lo menos la comida y ayudarles en el trabajo de la milpa familiar. Sin embargo, es mínimo el número de promotores que cubren la labor de enseñanza en las comunidades. En varias comunidades ya no existe ni el profesor institucional ni el promotor comunitario. Por esta causa muchas familias se han retirado del zapatismo, pues ellos quieren que sus hijos tengan la oportunidad de estudiar. Por ello han preferido desertar de la educación autónoma zapatista para retomar nuevamente la institucional. Cabe destacar que el gobierno desde el levantamiento zapatista impulsó una serie de programas de carácter asistencialista para quitar adeptos al movimiento zapatista.

Tanto la escuela institucional y la autónoma zapatista no ha sido capaz de resolver de manera satisfactoria la inclusión de las lenguas indígenas en sus contenidos educativos. Un modelo de educación bilingüe debería implicar enseñar no sólo el español sino también la lengua materna de los niños, puesto que la participación e interpretación adecuada de su lengua forma parte importante de la relación que entablará con la comunidad a la que pertenece. En la escuela autónoma zapatista se han realizado algunos esfuerzos para el rescate de las lenguas indígenas, pero ha sido difícil por falta de medios económicos y técnicos para crear y producir los materiales. Aunque, nunca se obtuvo respuesta de la JBG de una propuesta concreta de donación de un material didáctico que se formulo a lo largo del proyecto en tsotsil, tseltal, chol.

El problema de la no inclusión del mundo indígena en los sistemas educativos hace que las desigualdades sociales que han vivido los indígenas en las distintas etapas de la historia de la educación en México se mantengan vigentes hasta hoy en día.

“Al Estado no le ha interesado la preservación de las culturas indígenas, la pervivencia actual de estas es más el resultado de las luchas políticas de algunas organizaciones indígenas y especialmente la resistencia étnica que una acción eficaz del Estado por resolver los problemas sociales que estas enfrentan; por lo regular el Estado trata de resolver los problemas sociales de los indígenas con políticas integracionistas” Lara (2002:166).

Así no sea explicito en la comunicación, los integrantes de las instituciones educativas esperan que uno como extranjero y como investigador realice alguna donación de tipo económico. Algunas personas llegaron a pedirme directamente dinero para realizar una entrevista o visitar la escuela. Pienso que esta actitud es consecuencia del tipo de relaciones que se han establecido con las instituciones que trabajan con el estado, engendrando una tendencia a estereotipar al extranjero como el “gringo” con dinero, que habla poco español y tiene escaso conocimiento de la situación social. En diversos proyectos que se publicitan por Internet algunas ONG’s como la organización VIVE MEXICO ofrecen la posibilidad de trabajar en unas comunidades indígenas



mayas, muchos jóvenes (en su mayoría europeos y norteamericanos) pagan alrededor de 300 euros para hospedaje y comida de 15 días en una comunidad. Los participantes en estos proyectos sociales casi nunca tienen un trato directo con los indígenas de las comunidades, en la mayoría de casos no hablan el español y menos una lengua indígena. Es así como estas ONG's son el puente entre los extranjeros y los indígenas pero en ocasiones a la hora de plantear sus proyectos no consultan, ni vinculan a las mismas comunidades indígenas. Este tipo de programas son como una especie de "vacaciones alternativas", es decir, dan la posibilidad a algunos jóvenes europeos y americanos de visitar un lugar exótico con poco dinero. La actitud de estos visitantes puede ser muy positiva hacia los indígenas pero no trasciende lo de ser un simple periodo de vacaciones.

Conclusiones

Los alumnos evaluados en el transcurso de la investigación de las escuelas tanto institucionales como zapatistas tienen un nivel muy bajo en lecto-escritura de sus lenguas tradicionales indígenas como del español. En algunas comunidades zapatistas que visité a los padres no les interesaba que sus hijos aprendieran la lengua indígena: ellos preferían que sus hijos perfeccionaran el español. Paradójicamente algunos de los niños de las comunidades indígenas pedían a los campamentistas extranjeros que les enseñaran inglés. Esta oposición que se presenta acerca del valor del aprendizaje de diferentes lenguas tiene que ver por lo general con los valores sociales que se les asignan. En la sociedad actual para los jóvenes indígenas el español tiene un valor especial para conseguir trabajo y seguir estudiando; sin embargo, debido al flujo migratorio hacia Estados Unidos, el inglés también se vuelve importante para ellos. Los padres indígenas jóvenes que están migrando a San Cristóbal de las Casas ya no enseñan la lengua indígena a sus hijos.

La aplicación estricta de normas que caracteriza los sistemas educativos tanto "institucionales" como "zapatistas" supedita a los demás actores a la autoridad pedagógica, por lo cual participan de una manera muy limitada en el proceso educativo. Cada sujeto desempeña un rol fijo dentro de la organización jerárquica interna de la escuela. En ambos sistemas educativos el alumno es el último en la escala jerárquica. "El maestro es quién educa, sabe, piensa, habla, disciplina, actúa, manda y enseña. Los alumnos en cambio son los educandos, no saben, no piensan, no hablan, son disciplinados, no actúan, se adaptan, se acomodan a los contenidos escolares, son objetos, son sujetos pasivos" Sánchez y Ruiz, (2004).

Dentro de la organización jerárquica de la escuela oficial el cargo de director es muy importante, ya que todas las decisiones que se toman en nombre de la institución tienen que pasar por su aprobación. Los demás empleados de la institución no pueden tomar una decisión autónoma. Por lo general en el caso de los profesores se les permite poca independencia; más bien se espera de ellos que se adapten por sí mismos a las decisiones que otros han tomado en lo que respecta al contenido de su trabajo. Las escuelas autónomas zapatistas funcionan de forma similar, pues toda decisión por pequeña que sea tiene que pasar primero por los coordinadores educativos. Los promotores que se encuentran un poco más abajo en el orden jerárquico no pueden tomar ninguna decisión en la escuela sin la aprobación de los coordinadores. El sistema zapatista, pese a su crítica de las formas burocráticas institucionales del gobierno mexicano, ha retomado la misma forma de administración.



En Chiapas las clases de secundaria tienen lugar en español y esta circunstancia es un considerable filtro para que muchos jóvenes indígenas no continúen con sus estudios pues, a pesar de estar 6 años en la primaria, muchos ingresan a la secundaria de 16-17 años sin saber leer ni escribir. El aprendizaje de la lengua indígena se produce por vía oral y se trasmite en el contacto social que tiene el niño con sus padres y la comunidad. Pero la insistencia de los maestros en el aprendizaje del español hace que los niños poco a poco vayan desplazando su lengua indígena para hablar el español. En el caso del albergue, cómo los niños ya no viven en sus comunidades, se produce un mayor desarraigo y un menor uso de sus lenguas indígenas. Algunas características generales que se observaron son:

- ✚ Incoherencia entre lo que les enseñan en la escuela y los intereses, necesidades y vivencias de los niños indígenas.
- ✚ Deficiencia en la distribución y aplicación de materiales didácticos en lenguas indígenas y propuestas pedagógicas para su uso.
- ✚ Maestros indígenas que usan el español para la enseñanza a los niños indígenas.
- ✚ El escaso impulso a la lecto-escritura en lenguas indígenas.

Los discursos que circulan en una comunidad dada reproducen las relaciones sociales y la sociedad en sí misma. Es por esto que la educación bilingüe debe por lo menos intentar incorporar a los niños en la comunidad lingüística en la que participan y otorgarles las herramientas de pertenencia. La autoridad pedagógica institucional como la escuela autónoma zapatista tiene que reflexionar acerca de las funciones de los sistemas educativos bilingües-biculturales, puesto que la escuela como institución social debe cumplir con la función de introducir a los niños y adultos en una experiencia cultural y lingüística distinta sin alejarlos de sus propias culturas. La mayoría de jóvenes indígenas ya no quieren quedarse en sus comunidades de origen porque la situación económica los presiona a salir para buscar empleo: en este sentido el aprendizaje del español con fines instrumentales les garantiza poderse mover mejor en las ciudades.

A pesar de que la escuela ESRAZ de Oventik impulsa la práctica de las lenguas indígenas, tampoco tiene una propuesta de materiales para su enseñanza. Los materiales que usan los promotores zapatistas (tanto allá como en el Caracol de La Garrucha) son en su gran mayoría libros en español, en muchas ocasiones de un nivel muy técnico debido a que se trata de donaciones de simpatizantes extranjeros. La educación autónoma no supe todas las necesidades de las comunidades indígenas, puesto que no poseen la infraestructura ni los recursos económicos para garantizar la cobertura de la educación de los niños. En ocasiones los alumnos no cuentan con lo mínimo, un cuaderno o lápiz para tomar su clase.

En el albergue Xicotencatl la información que se obtuvo por medio de encuestas que se aplicaron a los maestros y alumnos arrojan una serie de elementos generales como los siguientes:

- ✚ Los textos que envía la SEP no se adecuan a las necesidades de los niños (descontextualización del conocimiento que se imparte).

- ✚ Escasos materiales educativos en las lenguas indígenas que hablan los niños.
- ✚ Se destaca el estímulo de los profesores para que los niños participen en actividades como música, tejido.
- ✚ Las áreas de trabajo que presentan mayor problema a los niños son el aprendizaje del español y las matemáticas.
- ✚ Hay niños que extrañan mucho a sus padres y no se acostumbran a vivir en el albergue.
- ✚ Los niños del albergue presentan problemas de des-estructuración familiar y comunitaria. La escasa asistencia de los padres al albergue para saber qué está pasando con sus hijos.
- ✚ Muchos padres solo esperan que sus hijos aprendan el español y tengan un mejor futuro que él que ellos han tenido.

En los Caracoles zapatistas visitados (La Realidad, Roberto Barrios, La Garrucha y Oventik) se puede afirmar que la educación zapatista es todavía muy precaria, pues los promotores son escasos y no tienen un nivel muy alto para cubrir la enseñanza de los alumnos. Pero no hay que desconocer que la dinámica que impulsó el levantamiento del EZLN en 1994 fue un fenómeno positivo que despertó en muchos indígenas un orgullo por su identidad, que les sirvió para no sentirse tan despreciados por los caxlanes o mestizos. Muchos indígenas se animaron a seguir adelante con sus estudios y proyectos culturales que ya venían adelantando pero sin ningún reconocimiento.

Referencias

- ARIAS, J. (1975) *El mundo numinoso de los mayas estructura y cambios contemporáneos*. Estado de Chiapas: Secretaria de Educación Pública.
- AGUIRRE, BAZTAN, A (1997) (1995) *Etnografía metodológica cualitativa en la investigación sociocultural*. México: Grupo editor Alfaomega.
- AGUIRRE, BELTRAN G. (1953) *Formas de gobierno indígena*. México: Imprenta Universitaria.
- _____ (1957) *El proceso de aculturación*. México: UNAM.
- _____ (1992) *Teoría y práctica de la educación indígena*. México: Fondo de Cultura Económica.
- _____ (1975) *Etnocidio en México: una denuncia irresponsable*, en obra polémica, México: SEP-INACH
- _____ y Rojas, Román (1976) *Indigenismo en acción*. México: Instituto Nacional Indigenistas y Secretaria de Educación Pública.
- ALTHUSSER, L. (1989) *Ideología y aparatos ideológicos del Estado en: La filosofía como arma de revolución*. México: Siglo XXI.
- AMADIO, M. (1990) *Dos decenios de educación bilingüe en América Latina (1970-1990)* en Perspectivas, Revista trimestral de educación, Vol. XX, nº 3
- APOCADA, GONZALEZ E. (2000) *Escolarización y Etnicidad Reinventada: Un bachillerato en Santa María Tlahuitotepc Mixe*. Tesis de Maestría en Antropología Social. Chiapas: CIESAS.
- APEL, R. y MUYSKEN, F. (1996) *Bilingüismo y contacto de lenguas*. Barcelona: Editorial Ariel, S.A.
- BERTEL, BUSQUETS, M. (2000) *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós
- BENEDICT, A. (1993) *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen de la difusión del nacionalismo*. México: Fondo de Cultura Económica
- BOURDIEU, P. (1993) "Los poderes y su reproducción". En VELASCO H. M.; GARCIA CASTAÑO, F. J; DIAZ DE RADA, A. (eds) *Lecturas de Antropología para Educadores*, Madrid: Trotta, 389-429
- BOURDIEU, P. (1995) *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- _____. (1996) *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara
- _____. (1997) *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.
- BOLOM, HUACASH, M. (2004) *Problemas que afectan el proceso de adquisición de la lecto escritura en español de los alumnos de segundo grado de educación primaria en la escuela "Hermenegildo Galeana" de Tentic, Chamula, Chiapas*. Facultad de



Humanidades. Tesis para obtener el grado en la Maestría en Educación Indígena. San Cristóbal de las Casas: Universidad Autónoma de Chiapas

BONFIL, BATALLA, G. (1990) *México Profundo. Una civilización negada*. México: Grijalbo S.A.

_____. (1988) *Identidad étnica y movimientos indios en América Latina* en CONTRERAS, J. (comp), *Identidad étnica y movimientos indios*, Madrid: Editorial Revolución

BULLIVANT, B. (1994). *Cultura: Its Nature and Meaning for educators*. Massachussets: Second Edition.

CANCLINI, GARCIA, N. (2001). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*, Buenos Aires: Paidos.

BUXO, M. J. (1975) *Antropología del bilingüismo, multilingüismo y variantes de un código*. Tesis de Doctorado. Universidad de Barcelona.

_____. (1979) *Aculturación, bilingüismo y cognición en chincho Cuzco*. Universidad de Barcelona. *Revista de Antropología Étnica*, 8: 51-67.

CASTELL, M. (1994). *Nuevas perspectivas críticas de la educación*. España: Paidos.

COLECTIVO DE EDUCACION (2004). *La autonomía municipal: Un proyecto democrático zapatista*. Material Formativo de apoyo a la consulta. Chiapas: SEPA/FOCA

COMAS, J. (1964). *La antropología social aplicada en México*. Trayectoria y Antología. México: Instituto Nacional Indigenista

CHAPELA, LUZ, M. (1999) *La casa de todas las voces. Testimonios de quienes cuando fueron niñas y niños vivieron en un albergue indígena*. Guadalajara México: Instituto Nacional Indigenista.

DEVALLE, S. (1989) *La diversidad prohibida. Resistencia, etnia y poder de Estado*. México: El colegio de México

DIETZ, G. (2003) *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*. Granada: Universidad de Granada-CIESAS

ELLIOTT, J. (1993) *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.

FALS BORDA, O. (1998) *Participación popular. Retos del futuro*. Bogotá: Tercer Mundo.

FERNANDEZ, SALDAÑA, M. (1994) *Pueblos indígenas de México. Tzotziles y Tzeltales*. México: Instituto Nacional Indigenista.

FREEDSON, GONZALEZ, M. y PEREZ, E. (1997) *Modernización educativa y educación Bilingüe, Bicultural. Reforma nacional en los Altos de Chiapas*. San Cristóbal de las Casas. México: CESMECA/UNICACH.

FREIRE, P. (1986) (1970) *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Siglo XXI.

_____. (1990) *La naturaleza política de la educación*. Barcelona: Paidos.

_____. (1999) *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.



- GUERRERO, F (1979) *La cuestión indígena y el indigenismo en Indigenismo, Modernización y marginalidad*. México: Juan Pablos.
- GEERTZ, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa
- GOMEZ, SANCHEZ, J (1998) *Sociedad y Educación*. México: Gobierno del Estado de Chiapas y las Artes de Chiapas.
- GOMEZ, LOPEZ, J y NUÑEZ HERNANDEZ, H (2003). *Pensamiento y Palabra snopbenal k'op a'yej* Tuxtla Gutiérrez: CONECULTA
- GUILLES, F. (1990) *La tarea de Formarse*. Ecuador: Paidós
- JULIANO, D. (1993) *Educación Intercultural*, Madrid: EUEDEMA
- KING, L y SCHIELMANN, S (2004). *El reto de la educación indígena: experiencias y perspectivas*. Francia: UNESCO.
- KOHLER, U. (1975) *Cambio Cultural dirigido en los altos de Chiapas. Un estudio sobre Antropología Social aplicada*. México: Instituto Nacional Indigenista y Secretaría de Educación Pública.
- LARA, GOMEZ, H. (2002) *Educación, Identidad y género en San Andrés Sakanch'en Larrainzar Chiapas*. San Cristóbal de las Casas México: UNACH.
- LA FUENTE, J. (1964) *Educación, antropología, desarrollo de la comunidad*. México: Instituto Nacional Indigenista.
- LLOYD H. (1951) *Las misiones culturales mexicanas y su programa*. París: UNESCO
- MALINOWSKY, B. (1975) *Los argonautas del Pacífico occidental*. Barcelona: Península.
- MARSTON, A. (1997) *La nueva Educación: community based education and school gardens in Chiapas*. México: Thesis By Ama Marston.
- MELVILLE, H. (1948) *El hombre y sus obras. La ciencia de la Antropología Cultural*. México: Fondo de Cultura Económica.
- MEAD, M. (1962) *Educación y Cultura*. Buenos Aires: Paidós.
- MENDEZ, PACHECO, T. (1995) *La demanda educativa en el estado de Chiapas*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- MONDIANO, N. (1974) *La educación indígena en los altos de Chiapas*. México: Instituto Nacional Indigenista y Secretaría de Educación Pública.
- MORA, J. (1963) *Obras sueltas*. México: Porrúa.
- MUÑOZ, CRUZ, H. (2004) "*Chiapas en la resistencia*", En revista *Rebeldía* no 24, Frente Zapatista de Liberación Nacional.
- NARVAEZ, GUTIERREZ, R. (2005) *Escuela y Zapatismo entre los Tzotziles entre la asimilación y la resistencia*. Tesis de Maestría en Antropología Social. Chiapas: CIESAS
- NOT, L. (1994) *Las pedagogías del conocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.



- OGBU, J (1999) *Etnografía Escolar. Una aproximación múltiple*. En Velasco, Honorio; García Castaño F, Díaz de Rada, A. (eds) *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Trotta, 145- 174
- OROZCO, D y VALDES, R. (1997) *Formación y práctica docente en el medio rural*. México: Plaza y Valdes.
- PEÑA, G. (1996) *Nacionales y Extranjeros en la Historia de la Antropología mexicana* En MECHTILD, R. (comp) *La historia de la antropología en México: fuentes y transmisión*. México: Plaza y Valdes/UIA/INI. PICON, C. (1993) primer semestre. *La cuestión de la educación indígena centroamericana*. México: La Piragua No 6.
- PINEDA, L. (1993) *Caciques Culturales*. Puebla México: Altres Costa Amic.
- POO HESS, T. (2004) *El proceso de profesionalización de los maestros Bilingües en la Universidad Pedagógica Nacional*. Tesis de Licenciatura en Antropología Social. San Cristóbal de las Casas, México: Universidad Autónoma de Chiapas.
- PRITCHARD, E. (1973) *Ensayos de Antropología Social*. México: Siglo XXI.
- RAMIREZ, RINCON, C. (2000) *Naturaleza política de la modernización de la educación básica. Realidades y Desafíos*. México: Universidad Autónoma de Chiapas.
- RUIZ, L y SANCHEZ, F (2004) *Esbozo histórico de la formación profesional de los profesores indígenas en México*. Nuestra Sabiduría.6 (2): 21-34.
- ROBLERO, HERNANDEZ, G. (1995) *Los Tzotziles y Tzeltales en Etnografía de los pueblos indígenas de México: Región Sureste*. México: Instituto Nacional Indigenista.
- ROQUE, LUDOJOSKY, L. (1990) *Antropología. Educación permanente del hombre*. Buenos Aires: Guadalupe.
- SAENZ, M. (1970) *Antología*. México: Oasis.
- SACRISTAN GIMENO. J y GOMEZ, PEREZ, A. (1992) *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- SAFA, P. (1992) *¿Por qué enviamos a nuestros hijos a la escuela?* México: Grijalbo.
- SEP. (1997) *Chiapas. Historia y Geografía. Tercer Grado*, México: Secretaria de Educación Pública.
- SCALON, P y MERLIN, LEZAMA, J. (1986) *México pluricultural*. México: Dirección General de Educación Indígena y SEP.
- SARRE, LATAPI, P. (1998) *Un siglo de educación en México*. México: Fondo de Cultura Económica.
- SECRETARIA DE EDUCACIÓN. (1999) *La educación bilingüe- bicultural en los Altos de Chiapas. Una evaluación*. México: Centro de Estudios Superiores de México y Centro América.
- SPINDLER, GEORGE, D. (1993) "La transmisión de la cultura" En VELASCO H. M.; GARCIA CASTAÑO, F. J; DIAZ DE RADA, A. (eds) *Lecturas de Antropología para Educadores*, Madrid: Trotta, 205-241
- TAYLOR, CH. (1993) *El multiculturalismo y la política de reconocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.

- TRUJILLO, LEON, A. (1999) *Comunidad y Educación Bilingüe Intercultural en Chiapas*. México Tuxtla Gutiérrez: Coneculta y Gobierno del Estado de Chiapas.
- VARGAS, M. (1994) *Educación e Ideología. Constitución de una categoría de intermediarios en la comunicación interactiva. El caso de los maestros bilingües Tarascos*. México: CIESAS.
- VEERKAMP, V. (1977) *La educación en las memorias e informes oficiales de los gobiernos estatales (siglos XIX y XX): Chiapas, Jalisco, México, Querétaro, y Sonora*. Centro de Investigaciones superiores del INAH. México: La Casa Chata.
- VELASCO, H y RADA DE DÍAZ, A. (2003) *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Madrid: Editorial Trotta, Tercera Edición.
- VELÁSQUEZ, GONZALEZ, L y CAMPOS GONZALEZ, O. (1990) *Ideología y Educación Indígena una perspectiva pedagógica*. Tesis Licenciatura en Pedagogía. Universidad Nacional Autónoma de México.
- VIQUERIA, J. y RUZ, M. (1998) *Chiapas: los rumbos de la otra historia*. México: CEM, UNAM, CIESAS, CEMCA, Universidad de Guadalajara.
- VON GLEICHI, U. (1989) *Educación Primaria Bilingüe Intercultural en América Latina*, República Federal Alemana: Eschborn.
- WULF, C. (2004) *Introducción a la antropología de la educación*. España: Idea Books S.A.