



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Entre milpas y paredes.

Percepciones sobre la educación bilingüe y la educación
autónoma en los Altos de Chiapas, México –
una etnografía comparativa según dos casos concretos
en los municipios de Chamula y Zinacantán”

verfasst von / submitted by

Caroline Schnur, BA BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2020 / Vienna, 2020

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 066 810

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium
Kultur- und Sozialanthropologie

Betreut von / Supervisor:

Dr.ⁱⁿ Patricia Zuckerhut

Entre milpas y paredes

Percepciones sobre la educación bilingüe y la educación autónoma en los Altos de Chiapas, México –
una etnografía comparativa según dos casos concretos en los municipios de Chamula y Zinacantán



Caroline Schnur

Agradecimientos

Este trabajo nunca hubiera sido posible sin las incontables contribuciones de muchas personas. Gracias a todos los que permanecen sin nombre aquí, pero que me recibieron con los brazos abiertos, me dieron su tiempo y me inspiraron a reflexionar con sus valiosos consejos.

Le doy gracias a mi directora de tesis, Patricia Zuckerhut, que apoyó mi proyecto de investigación desde el principio y que me motivó a seguir escribiendo incluso en momentos en que otros compromisos se pusieron en mi camino. Gracias también por tu siempre rápida revisión, por tus sugerencias que apoyaron el proceso de escritura y por haber hecho el trabajo de supervisar un trabajo escrito en español.

Mi más profundo agradecimiento también va a José Luis Escalona Victoria, mi supervisor mexicano quien me acompañó a lo largo de mi trabajo de investigación y con quien siempre pude compartir mis experiencias, conocimientos y dudas. Gracias por tu cuestionamiento crítico, tus valiosos consejos literarios y tus inspiraciones que dieron forma a este trabajo.

Gracias también al CIESAS Sureste, que me aceptó como estudiante de intercambio durante dos cuatrimestres. Gracias a todo el equipo por su excelente apoyo y supervisión.

De vuelta en mi país, agradezco a la Universidad de Viena la beca que me concedió, que hizo posible mi estancia en México en primer lugar. Además, gracias a Lisa, por los momentos de transcribir juntas, por escuchar mis innumerables historias de campo y por la motivación que siempre me diste. Gracias también a Zully, por la corrección ortográfica de mi trabajo.

Por último, agradecimientos infinitos a los habitantes de Las Ollas y San Isidro de la Libertad que me permitieron ser parte de sus hogares – gracias a las autoridades, los comités, las madres y los padres, los jóvenes y los niños. Gracias por su confianza y su paciencia, gracias por las historias compartidas, las fiestas celebradas, los infinitos aprendizajes que difícilmente pueden ser expresados con palabras y los hermosos recuerdos que han viajado conmigo al otro lado del mundo.

Agradezco de la misma manera a la promotora Carmela y al maestro Víctor, no sólo por haberme permitido experimentar la vida escolar en todas sus facetas, sino sobre todo por su amistad. Nuestras conversaciones, risas y recuerdos me acompañarán para siempre.

Gracias a todos

Kolavalik akotolik

*...olvidamos en muchas ocasiones, que el sistema educativo y, por tanto,
las instituciones escolares son una construcción social e histórica.*

-----~-----

(Torres Santomé, 1998, p. 14)

Índice

1.	<i>Introducción.....</i>	<i>1</i>
2.	<i>Los Altos de Chiapas y su contexto local</i>	<i>4</i>
2.1.	Ubicación geográfica y cifras actuales.....	5
2.2.	Rasgos históricos: Los Altos de Chiapas y la creación del indio.....	6
2.3.	Chamula y Zinacantán: Trazando la historia regional desde la década de 1930 hasta el levantamiento zapatista.....	8
3.	<i>Escuela bilingüe y escuela autónoma en los Altos de Chiapas</i>	<i>13</i>
3.1.	Expansión de la educación escolarizada en los Altos de Chiapas y el desarrollo de modelos de “educación bilingüe”	14
3.2.	Los pilares de la educación autónoma zapatista	20
3.3.	Los Altos de Chiapas: coexistencia de diferentes mundos educativos	25
4.	<i>Metodología: un estudio etnográfico situado en el ámbito escolar</i>	<i>31</i>
4.1.	La comparación: aplicación de un método polémico.....	33
4.2.	Acercamiento al campo.....	35
4.3.	Observación participante, pláticas informales y el auto posicionamiento en el campo	37
4.4.	La entrevista: obtener contextos históricos, fragmentos biográficos y puntos de vista	42
4.5.	Proyectos escolares: dibujando el futuro y evaluando los procesos de enseñanza	43
4.6.	El análisis de datos.....	45
5.	<i>Las Ollas – tradiciones y migración y en un paraje en el municipio de Chamula</i>	<i>47</i>
5.1.	La escuela primaria bilingüe Hidalgo y Costilla.....	52
5.1.1.	Procesos de enseñanza y aprendizaje en un salón de sexto grado.....	55
5.1.2.	El recreo: entre <i>pox</i> y comida chatarra.....	62
5.1.3.	Lenguas, símbolos y eventos particulares.....	64
5.1.4.	Sueños infantiles – la escuela y su contribución en los futuros trayectos de vida	72
5.1.5.	Educación bilingüe: retos, deseos e implicaciones identitarias.....	80
6.	<i>San Isidro de la Libertad y su autonomía – un proceso de desintegración.....</i>	<i>91</i>
6.1.	La escuela primaria autónoma Emiliano Zapata.....	95
6.1.1.	Procesos de enseñanza y aprendizaje en un salón multigrado	101
6.1.2.	El recreo o “el juego con las avispas”	112
6.1.3.	Lenguas, símbolos y eventos particulares.....	115
6.1.4.	Sueños infantiles – la escuela y su contribución en los futuros trayectos de vida	124
6.1.5.	Educación autónoma – ¿realidad vivida o un ideal construido?	128

7.	<i>Tejiendo los resultados: una comparación controlada.....</i>	<i>139</i>
7.1.	Entre milpas y paredes: procesos educativos en una escuela autónoma y en una escuela bilingüe	140
7.2.	Sueños distintos y explicaciones polifacéticas: las trayectorias de los alumnos.....	145
7.3.	Una escuela, ¿para qué? – expectativas, retos y sugerencias, un conjunto de percepciones	154
8.	<i>Consideraciones finales</i>	<i>158</i>
9.	<i>Bibliografía, tablas e índices</i>	<i>161</i>
9.1.	Literatura citada, páginas web y otros documentos	161
9.2.	Tabla de ilustraciones	169
9.3.	Tabla de entrevistas.....	171
9.4.	Índice de abreviaturas	173
10.	<i>Abstracts</i>	<i>174</i>

1. Introducción

“¡Que aprendan más, de todo! ¡Que no queden así como yo!” (E10b, 12/2017). “¡Que aprendan en tsotsil y en español, que aprendan a trabajar y a hacer matemáticas!” (E4a, 11/2017). Tales y varias más son las expectativas que madres y padres de los Altos de Chiapas expresan en cuanto a la institución “escuela”.

Hasta el día de hoy, Chiapas, y especialmente la zona de Los Altos, ha mantenido una notable diversidad cultural y lingüística. No obstante, sobre todo a nivel “escolar”, la región ha vivido cambios profundos a lo largo del último siglo. Poco a poco el Estado empezó a esforzarse por integrar a la población indígena en su sistema educativo y a partir de finales de 1930 un creciente número de niños indígenas empezó a participar en la educación escolar formal en los Altos de Chiapas (Modiano, 1990, p. 163). Desde entonces, los paradigmas de educación han cambiado una y otra vez, lo que se evidencia, entre otras cosas, en las cuestiones lingüísticas. Inicialmente el único idioma de instrucción era el español, pero más tarde el Instituto Nacional Indigenista recomendó el uso de la lengua materna en la primera fase de la educación escolar. Se asumió que un conocimiento consolidado de la lengua materna podría llevar a un aprendizaje más eficaz del español y, por consiguiente, a una mejor integración de la población indígena a la vida nacional (Martínez Buenabad, 2015). No fue hasta los años 1980 y 1990 que el tema de la “interculturalidad” ganó importancia y surgieron las primeras ideas de una educación “apropiada” a las necesidades de las comunidades rurales e indígenas. Sin embargo, los intentos por concretar esas nuevas ideas fueron decepcionantes, ya que la educación siguió enfocándose en conocimientos y valores occidentales, además de promover la castellanización y la integración a la vida nacional (Walsh, 2010).

Una primera gran ruptura con el modelo occidental del Estado ocurrió con el surgimiento del movimiento zapatista en el año 1994. Zonas autónomas fueron fundadas en las que asambleas comunitarias empezaron a elegir sus propios “promotores de educación”. Estas asambleas no solamente nombran a sus promotores, sino también toman las decisiones sobre la administración, los contenidos y los métodos de la enseñanza (Baronnet, 2010).

En el presente trabajo quiero analizar dos sistemas educativos, la escuela bilingüe y la escuela autónoma, que existen simultáneamente en los pueblos de los Altos de Chiapas. El término “sistema” debe entenderse no tanto como algo dado por el Estado o de uso común, sino más bien como la red de relaciones y tensiones en la que cada una de las escuelas está integrada. Mi pregunta de investigación trata de la caracterización de estos dos sistemas educativos según dos

casos concretos en los municipios de Chamula y Zinacantán: ¿Cómo se caracteriza la educación bilingüe y la educación autónoma?, ¿cuáles son las aspiraciones y retos que identifican los miembros de la comunidad? y ¿de qué manera contribuye cada uno de los sistemas escolares a la realización de los sueños de los propios alumnos? En palabras más provocativas: ¿Para qué sirve la educación escolar en las comunidades de los Altos de Chiapas? O sea ¿para qué debe servir según las percepciones de los habitantes? Las comunidades que fueron elegidas por la presente muestra deben ser tomadas como casos particulares que de cualquier modo ejemplifican tendencias generales.

Después de haber explorado históricamente las estrategias que el Estado aplicó para adentrarse con sus instituciones en las comunidades indígenas, me sumergí en mi investigación de campo. Ésta la efectué a lo largo del año 2017 en dos localidades diferentes –de manera paralela, pero alternada. La zona de Los Altos cuenta con un gran número de las mencionadas escuelas bilingües que “pertenecen” a la educación oficial del Estado. Con toda una serie de preguntas me acerqué a la primaria bilingüe del paraje Las Ollas en el municipio de Chamula para investigar esta variante del sistema educativo “oficial”. El capítulo correspondiente abre con la caracterización del paraje y su escuela, sigue con un panorama de los procesos educativos que se llevan a cabo en su interior y culmina con las visiones para el futuro de los alumnos, así como las aspiraciones y retos que se identifican con respecto a la escuela. En este contexto vale destacar las cuestiones relacionadas con la identidad y los sueños de los niños, ya que un número considerable de los alumnos y alumnas ven su futuro lejos del paraje en el que viven.

Además de las escuelas bilingües existen varias formas de escuelas autónomas, tanto zapatistas como independientes. La segunda parte de mi investigación consistió en el acercamiento a un sistema escolar que se considera independiente tanto frente al gobierno como al movimiento zapatista, aunque incorpora ciertas concepciones zapatistas (Martínez Torres et al., 2015). Como ejemplo y lugar de investigación elegí una pequeña comunidad autónoma en el municipio de Zinacantán que lleva el nombre San Isidro de la Libertad. Con el apoyo de un equipo de investigadores los habitantes de San Isidro de la Libertad fundaron una escuela primaria e incluso una secundaria, aunque la secundaria no ha operado de manera continua a lo largo de los últimos años. Una mujer joven de la comunidad fue nombrada “promotora” y da clases a los niños de la primaria en su idioma materno, el tsotsil. Mediante proyectos y actividades pretende combinar los contenidos de enseñanza “clásica”, como el aprendizaje de la lectura y escritura, con aspectos de la vida cotidiana de la comunidad. Uno de estos proyectos fue la instalación de una huerta escolar, en la que los niños aprenden a sembrar, cuidar y cosechar

maíz y hortalizas. Al igual que en el caso de la escuela bilingüe, planteo la pregunta de investigación a esta variante específica de educación autónoma y trato de identificar sus particularidades, teniendo en cuenta el papel que jugaron y siguen jugando ciertos acompañantes externos tanto en la fundación de la escuela como en su mantenimiento.

De manera comparativa pretendo responder preguntas sobre el funcionamiento de la escuela bilingüe y autónoma y detectar diferencias y similitudes entre los dos sistemas escolares. Según las percepciones de los propios miembros de las comunidades quiero transmitir una idea de los retos y éxitos que se identifican. Además, voy a analizar las tensiones relacionadas al contexto escolar que surgen, por un lado, al interior de las comunidades y, por otro lado, aquellas provocadas por el contacto con actores externos. En cuanto al método comparativo, se aplica lo que el antropólogo Fred Eggan (1954) denomina la “comparación controlada”. Esta trata de comparar regiones que comparten ciertos rasgos culturales, como sería el caso de los municipios de Chamula y Zinacantán. Una vez que se ha seleccionado las regiones, se determina los puntos de interés y se los agrupa en “unidades”, que, a continuación, son investigadas y comparadas de manera sistemática y “controlada”. En este sentido, también la “región” como concepto teórico, adquiere importancia (Trejo Bajaras, 2009). Distanciándose de la historia nacional de los “héroes y grandes acontecimientos” se dirige la atención a “regiones” – espacios más pequeños, que a menudo se conforman por razones distintas de los límites administrativos, ya sea por factores lingüísticos, culturales o religiosos. Cuando en un paso siguiente se combina el contexto histórico-regional con los datos recogidos a nivel local, se puede derivar numerosas conclusiones.

La hipótesis que subyace a este trabajo es que ciertos acontecimientos históricos, políticos y económicos a nivel regional tienen una gran influencia en la vida comunitaria y por consecuencia marcan las trayectorias y los planes para el futuro de las próximas generaciones. La escuela, de cierta manera puede ser considerada uno de los lugares “poderosos” donde se lleva a cabo la transmisión de posturas y valores que predominan en el contexto comunitario. La comparación de dos escuelas, arraigadas en comunidades que se distinguen decisivamente por su postura política, revela un microcosmos de estas posturas y percepciones prevalecientes en cada una de las localidades.

Antes de iniciar con los primeros capítulos, quiero explicarle al lector brevemente la estructura del trabajo presente. Abre con dos capítulos que deben contribuir a un mejor entendimiento del contexto local de los Altos de Chiapas y del estado de la cuestión en cuanto a la educación bilingüe y autónoma. A continuación, sigue un capítulo detallado sobre la metodología

aplicada, tanto en el proceso de investigación como en el análisis de datos. A partir de este punto, la atención será puesta en los datos etnográficos que, por supuesto, están ampliamente respaldados por literatura correspondiente. En cuanto al material etnográfico, un conjunto de preguntas profundas se dirige primero al paraje “estatal”, luego a la comunidad autónoma y a su respectivo sistema escolar. En un paso siguiente, se combinarán los datos de ambas localidades y una comparación sistemática en tres pasos ilustrará sus diferencias y similitudes. Dando cierre al trabajo, los resultados principales serán subrayados en unas consideraciones finales.

2. Los Altos de Chiapas y su contexto local

La zona tzeltal-tzotzil es una región clave no sólo para el estudio de la antropología social en México, sino también para el debate sobre políticas de desarrollo que afecta a millones de seres humanos – sobre todo de raza indígena – en todo América (Rus, 1983, p. 98).

Ya hace décadas, los Altos de Chiapas llamaron la atención de la antropología social. A partir de los años 1950 se llevaron a cabo numerosos proyectos de larga duración, financiados, entre otros, por las universidades norteamericanas de Harvard y Chicago. Persiguieron, en gran parte, el objetivo de preservar las visiones indígenas, que se creía que se asemejaban a las de las sociedades mayas de los tiempos prehispánicos. Aunque esta noción nunca ha desaparecido por completo, el enfoque antropológico ha cambiado con el tiempo y la población indígena ha sido considerada cada vez más como gente de “carne y hueso” integrada en un complejo sistema de relaciones (Viqueira, 1995, p. 219).

En este sentido los siguientes capítulos no pretenden dar una visión de “comunidades idílicas” (Viqueira, 1995, p. 219) ni un recuento completo del trasfondo, sino tan sólo ofrecen algunas claves que proporcionan al lector un contexto fundamental de los Altos de Chiapas. En un primer paso, se presenta la ubicación geográfica y cifras actuales de la zona. Luego, se gira hacia el pasado, trazando la diversidad de los pueblos indígenas, los acontecimientos de la conquista y, bajo el marco de la “historia regional”, se trata ciertos eventos históricos que, por ende, marcaron fuertemente el ámbito escolar. Estos eventos, o más bien rupturas históricas incluyen la penetración del gobierno en los pueblos indígenas, el levantamiento zapatista y recurrentes tendencias de emigración y expulsión.

2.1. Ubicación geográfica y cifras actuales

Situado en el extremo suroeste de México, el Estado de Chiapas cuenta con una superficie de 74.415 km² (Secretaría de Hacienda del Estado de Chiapas, 2019a, p. 17) y una población de 5.217.908 habitantes (INEGI, 2015)¹. Colinda con los estados federales de Tabasco, Veracruz y Oaxaca, al sur con el Océano Pacífico y al este con la República de Guatemala. Chiapas se encuentra dividido en quince regiones socioeconómicas que contienen un total de 225 municipios. El enfoque de este estudio será puesto en la región cinco que lleva el nombre “Altos Tsotsil-Tseltal” (Secretaría de Hacienda del Estado de Chiapas, 2019b). La cabecera de esta región es la ciudad de San Cristóbal de las Casas que ya históricamente constituyó un centro de importancia económica y religiosa. Chamula y Zinacantán, los dos municipios donde este estudio etnográfico fue realizado, limitan ambos con el municipio de San Cristóbal de las Casas.



Ilustración 1. Los municipios de Chamula y Zinacantán (marcados en un mapa del INEGI, s.f.)

El Estado de Chiapas se divide en diversas zonas fisiográficas, abarcando llanuras en la costa, una depresión en el centro y elevaciones montañosas, como los Altiplanos o la Sierra Madre. Esta variedad geográfica –desde el trópico hasta la alta montaña– se refleja en el clima de Chiapas que depende, sobre todo, de condiciones altimétricas (Secretaría de Hacienda del Estado de Chiapas, 2019a, p. 17). Las cabeceras de Chamula y Zinacantán ambas están situadas encima de los 2.100 metros sobre el nivel del mar lo que contribuye a temperaturas semifrías, con medidas de 10°C a 14°C, y lluvias más abundantes en los meses de mayo a octubre (Comité de Planeación para el Desarrollo Regional, 2014, p. 15).

¹ Esta cifra proviene de la encuesta intercensal realizada por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) en el año 2015.

La región Altos Tsotsil-Tseltal tiene una población de 601.190 habitantes, de los cuales 61 por ciento están asentados en localidades consideradas rurales (Comité de Planeación para el Desarrollo Regional, 2014, p. 23). Gran parte de la población se dedica en primer lugar a actividades agrarias, como la siembra de maíz, frijol y hortalizas. El factor limitante de tierras de sembrío y la alta densidad poblacional, especialmente en Chamula, han contribuido a varias olas migratorias durante las últimas décadas. Para ilustrarlo – mientras que en Chamula viven aproximadamente 223 personas por kilómetro cuadrado, en Zinacantán este número sólo llega a 187 personas (Secretaría de Desarrollo Social, 2013a)².

En cuanto a la situación lingüística, la constitución de Chiapas reconoce un total de doce lenguas indígenas (Const./Chiapas, 2019, art. 7) que incluye el tsotsil y el tseltal. Ambas lenguas pertenecen a la familia maya y cuentan con el mayor número de hablantes en la región de Los Altos. En los municipios de Chamula y Zinacantán, la tasa de habitantes que habla una lengua indígena supera el 99 por ciento de la población de tres años y más (INEGI, 2015) – el tsotsil³ predomina en ambos municipios (Obregón Rodríguez, 2003, p. 8).

2.2. Rasgos históricos: Los Altos de Chiapas y la creación del indio

[A] la llegada de los españoles a tierras americanas los indios no existían [...], éstos fueron una creación de la conquista y de la colonización hispanas. En efecto, lo que había en los territorios conquistados era una impresionante diversidad humana, hecha de una infinidad de identidades sociales, basadas en las lenguas, en las unidades político-territoriales y en una multiplicidad de grupos de adscripción (Viqueira, 2002, p. 336-337).⁴

Cuando los primeros españoles pusieron pie en las tierras de Chiapas, se vieron confrontados con una gran variedad de pueblos de origen maya, zoque, chiapaneco o lacandón. Con la excepción de los lacandones, lograron someter a todos estos pueblos entre los años 1524 y 1530. A partir de 1528, con la fundación de un primer asentamiento español en el valle de Jovel –que hoy en día lleva el nombre San Cristóbal de las Casas– se inicia la época colonial en Los Altos.

² Estas cifras se basan en el Censo de Población y Vivienda, 2010.

³ La gente misma llama su lengua *bats'i k'op* lo que significa “lengua verdadera” (Vázquez López, 2016, p. 19).

⁴ Con esta afirmación, el historiador Juan Pedro Viqueira se une a una corriente crítica que surgió hace décadas, influenciada por Guillermo Bonfil Batalla y otros investigadores. Aspiró a señalar que a lo largo de la conquista y en los siglos siguientes una inmensa “diversidad humana” que se caracterizó por diferentes rasgos identitarios, culturales y lingüísticos fue subsumida bajo los términos “indio” o “indígena” – términos que, en lugar de remitirse a contenidos culturales específicos, expresan una relación social asimétrica y de dominación (Pérez Ruiz, 2013, pp. 118-119). Asimismo, en el contexto de esta tesis, resulta importante tener presente la complejidad que subyace a estos términos y ser consciente de las diferentes maneras como se los instrumentalizó a lo largo de los últimos decenios y siglos.

En pocos años, debido a la esclavización, el trabajo forzado, el pago de tributo y, sobre todo, por epidemias y recurrentes hambrunas, la población indígena disminuyó drásticamente. Fue en esa época cuando las órdenes religiosas, particularmente los frailes dominicanos, se convirtieron en defensores de la población indígena y de esta manera ganaron mayor influencia en las localidades indígenas. A partir de este momento la Iglesia católica pudo consolidar su posición en los Altos de Chiapas y a los nombres de muchos pueblos se les agregó el nombre de un santo. De ahí derivan, por ejemplo, los nombres de las cabeceras *San Juan Chamula* o *San Lorenzo Zinacantán* que se han mantenido hasta el día de hoy (Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo Municipal, s.f.).

Desde aquí se podría seguir contando una historia de grandes eventos que tuvieron lugar en Chiapas. Algunos historiadores incluso hablan, con cierta crítica, de “la historia de bronce”, refiriéndose a la exaltación de hechos heroicos que prevaleció en la disciplina por décadas y hasta el día de hoy marca la noción popular de la historia mexicana (Krauze, 2010). No hay duda de que muchas figuras históricas –ya sea el fray Bartolomé de las Casas o el conquistador Diego de Mazariegos– merecerían una mirada más cercana a su biografía. Además, el establecimiento del sistema de encomiendas o el surgimiento de haciendas, que llevó a grandes partes de la población indígena a migrar en búsqueda de trabajo, dejó huellas en la historia chiapaneca. Por último, para no dejar de mencionarlo, un gran número de eventos –sea la Independencia, la anexión de Chiapas a México, la presidencia de Benito Juárez o la Revolución Mexicana– no han pasado por Los Altos sin dejar rastro. No obstante, abarcar todo este trasfondo histórico iría más allá del alcance de este trabajo. Por lo tanto, quiero unirme a los historiadores mexicanos que a partir de las últimas tres décadas del siglo XX se alejaron de la práctica de dedicarse exclusivamente a la “historia de bronce” y, en su lugar, descubrieron nuevos objetos de análisis, por ejemplo, la “región” (Trejo Bajas, 2009, p. 5).

A lo largo de este trabajo, pretendo combinar dos enfoques históricos –la historia regional y la historia local– para dibujar una imagen de los acontecimientos políticos que ocurrieron en las zonas de Chamula y Zinacantán a lo largo del último siglo y que marcaron el ámbito escolar. En un primer paso, elijo la “región” como objeto de análisis, para luego, en un segundo paso, hacer un *zoom in* y dirigirme de la historia macro/regional hacia la historia micro/local, orientándome en las propuestas metodológicas de Luis González y González (1968). En los capítulos correspondientes su concepción de “microhistoria” me ayudará en la presentación del contexto histórico de las dos localidades Las Ollas (en Chamula) y San Isidro de la Libertad (en Zinacantán), y me permitirá ilustrar la complejidad de las relaciones y conflictos que solamente se visibilizan en un nivel micro.

2.3. Chamula y Zinacantán: Trazando la historia regional desde la década de 1930 hasta el levantamiento zapatista

Según el historiador Carlos Martínez Assad, la historia regional “hace una aportación significativa a la historia en la medida que pasajes poco conocidos aparecen y nos hablan de una nación más diversa” (Centro de Estudios Históricos de El Colegio de Michoacán, 2005, p. 200). Aunque la definición de “la región” provocó y sigue provocando fuertes debates, su aplicación como unidad analítica se ha establecido cada vez más. Algunos historiadores la consideran como enlace entre lo nacional y lo local. Otra perspectiva –que coincide con la propuesta comparativa de Fred Eggan, que se va a presentar más adelante, y que también es sostenida por muchos historiadores– es la de considerar la región no como determinada, sino interpretarla en su singularidad (Carbonari, 2009, p. 22), como algo que “se construye y reconstruye todos los días” (Centro de Estudios Históricos de El Colegio de Michoacán, 2005, p. 200). Lo que caracteriza a las regiones son redes de relaciones económicas, políticas o culturales que unen a los habitantes de una zona por un cierto periodo. Los límites de estas regiones suelen ser borrosos y cambian a lo largo del tiempo. En muchos casos, las estructuras administrativas consolidaron ciertas regiones, en otros casos, las fronteras nacionales y límites administrativos fueron impuestos sobre regiones preexistentes y las dividieron.

En lo siguiente, voy a dedicarme a la historia regional de los municipios de Chamula y Zinacantán, limitándome a algunos acontecimientos seleccionados, o sea, rupturas históricas que resultaron particularmente importantes para la región y, en un sentido más amplio, influyeron en el sector escolar. Analizaré la penetración de instituciones gubernamentales en los municipios de Chamula y Zinacantán a partir del gobierno de Lázaro Cárdenas (1934-1940), las expulsiones y olas migratorias que particularmente afectaron a la región de Chamula y, por último, me enfocaré en los efectos que tuvo el levantamiento zapatista en la zona.

Oficialmente, el municipio de Zinacantán fue fundado en el año 1922, el de Chamula en 1925, y, desde entonces, ambos forman zonas administrativas de Los Altos (INEGI, 1997). Un fuerte cambio histórico fue introducido en esta región a finales de la década de 1930 durante la presidencia de Lázaro Cárdenas, o sea, durante la “segunda y verdadera revolución de los indios”, como Jan Rus la llama. Aunque esta época confirió ciertos nuevos derechos a los pueblos indígenas, a fin de cuentas, inauguró “el proceso de subordinar los gobiernos indígenas al poder central” (Rus, 1995, pp. 251-252).

Debido a la escasez de tierras, casi todo el siglo XX y en muchos casos hasta el día de hoy, la sobrevivencia en las comunidades indígenas dependió del trabajo asalariado migratorio en tierra caliente (Rus, Collier, 2002, p. 163). La situación de los pueblos indígenas en los Altos de Chiapas no cambió mucho con la Revolución Mexicana y a mediados de los años 1930, la falta de tierras cultivables todavía representaba uno de los problemas principales de la región. Excluidas de las reformas agrarias que trajo la Revolución y obligadas a aceptar trabajo temporal mal pagado en lugares alejados, varias comunidades indígenas en Los Altos empezaron a aislarse del mundo externo. Uno de los pasos hacia un distanciamiento fue la elección de ancianos tsotsiles monolingües para ocuparse de los asuntos del gobierno. Estos hombres mayores de edad y tradicionalistas en su orientación política provocaron una fuerte revitalización cultural. Fiestas que ya no se habían celebrado hace décadas de repente ganaron nueva popularidad. Particularmente en Chamula –y también en Zinacantán, aunque con menos rigidez– se pudo observar un proceso de orientación hacia el interior (Rus, 1995, pp. 255-256).

En esa época, la población tsotsil y tseltal representaba una tercera parte de la población en los Altos de Chiapas. A lo largo de su campaña electoral en los inicios de los años 1930, Lázaro Cárdenas se dio cuenta de la importancia que ese grupo podría tener, una vez organizado y movilizado políticamente, y con ese reconocimiento reforzó las políticas indigenistas⁵ que marcaron las siguientes décadas. Erasto Urbino, que dominaba tanto el tsotsil como el tseltal, fue encargado por los cardenistas con la tarea de movilizar la población indígena de los Altos de Chiapas. Con la ayuda de un “comité electoral” –ladinos bilingües y conocidos de Urbino– pudo asegurar los votos de la población indígena para Cárdenas, quien ganó las elecciones presidenciales en 1934. Para además mantener la confianza de la población indígena, Urbino empezó a expropiar algunas fincas y otorgárselas a comunidades indígenas. Además, se fundó el Sindicato de Trabajadores Indígenas (STI) para mejorar las condiciones laborales – particularmente para los trabajadores temporales en las fincas cafetaleras (Rus, 1995, pp. 257-259). En los meses siguientes Urbino empezó a buscar jóvenes bilingües que asignó con el

⁵ Bajo el término *indigenismo* se entiende las políticas, medidas y estrategias que se dirigían y siguen dirigiéndose a la asimilación, castellanización e integración de la población indígena en la vida nacional. El indigenismo mexicano tiene sus raíces en los años posteriores a la Revolución Mexicana y desde sus inicios se caracterizó por los estrechos vínculos entre las instituciones gubernamentales y la disciplina de la antropología, particularmente en su rama “aplicada”. Una de las figuras más representativas del indigenismo mexicano es Manuel Gamio, “padre de la antropología mexicana”, asesor del proyecto educativo de Lázaro Cárdenas y uno de los primeros directores del Instituto Indigenista Interamericano. Aparte de él, una larga lista de representantes del indigenismo –ya sea Gonzalo Aguirre Beltrán, Alfonso Caso, Ricardo Pozas o Moisés Sáenz– podrían ser mencionados en este contexto (Irving Reynoso, 2013, pp. 335-338). Uno de los rasgos del indigenismo es su fuerte enfoque en la educación, que siempre ha sido concebida como una de las vías para crear una “nacionalidad mexicana coherente”. Aguirre Beltrán incluso sitúa el comienzo del indigenismo institucionalizado en el año 1921 cuando se agregó el Departamento de Cultura Indígena a la estructura de la Secretaría de Educación Pública (1974, p. 12).

cargo de “escribanos” en los ayuntamientos de las comunidades – un paso importante para desarrollar lazos fuertes entre las comunidades indígenas y el gobierno, aunque la aceptación de los escribanos variaba. Mientras que en Chamula y algunos otros municipios surgieron fuertes resistencias en contra a los nuevos dirigentes, los zinacantecos los aceptaron sin mucho resentimiento.

Aun a partir de los años 1940, cuando las reformas agrarias estancaron, el STI perdió su influencia y las opresiones en contra a los indígenas se reforzaron nuevamente, las comunidades siguieron –por lo menos en las elecciones– leales al partido oficial (Rus, 1995, pp. 263-265).

La fundación del Instituto Nacional Indigenista (INI) en el año 1948 nuevamente inauguró una serie de cambios en las relaciones entre el gobierno y las comunidades indígenas (Modiano, 1990, p. 165). El INI empezó a involucrar a los exescribanos del gobierno de Cárdenas, que todavía gozaban de popularidad, en sus proyectos y los utilizó como “instrumento de penetración en las comunidades indígenas” (Rus, 1995, p. 271). Ciertamente, muchos escribanos recibieron beneficios considerables por su apoyo – se volvieron socios importantes del gobierno y por lo tanto adquirieron tierras, vehículos y poder (Rus, 1995, p. 272).

Con el auge económico que marcó los años 1950 y 1960, también en muchas comunidades de Los Altos surgió una nueva clase de jóvenes empresarios. Los escribanos, por temor a que estos se pudiesen convertir en sus rivales, empezaron a integrarlos en el sistema de los cargos religiosos. El sistema de los cargos religiosos ya tenía una larga historia en los Altos de Chiapas y sobre todo en Zinacantán era considerado aún más importante que los cargos civiles (Cancian, 1966, p. 316). Tanto en Zinacantán, como en Chamula estos jóvenes empresarios eran obligados a organizar fiestas religiosas cada vez más costosas para justificar su suceso en los negocios. Aquello implicó una extensión sin precedentes de la vida ceremonial en los municipios nombrados, particularmente en sus cabeceras. Pero también trajo otras consecuencias: Muchas personas se convirtieron al protestantismo para manifestar su rechazo al sistema o abandonaron su comunidad y se trasladaron a las ciudades. Más y más personas reconocieron que los escribanos se habían convertido en verdaderos caciques por lo que las décadas siguientes estuvieron marcadas por movimientos activos de oposición. Esto provocó que los escribanos proclamaran a los opositores como “enemigos de la tradición” y expulsaran un gran número de habitantes de sus municipios (Rus, 1995, pp. 273-275).

Lo que estos eventos demuestran es la manera en que el gobierno penetró poco a poco en las comunidades y empezó a dirigirlas por una élite indígena que gozó de la confianza de los

habitantes. En otras palabras, el gobierno logró consolidar de manera indirecta su poder en los municipios indígenas y se aseguró la lealtad de la población. Además, este vínculo fuerte entre el gobierno y las comunidades indígenas tuvo otro efecto significativo. A partir de los años 1930, durante el gobierno de Lázaro Cárdenas, se dio paso a la introducción de un sistema escolar institucionalizado que por primera vez alcanzó zonas remotas en Los Altos (Modiano, 1990, p. 163).

No obstante, la penetración del gobierno en las comunidades indígenas no fue lo único que cambió las regiones fuertemente. Otro gran cambio político fue provocado por el levantamiento armado del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) que ocurrió en el año 1994 y desencadenó varios procesos: desplazamientos de la población, toma de tierras, la fundación de zonas autónomas, el surgimiento de una gran cantidad de organizaciones de la sociedad civil y, para no dejar de mencionarlo, militarización y el surgimiento de organizaciones contrainsurgentes (Villafuerte Solís, García Aguilar, 2014, p. 20). Willibald Sonnleitner y Juan Pedro Viqueira subrayan: “La rebelión zapatista tuvo un enorme impacto en la vida política de las comunidades indígenas y modificó radicalmente su comportamiento frente a los procesos electorales” (Sonnleitner, Viqueira, 2000).

La época de los 1980 y 1990 estuvo marcada por el descontento con la situación económica y con los “caciques” que concentraron todo el poder. Es por ello que el levantamiento zapatista en 1994 despertó mucha esperanza en varias comunidades indígenas. Antes de 1994, el Partido Revolucionario Institucional (PRI) registraba promedios cercanos al 100 por ciento de los sufragios en muchos municipios de Los Altos – también en Chamula y Zinacantán (Henríquez, Sonnleitner, s.f., p. 9).⁶ Con el comienzo de la rebelión la situación cambió drásticamente: “grupos de oposición [...] se unieron para echar de los ayuntamientos a caciques priístas e instalar consejos municipales, con una representación de alguna manera democrática de todos los grupos políticos” (Rus, Collier, 2002, p. 186). Las reacciones del PRI en cuanto a la pérdida de su hegemonía absoluta fueron múltiples e iban desde intentos de declararse “libres de caciques” hasta la apropiación de ciertos elementos del discurso zapatista. Con esa nueva imagen, el PRI logró preservar su hegemonía en Chamula. Zinacantán, por otro lado, dejó de ser un bastión priísta y se movió poco a poco hacia un multipartidismo (Henríquez, Sonnleitner, s.f., p. 9).

⁶ Refiriéndose a datos obtenidos en una entrevista con un expresidente municipal, Henríquez y Sonnleitner explican que los escribanos “– una vez designados los futuros presidentes municipales mediante formas tradicionales diversas – solían llenar las boletas oficiales dentro del palacio municipal” (s.f., p. 9).

En los últimos meses de 1994 algunos jefes políticos locales y personas de los gobiernos municipales empezaron a distribuir armas automáticas a jóvenes sin tierra, para que se convirtieran en sus “ejércitos privados”. En Chamula explotó la violencia y más de veinte personas de la oposición fueron asesinadas. También en Zinacantán circularon muchas armas en manos civiles. El objetivo principal de los jefes locales era la exclusión de la oposición de programas de apoyo oficial y, además, “separar a la población indígena de la región del EZLN” (Rus, Collier, 2002, p. 189).

En su libro, Todd A. Eisenstadt explica algunas razones por las cuales ciertas comunidades de Zinacantán, a pesar de las circunstancias descritas, seguían con el movimiento zapatista. Un aspecto importante fue la lucha colectiva por recursos esenciales, como por ejemplo el agua: “As just a group of peasants protesting the shut-off of their water, the Zinacantáns were powerless. But as Zapatistas, they were members of an international movement with a history of taking action and getting results” (Eisenstadt, 2011, p. 130)

A partir de los años 1990, varios municipios de Los Altos vivieron un proceso de emigración sin precedentes – en algunas zonas más de 30 por ciento de la población abandonó sus tierras por razones políticas y económicas. Tanto en Chamula como en Zinacantán “la propiedad de la tierra [se concentró] en manos de unas pocas familias de éxito” (Rus, Collier, 2002, p. 191) lo que provocó que gran parte de la población se mudara a las orillas de pueblos o intersecciones importantes de las tierras bajas en busca de jornales en las zonas de cultivo. Chamula, en particular, ya antes había vivido varias olas migratorias por motivos económicos, causadas por la densidad de población y por la falta de tierras o provocadas por expulsiones con pretexto religioso. Entre los años 1990 y 2000 se sumó una nueva forma de migración que llevó a un número considerable de chamulas más allá de las fronteras nacionales. Se inició la migración internacional que radica en las “condiciones materiales, sociales, políticas, así como las aspiraciones de los jóvenes que reclaman una vida más allá de las fronteras del medio rural” (Villafuerte Solís, García Aguilar, 2014, p. 21). Zinacantán, en cambio, fue afectado un poco menos por esas tendencias emigratorias. Aunque también contaba con una alta tasa de desigualdad, el establecimiento de empresas de invernadero y la creciente producción y distribución de flores a partir de los 1980 frenó un poco la emigración en esta zona (Rus, Collier, 2002, pp. 189-191).

Para demostrar las tensiones que surgieron entre comunidades zapatistas/autónomas y comunidades que pertenecían al gobierno, voy a presentar más adelante la “microhistoria” de San Isidro de la Libertad. Pero antes, quiero dirigirme hacia el ámbito escolar y dar una breve introducción a lo que significa “escuela bilingüe” y “escuela autónoma” en el contexto de Chiapas.

3. Escuela bilingüe y escuela autónoma en los Altos de Chiapas

“La escuela es un doble filo. Por un lado, [los alumnos] aprenden cosas nuevas, pero por otro lado pierden y olvidan o niegan su cultura” (E7b, 11/2017). Esto comenta un maestro de una escuela bilingüe. Sus padres eran hablantes tseltales. Él mismo nació y creció en la ciudad de San Cristóbal de las Casas. Como hijo de docentes, sus padres quisieron que aprendiera bien el español y por lo tanto nunca le hablaban en tseltal. Ahora trabaja en el municipio de Chamula. Es maestro de una escuela primaria bilingüe, no obstante, el tsotsil, la lengua materna de sus alumnos nunca la ha aprendido.

Poniendo atención en los Altos de Chiapas, los siguientes subcapítulos trazan la historia de la educación en México, dando una primera visión de lo que significa “educación bilingüe” y “educación autónoma”. A partir de la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en el año 1921, el ámbito educativo ha sido objeto de muchos cambios. Mendoza Rojas lo subraya, declarando que “[s]i ha existido una tradición arraigada en el Estado mexicano a lo largo del siglo XX y los primeros quince años del XXI, ha sido la de plantear cambios [...] Los cambios han tenido distintas denominaciones: plan, reforma, revolución o modernización educativa” (2018, p. 51).

En lo siguiente se muestra –siempre poniendo el enfoque en la primaria– cómo la institución “escuela” fue introducida en los Altos de Chiapas. La coexistencia de diferentes autoridades responsables –estatales, federales, institutos o zonas autónomas– ha creado una imagen compleja del ámbito escolar. Para aclarar esta imagen, se tratan tanto preguntas a nivel macro que comprenden estructuras oficiales, paradigmas educativos, reformas políticas y normas establecidas, así como cuestiones en cuanto al funcionamiento de las escuelas, abarcando informaciones sobre el alcance y la calidad del sistema.

Más adelante, si uno combina los datos etnográficos que se van a presentar con este esbozo histórico del sistema escolar, reconocerá que la “educación indígena escolarizada en México muestra las características de un proceso de largo aliento que se constituye, se detiene o se reconstituye” (Muñoz Cruz, 1999, p.40).

3.1. Expansión de la educación escolarizada en los Altos de Chiapas y el desarrollo de modelos de “educación bilingüe”

“La educación escolarizada para indígenas no partía de las propias etnias, sino de los intereses y las conceptualizaciones que desde la esfera gubernamental se habían diseñado y operado” (García Segura, 2004, p. 67) – eso se visibiliza claramente al reconstruir históricamente la expansión de la educación escolarizada en los Altos de Chiapas y, sobre todo, al enfocarse en el desarrollo de modelos de “educación bilingüe”.

Como se explicó en los capítulos anteriores, el gobierno de Lázaro Cárdenas reconoció a la población indígena como un grupo electoral importante en los Altos de Chiapas y se esforzó por integrarla en la “vida nacional”. Esto implicó, entre otras medidas, un mayor enfoque en el ámbito escolar. A partir de finales de 1930 el sistema oficial de escolarización se expandió y un número creciente de niños indígenas empezó a participar en la educación escolar formal en los Altos de Chiapas (Modiano, 1990, p. 163).

No obstante, si se amplía la visión a todo el país, la educación pública en México tiene una historia un poco más larga. Hacia el fin de la Revolución Mexicana, la educación obligatoria, laica y gratuita fue consagrada en la Constitución de 1917 (Escalona Victoria, 2013, p. 6). Con el fin de construir una unidad nacional, el gobierno empezó a prestar más atención al ámbito escolar, ya que la enseñanza del español fue considerada un primer paso para lograr la asimilación de la población indígena (Martínez Buenabad, 2015, pp. 104-105). Los idiomas indígenas, por otro lado, fueron concebidos inferiores y por lo tanto sólo se permitió el uso del español en clase. En la década de 1920-1930 se comenzó a establecer escuelas rurales, las denominadas ‘Casas del Pueblo’, que sirvieron en primer lugar como centros de desarrollo comunitario. Según el antropólogo Marco Calderón, se las percibía como “una ‘célula’ de la cual [...] habría de surgir una nueva sociedad”, es decir, una sociedad que lograría superar el “atraso social” (Calderón, 2016, p. 154). Varios autores admiten que se recuerda estas escuelas con cierta “admiración y nostalgia” (Modiano, 1990, p. 164). Esta noción prevalece en el libro *Etúcaro y un maestro rural* que pretende ser “un ejemplo del cómo se contribuye a formar, desde la esencia, un México mejor” (Ramírez Rodríguez, 1978, texto de portada). Al compartir sus experiencias personales, Simón Ramírez Rodríguez traza las tareas múltiples que tenía que cumplir en su papel de maestro rural en un pueblo michoacano: “El maestro tenía que saber de todo, hacerlo todo: agricultor, partero, sociólogo, arquitecto etc.” (Ramírez Rodríguez, 1978, p. 12). Al englobar no solamente al niño, sino también al adulto y a toda la comunidad, la escuela

rural se caracterizaba por su “espíritu abierto” y era mucho más que una institución para educar a los jóvenes (Ramírez Rodríguez, 1978, pp. 12-13). Por tal motivo, los procesos educativos en Etúcaro abarcaron, entre otros proyectos, la instalación de una huerta escolar y un gallinero. Este tipo de enseñanza no sólo se dirigía a los alumnos, sino también al desarrollo de toda la comunidad. Más adelante, “los agentes de las políticas gubernamentales celebraban la manera en que los etucarenses habían emprendido el camino del ‘progreso’” y consideraron el pueblo un ejemplo exitoso de “mexicanización” e “integración” (Escalona Victoria, 1998, pp. 14-17).

Poniendo el enfoque otra vez en los Altos de Chiapas, Nancy Modiano realza que esas primeras escuelas todavía no tenían un gran efecto en la zona, ya que solamente dos por ciento de los alumnos continuaba después de terminar el segundo año (Modiano, 1990, p. 164). En su libro, analiza por qué tan pocos alumnos asistieron a la escuela y menciona el miedo como una de las principales razones. Las reglas establecidas por los maestros eran estrictas y en muchos casos los niños indígenas fueron abusados tanto por parte de los maestros como de los compañeros ladinos. Si los alumnos indígenas utilizaban su idioma materno en las aulas de clase, eran castigados. Es por ello que muchos padres indígenas “hacían todo lo posible por salvar a sus hijos del terrible tormento de asistir a la escuela” (Modiano, 1990, p. 163).

Una primera ruptura con este modelo de “enseñanza monolingüe en español” se dio a partir de la década de 1930 cuando un grupo de lingüistas recomendó el uso de la lengua materna para la primera fase de alfabetización, antes de pasar a la enseñanza del español.⁷ De acuerdo con estas recomendaciones, el entonces presidente Lázaro Cárdenas invitó a México al Instituto Lingüístico de Verano (ILV), una organización evangélica estadounidense, para que estudiara las lenguas indígenas de México y preparara materiales para alfabetizar y promover la educación en estas lenguas (García Segura, 2004, p. 65).

Además, fue durante la presidencia de Lázaro Cárdenas cuando abrieron los primeros internados indígenas federales en Los Altos –uno de estos se encontró en Zinacantán– y varias escuelas diurnas financiadas por el gobierno estatal y federal aparecieron en comunidades indígenas. Más allá de esto, la fundación del Instituto Nacional Indigenista (INI) en el año 1948 inauguró una serie de cambios, que incluyó la bifurcación del sistema educativo.

⁷ Estas recomendaciones se basan en los resultados del Proyecto Tarasco que fue realizado a partir de 1939 en Michoacán y se llevó a cabo en estrecha cooperación entre lingüistas, antropólogos y “maestros nativos” de la zona tarasca. Al poner en práctica un plan educativo que consistía en alfabetizar en la variación dialectal del Tarasco, antes de pasar a la enseñanza del español, Morris Swadesh, el director del proyecto, subrayó sus logros: “Se ha transformado la actitud de las gentes respecto a la escuela: ya no se oponen a ella, ni les es indiferente: todos se esfuerzan por aprender a leer y escribir” (Swadesh, 1939, p. 223).

Ya no solamente existían las escuelas bajo la política y la práctica del gobierno estatal y federal, sino que a partir de 1952 abrieron las primeras escuelas bajo los auspicios del INI. A pesar de los diferentes funcionarios responsables, los tres sistemas persiguieron la misma meta final, que no había cambiado desde la Revolución: la “integración” de los indígenas en la vida nacional (Modiano, 1990, p. 165).

Teniendo en cuenta esta meta, el Secretario de Educación introdujo una reforma educativa en 1959, el llamado *Plan de Once Años*, que supuso un fuerte impulso al sistema escolar. En primer lugar, este plan estaba destinada a la ampliación de la oferta educativa de la educación primaria, o sea, a la dimensión cuantitativa, pero también se realizaron ciertas acciones para alcanzar una mejora cualitativa (Mendoza Rojas, 2018, pp. 52-53). Así se puso, entre otras propuestas, énfasis en que “los planes de estudios se basaran en las experiencias infantiles y en las necesidades de la sociedad” (Modiano, 1990, p. 166). En respuesta a esto, el INI creó varios Centros Coordinadores Indigenistas en diversas partes del país que apoyaron a conseguir este objetivo retomando una estrategia que ya había sido promovida a partir de los años 1930: el uso de las lenguas indígenas en la primera fase de alfabetización (García Segura, 2004, pp. 65-66). Esto fue percibido, ante todo, como una estrategia para aumentar la aceptación de las escuelas y contribuir a un aprendizaje más eficaz del español. A fin de cuentas, fueron tales consideraciones “estratégicas” las que dieron lugar a la puesta en práctica de un primer modelo de “educación bilingüe” (EB). Unos años después, en 1963, la SEP se sumó a esta postura y propuso una educación bilingüe en las escuelas estatales en zonas con mayor número de hablantes de lenguas indígenas (Martínez Buenabad, 2015, p. 106). Así, se empezó a preparar a promotores bilingües que cumplieran con los nuevos requisitos. Sin embargo, aun bajo el nuevo paradigma se hizo evidente que muchos problemas persistían: “la política lingüística continúa dominada por la cultura nacional; segundo, por la falta de materiales en lenguas indígenas; y tercero porque los maestros se encontraban trabajando fuera de sus áreas culturales” (Martínez Buenabad, 2015, p. 106).

Mientras que las escuelas federales y aquellas del INI ya habían fusionado su administración y sus oficinas de supervisión en los años 1960, las escuelas estatales seguían conformando un sistema “aparte”. Con respecto a estas últimas, la SEP estableció ciertas normas para la construcción de escuelas rurales, agregando ciertos anexos como “complementos altamente deseables”, si la situación económica de la comunidad lo permitía. Esta lista incluyó, entre otros elementos, complementos recreativos (por ejemplo, una cancha de fútbol o voleibol), complementos vocacionales (comprendiendo campos de cultivo, hortalizas, campos para el

cultivo de flores, corrales, jaulas para animales domésticos y talleres) y la consideración de instalaciones sanitarias (Modiano, 1990, p. 169).

En este punto vale la pena dejar el nivel macro, las estructuras oficiales del ámbito escolar, y echar un vistazo al interior de las escuelas rurales. ¿Cómo era la vida escolar en la década de 1960? ¿Quiénes eran los maestros y cuántos alumnos asistían a clases? En promedio, los maestros contaban con 50 alumnos por clase. En los Altos de Chiapas gran parte de los alumnos eran de diferentes grupos de edad, ya que particularmente en zonas rurales la edad de ingreso a la escuela variaba considerablemente. Aproximadamente 30 por ciento de los alumnos repitió el primer año, lo que contribuyó a una alta tasa de alumnos cursando el primer año de primaria. Mientras tanto, solo 1,5 por ciento de todos los alumnos llegó a cursar el último –el sexto– grado de las escuelas rurales en Chiapas. En cuanto a los materiales o el equipo usado en clase, el Estado de Chiapas no puso a disposición ningún apoyo a las escuelas federales. Todo lo disponible fue proporcionado por el maestro y los padres, por lo que las condiciones económicas influyeron fuertemente en el equipamiento de las escuelas. Respecto al personal, se sabe que había una escasez de maestros en los años 1950-1960 por lo que los requisitos educativos para poder trabajar de maestro fueron flexibilizados temporalmente. A veces incluso se contrataban aquellos alumnos que apenas habían terminado la primaria en una escuela bilingüe para que dieran clases en lengua materna en primero y segundo año. Durante los fines de semana y vacaciones escolares se les ofrecía cursos especiales a los jóvenes promotores que, más adelante, se los recompensaba con un salario mayor. A partir de 1965, la escasez de maestros disminuyó y normas más estrictas fueron establecidas: la siguiente generación de maestros tenía que haber cumplido la edad mínima de 18 años y haber obtenido el certificado de educación primaria (Modiano, 1990, pp. 171-174).

Haciendo un balance a finales de la década de 1960 y evaluando cómo se ha desarrollado la institución “escuela” en las regiones indígenas, se hace evidente que “el panorama educativo [...] indicaba altas cifras de monolingüismo en sus lenguas maternas, índices muy altos de analfabetismo y de deserción, poca cobertura educativa y escasa significación de la escuela entre las expectativas de los pueblos indígenas” (Jiménez-Naranjo, Mendoza-Zuany, 2016, p. 61). Estos resultados decepcionantes hicieron que las reacciones no tardaran en llegar.

En los años 1970 hubo cada vez más críticas contra las ideologías y prácticas indigenistas, debido a que se solía hacer las políticas educativas lejos de las comunidades indígenas a las que estaban destinadas (García Segura, 2004, pp. 66-67). Fue en esa época cuando diversas organizaciones indígenas empezaron a exigir una real participación y se comenzó a hablar de

un *indigenismo de participación*. Se fundó la Asociación Nacional de Profesores Indígenas Bilingües (ANPIBAC) cuyos maestros indígenas empezaron a ejercer presión contra el Secretario de Educación. Para hacer frente a la presión creciente, la SEP creó la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) en 1978 como área especializada para atender las demandas y necesidades en el ámbito de la educación indígena. En ese contexto, a mediados de los años 1980, también surgió un nuevo modelo de educación. Con el fin de alejarse del modelo de “educación bilingüe”, que buscó la incorporación de los indígenas a la nación, se desarrolló el modelo de “Educación Indígena Bilingüe Bicultural (EBB)” (Martínez Buenabad, 2015, p. 108). La idea detrás de este planteamiento consistía en que “la nueva educación indígena no era sólo un asunto indígena [...] para ellos, sino nacional” en la que se reconocía la diversidad, la diferencia, la pluralidad cultural y lingüística del país como elemento enriquecedor y parte integral de la identidad nacional mexicana (García Segura, 2004, pp. 67-68). No obstante, a pesar de ser un proyecto ambicioso, la EBB nunca se puso en marcha. Tuvo muchos opositores –particularmente por parte de los mismos maestros y el sindicato– y al fin y al cabo se derogó la propuesta (Martínez Buenabad, 2015, p. 108).

En la década de 1990, bajo el gobierno de Salinas de Gortari (1988-1994), sucedieron tres acontecimientos que deben ser mencionados en este contexto. Al igual que en varios otros países de América Latina, hubo un cambio de la constitución nacional en el año 1990. Por primera vez el Estado reconoció el carácter pluricultural del país. Valdivia Dounce subraya las grandes posibilidades que esta reforma ofrecía a la población indígena, ya que “aparentemente deja de ser un ‘problema nacional’ tratado durante 55 años por el Estado mexicano con su conocida política de integración”. No obstante, “el reconocimiento a la diferencia no se establece, en modo alguno” (Valdivia Dounce, 2009, p. 138) y Martínez Buenabad aun señala que en el marco de la educación indígena –lejos de haber mejorado las condiciones– se pudo observar el surgimiento de un discurso *neoindigenista* (Martínez Buenabad, 2015, p. 109).

Otro acontecimiento que transformó significativamente el ámbito escolar fue la descentralización –por lo menos parcial– del sistema educativo nacional en el año 1992. Mientras que la autoridad central preservó “la responsabilidad por los planes y programas educativos, la negociación salarial, los aspectos sustantivos de la carrera docente [...], a los gobiernos locales se les delega los aspectos operativos y, acaso, la posibilidad de agregar contenidos propios al currículo” (Fierro Evans, Tapia García, Rojo Pons, 2009, p. 4). Fue por ello que, a partir de entonces, la responsabilidad de la educación básica ha residido en gran medida en la Secretaría de Educación del Estado de Chiapas.

Sin entrar en detalles, se debe referir a un tercer evento de gran alcance que marcó la presidencia de Salinas de Gortari. Después de numerosas privatizaciones de empresas, y finalmente con la firma del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN) en 1994, se desencadenó el levantamiento armado del EZLN. Con demandas tales como “Nunca más un México sin nosotros” los zapatistas lograron aumentar la presencia indígena en discusiones federales e incluso en debates internacionales (Martínez Buenabad, 2015, p. 110) y, a partir de ese momento, se puede observar un proceso de diversificación del ámbito escolar fuera de la esfera oficial.⁸ En el año 1999 la creciente presencia indígena se expresó en un artículo que fue integrado en la Constitución del Estado de Chiapas y que –en su esencia– queda arraigado hasta el día de hoy:

Se reconoce la composición pluricultural de la entidad; establece la protección y líneas de atención para su desarrollo; garantizar el acceso pleno a la justicia, a los servicios de salud, **a una educación bilingüe que preserve y enriquezca su cultura**; el derecho a elegir sus autoridades tradicionales de acuerdo con sus usos y costumbres; participación de las comunidades indígenas en la elaboración de planes y programas de desarrollo [...] (Const./Chiapas de 1999 en Valdivia Dounce, 2009, p. 128, subrayados de la autora).

Un año después, en 2000, se inauguró un nuevo capítulo en la historia política de México. Después de más de setenta años de que el país haya sido dirigido por un sólo partido político, el PRI, la elección de Vicente Fox (PAN) para el cargo presidencial dio a “millones de mexicanos [...] la esperanza de un cambio que nunca llegó” (Martínez Buenabad, 2015, p. 110). No obstante, lo que destaca en el Plan de Desarrollo 2001-2006, elaborado bajo el gobierno de Fox, es la propuesta de la “Educación Intercultural Bilingüe (EIB)” siendo por primera vez determinada oficialmente. La integración de la *interculturalidad* se presentó como la “anhelada Revolución Educativa, encaminada a desvanecer la desigualdad social, en busca de mayor equidad” (Martínez Buenabad, 2015, p. 111). La propuesta mostró rasgos novedosos en la concepción de la sociedad mexicana, ya que se dejó de considerarla como algo culturalmente homogéneo⁹ y empezó a reconocer a los indígenas como sujetos políticos capaces y organizados para representar sus propios intereses. Aunque muchos aspectos de la “educación intercultural bilingüe” nunca se pusieron en práctica, fue la primera vez que se discutió oficialmente la necesidad de una educación intercultural para todos. También en el sexenio siguiente, bajo la presidencia de Felipe Calderón Hinojosa (2006-2012), se continuó el discurso sobre la interculturalidad, nombrando objetivos educativos tales como “impulsar la equidad” y “fortalecer la convivencia democrática e intercultural” (Secretaría de Educación Pública, 2007, p. 14).

⁸ El capítulo siguiente se dedicará en profundidad al tema de las escuelas autónomas zapatistas.

⁹ Esto se refleja en la declaración: “no existe una sola identidad mexicana [...], sino muchas” (Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, 2001, p. 28).

Hasta el día de hoy el tema de la interculturalidad sigue encabezando el debate sobre la educación en México. Se ha publicado un sinnúmero de libros y artículos y, en algunos puntos las definiciones del concepto no podrían ser más diferentes. Desde enfoques descriptivos que toman la interculturalidad en su sentido literal, indicando “el contacto e intercambio *entre* culturas” (Walsh, 2010, p. 77), hasta determinadas recomendaciones en cómo concebir y tratar la diferencia cultural –por ejemplo, “educar para respetar y convivir” (Schmelkes, 2004, p. 11)– el concepto de interculturalidad se ha vuelto un objeto de fuertes críticas. Gutiérrez Narváez opina que la educación intercultural refleja por un lado “el fracaso de las políticas educativas homogeneizantes” por otro lado demuestra la incapacidad del Estado de abarcar a toda la sociedad mexicana, ya que la educación intercultural bilingüe “en la mayoría de los casos se ha restringido al ámbito de la educación dirigida a grupos indígenas” (Gutiérrez Narváez, 2006, pp. 97-98). Particularmente respecto a relaciones de poder, Jorge Gasché señala que el concepto de interculturalidad frecuentemente esconde las relaciones de dominación y sumisión: “Hablar de educación intercultural como una relación horizontal, no es más que un eufemismo para disfrazar relaciones verticales” (Gasché, 2008, p. 373).

En este punto se interrumpe el esbozo del desarrollo del sistema educativo bilingüe para dar paso a otro aspecto –la concreción de la “educación autónoma zapatista”– que hasta el momento sólo ha sido tocado brevemente.

3.2. Los pilares de la educación autónoma zapatista

Desde los años 1980, América Latina “se convirtió en un laboratorio vivo para la experimentación y aplicación del neoliberalismo” (Ambrosi de la Cadena, 2018, p. 29). ¡Ya basta!¹⁰ – esto debería cesar. Fue el primero de enero de 1994, el mismo día cuando entró en vigor el Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN) cuando, de un solo golpe, el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) apareció en el escenario mundial, marcando un hito en la historia de Chiapas y de todo el país. Con una primera acción armada – la toma insurgente de varios municipios en Chiapas, incluyendo San Cristóbal de las Casas– se puso en marcha un largo proceso de independización del “mal gobierno de México”¹¹, así como la creación de zonas autónomas (Ambrosi de la Cadena, 2018, pp. 30-31).

¹⁰ Referencia a una exclamación zapatista.

¹¹ Nuevamente referencia a términos zapatistas. Más adelante, en respuesta a este “mal gobierno mexicano” los zapatistas optaron en 2003 por conformar sus propias regiones organizativas, los llamados “Caracoles” y las “Juntas de Buen Gobierno” (Ambrosi de la Cadena, 2018, p. 31).

La mayoría de los zapatistas que formaron parte del levantamiento armado en 1994 fueron indígenas, principalmente hablantes tseltales y tsotsiles. Esto evocó fuertes emociones en los municipios de Chamula y Zinacantán. Jan Rus y George Collier hacen un intento de capturar el “estado de ánimo” posterior al levantamiento:

La gente sentía terror de que la violencia de la guerra fuera a alcanzarlos y devorarlos [...] En consecuencia, la mayoría se quedó dentro de sus casas, intentando evadir cualquier identificación con las partes beligerantes. [...] Enseguida del miedo, y curiosamente en contradicción con él, se dio una especie de euforia nerviosa. Al conocer que los zapatistas eran casi todos indígenas, [...] la gente recuerda haber experimentado repentinamente una combinación de alegría y expectación ‘como que queríamos sonreírnos bajo la camisa’ [...] Indudablemente, la causa, en parte, se debía al orgullo étnico [...] (Rus, Collier, 2002, pp. 157-158).

Con el paso del tiempo, lo que empezó como levantamiento armado logró consolidar su posición como un movimiento sumamente importante en Chiapas y ganó fama mucho más allá de las fronteras del Estado. Mientras que las imágenes de “rebeldes que cubrían su rostro con pasamontañas y que hablaban a través de la lírica del Subcomandante Marcos” (Martínez Espinoza, 2006, p. 217) viajaban por el mundo, varias regiones y comunidades en Chiapas se sumaron al movimiento zapatista y reclamaron su autonomía frente al Estado. Ya en diciembre de 1994, los Municipios Autónomos Rebeldes Zapatistas (MAREZ) fueron creados por el EZLN. Más adelante, en 2003, los zapatistas inauguraron dos nuevas instituciones. Crearon cinco unidades organizativas, los llamados “Caracoles” y, en cada uno de esos, instalaron una “Junta de Buen Gobierno” (JBG)¹². Uno de estos Caracoles –Oventik– se encuentra en la región de Los Altos y su JBG se hace cargo de las tareas y quehaceres de los municipios autónomos zapatistas en esta zona. En total se estima que los territorios zapatistas abarcan aproximadamente el 15 por ciento del territorio chiapaneco (Martínez Espinoza, 2006, p. 231).

Tras el levantamiento armado y conforme avanzó el proceso de “autonomización”, los zapatistas reconocieron el valor de las instituciones educativas tanto a nivel macro como a nivel local. Para entender la educación autónoma de los zapatistas, por lo menos hasta cierto punto, hay que conocer algunos de sus pilares básicos: ¿Cuáles son los objetivos de la educación zapatista? ¿Cómo funciona la selección de promotores? Y, más allá de esto, no se puede enfatizar lo suficiente la importancia de la asamblea y la participación de la comunidad para el ámbito educativo.

¹² Las JBG se componen de delegados de cada municipio autónomo que rotan a intervalos regulares. Sus tareas abarcan definir las prioridades de financiamiento para repartir los insumos derivados de donaciones y la comercialización de productos de cooperativas (por ejemplo, el café), supervisar (más que coordinar) proyectos agrarios, educativos y sanitarios y, cuando sea necesario, intervenir como mediadores en conflictos (Baronnet, 2010, p. 252).

Entre los años 2005 y 2008 el sociólogo y antropólogo Bruno Baronnet realizó extensos estudios sobre la educación autónoma en territorios zapatistas en Chiapas. Los resultados de su trabajo permiten una visión del funcionamiento de estas escuelas y forman la base del siguiente esbozo.

Situando la educación autónoma en un contexto de resistencia política, Baronnet demuestra, que los zapatistas, en primer lugar, buscan romper con las pautas de la educación centralista del Estado. Tomar su propio camino en cuanto al ámbito escolar no solamente se considera un primer paso para distanciarse de las políticas federales y estatales, sino un “arma de defensa frente al poder de la oligarquía regional y sus prácticas racistas” (Baronnet, 2010, p. 251). Aparte de eso, resulta difícil hablar de “una” educación autónoma zapatista, ya que esta difiere de Caracol a Caracol, de MAREZ a MAREZ e incluso de una comunidad a otra. “No existen planes de estudio homogéneos, temarios rígidos impuestos o métodos uniformes” (Baronnet, 2010, p. 252) – cada una de las escuelas opta por responder a las necesidades de su localidad y por lo tanto no puede funcionar de manera estandarizada. A nivel local, la institución escuela “se vuelve el instrumento a partir del cual los actores reproducen y transforman las estructuras sociales vigentes y las consciencias colectivas” (Baronnet, 2010, p. 248). Sin negar el papel formador de las familias y la importancia de asambleas y movilizaciones, la escuela es uno de los lugares en que se transmiten valores, se forman identidades, y, por ende, se asegura la pervivencia y continuidad comunitaria (Baronnet, 2015, p. 713).

A diferencia de las escuelas “oficiales”, que, a lo largo de la historia, contaban con diferentes funcionarios responsables –sea el gobierno estatal, federal o el INI– el poder de decisión de las escuelas zapatistas reside en cada una de las comunidades. Lo que las caracteriza es un fuerte involucramiento de todos los miembros de la comunidad. En el marco de asambleas comunitarias se toman las decisiones¹³ en materia educativa y asegura el control evaluativo de las escuelas. “En muchas ocasiones, los alumnos mismos están presentes durante la asamblea, son informados y consultados también ya que se les toma en cuenta por ser ellos a quienes van destinadas las resoluciones” (Baronnet, 2010, p. 249).

Aparte de las asambleas comunitarias, que ocurren de manera regular o son convocadas para responder a alguna urgencia, se elige en turnos un cierto número de padres que conforman el “comité educativo”. Sus tareas incluyen el mantenimiento diario de la infraestructura escolar y

¹³ Por lo general, las decisiones son tomadas por consenso o después de votaciones a mano alzada. Sólo ocasionalmente, cuando se cree necesario, se redactan y firman los llamados “acuerdos” (Baronnet, 2010, p. 249).

de la disciplina de los alumnos, la vigilancia del cumplimiento de los educadores y, dado el caso, el buscar reemplazamiento si uno de los promotores quisiese renunciar (Baronnet, 2010, p. 250). Muchas escuelas “oficiales” en zonas indígenas también cuentan con un “comité de educación”, sin embargo, comparado con las comunidades zapatistas, su margen de decisión está más limitado, ya que generalmente no intervienen en la esfera pedagógica ni en el nombramiento de los maestros (Baronnet, 2010, p. 250).

Esto lleva a la siguiente pregunta: ¿Quiénes son los promotores de educación zapatista? ¿Cómo son elegidos, entrenados y recompensados? Ya se explicó que el órgano decisivo en el ámbito escolar es la asamblea comunitaria. Es allí donde la comunidad nombra a sus futuros promotores de educación. Un primer detalle, que uno puede notar, es que en el contexto zapatista casi exclusivamente se habla de “promotores” – y no de docentes, maestros o profesores. Eso debe indicar que su formación docente no se impartió en instituciones oficiales, sino en el contexto comunitario y según los ideales zapatistas (Silva Montes, 2019, p. 114).¹⁴

Baronnet enfatiza que el papel de maestro no se le confía a “cualquiera” pues, después de todo, se ponen grandes expectativas en sus tareas. El “promotor debe ser un joven adulto ejemplar para la niñez” (Baronnet, 2010, p. 257). Al ser elegidos, los jóvenes de 20 años en promedio ya deben saber leer y escribir, tener conocimientos básicos de aritmética y dominar las lenguas habladas en su comunidad, incluyendo el español. Otro criterio implícito, pero decisivo, es que la persona sea originaria de la comunidad o que esté decidida a vivir en ella si proviene de otra cercana. Además, y esto es precisamente a lo que se refiere el término “joven adulto ejemplar”, se espera que la persona participe activamente en la vida política y cultural de la comunidad y, por tanto, dé ejemplo a sus alumnos (Baronnet, 2010, pp. 256-257).

Una vez nombrados en la asamblea comunitaria, los jóvenes promotores tienen que ser dispuestos a capacitarse en el “corazón político de sus territorios” (Baronnet, 2010, p. 257), en otras palabras, en la cabecera municipal autónoma que les corresponde.¹⁵ Desde un principio, los zapatistas han contado con el apoyo de aliados nacionales e internacionales, incluyendo comités solidarios, organizaciones no gubernamentales y diversos actores de la izquierda intelectual.

¹⁴ Cabe destacar que el término de “promotor”, sin embargo, ya cuenta con una historia más larga y se remonta a las primeras experiencias de educación indígena y bilingüe (Modiano, 1990, p. 173). Lo que comparten las diferentes variantes del término es quizás la idea de que la figura del “promotor” no es formada en carreras formales de varios años, sino con diplomados y talleres, muchas veces realizados paralelamente a su trabajo.

¹⁵ Para los zapatistas resulta importante no obligar a los jóvenes promotores a trasladarse a una zona urbana para recibir su capacitación (Baronnet, 2010, p. 257). A diferencia de los maestros oficiales, deben “formarse con, por y en la comunidad” (Silva Montes, 2019, p. 112).

A través del proyecto Semillita del Sol –en el cual las autoridades municipales, promotores, comités de familias y los mencionados apoyos externos cooperaron– se ha elaborado un programa de capacitación para promotores zapatistas de seis meses de duración (Silva Montes, 2019, pp. 114-115). Este programa tiene como objetivo proporcionar una alternativa educativa con métodos y sobre todo contenidos que se distinguen de la desacreditada oferta gubernamental (Baronnet, 2009, p. 272). Como base teórica les sirvió la pedagogía liberadora de Paulo Freire¹⁶ que, al recuperar el conocimiento cotidiano, aspira a fortalecer la comunidad y transformar las estructuras de poder (Gutiérrez Narváez, 2006, p. 103). Así resulta que pedagógicamente, el programa de capacitación para promotores zapatistas también se enfoca en las condiciones locales de cada comunidad, que son el punto de partida del aprendizaje (Baronnet, 2015, p. 713). A diferencia de las primarias “oficiales” que se dividen en seis grados, las primarias zapatistas cuentan con tres niveles de aprendizaje (Baronnet, 2009, p. 201). “Inician enseñando a los niños y las niñas a escribir y dibujar, pasando por comprender las demandas del movimiento zapatista, hasta analizar comunicados, denuncias, organización de su gobierno, los motivos de su lucha y el logro de su autonomía” (Silva Montes, 2019, p. 115). Tomando en cuenta los conocimientos que varían según la comunidad, así como la lengua de enseñanza que corresponde a la del pueblo, los promotores deben impartir clases de lenguas, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, humanismo y producción (que abarca el cuidado del medio ambiente). Como temas transversales se deben integrar la sustentabilidad y la agroecología, ya que son de gran relevancia en la vida comunitaria. La noción de materia se sustituyó por “área” para enfatizar un fuerte vínculo con los conocimientos cotidianos de la comunidad. Para no reproducir la lógica de la diferenciación que aplica en las escuelas “oficiales”, las escuelas zapatistas descartan calificaciones y certificaciones. La atención debe centrarse en el desarrollo del alumno y el aprendizaje se verificaría más adelante en su trabajo en un cargo (Silva Montes, 2019, pp. 114-119). Otro aspecto clave que caracteriza la educación autónoma es su uso flexible del tiempo. No hay horarios o calendarios escolares predefinidos, ya que éstos deben adaptarse a las actividades agrícolas, cívicas y religiosas de la comunidad, así como a las necesidades de formación del promotor fuera de la aldea (Baronnet, 2015, p. 713).

¹⁶ Con sus planteamientos de una „educación para la liberación” el pedagogo brasileño Paulo Freire se esfuerza por romper con el “opresivo molde escolar actual” que caracteriza a los países latinoamericanos. Presta así mayor atención a la población campesina –la que él considera las principales víctimas de las estructuras sociales opresivas– y aspira a “la liberación de sus conciencias y el descubrir su propia personalidad”. “Una característica esencial de la ‘metodología Freire’ es su total adaptabilidad al medio concreto en que se va a desarrollar”. A través de “programas y contenidos apropiados para cada caso” las técnicas de enseñanza deben basarse en los problemas y las condiciones de vida de los destinatarios. En vista de ello, Freire también da gran valor a la alfabetización del “hombre oprimido”: “Alfabetizar es, pues, volver a enseñar a los analfabetos a expresar lo que viven y a la vez hacer de ellos testigos, intérpretes de su propia historia” (Silva, 1976, pp. 91-92).

En muchas de las comunidades tsotsiles y tseltales, el maíz es la base de la alimentación. Si la comunidad quiere asegurar que el promotor o la promotora haga su trabajo con los alumnos con motivación, debe ofrecerle un apoyo suficiente en forma de recompensas colectivas. A cambio de su tarea educativa, los miembros de la comunidad mantienen su parcela de cultivos y le entregan recursos para su subsistencia cotidiana, consistiendo principalmente en una cantidad acordada de maíz. Baronnet señala que “si bien la remuneración material del promotor es bastante limitada, la contraparte simbólica no puede ser descartada” (Baronnet, 2010, p. 255). En lugar de recibir un sueldo, adquiere prestigio y se lo posiciona como un agente clave en la realidad social, al que posteriormente se otorga cargos más renombrados para agradecerle su compromiso (Baronnet, 2015, p. 714).

Resumiendo lo anterior, la educación autónoma zapatista –lejos de ser un sistema homogéneo– es ante todo “praxis en movimiento” basada en la participación activa de cada uno de los miembros de la comunidad (Baronnet, 2015, p. 719). Asuntos pedagógicos, el nombramiento de promotores y la remuneración de estos mismos son discutidos y fijados en asambleas comunitarias y de esta manera se opta por proveer una educación endógena que fortalece la identidad autónoma y responde a las necesidades específicas de cada una de sus comunidades.

3.3. Los Altos de Chiapas: coexistencia de diferentes mundos educativos

A partir de 1994, debido al movimiento zapatista, la educación indígena en Chiapas se modificó radicalmente. Ya en las décadas anteriores el discurso oficial solía adaptarse a las posturas políticas y académicas prevalecientes, retomando las etiquetas de asimilación, incorporación, integración, aculturación, bilingüe y bilingüe-bicultural. No obstante, a nivel de la práctica no se ha experimentado un cambio a fondo (Gutiérrez Narváez, 2006, pp. 92-93). Como respuesta inmediata al levantamiento armado y con el fin de ampliar la cobertura educativa, el gobierno federal implementó el Proyecto del Educador Comunitario Indígena (PECI) según la modalidad “comunitaria indígena” desarrollada por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE)¹⁷. Brevemente capacitados para la docencia y remunerados por una exigua retribución económica, se empezó a emplear a jóvenes que hablaban una lengua indígena para que impartieran clases en sus comunidades de origen. Ya en un corto período de tiempo la

¹⁷ El CONAFE fue creado en el año 1971 por Decreto Presidencial como un organismo descentralizado encargado de generar nuevos modelos educativos y abatir el rezago educativo. En localidades marginadas donde no era posible contar con un servicio educativo regular de la SEP, el CONAFE asumió este papel. Hoy en día ofrece el servicio en los niveles de preescolar, primaria y secundaria, operando un modelo de “educación comunitaria” que debe responder a las necesidades particulares de la población indígena (Gobierno de México, 2016a).

medida resultó ser exitosa y la cobertura educativa en Chiapas se incrementó significativamente, pasando de 10.863 alumnos inscritos en 1993-1994 a 29.008 en el siguiente ciclo escolar (Gutiérrez Narváez, 2006, pp. 93-94). Mientras que los instructores daban clases en las respectivas lenguas de las comunidades, los planes y programas tanto como la organización y el calendario escolar seguían correspondiendo a las normas oficiales (Gutiérrez Narváez, 2006, p. 94).

Aparte de los modelos oficiales, como los del CONAFE y el PECEI, varios grupos indígenas, ONG, grupos religiosos y diversas instituciones empezaron a desarrollar propuestas educativas alternativas (Gutiérrez Narváez, 2006, p. 95). Fue en este contexto que en el año 1996 bajo la asesoría de académicos del Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) se creó la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM). Esta unión propuso organizar los contenidos y prácticas escolares a partir de las actividades cotidianas y comunitarias en las que los niños participan, y dirigió el enfoque a la “huerta escolar” como elemento central de la educación primaria. La propuesta se comenzó a difundir a través de una serie de cursos y fue implementada tanto en escuelas oficiales como en ciertas escuelas autónomas (Gutiérrez Narváez, 2006, p. 96).

Con el auge de las políticas neoliberales y recortes en el ámbito social, aumentó la presencia de diversas ONG que “no sólo están realizando la ‘tarea’ del Estado, sino lo están haciendo contrariando sus proyectos y en función de un proyecto político contrahegemónico” (Gutiérrez Narváez, 2006, p. 104). Contando con este apoyo “no gubernamental”, un número creciente de comunidades se alejó de las instituciones oficiales y se atrevió a implementar sus propios modelos de escuela, sea autónoma o independiente. Como consecuencia, el Estado se vio obligado a actuar.

Para minar la base de las escuelas zapatistas y de otras derivaciones autónomas e independientes, los gobiernos federal y estatal optaron por ampliar la cobertura de la educación media básica y media superior y establecieron diversos programas compensatorios de gran impacto. En 1997 se puso en marcha el Programa de Educación, Salud y Alimentación (Progresá), continuado bajo los nombres de Oportunidades y Prospera, que propuso apoyo económico a familias de más bajos recursos (Campos Alanís, 2003, p. 182). Al recibir becas, los padres de familia se comprometían a enviar sus hijos a la escuela. Otra medida compensatoria que se introdujo con financiamiento oficial fue el programa de “desayunos escolares”. Como ya indica el nombre, se comenzó a otorgar una comida al inicio de la jornada escolar a los alumnos (Gutiérrez Narváez, 2006, p. 104).

Tales acciones, que desde el lado académico a menudo fueron criticadas¹⁸, contribuyeron a que la cobertura de la educación formal en el medio indígena chiapaneco aumente “a niveles históricos y en tiempo récord” en el período de 1994 a 2004 (Gutiérrez Narváez, 2006, p. 108). Por otro lado, los cambios cualitativos del sistema oficial todavía fueron vistos con gran escepticismo. Así continuó la existencia simultánea de escuelas oficiales y diversas modalidades autónomas, “llegando al extremo que en una pequeña comunidad funcionan al mismo tiempo dos o más escuelas primarias pertenecientes a diferentes proyectos, que se dividen los alumnos en función de su filiación política” (Gutiérrez Narváez, 2006, p. 107).

Un salto al presente demuestra que Chiapas sigue luchando con graves problemas en el ámbito educativo. Con 14,8 por ciento de la población de quince años o más, Chiapas tiene el índice más alto de analfabetismo en todo México, por arriba de los Estados de Oaxaca, Guerrero y Veracruz. En números absolutos esto corresponde a 515.684 jóvenes y adultos que no saben leer ni escribir (Dirección de Planeación, Administración y Evaluación, 2015). La siguiente tabla, basada en los datos de la encuesta intercensal en 2015, muestra que el grado promedio de escolaridad en Chiapas es de 7,29 años, lo que es significativamente inferior al promedio mexicano (9,16 años). Los resultados son aún más llamativos cuando se observa en detalle ciertos municipios rurales. En Chamula y Zinacantán los alumnos y alumnas asisten en promedio cerca de cuatro años a la escuela, más de tres años menos al promedio chiapaneco y cinco años menos al promedio mexicano. Aproximadamente un tercio de la población mayor de quince años no ha realizado ningún tipo de escolarización formal, y sólo un porcentaje marginal –entre el 2,06 y el 3,29 por ciento– ha comenzado o completado una educación que va más allá de la secundaria (INEGI, 2015).

¹⁸ Evaluaciones indican que tales programas provocan, entre otros efectos, “la desintegración comunitaria y el surgimiento de conflictos entre los beneficiarios y los no beneficiarios [...]” (Campos Alanís, 2003, p. 183).

La población de 15 años y más y su distribución porcentual según nivel de escolaridad (completa e incompleta), así como el grado promedio de escolaridad

	Sin escolaridad (%)	Educación básica ¹ Preescolar/Primaria/Secundaria (%)	Educación medio superior ² y superior ³ (%)	Grado promedio de escolaridad (años)
Estados Unidos de México	5,83	53,46	40,03	9,16
Chiapas	14,55	57,18	28,08	7,29
Chamula	35,62	62,27	2,06	3,85
Zinacantán	34,58	61,99	3,29	3,98

¹ Incluye a la población que tiene al menos un grado aprobado en uno de los niveles de la educación básica, así como a aquellas personas que dejaron la escuela después de completar la secundaria.

² Incluye a la población que tiene al menos un grado aprobado en estudios técnicos o comerciales con secundaria terminada, preparatoria o bachillerato (general o tecnológico) o normal básica.

³ Incluye a la población que tiene al menos un grado aprobado en estudios técnicos o comerciales con preparatoria terminada, profesional (licenciatura, normal superior o equivalente), especialidad, maestría o doctorado.

Comentario: Las cifras son estimaciones del INEGI, siempre queda un cierto grupo de personas “no especificadas” por lo que las cifras no abarcan exactamente al 100% de la población.

Ilustración 2. Nivel y grado promedio de escolaridad (Fuente: elaborada por la autora, basada en los datos de la encuesta intercensal 2015, INEGI)

La Ley General de Educación, aprobada por el gobierno de Salinas de Gortari en el año 1993, regula la educación oficial que se imparte en México. Según ésta, la “educación básica” es obligatoria y se compone de tres niveles: preescolar, primaria y secundaria. La educación preescolar dura tres años y abarca a niños de tres a cinco años. Aunque la educación preescolar es obligatoria, no es un requisito para poder ingresar a la primaria. La primaria, por su parte, dura seis años y está orientada a niños de seis a once años. Luego, como tercera etapa, sigue la secundaria de tres años de duración, que abarca a niños de doce a quince años de edad y que es ofrecida en diferentes modalidades. Los niveles de preescolar y primaria se ofrecen en tres modalidades: general, indígena y comunitaria. Sobre todo, en las modalidades general e indígena “hay un porcentaje de escuelas unitarias o multigrado, donde los maestros atienden a más que un grado escolar” (Escalona Victoria, 2013, p. 6).



Ilustración 3. La educación básica en México (Fuente: elaborada por la autora, basada en la Ley General de Educación, 2019, Art. 37 y Escalona Victoria, 2013, p. 6)

Este gráfico ilustra sólo una parte del panorama educativo mexicano, más precisamente, la parte oficial según las disposiciones de la Ley General de Educación. Más allá de estas se ha desarrollado una gama de escuelas autónomas, sea con el sello zapatista o mediante el apoyo de diversas organizaciones e instituciones independientes. Tanto en el sector oficial como en el autónomo, se ha consolidado la opinión de que la educación –y con ella la institución “escuela”– es de gran importancia para la sociedad. Al buscar nuevos enfoques teóricos y métodos de enseñanza, ambos “sistemas” se esfuerzan por alcanzar mejoras y diferenciarse con respecto a lo que solía ser la escuela anteriormente. Pero si uno se atreve a echar una segunda y más profunda mirada, queda claro que no siempre se reinventa la rueda. Ciertos enfoques ya estaban presentes en el pasado, fueron descartados y finalmente se volvieron a aplicar en nuevos contextos y en forma ligeramente adaptada – sea de manera consciente o inconsciente.

La revisión histórica que se ofreció a lo largo del capítulo 3 debe proporcionar el trasfondo ante lo cual, en lo siguiente, se presentará y analizará, primero una variante de la escuela oficial y más adelante una variante de la escuela autónoma. Habrá claras diferencias, pero también asombrosas similitudes, y en varios lugares se establecerán conexiones con los paradigmas del pasado.

Con el fin de recordar de forma condensada los acontecimientos y procesos históricos más significativos, así como las respectivas “estrategias prometedoras” en el ámbito escolar, el siguiente gráfico puede ser tomado a mano.

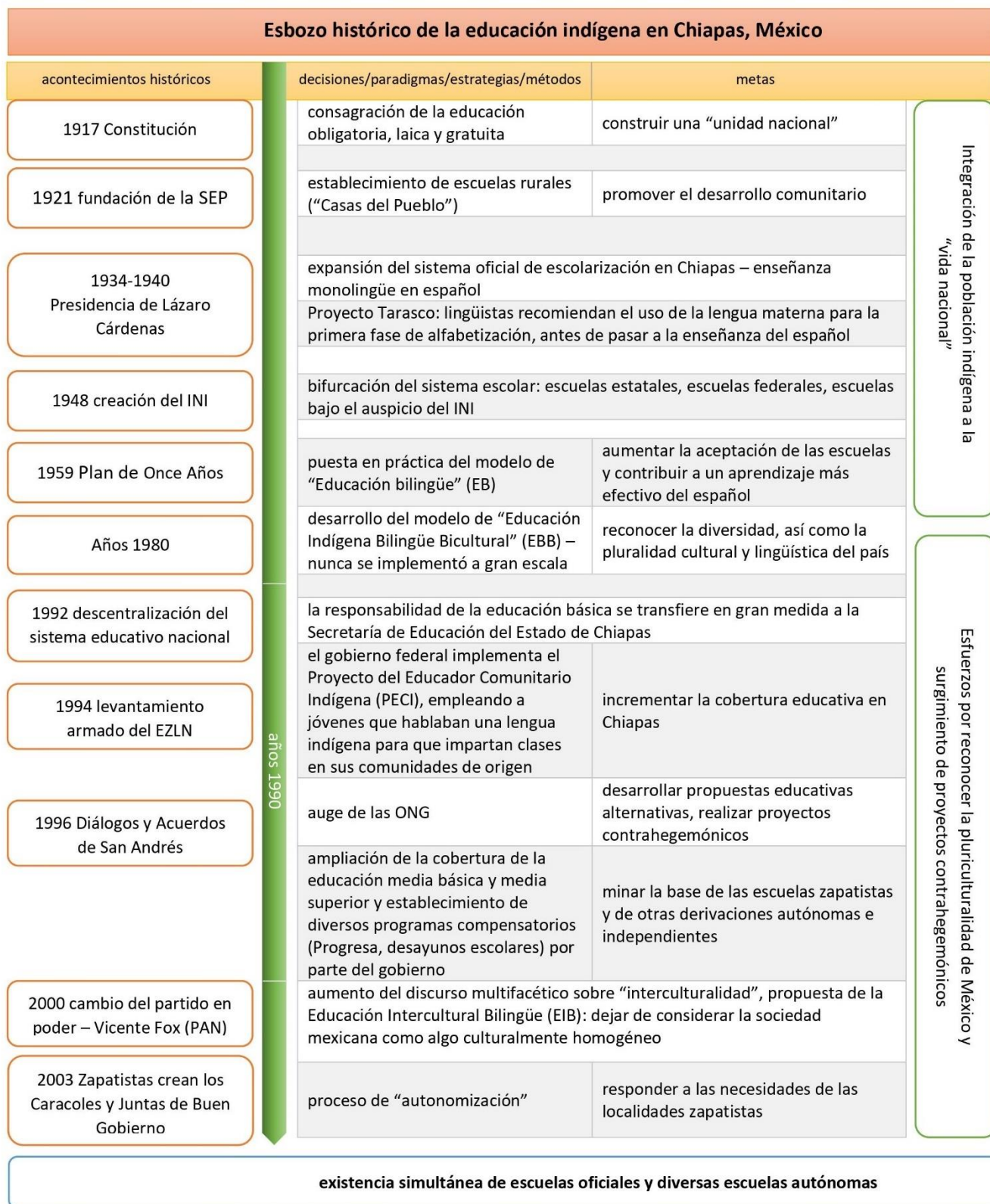


Ilustración 4. Esbozo histórico de la educación indígena en Chiapas, México
(Fuente: elaborada por la autora, basada en el capítulo 3)

En este punto hay que señalar que el gráfico no pretende estar completo, pues sólo destaca los acontecimientos más relevantes para la comprensión. No obstante, puede contribuir más adelante a detectar vínculos entre el presente y el pasado.

Antes de proseguir con los capítulos predominantemente empíricos, y también comparativos, el capítulo 4 proporcionará la información de fondo necesaria para situar el presente estudio y sustentarlo metodológicamente.

4. Metodología: un estudio etnográfico situado en el ámbito escolar

Metodológicamente el trabajo presente se orienta en lo que los antropólogos Elsie Rockwell y Carles Serra denominan una “etnografía escolar” o “una etnografía de la educación”. Igual que el profesor catalán Carles Serra, utilizaré los dos términos indistintamente. Pero entonces, ¿qué es lo que entienden por una “etnografía de la educación”? ¿Cuáles son los rasgos que la caracterizan?

A principios de los años 1980 la etnografía escolar se introdujo con más fuerza en México. Los trabajos de Elsie Rockwell y sus estudiantes tomaron un papel clave en la consolidación de esta corriente antropológica (Levinson, Sandoval-Flores, Bertely-Busquets, 2007, p. 826).

Según Serra

una etnografía escolar no tendría que ser tan diferente de lo que hicieron los etnógrafos clásicos cuando estudiaron a los pueblos africanos o de lo que hacen los etnógrafos actuales en barrios y ciudades del primer y tercer mundo. La etnografía escolar o de la educación surge simplemente como consecuencia de haber seleccionado un campo determinado para realizar la etnografía (2004, p. 167).

Si partimos de este punto de vista, de que una etnografía de la educación, aparte de su interés particular por el ámbito escolar, no se distingue metodológicamente de cualquier otro trabajo etnográfico, todavía se debe caracterizar lo que define una “etnografía”. Otra vez, Serra presenta una respuesta: El objetivo principal de una etnografía es “la descripción antropológica de una cultura o de algunos aspectos de una cultura” (2004, p. 166). A este respecto, comparte la opinión de Elsie Rockwell. Subrayando la necesidad de un trabajo teórico previo, afirma que la etnografía “es ante todo una ‘descripción’ [...] para conservar la riqueza de las relaciones particulares de la localidad” (Rockwell, 2009, p. 21).

Serra advierte que frecuentemente se equivoca la etnografía con sus meros métodos o técnicas. Aunque no se puede negar que el trabajo de campo y la observación participante son fundamentales para la realización de un trabajo etnográfico, no se puede reducirlo a estos métodos. Según él, una etnografía se caracteriza por los siguientes tres elementos:

1. La voluntad de describir y explicar la cultura o ciertos elementos culturales
2. El trabajo de campo y la observación participante
3. Un enfoque holístico

Con la primera parte de mi pregunta de investigación –¿cómo se caracteriza la educación autónoma y bilingüe?– opto por cumplir con este primer criterio, el aspecto descriptivo de la etnografía escolar. En cuanto al segundo punto, también Elsie Rockwell afirma que “el trabajo teórico se realiza en estrecha relación con la experiencia de inmersión en ambientes culturales radicalmente diferentes del propio” (Rockwell, 2009, pp. 24-25). La experiencia prolongada en cierta localidad y la interacción con la gente que la habita presenta según Rockwell un requisito clave del trabajo etnográfico. Ella considera el trabajo de campo como un proceso flexible y abierto y ve incluso el hecho de “dejarse sorprender” como parte integral, aunque esa sorpresa “no debe ocurrir [...] en un vacío teórico” (Rockwell, 2009, p. 25). Pensando en mi propio proceso de recolección de datos, el trabajo de campo resultó fundamental. En mi caso, no solamente abarcó la observación participante, aunque esta sin duda se volvió el método clave, sino también un entrelazamiento de otros métodos cualitativos, como entrevistas y proyectos de dibujo. Los siguientes capítulos se dedican a cada uno de estos métodos. En cuanto al criterio tres, un enfoque holístico, Serra dice: “La educación es una actividad cultural que, como cualquier otro aspecto de la cultura, podemos describir teniendo en cuenta: el parentesco, la organización de la política o las formas de intercambio económico” (Serra, 2004, p. 166). En sus explicaciones destaca la necesidad continua de considerar las relaciones entre una actividad cultural, como por ejemplo las prácticas dentro del aula, y su contexto sociocultural. Justamente este enfoque holístico, la capacidad de relacionar ciertos fenómenos con otros aspectos u otros fenómenos es según Serra uno de los fuertes de la etnografía. Con esto el autor no quiere decir que uno realmente tiene que estudiar “todo”. Lo que Serra quiere realzar es la necesidad de “buscar explicaciones y significados en un contexto sociocultural amplio y no pretender que los encontraremos allí donde buscarlos nos resulta más fácil y familiar” (Serra, 2004, p. 170). Pensando en mi propia investigación, su consejo de no limitar el objeto de investigación a unas pocas variables observables, como las prácticas en el aula o los métodos de enseñanza, sino también tomar en cuenta un contexto más amplio, me pareció muy útil. Se debe trabajar cuidadosamente para no perder el hilo conductor de la investigación, pero de todos modos se debe considerar a la vez el entorno sociocultural de las escuelas y de los alumnos. En varios capítulos voy a traspasar las aulas de las escuelas investigadas y buscar explicaciones más allá de su interior.

Con las informaciones, datos y sobre todo con las definiciones de conceptos que presento a lo largo del trabajo, no busco validez universal, sino pretendo proveer, dentro de lo posible, las perspectivas “locales” o “emic” de los propios miembros de la comunidad. ¿Qué es lo que ellos y ellas entienden por educación autónoma o educación bilingüe?, ¿cómo definen ciertos conceptos? y ¿qué esperan de la educación escolarizada? Sobre todo, la observación participante me ayudó a obtener esta perspectiva, pues al fin y al cabo es un método que permite “analizar las expresiones, opiniones, actitudes y comportamientos en el contexto que les da sentido” (Comboni, Juárez, 1984). Obviamente, estas opiniones y percepciones no siempre son uniformes, sino muestran una gama de variaciones que aspiro a presentar. Rockwell declara “la atención a los significados” –los esfuerzos para obtener ese tipo de conocimiento local– como uno de los rasgos de la etnografía:

el etnógrafo intenta comprender lo que Malinowski llamaba la ‘visión de los nativos’, y lo que, en la concepción de Geertz, se denomina ‘el conocimiento local’ [...] La integración de los conocimientos locales en la construcción misma de la descripción es rasgo constante del proceso etnográfico (Rockwell, 2009, p. 23).

Aparte de estar arraigado en el ámbito escolar, este trabajo se caracteriza por otro rasgo metodológico: Se trata de un estudio comparativo situado en dos localidades.

4.1. La comparación: aplicación de un método polémico

El método comparativo ha acompañado a la antropología desde su consolidación como disciplina académica. En el siglo XIX, gozó de gran popularidad entre los representantes del evolucionismo y entre los llamados “antropólogos de sillón”, que ante todo trabajaron en las bibliotecas y se dedicaron a la comparación de datos disponibles. La obra “La sociedad antigua” (1877) del antropólogo estadounidense Lewis H. Morgan fue particularmente famosa y puede ser considerada como el fruto del método comparativo. En ella, Morgan comparó los datos etnográficos de sociedades diferentes y desarrolló un esquema evolutivo, opinando que todas las sociedades se desarrollan unilateralmente desde el salvajismo a la barbarie y finalmente a la civilización. Aunque en diferentes momentos, este proceso todavía tendría lugar en todas las sociedades actuales, y, por lo tanto, aun hoy en día cada sociedad puede ser ubicada en uno de los niveles mencionados (Ottenbein, 2013, p. 133).

A pesar de que fue uno de los más feroces críticos del método comparativo, Franz Boas fue uno de los primeros antropólogos que se dedicó a definir, analizar e interpretar esta propuesta metodológica, subrayando ante todo las limitaciones de la comparación. Argumentó que muchos factores podían explicar la presencia de estructuras sociales similares o artefactos parecidos que surgen en sociedades separadas. Esto, sin embargo, no debe llevar a la suposición

incorrecta de que existe una secuencia evolutiva. Sostuvo la opinión de que los rasgos de cada sociedad sólo podían ser entendidos por sí mismos, tomando en cuenta su contexto histórico y etnográfico particular (Ottenbein, 2013, p. 134). No obstante, ya entre los “boasianos”, los estudiantes de Boas, el método comparativo recuperó una posición clave y se publicaron varias obras en las cuales sociedades ajenas fueron comparadas con la sociedad blanca y protestante de los Estados Unidos o Europa, permitiendo así una crítica cultural.

El método comparativo finalmente alcanzó un punto culminante con George Peter Murdock quien sentó las bases para los *Human Relations Area Files* (HRAF), un proyecto que surgió en 1949 en Yale. Se trata de la fundación de una base de datos etnográficos de dimensiones hasta entonces desconocidas. Información etnográfica de 400 “sociedades primitivas” fue reunida en un sistema estadístico, permitiendo la búsqueda de correlaciones entre rasgos culturales y persiguiendo el objetivo de inducir generalizaciones sobre la sociedad y la cultura humana (Candea, 2019, p. 93). Si bien los HRAF han sido objeto de muchas críticas, aún pueden ser consultados hoy en día.

Este breve discurso histórico sobre el método comparativo pretende subrayar la posición contradictoria que ha ocupado a lo largo del tiempo dentro de la disciplina. Entre el rechazo total y una intensa aplicación estadística, la comparación probablemente puede ser considerada como uno de los métodos más controvertidos de la antropología social. A pesar de ello, lo elegí como núcleo metodológico de este estudio. ¿Cuáles son las razones por las cuáles justamente este método polémico fue aplicado en el trabajo presente? y ¿de qué manera se benefició de la comparación?

El antropólogo Alan Barnard subraya que – pese a que el método comparativo perdió mucho de su popularidad anterior– sigue contribuyendo a lo que constituye la “esencia” de la antropología social (Barnard, Spencer, 2010, p. 148). De los diferentes tipos de comparación, el estudio presente se orienta principalmente a lo que Fred Eggan promovió en el año 1954 bajo el nombre “comparación controlada”. La idea tras su enfoque es que al reducir el número de variables comparadas a través de trabajar en “sociedades similares” –que pueden, aunque no deben, encontrarse en una región culturalmente homogénea– se pueden obtener resultados más significativos (Eggan, 1954, p. 747). A ese respecto Eggan comparte la opinión del antropólogo Isaac Schapera, que recomienda explícitamente el estudio intensivo a nivel regional (Eggan, 1954, p. 755).

En el trabajo presente me oriento en esta propuesta y describiré cuidadosamente ciertas variables –sean los procesos de enseñanza y aprendizaje o los símbolos que se encuentran en el interior de las aulas– primero en cuanto al paraje “oficial”, luego en cuanto a la comunidad autónoma. En un paso siguiente, relacionaré estas mismas unidades de datos. Eggan destaca el gran valor de estudiar fenómenos sociales que luego pueden ser combinados en unidades y ser comparados a nivel regional. Este procedimiento me permite, sin necesariamente derivar generalizaciones, señalar ciertas regularidades y al mismo tiempo subrayar las particularidades de cada uno de los sitios y sistemas educativos que fueron visitados y acompañados a lo largo de la investigación.

4.2. Acercamiento al campo

Los datos empíricos que forman la base del trabajo presente fueron recogidos dentro de un período de casi un año, precisamente entre el 12 de febrero y el 14 de diciembre de 2017. Uno de los pasos fundamentales en este proceso investigativo fue sin duda el acercamiento al campo.

A mediados de febrero de 2017 tuve la oportunidad de participar, junto con algunos miembros de la Red de Educación Inductiva Intercultural (Rediin) en una asamblea en San Isidro de la Libertad, la comunidad autónoma. En esa asamblea las autoridades y varios miembros de familia me dieron el permiso de efectuar mi trabajo de campo en su comunidad bajo la condición de que no sólo recolectaría datos, sino que también apoyaría a la joven promotora de la escuela primaria autónoma. El siguiente fragmento de mi diario de campo debe ilustrar este momento de suma importancia.

Entramos al centro comunitario, una casa de madera llena de pinturas en el exterior y con ramos de flores y una imagen de la Virgen de Guadalupe en el interior. Casi treinta personas están presentes. [...] Llega el momento de presentarme. Una de las acompañantes externas me introduce brevemente antes de darme la palabra a mí. Un poco nerviosa empiezo a hablar: *Mi li 'oxuke. Ja' jbi Caroline*. Con las pocas frases de tsotsil que he aprendido anteriormente me presento otra vez y luego les explico en español que me gustaría conocer su escuela autónoma. Cuando termino, una de las autoridades traduce todas mis palabras al tsotsil. No entiendo mucho. Mientras habla, miro a la gente que está sentada en bancos de madera. Las mujeres llevan faldas oscuras y blusas moradas llenas de bordados de flores, el cabello peinado o en trenzas. Cada rato, un par de niños echan un vistazo al interior del centro, antes de que salgan otra vez a jugar con sus amigos. Los hombres llevan jeans y camisetas, igual que los hombres en la ciudad. Están sentados entre ellos en un lado del lugar, separados de las mujeres. De lo que discuten ahora casi no entiendo nada, ya que todo está en tsotsil. De repente la gente empieza a levantar los brazos, uno por uno, repitiendo la palabra *chu'uk*. En el primer instante ni entiendo lo que significa, pero la autoridad me lo traduce: La comunidad me da la bienvenida. Esperan que yo venga y les ayude de buen corazón (DCa 4, 02/2017).¹⁹

Desde entonces participé regularmente, una o dos veces a la semana, en la Escuela Autónoma Emiliano Zapata, intentando apoyar a la promotora de educación sin intervenir mucho en sus planes.

¹⁹ En el capítulo 4.6. se explicará las abreviaturas utilizadas para citar el diario de campo.

Comparto este párrafo de mi diario de campo por tres motivos. Por un lado, da una impresión de la manera como registré los datos obtenidos en el trabajo de campo. Por otro lado, ilustra mi acercamiento al campo, una fase extremadamente significativa dentro del proceso de investigación y, por último, muestra los modos de toma de decisiones de la comunidad autónoma. De manera parecida –siempre en asambleas comunitarias– también se toman las decisiones con respecto a otras preguntas, por ejemplo, decisiones que tienen que ver con el ámbito escolar.

En este contexto hay que señalar que San Isidro de la Libertad no puede ser visto como un campo “inexplorado”. El fuerte vínculo de las autoridades locales con instituciones académicas y centros de derechos humanos ha vuelto a la comunidad un campo de investigación relativamente accesible. Esto se pone de manifiesto en el número considerable de estudios que se han realizado allí. Se pueden mencionar las tesis antropológicas de Sandra Ramos Zamora (2016) y Ana Isabel López López (2016), el estudio lingüístico de Ana Kondic (2013) y varios artículos escritos por antropólogos “acompañantes” y miembros de la Rediin (Gasché, Gutiérrez Narváez, Martínez Torres, Muñoz Martínez, et al.). Y la lista de literatura no acaba ahí. Paralelamente a mi propio trabajo de investigación, un compañero nicaragüense del CIESAS, Delázkar Noel Ruiz Gutiérrez, se sumergió en la vida de la comunidad, tratando de responder cuestiones en cuanto a la convivencia comunitaria. A lo largo de mi trabajo de campo, pude compartir muchas experiencias de investigación con él; asistiendo a diversas celebraciones, participando en la enseñanza “autónoma”, tratando de hablar un poco de tsotsil o echando una mano en la siembra de maíz. Las Ollas, por otro lado, ha atraído mucho menos atención académica. Aunque Chamula es un municipio que ha sido investigado y explorado durante décadas, las obras que hablan precisamente sobre este paraje son pocas.

Mientras que fui introducida a la gente de San Isidro de la Libertad de una manera formal, presentándome en una asamblea frente a las autoridades y todos los miembros de la comunidad, a mi segundo sitio de investigación, a Las Ollas, más bien me llevó la coincidencia. El 28 de febrero fui a ver el carnaval en San Juan Chamula, la cabecera del municipio de Chamula. Ahí una conocida me introdujo a un maestro bilingüe que por casualidad encontramos en medio de las celebraciones. Poco después este maestro me invitó a visitarlo en su escuela, la escuela bilingüe Hidalgo y Costilla del paraje Las Ollas. Desde entonces participé varias veces en sus clases y poco a poco los demás maestros, el director de la escuela, y el comité de educación me conocieron. Sobre todo, eventos comunitarios como la clausura de la escuela o las fiestas religiosas, me ayudaron a entrar en contacto con algunos padres de familia que luego me invitaron a visitarles en sus casas e incluso me permitieron pasar las celebraciones del Día de los Muertos con ellos.

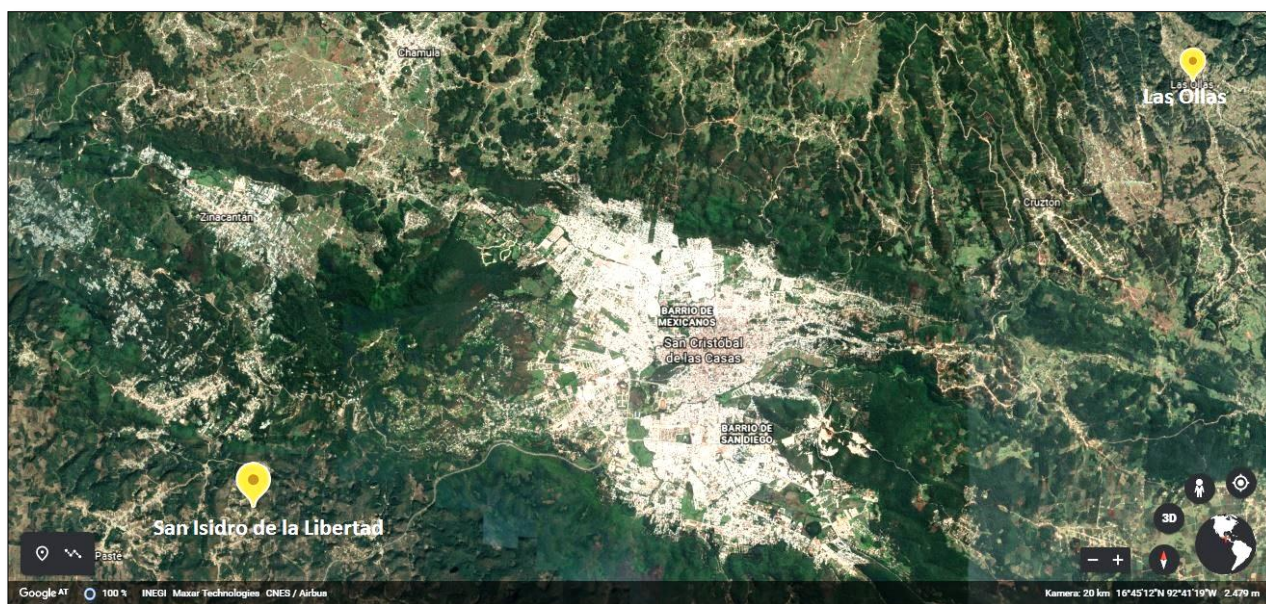


Ilustración 5. San Isidro de la Libertad y Las Ollas (marcados en un mapa de Google Earth)

Tomando el próximo paso, quiero dedicarme al proceso de recolección de datos. A lo largo de la investigación opté por una triangulación de métodos. Las informaciones en las que se apoya este trabajo provienen de cuatro métodos diferentes, aunque relacionados: Observación participante, pláticas informales, entrevistas semiestructuradas y narrativas y, por último, proyectos escolares. En los siguientes subcapítulos quiero dar una visión de las ventajas y desventajas de cada uno de estos métodos empíricos. El último de estos subcapítulos se dedica al análisis de los datos.

4.3. Observación participante, pláticas informales y el auto posicionamiento en el campo

Jurjo Torres Santomé señala: “La política educativa no puede ser comprendida de manera aislada, descontextualizada del marco sociohistórico” (Torres Santomé, 1998, p. 13). Cada sistema educativo está marcado por una gran gama de relaciones sociales, políticas y económicas que rodean ese núcleo, la escuela. Para sumergirme en esta compleja red de relaciones y acercarme a lo que denomino “sistema educativo”, la observación participante se volvió el método clave de esta investigación.

Mi presencia en campo, tanto en la comunidad autónoma de San Isidro de la Libertad como en el paraje Las Ollas, se dividió en dos ejes. Por un lado, observé y participé en lo que pasaba en el interior del aula, o sea, tomé parte en los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro de las escuelas. Por otro lado, extendí mi presencia a la vida comunitaria, tomando parte en fiestas, misas y trabajos cotidianos relacionados con la milpa o el cuidado de borregos.

El grado de mi participación en campo variaba. Sobre todo, dentro del salón me orienté en lo que Levinson, Sandoval-Flores y Bertely-Busquets destacan con respecto a las tendencias actuales de la etnografía. Opté por “la colaboración y el borrar los roles tajantemente distintos entre investigador y ‘sujeto’ de la investigación” (2007, pp. 830-831). Pensando en la escuela autónoma, de vez en cuando fungí de segunda maestra; dividíamos a los alumnos en dos grupos según sus edades, y una trabajaba con los alumnos mayores, mientras que la otra se dedicaba a los menores. Otros días, cuando la promotora efectuó alguna actividad en la huerta o en la milpa escolar, yo más bien tomé el papel de “una alumna más” y participé en lo que la maestra tenía planeado. No se trató de un “papel actuado” pues las clases realmente me dieron la oportunidad de adquirir nuevos conocimientos sobre las temporadas de siembra y cosecha, la preparación de diversas comidas y bebidas o el uso de plantas medicinales, por nombrar algunos aspectos. Velasco y Díaz de Rada tematizan el beneficio de tal papel multidimensional en campo y declaran: “la originalidad metodológica consiste en la implicación del propio investigador en el trabajo, en su auto-instrumentalización” (2004, p. 23).

También en la escuela bilingüe los alumnos y ante todo los maestros esperaban mi participación activa en clases, lo que tuvo por consecuencia que me quedase poco tiempo para solamente observar las interacciones cotidianas entre maestros y alumnos. Elsie Rockwell describe esa relación “recíproca” con las personas en campo de la manera siguiente: “Poco a poco, vamos encontrando personas con las que se puede construir cierto tipo de relación. Suelen ser personas que se interesan en el mundo exterior y nos plantean una relación de proximidad, en la que, si bien ofrecen información, también esperan recibirla” (Rockwell, 2009, p. 188). De cierta manera el maestro y los alumnos de la escuela bilingüe aprovecharon del hecho de que yo crecí en otro país, tenía una biografía muy diferente y hablo –entre otros idiomas– inglés. El maestro me pidió contarles a los alumnos de la vida en mi país natal y enseñarles unas pocas palabras en inglés. En cambio, me dio la posibilidad de realizar varios proyectos con los alumnos: dibujar sus planes para el futuro y evaluar sus experiencias escolares.²⁰

Toda mi presencia en campo giró alrededor de los mencionados dos ejes o preguntas. Primero, los procesos internos, o sea, lo que pasa adentro de la escuela. Y segundo, los procesos externos, comprendiendo todo lo que pasa fuera del aula; una gama amplia de relaciones sociales, políticas y económicas que rodean la escuela. Para poder entrar en este segundo ámbito, un cierto grado de confianza por parte de los miembros de las comunidades fue indispensable. El simple hecho de pasar tiempo, primero en las escuelas, luego también en eventos

²⁰ En el subcapítulo 4.5. voy a describir estos proyectos en detalle.

comunitarios me dio la oportunidad de profundizar las relaciones con sus miembros. Poco a poco algunas familias me invitaron a comer y dormir en sus casas, a aprender a sacar las espinas del *nopal*²¹, a preparar tortillas o a acompañarlos a buscar hongos comestibles. Cuando después de todas esas actividades y trabajos cotidianos descansamos al lado del fogón, tomando una taza de café con azúcar, se abrió la posibilidad de entrar en conversaciones valiosas. La gente me contó de conflictos con vecinos, de serpientes monstruosas y duendes ágiles, de brujos y curanderos y compartieron conmigo recuerdos de su propia infancia. Fueron estos momentos calurosos que me dejaron sentir parte de la comunidad o incluso de una familia y, además, contribuyeron en gran parte en darle contexto a los datos obtenidos en cuanto a mi proyecto de investigación.

No obstante, “[e]star en el campo lleva inevitablemente a la pregunta ‘¿qué hacemos ahí?’” (Rockwell, 2009, p. 186). Como mujer extranjera, estando sola en una comunidad ajena, fue prácticamente imposible quedar en el trasfondo y solamente observar lo que pasaba dentro de la comunidad. Mientras que yo apenas estaba aprendiendo los nombres de algunos habitantes, ellos ya se habían dado cuenta de “esa *güera*”²². Sin embargo, el hecho de ser una mujer tan diferente también trajo ventajas. Distinguiéndome no sólo en mi apariencia sino también en mi comportamiento, me dio cierto grado de libertad al moverme entre los espacios de las mujeres y los de los hombres. Me levanté temprano para *tortear*²³ con las mujeres, pero también participé en la siembra de maíz, andando fila en fila con los hombres, haciendo huecos en la tierra con un palo de madera y metiendo en cada uno tres granos de maíz. Sin duda mi falta de experiencia provocó muchas bromas y chistes, pero de cierta manera contribuyó a mi aceptación en ambos espacios, después de todo “había que enseñarle cómo se hacen las cosas”.

La observación participante, tomando parte en lo cotidiano, también conlleva ciertas dificultades, tanto a nivel personal como a nivel metodológico. Elsie Rockwell constata: “Todos los que hemos permanecido por un tiempo suficientemente largo en las localidades escogidas –es decir, suficientemente largo como para salir más confundidos que seguros– nos hemos planteado dilemas que no han sido fáciles de enfrentar” (Rockwell, 2009, pp. 185-186). Esos retos ya se manifestaban con la cuestión de cómo llegar a campo.

²¹ El *nopal* es un cactus comestible.

²² *Güero* o *güera* es un término coloquial utilizado en México para referirse a personas de piel blanca y pelo rubio – se refiere principalmente a estadounidenses o europeos.

²³ *Tortear* significa “hacer tortillas”.

En el caso de San Isidro de la Libertad había un camino hermoso que serpenteaba por el bosque y las milpas. Poca gente tomaba este camino y por lo tanto los propios miembros de la comunidad me preguntaban a menudo si no me daba miedo caminar sola por ahí. Había otro camino más frecuentado por la carretera, pero a veces justamente los encuentros con personas desconocidas provocaban situaciones incómodas, sobre todo con hombres alcoholizados. Me quedé con la duda, ¿cuál de los dos es más seguro, más conveniente?

Otro gran reto resultó ser la situación lingüística. En ambas comunidades todas las conversaciones cotidianas se llevan a cabo en tsotsil, una lengua que apenas empecé a aprender durante mi trabajo de campo. A veces me costaba mucha concentración el captar tan solo el tema de una conversación, sin ni siquiera enfocarme en los detalles. Este estado permanente de concentración fue a menudo bastante agotador.

Otro aspecto de suma importancia es la posición que tomas como investigadora, como ser humano, dentro de la red de relaciones que existe en cada comunidad. Si estableces una relación de confianza con cierto miembro, ¿cómo afecta esta relación tu relación con personas peleadas o tal vez una expareja? A fin de cuentas, en este aspecto las comunidades no se distinguen de cualquier otro lugar con interacciones humanas. Se caracterizan por una gran mezcla de intereses, mutuos o conflictivos, y una tensa red de relaciones, tanto amistades como enemistades. Incluso como investigadora externa, no siempre resultaba fácil mantener una posición neutra frente a los conflictos e intereses divergentes. Por lo tanto, uno siempre tiene que tener presente que los demás miembros de la comunidad te observan tanto a ti como tú los observas. Saben exactamente con quién platicas o en quién confías y según estas informaciones te comparten ciertas opiniones o no.

Por último, el reino animal, mejor dicho, ciertos bichos a veces me complicaron la vida en el campo, sobre todo cuando decidía pasar la noche allí. Los miembros de las comunidades no parecen ser afectos por las mismas pulgas e insectos y al mostrarles el gran número de mis picaduras a menudo se quedaban sorprendidos.

En términos metodológicos identifiqué el reto principal en la abundancia de datos que recibes en cada visita o estancia en campo; una abundancia de informaciones que te seduce a perder el enfoque. A veces te sientes como un niño que está descubriendo un sinnúmero de cosas nuevas que te llaman la atención. Me acuerdo de las primeras semanas cuando incluso me faltaban las palabras para nombrar las frutas o verduras más “conocidas”. Cada niño en los sitios investigados sabe que un chilacayote es un tipo de calabaza y claro que hay que distinguir

la flor macho de la hembra, porque obviamente solamente se come la macho, ya que la hembra se convierte en fruto. De esa manera, cada día me dio una nueva lección, me enseñó miles de cosas de las cuales ni sabía que existían. Pero justamente ahí entra la dificultad. Cada día te encuentras con un sinnúmero de informaciones y datos, pero ¿cómo eliges lo que realmente te sirve? ¿Cuáles son los acontecimientos que apuntas en el diario de campo? Ese proceso de “filtrar informaciones”, de no dejarte distraer por la cantidad de datos constituye uno de los mayores retos de la observación participante. El antropólogo Eduardo Restrepo subraya: “el éxito del trabajo de campo depende en gran parte de realizar un adecuado diario de campo. Sin diario de campo los ‘datos’ se pasean frente a las narices del investigador” (2016, p. 44).

Al apenas haber entrado al trabajo de campo, tendía a documentar casi todo lo vivido, visto y escuchado. Este proceso de describir tan detalladamente, sin duda, me proporcionó un espacio de reflexión y además contribuyó a un mejor entendimiento de los sitios investigados. No obstante, conforme pasó el tiempo los apuntes se volvían cada vez más específicos y centrados en mi tema de investigación. Por lo general, mis estancias en campo se limitaban de uno a tres días, por lo que preferí tomar mis notas posteriormente en casa de forma digital en la computadora. Solo cuando temía que se me podría escapar alguna información clave, sacaba un cuaderno en el campo y la anotaba brevemente. Muchas veces agregué fotos en mi diario de campo digital que luego me ayudaban a ponerme nuevamente en la situación descrita. Si se trataba de fotos de personas, siempre pedí permiso antes de tomarlas.

A fin y al cabo, el diario de campo junto con la grabadora y una cámara se volvieron las herramientas que me acompañaron a lo largo de la investigación. De las tres herramientas, sin duda, el diario de campo tomó una posición destacada ya que las informaciones que contiene no solamente comprenden datos empíricos, sino también proveen un contexto más amplio para situarlos.

Quiero cerrar este subcapítulo con una cita de Elsie Rockwell que me parece muy adecuada en este lugar. Haciendo referencia al diario de campo, ella opina: “este registro suele ser, finalmente, el fundamento más sólido del conocimiento logrado, es lo que permite interpretar todo lo demás” (Rockwell, 2009, p. 191).

Ahora sigo con el tema de las entrevistas que constituyeron otro método clave dentro del trabajo etnográfico.

4.4. La entrevista: obtener contextos históricos, fragmentos biográficos y puntos de vista

Como ya mencioné en el capítulo anterior, gran parte de los datos provienen de la observación participante y pláticas informales. Por mucho tiempo me distancié de realizar entrevistas formales, porque temí que pudieran romper las relaciones de confianza que había establecido. Fue nomás en los últimos meses que decidí aplicar este método. En cuanto al procedimiento metodológico, Restrepo sostiene esta decisión, declarando que “la entrevista es una técnica que rinde sus mayores frutos cuando ya se tiene cierto conocimiento de la problemática que se investiga y se han establecido relaciones de confianza y credibilidad con quienes se entrevista” (2016, p. 57).

Distingo tres diferentes tipos de entrevistas que realicé.²⁴

Primero, hice entrevistas en profundidad con “actores externos”, por ejemplo, con investigadores que ya llevan años acompañando a la comunidad autónoma. Estas entrevistas semiestructuradas me ayudaron a conseguir una imagen más concreta del marco histórico – sobre todo en cuanto al proceso de declararse una comunidad autónoma y fundar una escuela propia. Restrepo subraya el valor de entrevistas en profundidad al recibir “[c]onocimiento de acontecimientos del pasado o del presente de los cuales los entrevistados fueron testigos directos” (2016, p. 56).

Luego tomé un giro y me dediqué a entrevistas narrativas que, sobre todo, me dieron la posibilidad de capturar historias biográficas de algunos maestros. ¿Por qué eligieron esta carrera profesional? ¿Cómo fue su formación de maestro? ¿Y cuáles son los aspectos positivos y los retos que enfrentan en su trabajo diario? Considerando este tipo de entrevista, resulta fundamental tener en claro, que la historia de vida que uno obtiene a lo largo de una entrevista presenta ante todo un “producto del diálogo”. Ciertas preguntas desencadenan ciertos fragmentos de relatos (Restrepo, 2016, p. 62), pero también la relación entre investigador y entrevistado influye en la información que se comparte.

Por último, me dediqué a entrevistas con madres y padres con el fin de comprender en detalle ciertas percepciones (Restrepo, 2016, p. 55). Debido a mis limitaciones lingüísticas, en muchos casos estas entrevistas solamente comprendieron una breve serie de preguntas previamente preparadas. A veces una persona de la comunidad me acompañó y me apoyó en traducir las preguntas y respuestas, pero por lo general, debido a su naturaleza formal, traté de evitar esta

²⁴ Al final de la tesis hay una tabla con información más detallada sobre las personas entrevistadas.

forma de entrevista y preferí obtener las informaciones a través de conversaciones informales. Dichas entrevistas cortas principalmente sirvieron para aclarar preguntas que aún no habían sido respondidas, por ejemplo, para recibir descripciones “emic” de ciertos conceptos como “educación”. ¿Qué significa en el contexto comunitario y de qué manera debe contribuir la escuela –según los puntos de vista de los padres– a la vida de sus hijos e hijas?

Todas las tres formas de entrevistas mencionadas fueron registradas mediante una grabadora. Rockwell hace referencia a ciertos dilemas que conlleva este acto de registro, destacando que “[c]onforme pasa el tiempo, las relaciones de mayor confianza se vuelven más estrechas y es cada vez menos adecuado registrarlas” (Rockwell, 2009, p. 189). Compartí esta preocupación cuando empecé a realizar entrevistas. No obstante, durante la mayoría de las entrevistas llegó el momento, cuando tanto los entrevistados como yo nos olvidábamos de la grabadora y se alcanzó una conversación fluida. Nomás en algunas de las breves entrevistas con padres de familia la percibí de cierta manera perturbadora, contribuyendo a respuestas más tímidas. De todas maneras, al usar una grabadora se da la posibilidad –y justamente en este punto reside su gran beneficio– de realizar un análisis posterior de los datos obtenidos. Restrepo afirma que “[l]a grabadora es un medio muy útil, sobre todo si se está interesado en hacer análisis de discurso o en examinar en detalle las expresiones y modismos de los entrevistados” (2016, p. 59). Después de concluir el trabajo de campo, todas las entrevistas fueron transcritas cuidadosamente para documentar los acontecimientos, historias personales y puntos de vista con la mayor precisión posible. Junto con el diario de campo, estas transcripciones se volvieron la base empírica del estudio presente.

Antes de poner el enfoque en el análisis de datos, el siguiente subcapítulo va a describir los métodos que apliqué para consultar otra fuente de información. Trata del proceso de recolección de datos de los actores más jóvenes, los alumnos.

4.5. Proyectos escolares: dibujando el futuro y evaluando los procesos de enseñanza

En el contexto escolar los mismos alumnos son actores claves y de cierta manera forman el núcleo de todo el sistema educativo. Es por ellos que se construyen escuelas y es por ellos que se forman y emplean a los maestros. Los alumnos son destinados a ser los beneficiarios de la sabiduría y los valores que el Estado o la comunidad correspondiente les quiere transmitir. No obstante, muchas veces son considerados meros objetos, personas a las cuales se obliga a disfrutar lo que el sistema les puede ofrecer, sin tomar en cuenta sus visiones.

En mi investigación, aspiro a sacar los alumnos de su papel de “objeto”, de esa posición pasiva, y darles su propia voz. Con este objetivo sigo a una de las tendencias actuales de la etnografía escolar: “Los niños y jóvenes en la escuela, antes objeto de atención marginal, ahora son actores importantes para comprender las relaciones educativas” (Levinson, Sandoval-Flores, Bertely-Busquets, 2007, p. 827). Eso, sin embargo, exige mucha sensibilidad metodológica. ¿Cómo se puede evaluar las opiniones de niños que apenas tienen entre cinco y catorce años? La observación participante me permitió observar los procesos de enseñanza y aprendizaje que se llevaban a cabo adentro del salón. También me permitió hacerme una imagen del comportamiento de los alumnos y su nivel de participación en clase. Sin embargo, no me dio acceso a comprender sus intereses verdaderos o aún menos sus sueños o metas para el futuro. Por lo tanto, aproveché de la posibilidad de poder apoyar en la planificación de algunas clases. Entre septiembre y diciembre de 2017 realicé dos proyectos diferentes en ambas escuelas, que ahora quiero presentar brevemente.

Primero tuve el objetivo de capturar los sueños que tienen los alumnos en cuanto a su futuro. ¿Cómo se ven en 20 años? ¿Qué ocupación tendrían en un futuro ideal y dónde vivirían? Elegí un método visual, la realización de dibujos, para analizar estas preguntas. Llevé hojas blancas y lápices de color a las escuelas y les pedí a los alumnos de dibujarse a sí mismos en un futuro ideal. Preguntas tales como las siguientes servían de orientación en ambas escuelas: ¿Dónde te gustaría vivir? ¿Cómo se verá tu casa? ¿En qué ámbito te gustaría trabajar? ¿Quieres tener una familia? ¿Quieres tener animales? ¿Cuáles? ¿Cuántos?

Apropiándome de esta técnica visual, seguí la propuesta de que aquello que los alumnos seleccionan para dibujar y describir expresa “la importancia que representan ciertos símbolos en su mundo y las cosas que les interesa conocer del otro lugar” (Levinson, Sandoval-Flores, Bertely-Busquets, 2007, p. 836). No obstante, ya suponía que los dibujos no iban a darme respuestas a todas las preguntas puestas. Solamente el elemento de la “casa futura” apareció en la mayoría de los trabajos. De cualquier caso, los dibujos fueron un buen estimulante para entrar en pequeñas pláticas con cada uno de los alumnos. Les pedí que me explicaran lo que habían dibujado, qué se veía en el dibujo, dónde se encontraría su casa futura y en qué ámbito trabajarían. Grabaciones de estas pláticas breves me apoyaron en luego analizar los dibujos. En el caso de la escuela autónoma, no pude realizar estas pláticas en español, porque eso hubiera superado los conocimientos lingüísticos de los alumnos. Para no carecer las informaciones necesarias para una comparación de los resultados, la promotora realizó las pláticas en tsotsil y en continuación las tradujo al español.

Un segundo proyecto que realicé con los alumnos de sexto grado de Las Ollas y con todos los alumnos de la escuela multigrado de San Isidro de la Libertad fue la evaluación de sus respectivas escuelas. Esta vez mi herramienta fue un cuestionario con preguntas abiertas. En el caso de la escuela bilingüe los alumnos recibieron un cuestionario en español, mientras que los alumnos de San Isidro de la Libertad respondieron a una versión traducida a su variante local del tsotsil. Las preguntas se dirigieron a los aprendizajes que les gustaron y no les gustaron, a los aspectos que quisieron cambiar en su escuela, a los contenidos que les sirvieron lo más en sus vidas cotidianas y, por último, se preguntó si preferían las clases en español o en tsotsil. Mientras que los alumnos de Las Ollas escribieron respuestas reveladoras, gran parte de los alumnos de San Isidro de la Libertad tuvieron dificultades con el cuestionario y por lo tanto respondieron en forma de dibujos que luego analizamos juntos en clases.

4.6. El análisis de datos

Como el trabajo empírico se compuso de tres diferentes modos de recopilar datos –observación participante, entrevistas y proyectos escolares– este procedimiento también se refleja en el análisis de datos.

En un primer paso puse en orden un total de 70 entradas del diario de campo que comprenden entre otras cosas, observaciones de clases, apuntes de pláticas informales y descripciones de la vida comunitaria. Cada una de las entradas de diario contiene un número, las fechas correspondientes, el lugar donde se realizó la observación participante y, por último, un título que subraya el enfoque investigativo que se puso en el momento preciso. Para referirme a estas entradas de diario, elaboré un sistema de abreviaturas que quiero ilustrar mediante un ejemplo ya puesto anteriormente: DCa 4, 02/2017. *DC* significa “diario de campo”. La letra *a* se refiere a San Isidro de la Libertad, la comunidad autónoma, mientras que la letra *b*, que se encuentra en otros capítulos, se refiere al paraje Las Ollas. El número 4 indica –en orden cronológico– el número de la entrada de diario y lo que sigue después del coma son el mes y el año cuando se realizó la observación – en este caso febrero del 2017.

En segundo lugar, me dediqué a la transcripción y al análisis de las entrevistas que resultó siendo una tarea intensa. Realicé un total de 17 entrevistas con maestros, madres y padres, miembros de las comunidades y expertos externos. La duración de las entrevistas varió entre cinco minutos y tres horas. De manera similar al diario de campo, otra vez desarrollé un sistema de abreviaturas para citar anónimamente los fragmentos de entrevistas. Mediante un ejemplo quiero explicarlo brevemente. Una de tales abreviaturas podría ser E1a, 10/2017. La letra *E*

significa “entrevista”, la cifra corresponde a la numeración cronológica de las entrevistas y la letra *a* o *b* indica –igual que en el diario de campo– a cuál de los dos campos de investigación se refiere la entrevista. Las cifras siguientes indican el mes y el año cuando se realizó la entrevista. En el capítulo 9.3. se puede encontrar información más detallada sobre las personas entrevistadas.

Después de haber terminado el trabajo de campo, transcribí todas las conversaciones grabadas y luego apliqué el análisis de contenido cualitativo según las propuestas del sociólogo y pedagogo alemán, Philipp Mayring. Este método de análisis consiste en la elaboración de un “sistema de categorías” que define los aspectos que uno quiere filtrar de sus datos (Mayring, 2016, p. 114). Con respecto a mi investigación, definí un total de once categorías (por ejemplo, “sueños de los niños” o “expectativas, experiencias y críticas de los padres”) y busqué en las transcripciones las citas que correspondían a estas categorías. Mientras revisaba cada línea de las transcripciones traté de tener en cuenta un consejo de Serra, quien realza la importancia de elegir nomás los aspectos que son verdaderamente relevantes ya que “cuando el contexto deja de ser relevante, deja de ser contexto” (2004, p. 171). Abarcando las citas seleccionadas, creé una tabla amplia que se puede ordenar por grupos de personas, lugar de investigación, fecha de entrevista –y, lo más importante– por categoría. Esta tabla jugó un papel clave en la redacción de los capítulos empíricos.

Por último, aspiré a darles sentido a los dibujos obtenidos a lo largo de los mencionados proyectos escolares. Con el fin de documentarlos, saqué fotos de cada uno de los dibujos y creé un documento en el que agregué las transcripciones de las pláticas breves que realicé con cada uno de los alumnos para que me explicaran sus obras. ¿Qué dibujaron?, ¿dónde les gustaría vivir algún día? y ¿qué trabajo efectuarían en un futuro ideal? Para ilustrar los resultados, otra vez creé una tabla que muestra no solamente aspectos cualitativos (¿dónde les gustaría vivir?) sino que también permite sacar ciertas conclusiones cuantitativas (¿cuántos alumnos de una clase quisieran abandonar su comunidad?).

Los resultados de cada uno de estos tres análisis de datos sirvieron para responder a ciertos aspectos de la pregunta de investigación, y, por lo tanto, proporcionan en su combinación la base empírica del trabajo presente.

5. Las Ollas – tradiciones y migración y en un paraje en el municipio de Chamula

Un arco de flores encima de la puerta de la iglesia anuncia el santo patrono que se celebra el día de hoy. Es el 20 de septiembre, el día de San Mateo. Al lado de la cancha de basquetbol la gente ha instalado un pequeño escenario donde pronto empezará a tocar una banda. Justo enfrente están levantando un segundo escenario, que será aún más alto que la iglesia misma. Allí tendrá lugar el gran concierto de la noche. Al mediodía de repente se escucha música y llega un grupo de hombres y mujeres particularmente bien vestidos, en prendas de lana blanca y negra. Me explican que se trata de los “donadores” de la fiesta. Seguido por un grupo de música de viento, uno por uno entra a la iglesia y contribuye a decorar la parte delantera del altar con coloridos arreglos florales que traen en sus manos. El piso está cubierto de juncia y alrededor de las estatuas de los tres santos patronales se empieza a crear una mar de velas encendidas por parte de las personas que entran a rezar. Más al rato me siento en una mesa con los “maestros bilingües” que fueron invitados y casi todos han venido desde la ciudad para participar en el evento festivo. Las autoridades de la comunidad y otros hombres de cargo nos ofrecen copa tras copa de *pox*²⁵, la bebida alcohólica que en Chamula posee un significado casi religioso. Observo cómo el director de la primaria maneja el incansable consumo de alcohol que ya ha comenzado temprano en la mañana y noto que ha traído una botella de plástico vacía. En esta, de vez en cuando, echa algunas *copitas* para evitar la vergüenza de rechazar la bebida (DCb 40, 09/2017).



*Ilustración 6. Preparativos para una fiesta y el lugar de oración en Las Ollas
(Fuente: autora)*

En tsotsil, la lengua materna de los habitantes de Las Ollas, el paraje lleva el nombre *Mukinalo'* que literalmente significa “agua enterrada”. Al preguntarles a algunos padres sobre el agua que supuestamente estaría “enterrada”, o quizás almacenada en “ollas” (y por ello el nombre de la comunidad), nadie sabía responder si éste realmente existe – “pero así dice el nombre”, me explican (DCb 63, 12/2017).

El paraje está situado a unos 17 km al noreste de la ciudad de San Cristóbal de las Casas y forma parte del municipio de Chamula. Cuenta con una población de aproximadamente 1.100 personas²⁶ y, según los datos oficiales, muestra un alto grado de marginación.

²⁵ *Pox* es un aguardiente hecho de panela negra que ha sido producido en Chiapas desde la conquista española (Lewis, 2018, p. 92). En tsotsil la palabra *pox* también significa “medicina” (Pérez Ruiz, 2013, p. 132).

²⁶ Las cifras presentadas provienen del año 2010.

Casi 57 por ciento de la población de quince años o más no ha terminado la primaria y más de 41 por ciento es analfabeta (Secretaría de Desarrollo Social, 2013b).

El municipio de Chamula ha sido objeto de numerosos estudios antropológicos que iluminan diversos aspectos de la vida social, política y religiosa. La obra de Jan Rus revela el fuerte nexo con los partidos gubernamentales y lo lleva a denominar a Chamula una “Comunidad Revolucionaria Institucional” (Rus, 1995). Otros trabajos se enfocan en el sistema de cargos y en el evento del carnaval (Pozas A., 1948) que anualmente atrae a miles de personas que observan las corridas de las autoridades por el fuego o participan en los intentos de montar al lomo de los toros que recorren la plaza principal. También cabe destacar las obras que prestan atención al *pox*, el aguardiente emblemático del municipio (Lewis, 2018; Eber, 1995). Stephen E. Lewis subraya el papel de esta bebida alcohólica en “all of life’s milestones”, desde el nacimiento y el bautismo, hasta los arreglos matrimoniales, los contratos de negocios, la cura de enfermedades y otros aspectos ceremoniales de la vida cultural y religiosa (Lewis, 2018, pp. 92-93). A partir de la década de 1940, emergieron verdaderos monopolios en torno a la lucrativa producción de la bebida y productores “clandestinos” fueron perseguidos y severamente castigados. Entre 1951 y 1954 los conflictos entre los hermanos Hernán y Moctezuma Pedrero Argüello que tenían el monopolio alcoholero, el gobierno del Estado de Chiapas, así como el INI, culminaron en una serie de enfrentamientos violentos que pasaron a la historia como la “guerra del *pox*” (Lewis, 2004, p. 111).

Aparte de lo mencionado, el municipio de Chamula se caracteriza por haber experimentado tres tipos de migración: movimientos internos, interestatales e internacionales (Coporo Quintana, Villafuerte Solís, 2017, p. 109). Las reformas agrarias tras la Revolución Mexicana devolvieron a muchas comunidades indígenas sus derechos sobre la tierra. En los Altos de Chiapas, sin embargo, las condiciones no cambiaron. Debido a la escasez de tierras cultivables muchas personas se vieron obligadas a buscar trabajo temporal en las partes bajas del estado donde las fincas cafetaleras registraban una alta demanda de mano de obra. Aunque las condiciones laborales en estas fincas eran duras y ni se ganaba el salario mínimo, todavía eran preferibles a las condiciones que padecían los habitantes en sus regiones de origen (Rus, 1995, pp. 252-254). Desde principios de la década de 1970 se añadió un tipo adicional de migración involuntaria. Conflictos políticos y religiosos llevaron a la expulsión de centenares de protestantes, “enemigos de la tradición” y opositores políticos (Rus, 1995, 277).

En Las Ollas, el paraje seleccionado para esta investigación, la gente todavía recuerda el tiempo de las expulsiones religiosas: “Antes, uno que está evangélico, lo expulsan de la comunidad. Pero ahorita ya no. [...] ya casi somos unidos” (E9b, 12/2017). Hoy en día, la mayoría de los habitantes del paraje se consideran católicos, aunque son conscientes de que sus prácticas se desvían de las directrices de la diócesis. No llega el padre a dar misas, a cambio, se permite el consumo de *pox* y la realización de rituales de curación en el interior de la iglesia. Un habitante de Las Ollas explica que la iglesia al lado de la escuela “es católica. Bueno, [...] es igual costumbres. Es que a veces dicen que ya no pueden tomar trago. Pero en esa sí” (E9b, 12/2017).

No obstante, en el municipio de Chamula, la cuestión de la migración no terminó con los desplazamientos por motivos político-religiosos. En la década de los 1970 se comenzó a registrar un aumento de la migración interestatal, debido a la construcción de centrales hidroeléctricas, el *boom* petrolero y la realización de proyectos turísticos en Cancún (Coporo Quintana, Villafuerte Solís, 2017, p. 101).

Al poco tiempo, tuvo lugar la siguiente etapa –un “éxodo masivo”– que comenzó a surgir en los años 1990: la migración internacional a los Estados Unidos. “[L]o que fue una vez un número de pioneros, se ha convertido en un movimiento demográfico y económico significativo”, destacan los antropólogos Diane y Jan Rus (2008, p. 343). Las razones fueron múltiples y Coporo Quintana y Villafuerte Solís incluso hablan de una “década particularmente trágica para Chiapas” (2017, p. 101). La implementación del modelo económico neoliberal trajo fuertes consecuencias sociales, eventos climáticos extremos como el huracán Mitch en 1998 afectaron la producción agrícola, la crisis económica llevó a la devaluación del peso y, además, la disminución de apoyos, subsidios y créditos. A esto se le puede añadir un asombroso desarrollo demográfico. En el periodo intercensal 2000 a 2010 la tasa de crecimiento de la población en Chamula aumentó prácticamente al doble, de 1,32 a 2,69 por ciento. Considerando que ya anteriormente, Chamula contó con escasas superficies cultivables y una alta densidad demográfica, la falta de recursos productivos se convirtió en un problema serio y contribuyó a movilizar la población en busca de medios de subsistencia (Coporo Quintana, Villafuerte Solís, 2017, pp. 103-109). El sociólogo Germán Martínez Velasco confirma: “Las emigraciones temporales y definitivas han sido la válvula de escape ante el aumento de la población y la fragilidad de los recursos” (2002, p. 266).

Entre 1999 y 2007, un gran número de personas salió del municipio de Chamula para emigrar a los Estados Unidos. Las razones de esta decisión fueron principalmente económicas: falta de trabajo, bajos salarios o el pago de deudas. En los años posteriores, hasta el 2010, se puede

observar una caída significativa del número de emigrantes, coincidiendo con la crisis de la economía de Estados Unidos, así como el endurecimiento de los controles en la frontera (Coporo Quintana, Villafuerte Solís, 2017, p. 110). A pesar de esta breve, pero fuerte ola migratoria Coporo Quintana y Villafuerte Solís argumentan que “las remesas no generan desarrollo, en las comunidades no se observan cambios sustanciales en la calidad de vida de sus habitantes” (2017, pp. 113-114). Aproximadamente la mitad de los migrantes regresó después de dos a tres años y medio y gran parte de los ahorros que la gente hizo durante su estancia se utilizaron para pagar las deudas a los *coyotes* o *polleros*²⁷ (Coporo Quintana, Villafuerte Solís, 2017, pp. 115-116). Hoy en día, el primer pico de migración transfronteriza ya está en descenso, pero el sueño de vivir en los EE. UU. sigue marcando las visiones de muchos niños y adolescentes en Las Ollas – sobre todo de aquellos niños que nacieron durante la estancia de sus padres en los Estados Unidos y por tanto adquirieron la nacionalidad estadounidense (DCb 46, 10/2017).

Dejando de lado el tema de la migración por un momento, el paraje de Las Ollas también puede ser caracterizado por otros rasgos. Se trata de una zona rural, con casas dispersas, pequeñas milpas y huertas, así como corrales para los borregos. La cría de borregos desempeña un papel particularmente central en la vida de las mujeres, que llevan los animales a pastar, venden la lana y realizan elaborados trabajos textiles con ella. El núcleo del paraje se compone del terreno de la escuela primaria y la iglesia “católica” de al lado. Es allí donde se llevan a cabo las tres grandes celebraciones anuales de los santos patronos de la comunidad: San Juan, San Mateo y Guadalupe. Pero también en ocasiones más formales, como la clausura del año escolar, los habitantes se reúnen en este sitio.

Como un cierto desafío se presentan las perspectivas de trabajo en el paraje. Un joven de 18 años que apenas terminó la escuela preparatoria²⁸ en San Cristóbal de las Casas y luego regresó a Las Ollas comparte: “Casi todos trabajan en el campo. Y pues, es algo difícil, es un trabajo muy duro. Además, no se gana bien. 100 pesos al día, creo. Para toda una familia es muy poco” (E2b, 10/2017). Los ingresos procedentes del trabajo agrícola en la milpa o de la venta de lana y productos textiles se complementan en algunos casos con actividades técnicas o de construcción o con la gestión de una pequeña tienda. Además, algunos hombres o familias

²⁷ *Coyote* o *pollero* son términos utilizados para referirse a personas que se dedican –a cambio de una remuneración– a transportar de forma clandestina a inmigrantes ilegales para cruzar la frontera entre México y Estados Unidos.

²⁸ Se trata de un tipo de educación media superior que dura tres años y se dirige a adolescentes que han concluido sus estudios de educación básica (Ley General de Educación, 2019, Art. 45).

viajan ocasionalmente a *k'ixin osil*, es decir, a “tierra caliente”, para buscar trabajo remunerado en los cafetales del Soconusco o en la producción de maíz (DCb 33, 06/2017). “El otro camino”, el lado “oculto” también existe y está subrayado por uno de los maestros bilingües: “Hay bastante. Trafico con armas, con gente, con balas [...] hay gente que se dedica a las drogas. Cocaína, marihuana. Eso es lo más vendido” (E11b, 12/2017).

Aparte del trabajo remunerado, la organización y administración de Las Ollas se basa en un sistema de cargos que exige la colaboración voluntaria de sus habitantes. Como en muchas partes de las tierras altas de Chiapas, se otorgan ciertos cargos en el marco de asambleas comunitarias. Cuando un joven se casa, generalmente ha llegado el momento de introducirlo en el sistema: “ya lo eligen al siguiente año [...] Escogen siempre los más jóvenes” (E2b, 10/2017). De allí va por listas. Uno asume un “comité” por el turno de un año, luego tiene una pausa de cuatro a siete años, a veces aún más “como la población se va aumentando” (E9b, 12/2017) y a continuación puede ser elegido nuevamente, no obstante, va a cumplir con otro cargo. En total, hay cuatro cargos diferentes: el comité de educación, el comité de salud, el comité de agua potable y el cargo de los mayores, “son los que encabezan a la comunidad. [...] la máxima autoridad [...] los que traen solución” (E9b, 12/2017). Cada grupo de cargo cuenta con doce personas y tiene funciones y tareas específicas. Dentro del comité hay cierta jerarquía en este orden: El presidente, el secretario, el tesorero y los comités comunes. El comité de agua potable, por ejemplo, llega casi diariamente en el manantial para limpiarlo, “es mucho trabajo” (E9b, 12/2017). El comité de educación, por otro lado, se dedica al mantenimiento de la escuela: “chequean que no crezca tanto pasto, lo cortan y pintan los salones” (E2b, 10/2017). En caso de que se decida añadir nuevas aulas a la escuela, son ellos que lo solicitan en la cabecera de Chamula y los que comprueban que los materiales son enviados por el gobierno, así como que se realice un buen trabajo de construcción. A pesar de que rara vez intervienen en las actividades pedagógicas, ejercen cierto control sobre los maestros. Un miembro anterior del comité de educación explica: “Los comités chequean los maestros si trabajan bien y obedecen. Hay maestros que no obedecen, no cumplen sus horarios. A los comités les toca el trabajo de sentarles, de decirles que cumplen su trabajo” (E9b, 12/2017). Además, a veces el presidente del comité de educación se dirige a los maestros y alumnos los lunes, después del honor semanal a la bandera, para darles ciertas recomendaciones: “que deben que hacer las tareas, que deben que obedecer a sus maestros, a sus papás” (E7b, 11/2017).

Sin entrar demasiado en la vida escolar cotidiana, el próximo capítulo se centrará explícitamente en la escuela primaria de Las Ollas y examinará lo que caracteriza su “sistema bilingüe”.

5.1. La escuela primaria bilingüe Hidalgo y Costilla

Junto con cuatro maestros bilingües comparto un coche para tomar el camino sinuoso que poco a poco sube de San Cristóbal de las Casas al paraje Las Ollas. Es mi primera visita a la escuela primaria bilingüe Miguel Hidalgo y Costilla. Nubes gruesas se acumulan en el cielo y un viento fresco sopla cuando 30 minutos más tarde salimos del coche. Unos hombres con machetes me llaman la atención. Están cortando el césped en el vasto terreno de la escuela. Se trata del comité de educación, me dicen. Un grupo de alumnos curiosos empieza a acercárenos, pero no hay mucho tiempo para saludarlos. Inmediatamente los maestros me invitan a una de las casitas que forma parte del complejo escolar – la oficina del director. Al entrar, trato de presentarme respetuosamente en tsotsil, pero por la mirada del director puedo ver que no ha entendido ni una palabra. ¿Fue por mi pronunciación incorrecta? ¡No! Uno de los maestros me susurra que el director proviene de otra región. Domina el español y su lengua materna, el ch’ol. En cambio, el tsotsil no lo entiende (DCb 25, 05/2017).



*Ilustración 7. Dos salones de la escuela primaria bilingüe Miguel Hidalgo y Costilla
(Fuente: autora)*

Escuelas autónomas “comúnmente llevan nombres de líderes revolucionarios mexicanos” destaca Baronnet (2010, p. 249). A esta afirmación se puede agregar que las escuelas autónomas no son las únicas, ya que incluso para las escuelas “oficiales” los nombres de héroes nacionales son comunes. Así es que la escuela primaria de Las Ollas lleva el nombre de un héroe de la Guerra de Independencia de México: Miguel Hidalgo y Costilla.

Nadie sabe exactamente cuándo la escuela primaria fue construida. Uno de los maestros estima que fue construida en la década de los setentas. Por otro lado, una habitante del paraje y madre de cuatro hijos menciona que la escuela ya “siempre” estaba allí. Todavía se acuerda de sus propios días de alumna, cuando los muros eran de barro y el techo de paja. El camino para llegar al paraje era largo y arduo, por lo que durante la semana los maestros solían quedarse a vivir allí y solamente los fines de semana regresaban a la ciudad o a sus comunidades de origen. Fue debido a estas largas estancias que en aquel entonces muchos de los maestros sabían hablar el tsotsil y crearon estrechos vínculos con la comunidad (DCb 63, 12/2017).

Hoy en día la primaria bilingüe en el paraje Las Ollas cuenta con aproximadamente 300 alumnos y alumnas, doce docentes y un director de escuela. Las aulas se encuentran en varios edificios pequeños de techo de lámina dispuestos alrededor de dos canchas de basquetbol. Una de las canchas está cubierta y, dado al amplio espacio que ofrece, sirve para diversos eventos escolares y comunitarios. Aparte hay un edificio de dirección, así como baños para los maestros y alumnos – el agua del grifo funciona ocasionalmente.

Los alumnos se reparten en un total de doce aulas, con dos clases por cada uno de los seis niveles de primaria, abarcando entre 25 y 30 niños y niñas por salón. Casi ninguno de ellos lleva el uniforme escolar, que supuestamente les da el gobierno. Los chicos vienen vestidos al estilo occidental con camiseta, suéter y jeans, mientras que las chicas se dividen en dos grupos: la mitad de ellas lleva blusas sedosas coloridas y faldas de lana negra, la otra mitad viene vestida, al igual que los chicos, con suéter y jeans.

Los docentes no viven en el lugar, sino que llegan diariamente en coche o en taxi compartido, sobre todo desde la ciudad de San Cristóbal de las Casas. Son principalmente hombres, sólo tres personas del personal docente son mujeres. Me aseguran que esta división de género ocurrió por casualidad; en otras escuelas la situación puede ser al revés, con una mayoría de maestras. Para convertirse en “maestros bilingües”, gran parte de los docentes que trabajan en Las Ollas terminaron la preparatoria, después de doce años de educación escolar, y luego hicieron un entrenamiento de tres meses. Sólo en pocos casos este curso introductorio de tres meses fue complementado con una formación pedagógica a nivel universitario.²⁹ Aunque la escuela oficialmente se declara una escuela “bilingüe”, hay que destacar que, si bien el director y la mayoría de los maestros hablan español y alguna lengua indígena, sólo tres docentes saben hablar tsotsil, la lengua de sus alumnos (DCb 25, 05/2017).

En cuanto al número de niños que asisten a la escuela, un hombre joven del paraje explica, que “ahorita ya casi todos estudian.” Ya es rara vez que los alumnos no asistan a la escuela por tener que apoyar a sus padres en la milpa u en otros trabajos, “pero eso era más anterior”. Además, por tener una secundaria en el paraje y por ya no tener que viajar a otro lugar, se volvió más común que también las chicas continuasen sus estudios después de terminar la primaria, “antes casi eran puros muñecos que continuaban sus estudios” (E2b, 10/2017). Hablando de la asistencia escolar, cabe destacar un programa de apoyo del gobierno federal que aspira a combatir la pobreza extrema y aumentar las tasas de inscripción y terminación de la educación

²⁹ En el capítulo 5.1.5 se puede encontrar más información sobre la formación de los docentes, así como el funcionamiento y ciertos desafíos del sistema de educación bilingüe.

escolar. “Aquí hay la *Prospera* que dan” (E9b, 12/2017), explica un padre. Se trata de un apoyo monetario que se otorga a familias mexicanas con necesidades económicas. Una de las iniciativas más importantes de *Prospera*, sin duda es su programa de becas, el cual “busca brindar las herramientas necesarias a todas las comunidades más pobres de México, para que sus niños, adolescentes y jóvenes, puedan tener acceso a una educación de calidad” (Gobierno de México, 2020). Cada dos meses se les entrega a las familias, principalmente a las madres, una cierta cantidad de dinero que depende del nivel escolar de sus hijos. En los programas anteriores, que desde 1988 se conocían bajo los nombres de *Solidaridad*, *Progresas* y *Oportunidades*, las familias tenían derecho a cierto monto por cada uno de sus hijos e hijas que asistía a la escuela. “Si tenemos más hijos, más dinero. Ahorita ya no. Ya cambió. [...] había familias con doce hijos, pues, imagínate el dinero” (E11b, 12/2017). Con respecto a los montos actuales, un padre subraya: “es mínimo, no es mucho” (E9b, 12/2017). En el 2020, una familia recibe un total de 800 pesos mexicanos mensuales, si uno o más niños asisten a la educación básica o a la educación inicial. A los hijos mayores que ingresan a la educación media superior, se les concede el monto total de 800 pesos mensuales por becario y ya no por familia, entregándoles una tarjeta bancaria a los estudiantes mismos para que puedan sacar su dinero (Gobierno de México, 2020).

Las críticas a este programa son múltiples: un maestro de tercer grado en Las Ollas, por ejemplo, señala que se trata de un planteamiento “paternalista” por parte del Estado, ya que el dinero está vinculado a la asistencia de los niños a la escuela. A veces, los niños van a la escuela para que no les pongan falta y así evitar que la beca se disminuya – es decir, no por voluntad propia (E7b, 11/2017). Asimismo, evaluaciones y estudios han atribuido poco éxito al programa. En números absolutos las personas pobres han aumentado desde el año 2010 (Montalvo, 2014), y el ámbito educativo sigue luchando con grandes desafíos. “El problema es que [...] ese dinero que debe ir al alumno, o sea, para el vestimento, en la escuela o cualquier otra cosa que se refiere al alumno, se les queda a los padres. Toman cerveza, toman *pox*” (E7b, 11/2017).

En los siguientes subcapítulos voy a trazar la escuela bilingüe desde diferentes ángulos, basándome en los datos obtenidos a lo largo del año 2017. Estos datos provienen en su mayoría de una clase de sexto grado con un total de 27 alumnos – dieciséis chicos y once chicas entre diez y doce años. Al describir los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como el recreo, analizar ciertos elementos y símbolos de la vida escolar, comunicar los sueños de los niños, y, finalmente, al manifestar las opiniones y percepciones de los habitantes de Las Ollas y de los maestros “externos” aspiro a dar una imagen ilustrativa del sistema escolar bilingüe.

5.1.1. Procesos de enseñanza y aprendizaje en un salón de sexto grado

Una niebla densa rodea la escuela de Las Ollas. Otra vez es un día frío. Algunas alumnas de sexto grado ya vienen corriendo hacia el coche de su maestro Víctor para conseguir la llave de su aula. Son las nueve en punto, según el “horario del sol” o la “hora de Dios”. Como en la mayoría de las comunidades indígenas, el cambio de horario entre el verano y el invierno no aplica en Las Ollas. La campana de la escuela suena y el docente también entra en el aula donde sus alumnos le saludan con un fuerte “buenos días, maestro”. Víctor tiene 36 años y ya lleva la mitad de su vida trabajando como maestro bilingüe. El paraje Las Ollas es el séptimo lugar donde enseña, nunca antes había trabajado tan cerca de la ciudad de San Cristóbal de las Casas. Para llegar a la primera escuela no había otra manera que caminar por cuatro horas, ahora está a sólo 30 minutos en coche. Además, se considera afortunado de poder trabajar en una comunidad de habla tsotsil. Él mismo nació en el municipio de Chamula y por lo tanto es uno de los pocos docentes de la primaria que habla el idioma de sus alumnos (DCb 45, 10/2017).

El maestro Víctor no sólo se distingue por ser uno de los pocos maestros que habla el idioma de Las Ollas, sino también por su interés en su propia formación. El curso básico de tres meses que se imparte a todos los maestros bilingües le había parecido más bien un “entretenimiento que un entrenamiento” (E11b, 12/2017), por lo que buscó otras vías para formarse. Después de haber adquirido sus primeras experiencias laborales en el ámbito de la educación, decidió seguir una carrera universitaria. Más adelante, una beca de la Fundación Ford le permitió incluso completar una maestría pedagógica en la Ciudad de México. Ahora él y su primo, que por casualidad enseñan en la misma escuela, son los únicos dos docentes de la primaria de Las Ollas que cuentan con un nivel de educación tan alto (E11b, 12/2017).

El sexto grado, el último año de primaria y en el que Víctor enseña actualmente, lo asumió apenas al principio del año escolar. El maestro anterior de la clase había dejado la escuela y trasladó su lugar de trabajo a otra localidad. Para evaluar los conocimientos de sus nuevos alumnos, Víctor comenzó el año escolar con un examen diagnóstico. Los resultados mostraron una enorme dispersión de niveles, que le llevaron a la conclusión que el maestro anterior principalmente había prestado atención a los “alumnos buenos”. De un total de 27 niños y niñas, siete no sabían ni leer ni escribir. En cuanto a las matemáticas, ninguno sabía restar, multiplicar o dividir. Lo único que habían aprendido en los cinco años anteriores fue a sumar.

Aunque la edad de los alumnos del sexto grado es semejante –todos tienen entre diez y doce años– sus conocimientos, habilidades, y también su comportamiento en clase muestra grandes diferencias. Un chico, por ejemplo, es altamente inteligente, realiza todas las tareas con facilidad, pero su comportamiento ya había planteado un desafío para muchos docentes. Víctor está convencido de que es hiperactivo. Una vez que el alumno ha completado una tarea, no es raro que baile en su silla, tamborilee en una botella de plástico o arroje una pelota por el aula. Sus brazos ya llevan varias cicatrices por todas las cosas atrevidas que suele hacer. Pero también los golpes de maestros anteriores y familiares han dejado su huella. Y este chico no es el único,

otros alumnos también están marcados por sus historias personales. Un total de ocho niños y niñas de la clase nacieron en los Estados Unidos, lo que, según Víctor, puede provocar no sólo problemas sociales por la ausencia de miembros importantes de la familia, sino también conflictos de identidad. “Su ombligo fue enterrado en los Estados Unidos, en cierto modo, ahí es donde pertenecen”³⁰, me explica (DCb 37, 08/2017). Con los desafíos de una clase tan heterogénea, Víctor emprende el viaje a través del último año de la escuela primaria.

Al entrar en el aula, una variedad de mobiliario y carteles coloridos llaman la atención. Cada niño tiene una silla de plástico de color naranja con tableta plegable incorporada en la que puede escribir. En dos lados opuestos del aula hay ventanas con barrotes que dejan entrar la luz del día y en cada una de las dos paredes intermedias hay un pizarrón blanco. Junto a uno de ellos el verde, blanco y rojo de una gran bandera mexicana adorna la pared. Un proyector está montado en el techo con un globo terráqueo colgando debajo de él. Además, el escritorio del maestro está situado delante de un pizarrón y en una esquina de la sala hay un ordenador.

Una campana dicta el ritmo diario de la vida escolar. Todos los días, de lunes a viernes, las clases empiezan a las nueve de la mañana. De 11:30 a 12:00 hay un recreo de media hora, seguido de otras lecciones hasta las dos de la tarde. En los dos bloques de enseñanza el maestro tiene cierta flexibilidad. No sigue un plan concreto que especifique qué asignatura se trata en cada momento. Sin embargo, las nueve asignaturas como tales están definidas en el currículum y se reflejan, ante todo, en el certificado que se entrega a los alumnos en la clausura al final del año escolar: lengua indígena, español, matemáticas, ciencias naturales, historia, geografía, educación cívica y ética, educación física y, educación artística.

En cuanto a la planeación de clases, Víctor me comparte que suele hacer un plan semanal en el que registra las actividades planificadas, los propósitos, los aprendizajes esperados, los materiales didácticos, así como sus estrategias de evaluación. A menudo trata de cruzar los límites clásicos de las asignaturas y de llevar a cabo proyectos interdisciplinarios. El año pasado, por ejemplo, desarrolló un proyecto con sus alumnos que lo llenó de orgullo: Cada miércoles, por media hora, salieron a la cancha y combinaron ejercicios físicos, canciones y cuentos. “Lo hacían con gusto” (E11b, 12/2017). Inclusive, a algunos otros maestros les llamó la atención y participaron con sus clases correspondientes en las actividades. Aparte de este

³⁰ En Chamula, después del nacimiento de un niño o una niña se suele enterrar el cordón umbilical (DCb 37, 08/2017). En Zinacantán, por otro lado, se lo coloca en un árbol (DCa 38, 08/2017). Hay diversas explicaciones para esta costumbre, en las que por estar fuera del enfoque de este estudio no se ahondará.

pequeño logro, Víctor señala el fuerte descuido de la actividad física por parte de sus colegas; “está en nuestro currículum, pero nadie lo toca” (E11b, 12/2017).

En general, la cuestión de la aplicación de los planes de estudio parece ser delicada y contradictoria. Mientras que algunos maestros critican que “muchos docentes se casan con el plan de programa” (E7b, 11/2017), la práctica demuestra algo distinto. Lejos de una aplicación rígida del plan de estudios, a menudo simplemente no se consideran ni se enseñan asignaturas enteras. Esto se puede observar en el caso de la asignatura “lengua indígena”, que a veces no es enseñada debido a la falta de conocimientos lingüísticos por parte de los maestros o, en el caso de “educación física”, aunque la razón para no implementar esta asignatura generalmente se debe al desinterés personal de los maestros. Pero incluso si alguien trata de aplicar el plan de estudios, es decir, el currículum, esto puede ser un desafío:

Cuando yo ingresé había un currículum de 1993. Bueno, eso estaba de moda. Incoherente totalmente con la realidad educativa de los pueblos. No tomaba en cuenta nada. En 2001 cambia el currículum. En 2005 vuelve a cambiar. En 2011 la reforma de la educación básica vuelve a cambiar. Ahora ya hay otra. Entonces no terminamos el primero, ya tenemos otro. [...] Digamos que todas son buenas desde el enfoque educativo. Todas son buenas, son ideales. El detalle está que, en las comunidades indígenas [...] ese currículum no tiene coherencia. Hasta hoy en día (E11b, 12/2017).

De este modo, Víctor explica que, aunque toma los principios básicos del currículum para que sus alumnos alcancen los objetivos de su grado, los amplía con temas que le parecen de importancia. Dos actividades concretas servirán, en lo siguiente, para ilustrar sus maneras y estrategias de enseñanza.

Historia oral de Las Ollas

Es jueves. Como habitualmente, Víctor les da a sus alumnos una tarea antes de terminar las clases. Esta vez, se trata de investigar sobre la historia oral de su paraje. Para el lunes, cada alumno y cada alumna tiene que preguntar sus familiares cómo era la vida antes en Las Ollas, tomar algunas notas y luego convertirlas en un texto breve en español o en tsotsil. Unas preguntas orientadoras deben guiar los alumnos en su proyecto: *¿Cómo se veían las casas? ¿Qué comía la gente? ¿Qué actividades se hacía?*

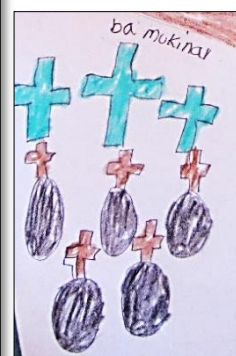
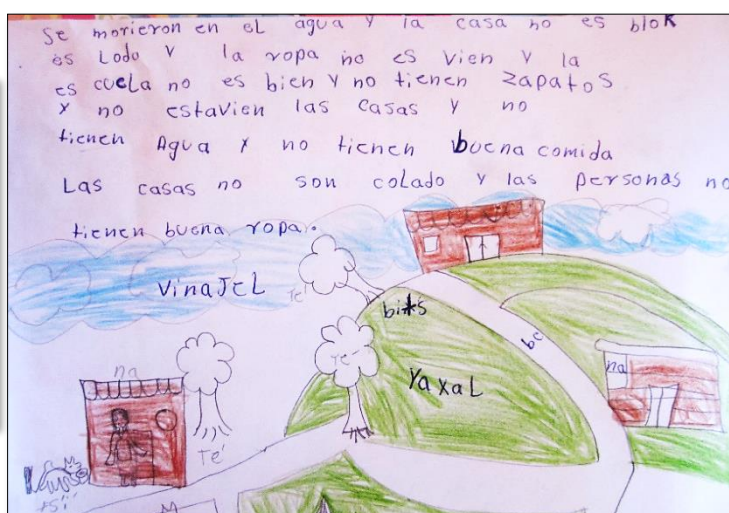
En la semana siguiente la actividad continúa. Acercándose al escritorio de su maestro, los alumnos le entregan sus cuadernos para que corrija sus textos. Escribieron lo que sus padres, abuelos o tíos les contaron sobre la vida de antes. “Las casas eran de lodo y las sillas eran de troncos y el agua lo cargaban del río y la comida era frijol, *itaj*³¹ y tortilla y tomaban agua”,

³¹ *Itaj* es la palabra tsotsil para “verdura” (Pérez Ruiz, 2013, p. 127).

cuenta un alumno de doce años. Muchos mencionan que antes no había carreteras sino caminos de lodo y subrayan que la comida era diferente; no había pizzas ni refrescos, sino tortillas, frijoles y verduras. Una alumna fue aún más allá e incluyó una leyenda sobre la malvada y demoníaca criatura del *Pukuj* en su descripción del pasado.

A los alumnos se les dio la opción de escribir el texto en español o en tsotsil. Una cuarta parte de los alumnos –los que aún no han aprendido a escribir– no hicieron la tarea. Con la excepción de dos alumnos, los demás prefirieron escribirlo en español. Pero incluso entre los que ya dominan la escritura, las diferencias de nivel son notables. El espectro va desde frases garabateadas con errores hasta textos nítidos y elaborados.

En clase, frente a sus alumnos, el maestro corrige todos los textos en silencio y devuelve los cuadernos a los alumnos. Entre las faltas de ortografía más comunes en español se encuentran la confusión de “b” y “v”, la falta de “h” y las separaciones incorrectas de palabras, por ejemplo, “toda vía” en lugar de “todavía”. De vez en cuando algunos términos españoles son reemplazados por palabras tsotsiles. También es notable que los textos –casi como una historia narrada– a menudo son escritos como un largo relato sin ninguna interrupción o signo de puntuación. Al devolverles sus tareas corregidas, el maestro les entrega una hoja blanca para que escriban los textos nuevamente –ahora sin faltas de ortografía. Además, tienen que agregar un dibujo que muestra cómo se imaginan Las Ollas en el pasado. Los diferentes elementos de este dibujo deben ser rotulados en tsotsil.



*Ilustración 8. Dibujando y describiendo el pasado de Las Ollas
(Fuente: tareas de alumnos de diez a doce años/autora)*

Dibujar parece ser no sólo una actividad popular entre los alumnos, sino también una forma de involucrar a todo el grupo de alumnos, incluso a aquellos que tienen dificultades con la escritura. Se crean dibujos hermosos de casas, árboles, animales y cruces verdes³². Con el toque de la campana de la escuela, se termina el proyecto por el momento. Los cuadernos y hojas desaparecen en las mochilas y con un apretón de manos cada niño se despide de su maestro. Más adelante, sin embargo, se continuará la actividad y la colección de obras será colocada en un gran cartel (DCb 69, 12/2017).

Esta escena de enseñanza muestra varios aspectos a la vez. Por un lado, da una visión de la forma en que el maestro Víctor intenta combinar asignaturas como el español, la lengua indígena, la historia y la educación artística mientras que trata de relacionar los aprendizajes con la vida de sus alumnos. Al mismo tiempo, muestra la gran dispersión de las habilidades de los alumnos y la dificultad de integrar a todos los niños, de manera simultánea, en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por otro lado, también revela prácticas escolares cotidianas como, por ejemplo, la cuestión de las tareas, las correcciones y el aprendizaje a partir de los errores.

Convirtiendo taparroscas en material didáctico

Desde los años 1950, los refrescos, y particularmente la Coca-Cola, se ha convertido en un elemento fundamental de la vida cotidiana y cultural del municipio de Chamula. No sólo “ha llegado a ser un ‘alimento’ de todos los días” (Jordan Mebert, 2008, p. 77), sino que también ha ganado un lugar fijo en celebraciones e incluso en rituales de curación. Este elevado consumo de bebidas embotelladas provoca, entre otras consecuencias, una gran cantidad de residuos plásticos.

En numerosas conversaciones, Víctor menciona que el tema del reciclaje le resulta particularmente importante, por lo que a menudo trata de incluir material reciclable en sus lecciones – por ejemplo, en las clases de matemáticas. Las lecciones de matemáticas en general constituyen cierto desafío, ya que muchas operaciones básicas –sea restar, multiplicar o dividir– no fueron tocadas en los años anteriores. También el aprendizaje del sistema numérico en lengua tsotsil ha sido dejado de lado y resulta ser un reto para varios alumnos. En tsotsil, los números no sólo tienen un carácter cuantificador, sino que también proveen una información

³² Se cuenta que los cruces verdes tienen su origen en la cruz maya y son un símbolo prehispánico que indica los cuatro puntos cardinales. Hoy en día se las encuentra en diferentes lugares: delante de iglesias, en plazas principales, en panteones o incluso en el escudo del municipio (DCb 53, 10/207).

calificadora.³³ Frente a esta dificultad, la mayoría de los alumnos han crecido usando los números en español y están más familiarizados con ellos. Un día, en el contexto de la corrección de una tarea de matemáticas, un chico expresa su ligera frustración por las dificultades que le causa su propia lengua materna: “No soy *kaxlan*, pero tampoco sé el *bats’i k’op*” (DCb 45, 10/2017). La palabra *kaxlan* se refiere a personas que no son indígenas, o sea, a la población hispanohablante de México (Vázquez López, 2016, p. 142). *Bats’i k’op* significa “tsotsil” o literalmente “lengua verdadera” (Vázquez López, 2016, p. 19).

¿Cómo se utiliza entonces el material reciclable en el aula? En primer lugar, en forma de taparrosas. Hace un rato, el maestro les dio a los alumnos la tarea de que recogieran los taparrosas en casa y las trajeran a la escuela. Ahora hay dos grandes cajas llenas de taparrosas de diferentes colores en el salón y las sacan en diferentes ocasiones. Una vez Víctor buscó promover el pensamiento lógico matemático y familiarizar a sus alumnos con las diferentes formas geométricas – el círculo, el triángulo, el cuadrado y el hexágono. Pidió a los niños que se juntaran en pequeños grupos y crearan coloridos carteles de las formas geométricas – decorados con taparrosas. Estos carteles se colgaron en las paredes y desde entonces sirven no sólo como coloridos adornos de pared, sino también como instrumento de aprendizaje.



*Ilustración 9. Clases de matemáticas e inglés usando taparrosas
(Fuente: carteles hechos por alumnos de diez a doce años/autora)*

Yo también tuve el placer inmediato de trabajar con los taparrosas. Entre los alumnos de sexto grado hay un gran interés en el idioma inglés. Un número considerable de ellos nacieron en los Estados Unidos, pero regresaron a Las Ollas poco después de su nacimiento y por lo tanto no aprendieron el idioma. Sólo unos pocos maestros de la primaria tienen conocimientos de esta

³³ A cada palabra numérica se añade un sufijo que indica la forma del objeto o de los objetos en cuestión. Así, el número “dos” (*chib*) se transforma en *cha’bej* cuando se habla de naranjas “redondas”, y en *cha’kot* cuando se habla de mesas, es decir, un objeto con “patas” (Vázquez López, 2016, p. 116).

lengua, así que mis visitas fueron consideradas como una buena oportunidad para enseñar a los alumnos algunos términos en inglés. Un día, al tratar el tema de los “colores”, Víctor inmediatamente expresó el deseo de integrar los coloridos taparroscas en las lecciones. Podríamos formar grupos de colores – cada grupo crearía una imagen de taparroscas, exclusivamente en su color. Los alumnos estuvieron entusiasmados con la sugerencia: sacaron las cajas, vaciaron todos los taparroscas en el piso y empezaron a crear –pieza por pieza– pequeñas obras de arte: corazones rojos, cabezas blancas, coches azules y flores verdes emergieron en el piso (DCb 25, 05/2017).

La enseñanza de Víctor ciertamente se caracteriza por el hecho de que trata de involucrar al mayor número posible de alumnos, independientemente de su sexo o de sus conocimientos. De esta manera, opta por compensar negligencias de docentes anteriores y crear un ambiente agradable y amistoso en el aula. El tema de los residuos y el reciclaje es sin duda de gran importancia para él, pero no es el único. También el orden y la limpieza son puntos que se enseñan al transcurso de las clases –voluntariamente o no– debido al mantenimiento necesario de la escuela. Mientras que las escuelas en las ciudades son limpiadas por su propio personal de limpieza, las escuelas rurales y las escuelas bilingües en zonas más remotas tienen que hacer su propio aseo. En Las Ollas esta tarea es responsabilidad de los alumnos. A su maestro no le parece justo este trato desigual, pero a la vez se esfuerza por dar un sentido didáctico a las tareas de limpieza que sus alumnos de sexto grado deben realizar dos veces a la semana, los martes y los jueves. Lo ve como una oportunidad para educarlos a comportarse de manera considerada y, además, como una vía para fortalecer la igualdad de géneros. Particularmente la limpieza de los baños de los maestros suele causar mucha emoción y ruido, pero al final, todos los alumnos –chicos y chicas– participan y se ríen de las “chispas de chocolate” que tienen que eliminar (DCb 69, 12/2017).

Aparte de los puntos mencionados, hay un valor, un principio que Víctor enfatiza y quiere transmitir a sus alumnos. *Kich’batik ta muk’*. “Ese concepto para mí es generador. Es pedagógico, es formador, es un concepto en *bats’i k’op* que engloba muchos valores.” Víctor lo traduce con las palabras “te voy a poner en alto”, lo que no tiene nada que ver con procesos de sumisión, sino, al contrario, habla de respeto y “coherencia al corazón del otro” (E11b, 12/2017).

5.1.2. El recreo: entre *pox* y comida chatarra

Son las once y media. Acompañado por una ola de emoción, el sonido de la campana atraviesa el aula e interrumpe cualquier actividad escolar. Los alumnos se levantan de sus sillas y la mayoría va corriendo hacia la puerta. María, una alumna particularmente atenta, se dirige a su maestro y le ofrece un elote asado y dos tortillas de maíz tierno. De vez en cuando sus padres envían al maestro tales regalos, tales reconocimientos. Ahora aun los últimos alumnos salen del aula y dos destinos les esperan: el patio de la escuela y la tienda cercana (DCb 46, 10/2017).

Por mucho que la escuela se caracteriza por lo que sucede durante los procesos de enseñanza y aprendizaje, se debe tratar de no perder de vista un período de tiempo igualmente significativo: el recreo. Diego Armando Jaramillo Ocampo, pedagogo e investigador colombiano, le presta particular atención y analiza en varios artículos las diversas dinámicas que se pueden observar en él. Subraya que el reconocimiento de su dinámica no solo permite una “profunda comprensión de lo que sucede en el juego/recreo” sino también resulta una de las mejores vías para “acceder a las realidades de la vida cotidiana” (Jaramillo Ocampo, 2012, p. 71).

El recreo escolar en la primaria de Las Ollas se trata de un descanso de exactamente 30 minutos. Para todos los aproximadamente 300 alumnos y alumnas, el recreo tiene lugar entre las 11:30 y las 12 de la mañana. Comienza con “el permiso del timbre”, que de repente hace que el patio de la escuela se llene de vida y se transforme en un lugar “con mil colores, sabores, olores; pero también con mil ideas y actividades”. De la misma manera abrupta la campana de la escuela también da la contraorden, anunciando el fin del recreo que provoca que “el patio vuelve a morir” (Jaramillo Ocampo, 2012, p. 75).

Dos lugares conforman el escenario del recreo escolar: Por un lado, el terreno de la escuela, con los prados cortados, los baños, una gran cancha de basquetbol a cubierto y un pequeño campo de deportes a cielo abierto. Por otro lado, hay una pequeña tienda justo al lado de uno de los edificios de aulas. Dentro de esta tienda, encima del mesón de ventas cuelgan velas estrechas de todos los colores imaginables. Aparte, se venden dulces, galletas saladas, patatas fritas, palomitas de maíz, algunos bocadillos calientes, café, una variedad de refrescos y bebidas alcohólicas – rellenas o selladas originalmente.

Las esferas de los maestros y los alumnos están ampliamente separadas, lo que significa que los alumnos tienen gran libertad en la forma en que pasan su descanso. En caso de que traigan una comida de casa, los alumnos la llevan al patio y la comen allí. A menudo se le ofrece al maestro un trozo de esta comida casera, quien suele recibirlo con agradecimiento. En el patio, a veces los hermanos y hermanas de diferentes edades se reúnen y comparten la comida que han traído. Pero hay que destacar que sólo un pequeño número de alumnos trae su comida

regularmente de casa. Para muchos alumnos les resulta más atractivo visitar la tienda, donde se pueden comprar dulces, salados o refrescos. Un maestro de segundo grado expresa su profunda preocupación ante este desarrollo: “El problema en la escuela es que también consumen cosas que les hacen daño. Dulce, paleta, refresco, todas esas cosas chatarras. Tienen dinero.” Especialmente los niños cuyos padres viven y trabajan fuera del paraje o incluso fuera del país demuestran este comportamiento de compra: “Es que los papás mandan dinero a sus hijos. Los niños llevan gastos de treinta, cuarenta, cincuenta pesos todos los días” (E7b, 11/2017).

No obstante, comprar *comida chatarra* no es la única razón para visitar la tienda. Casi todos los días un grupo de maestros pasa su recreo allí, y a veces a los alumnos les resulta emocionante observarlos. Observan cómo sus maestros bromean con la joven vendedora, cómo discuten temas diversos y cómo toman una taza de café o una copita de *pox*.

Ya al salir del aula, los alumnos se reúnen en pequeños grupos de amigos; generalmente separados por género. Los chicos en particular corren hacia la cancha y si logran agarrar una pelota, juegan pasándosela entre ellos, llenos de energía. Su comportamiento coincide con la afirmación de Jaramillo Ocampo, quien resalta que “las carreras, la motricidad desbordada, los gritos y demás expresiones han sido reservadas” para el recreo y que este se manifiesta como el “momento de liberarse de la silla que aprisionaba las humanidades” (Jaramillo Ocampo, 2013, p. 61-62).

Lo que rápidamente me quedó claro fue la influencia que tenía mi presencia en el comportamiento que se observó en el recreo. Sobre todo, a algunas chicas mayores mi presencia les despertó cierta atención y cada rato algunas de ellas trataron de conversar conmigo, me regalaron un dulce, flores o incluso una pulsera hecha a mano. Muchas de ellas sueñan con emigrar a los Estados Unidos y por eso, se interesaron por mis conocimientos lingüísticos. Así ocurrió que un día una chica llamada Lucy, llena de curiosidad, me preguntó cómo se pronuncia su nombre en inglés (DCb 25, 05/2017). Otras trataron de hacerse amigas mías o incluso formar alianzas conmigo. Me confiaron historias íntimas de la vida escolar o sobre sus maestros o simplemente me acompañaron a cualquier lugar, hasta al baño (DCb 45, 10/2017).

Los docentes, por otro lado, también esperaban que yo –la visitante, la investigadora, la *güera*– pasara el descanso con ellos en la tienda. Para calentarnos, tomábamos una taza de café con azúcar y mientras hablábamos de temas como la disciplina de los alumnos o el sistema escolar en mi país natal, Austria. No era raro que alguien pidiera una botella de *pox*, que luego se dividía y se tomaba entre todos. Los niños curiosos que de vez en cuando se acercaron, fueron mandados a jugar en el patio hasta que la campana de la escuela sonaba de nuevo (DCb 46, 10/2017).

Resumiendo lo anterior, se puede señalar que lo que caracteriza el recreo –este período diario de media hora– son las interacciones sociales, las actividades deportivas lúdicas, la comida y la bebida, así como la entrega ocasional de alimentos a los docentes. En varias conversaciones, los maestros subrayaron que la nutrición insalubre de gran parte de los alumnos les parecía problemática y preocupante. Sin embargo, los alumnos tampoco se abstuvieron de expresar sus opiniones y, por su parte, criticaron el alto consumo de alcohol de sus docentes.³⁴

En el siguiente capítulo se vuelve a la vida escolar cotidiana, poniendo énfasis en ciertos detalles. ¿Cómo maneja una escuela bilingüe el desafío lingüístico que se le impone por definición? ¿Qué símbolos y prácticas ritualizadas caracterizan la vida escolar y cuál es el significado de ciertos eventos, como la clausura al final del año escolar?

5.1.3. Lenguas, símbolos y eventos particulares

Es lunes. Día de las escoltas, de los himnos, del homenaje a la bandera. Día de reunión escolar. A las nueve de la mañana todos los alumnos se alinean alrededor de la cancha según su grado escolar. Los maestros se colocan a su lado. De la oficina del director se saca una bandera mexicana y todos juntos empiezan a cantar en honor a la bandera. 300 voces cantan el himno mexicano, en postura erguida y con la mano derecha extendida sobre el pecho. Parecido a una marcha militar, seis chicos de sexto grado, vestidos con el uniforme escolar gris y verde, comienzan a realizar una escolta. Cada paso ha sido memorizado perfectamente. Mientras tanto, el canto, guiado por un alumno con micrófono, continúa – primero el himno chiapaneco, luego otra vez el honor a la bandera. Se perciben voces suaves y voces fuertes, voces rápidas y voces lentas; pero todos los presentes participan. En lengua española el director dirige unas palabras a los alumnos reunidos, señalando la importancia de su aprendizaje. Después de un total de 30 minutos, el espectáculo ceremonial termina. Los maestros y alumnos vuelven a sus respectivas aulas y lo que queda es una cancha de basquetbol vacía y tranquila (DCb 25, 05/2017).

A veces son los detalles los que caracterizan la vida escolar cotidiana. Detalles que merecen ser vistos más de cerca. En este capítulo, se centrará en tres aspectos muy específicos que en conjunto darán una imagen polifacética de la vida escolar en Las Ollas: cuestiones lingüísticas, símbolos y prácticas ritualizadas, así como eventos particulares del ciclo escolar.

Cuestiones lingüísticas

La escuela primaria de Las Ollas no es bilingüe, en el mejor de los casos se puede hablar de “niveles de bilingüismo”, señala cínicamente uno de sus maestros (E7b, 11/2017). Son muchos, los maestros que no saben hablar el idioma de sus alumnos, o que sólo lo entienden de forma limitada. La razón principal de esta “incoherencia lingüística” radica en el sistema de distribución de los maestros, explica Víctor. Al principio de sus carreras, los maestros jóvenes, los de nuevo ingreso, suelen ser asignados a una escuela remota. A menudo se trata de escuelas

³⁴ En el capítulo 5.1.5 se puede encontrar más información acerca de los puntos de vista de los alumnos y maestros.

que están a horas de distancia del centro urbano más cercano, a veces sólo accesibles a pie. Con los años de servicio y la experiencia laboral que ganan allí, consiguen “puntos”. Una vez que se ha ganado un número suficiente de estos puntos, se puede solicitar un traslado a otra escuela. Estos traslados se repiten cada par de años y permiten a los maestros acercarse cada vez más a su localidad de origen, o al centro urbano donde viven. Mientras tanto, maestros más jóvenes entran en el sistema de puntaje y ocupan sus puestos vacantes. Los rasgos lingüísticos de la zona de trabajo a menudo sólo desempeñan un papel marginal en la selección de las escuelas. Como resultado, hay maestros de habla ch’ol o tseltal que trabajan en pueblos tsotsiles, y maestros hablantes nativos de tsotsil que enseñan a su vez en comunidades tojolabales.

Basándose en su propia experiencia, el maestro Víctor cuenta:

Me dan tres meses de entrenamiento y me mandan a una comunidad donde tenía que caminar cuatro horas para llegar. [...] Viví en la escuela, me quedaba de lunes a jueves. [...] Es tseltal. Completamente tseltal. [...] Cuando yo llegué me dieron un grupo de 54 alumnos de primer grado. ¡Cincuenta y cuatro! Yo no sabía qué hacer. [...] Sinceramente no sabía enseñar. Comencé a reproducir de manera tal vez mecánica, la manera en que me enseñaron mis maestros. [...] Yo estuve cinco años, cinco años en esa comunidad. [...] Aquí en Las Ollas llegué después de casi 18 años de servicio. Así no fue rápido. Después de haber recorrido siete comunidades (E11b, 12/2017).

Las críticas al sistema son múltiples. Uno de los maestros, por ejemplo, ve una cierta intención en la distribución lingüísticamente incoherente de los maestros: “Lo que pasa es que las políticas educativas son un sistema que controla. [...] Lo hacen a propósito para que la educación no sea tan pertinente para los alumnos” (E7b, 11/2017). A esto se agrega la declaración de que no todos los maestros que trabajan en el sistema bilingüe son “indígenas”. Hay ciertas personas que ingresan “por algunas cuestiones misteriosas de corrupción” (E11b, 12/2017). No obstante, lo que se ve como un problema mucho más profundo son todos aquellos maestros –y aquí se trata de un número sumamente elevado– que, si bien hablan una lengua indígena, no consideran necesario enseñarla. Pero no son sólo algunos maestros los que sostienen este punto de vista. Una madre y habitante de Las Ollas también coincide en que aprender la lengua española le parece más importante, “porque el tsotsil ya aprenden aquí en la casa” (E10b, 12/2017).

Víctor, por su parte –uno de los pocos maestros que hablan tsotsil– tiene una visión precisa de lo que implica su papel como “maestro bilingüe”: “Tienes que enseñar dos lenguas [...] tienes que enseñar dos visiones del mundo, dos filosofías” (E11b, 12/2017). Y no solamente esto. A veces hay que reconciliar estas dos maneras de entender el mundo. Hasta cierto punto, el maestro bilingüe es “el mediador entre lo que el gobierno quiere y lo que necesita la comunidad” (E11b, 12/2017).

Volviendo a la vida escolar, ¿cómo se traduce su manera de considerar el papel de “maestro bilingüe” en los procesos de enseñanza y aprendizaje? Los 27 alumnos y alumnas de sexto grado comparten la misma lengua materna, el tsotsil, y, por lo tanto, corresponden con los resultados de la Encuesta Intercensal 2015 de Chamula, que destaca que el 99,59 por ciento de la población de tres años y más habla una lengua indígena (INEGI, 2015). Este rasgo lingüístico del municipio se observa claramente en las conversaciones informales entre los alumnos. Antes y después de las clases, en pláticas privadas o en el recreo, los alumnos hablan exclusivamente tsotsil. Sin embargo, la comprensión del idioma español también es alta. En los años pasados, sus clases se impartían casi exclusivamente en español. Además, algunos alumnos ya tenían ciertos conocimientos del español al entrar a la escuela: “Es que tenemos una televisión, veía muchas caricaturas. De allí más o menos saqué algunas ideas” (E2b, 10/2017). El maestro Víctor ahora trata de establecer un equilibrio entre los dos idiomas, aunque eso no significa que todo se explique siempre en ambas lenguas. El español es utilizado a menudo para los saludos y las despedidas. Durante las lecciones depende principalmente del tema y puede cambiar de manera flexible. El enfoque en el uso del tsotsil debe ser menos en la palabra hablada –que los alumnos ya conocen de casa– y, a cambio, más en la lectura, la escritura y la transmisión de la cosmovisión que reside detrás de la lengua.

Los alumnos disponen de libros escolares que en su mayoría están escritos en español. Entre ellos sólo hay un libro de lectura que está en tsotsil. Por lo general, los libros se usan raramente, ya que Víctor prefiere usar su propio material didáctico, a menudo alternativo o creativo. En muchas materias, no sólo enseña el enfoque occidental, sino que también trata de incluir formas de proceder que originan en el tsotsil. Esto, por ejemplo, se hace visible en las clases de matemáticas, donde no sólo enseña a sumar y restar, sino también abarca algunos procedimientos de las “matemáticas tradicionales”. Como una cita en el capítulo 5.1.1. ya mostró –“No soy *kaxlan*, pero tampoco sé el *bats'i k'op*” (DCb 45, 10/2017)– a menudo justamente estas segundas formas de proceder constituyen un desafío para los alumnos. Aunque su lengua materna es el tsotsil, en muchos aspectos del aprendizaje escolar parecen estar más familiarizados con el uso del español. Por ejemplo, dándoles a los alumnos la libertad de escribir un texto o en español o en tsotsil, la mayoría suele preferir el idioma español. Parece que, lo que una vez dijo uno de los maestros de la escuela, se confirma: a fin de cuentas, la vida escolar en Las Ollas se caracteriza por sus “niveles de bilingüismo”.

Símbolos

La creación de una “identidad colectiva”³⁵ está estrechamente relacionada con el uso de símbolos y prácticas ritualizadas. Una de las identidades colectivas más significativas y acentuadas en la actualidad se ha promovido a partir de la fundación de los Estados nación. A través de banderas, himnos, escoltas y los nombres e imágenes de héroes nacionales se busca crear un sentido de pertenencia, distinguiendo el “otro” del “nosotros”. El antropólogo Tirzo Gómez declara que la “escuela se puede entender como el espacio donde se ejecutan prácticas ritualizadas y se reviven [...] mitos que nos recuerdan constantemente el origen de la nación y la mexicanidad” (2000, p. 77). Aún más allá, la escuela puede ser considerada el “lugar de privilegio” que proporciona tanto el tiempo como el espacio para consagrar tales símbolos de unidad nacional (Tirzo Gómez, 2000, p. 76).

Incluso por ley, se exige a las escuelas que contribuyan a la creación de una identidad nacional. La Ley General de Educación establece como uno de los fines de la educación “[f]omentar el amor a la Patria, el aprecio por sus culturas, el conocimiento de su historia y el compromiso con los valores, símbolos patrios³⁶ y las instituciones nacionales” (2019, Art. 15, IV). La Ley sobre el Escudo, la Bandera y el Himno Nacionales, además, proporciona información sobre el procedimiento concreto: “En los edificios de las Autoridades e Instituciones que prestan servicios educativos, deberá rendirse honores a la Bandera Nacional los lunes, al inicio de las labores escolares [...], así como al inicio y fin del ciclo escolar” (2018, Art. 15).

Como fue mostrado en la escena introductoria de este capítulo, la escuela primaria de Las Ollas cumple con los requisitos de esta ley. Cada lunes se rinde honores a la bandera y se cantan los himnos nacionales y estatales. Esta práctica ritualizada, que se ha convertido en una costumbre, está firmemente anclada en la vida escolar de la escuela bilingüe y es aceptada por los habitantes de Las Ollas sin ninguna duda. El padre de una familia explica: “Cada principio de la semana, cada lunes se hace el honor a la bandera. [...] Ya es la costumbre” (E9b, 12/2017). Y su esposa agrega: “Todos aceptan” (E10b, 12/2017). También un hombre joven del paraje subraya lo normal que siempre le han parecido estas prácticas semanales: “La verdad, pues, no me

³⁵ Como punto de referencia me sumo a las consideraciones del sociólogo polaco Zygmunt Bauman, según el cual una identidad colectiva, tal como la elogian las naciones, debe basarse en una “historia de identidad” para evitar el riesgo de un vacío institucional. Mediante estas “historias de identidad” nos contamos a nosotros mismos de dónde procedemos, quiénes somos hoy y a dónde iremos (Bauman, 2001, p. 120).

³⁶ “El Escudo, la Bandera y el Himno Nacionales, son los Símbolos Patrios de los Estados Unidos Mexicanos” (Ley sobre el Escudo, la Bandera y el Himno Nacionales, 2018, Art. 1)

importaba. Era normal. Me decían pues, que hagan esto, que lo canten. Había uno que pegaba el son con su pie. Pues no sé, se integran, éramos niños. Te acostumbras por tantos años” (E2b, 10/2017).

Hablando de cuestiones identitarias, los antropólogos Jan Rus y George Collier destacan que la gente de Chamula y Zinacantán, al menos desde los años 1970, solían enfocarse hacia el interior de sus comunidades y tendían a verse “a sí mismos como ‘chamulas’ o ‘zinacantecos’, en lugar de considerarse ‘tzotziles’ o, aún menos, ‘indígenas de Chiapas’” (2002, p. 167). Hasta el día de hoy, tanto el sistema de cargos y el prestigio asociado a él, como las fiestas y costumbres locales, ocupan un lugar importante en la vida social de la comunidad. Sin embargo, esto no parece impedir un cierto sentido de pertenencia a la nación mexicana; un sentimiento de pertenencia que se expresa al menos en la aceptación tácita de una multitud de “símbolos patrios”. La bandera verde, blanca y roja no sólo se exhibe durante los honores semanales, sino decora también el salón de clases. Junto a uno de los pizarrones hay un ejemplar grande y llamativo. Aparte, se encuentran varios objetos en el salón que si bien no establecen ningún nexo con la identidad nacional, sitúan a la clase en un contexto más amplio. Un globo terráqueo colgado en medio del aula muestra a los alumnos la ubicación de su propio país. Y la presencia de una computadora y un proyector ofrecen la oportunidad de integrar medios tecnológicos en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Víctor aprecia la disponibilidad de estos dispositivos: “Los maestros tenemos que estar muy actualizados. Uso de tecnologías de información es muy importante.” Al mismo tiempo lamenta que muy pocos de sus colegas hagan uso de estas posibilidades. Cuando empezó a trabajar en el salón actual, tuvo que “quitarle el polvo” del proyector, por tanto tiempo que había estado fuera de uso (E11b, 12/2017).

Ciclo escolar y eventos particulares

Según el calendario oficial, el año escolar comienza a mediados de agosto y termina entre junio y julio. Alrededor de navidad y el año nuevo, así como durante la Semana Santa, hay vacaciones de aproximadamente dos semanas. Otros feriados anuales, en las que se suspenden las clases, son el 16 de septiembre, Día de la Independencia; el 2 de noviembre, Día de los Muertos; el 20 de noviembre, Día de la Revolución Mexicana; el 5 de febrero, Día de la Constitución; el 21 de marzo, Conmemoración del natalicio de Benito Juárez; el 1 de mayo, Día del trabajo; el 5 de mayo, Conmemoración de la Batalla de Puebla y, el 15 de mayo, Día del Maestro. Si uno de estos días cae en fin de semana, el día en que se suspenden las clases se aplaza a una fecha anterior o posterior (Gobierno de México, 2016b). Tirzo Gómez está convencido de que la aplicación de

este calendario cívico contribuye a que los alumnos aprendan una versión determinada de la historia nacional, y que, por ende, “la sociedad entera recuerd[e] sus grandes luchas épicas, el desarrollo histórico del país y los héroes que participaron en esos eventos” (2000, p. 75).

La escuela de Las Ollas tampoco es una excepción, pues basa su ciclo escolar en gran medida en este “calendario cívico” expedido por la Secretaría de Educación Pública. Las temporadas de siembra y cosecha de maíz, así como condiciones locales, no son consideradas en este calendario. No obstante, ciertos eventos particulares parecen tener prioridad sobre el calendario escolar oficial. Cuando hay día de fiesta en el paraje, se suspende cualquier tipo de clases. Y no sólo eso. También se invita a los maestros a asistir a estas ocasiones festivas, sea la fiesta de San Juan, San Mateo o Guadalupe. Otras ocasiones, como el Día de los Muertos, se celebran principalmente en familia, pero la escuela puede proporcionar un lugar adecuado para dedicarse al tema y crear una atmósfera festiva durante los días anteriores. En 2017, el año cuando realicé mi investigación, solamente pocos alumnos fueron a la escuela el 30 de octubre. Durante los honores a la bandera, ni siquiera la mitad de los alumnos parecía estar presente. Muchos se quedaron en casa y ayudaron a sus padres con las preparaciones para las celebraciones. Víctor, sin embargo, motivó a sus alumnos para que vinieran a clase. Había planeado una actividad particular. En medio del aula, construyeron un altar para el Día de los Muertos – con las flores de Cempasúchil³⁷, las ramas de juncia y comidas y bebidas que se suele consumir en estas fechas. Los alumnos, vestidos en ropa festiva, dieron las instrucciones y decidieron dónde se colocaría el altar y qué se pondría en él. Después, las otras clases fueron invitadas a visitar el altar y los docentes tomaron una cerveza o un caldo de repollo, o algo de lo que estaba disponible en el altar. La participación y el entusiasmo en esta actividad fue considerable y también el resultado fue notable: un altar casi tan largo como el propio salón de clases, decorado en verde y amarillo y lleno de delicias traídas por los alumnos llenó el aula con colores, olores y sabores preciosos.



Ilustración 10. Preparación de un altar para el Día de los Muertos (Fuente: autora)

³⁷ Se trata de una flor amarilla que se usa particularmente en el Día de los Muertos para decorar altares y tumbas.

En referencia al ciclo escolar y eventos particulares, hay un día que resulta aún más significativo en el calendario de la primaria: el día de la clausura. Es el único evento escolar al que también se invita a los padres y en el que se combinan elementos festivos con el acto formal de la entrega de los certificados. Víctor me cuenta que usa un sistema de puntos para evaluar a sus alumnos y para llegar a las notas que tiene que entregar al fin del año escolar. Toma en cuenta la participación personal, la participación por equipos, así como los resultados de revisiones y exámenes y, por ende, dependiendo de los puntos alcanzados, da una nota para cada asignatura enseñada (DCb 45, 10/2017).

El 6 de julio llegó el gran momento. Todo el paraje estaba de fiesta y alrededor de la escuela habían abierto diversos puestos de venta de papas fritas, pizza o pastel. Al llegar, los maestros fueron invitados a desayunar junto con el comité de educación y otros hombres de Las Ollas. Se sirvieron trozos de pollo asado y grandes cantidades de tortillas, acompañadas de refrescos. Después hubo tiempo para preparar la ceremonia. El sexto grado fue responsable de la decoración del terreno escolar y colocó elaborados adornos de globos alrededor de la cancha de basquetbol. Luego, los alumnos se cambiaron de ropa. Las chicas se peinaron, se maquillaron, se pusieron tacones y se vistieron con su mejor rebozo y una falda de lana negra. Los chicos a su vez se pusieron pantalones negros, camisetas celestes y su *corera*, la prenda de lana blanca que cubre el pecho y que se usa en ocasiones festivas. Todos estaban a punto de perfeccionar su maquillaje o de perfumarse con desodorante cuando de repente se oyó un grito: ¡el padrino ha llegado! Sin hesitar, todos corrieron al patio de la escuela, formaron dos filas y les dieron la bienvenida al padrino y su esposa, lanzándoles confeti. El “padrino de la generación” es un hombre del paraje que ha acompañado a todos los alumnos y alumnas de sexto grado durante su tiempo de primaria. Ese acompañamiento se refiere sobre todo a aspectos financieros. Hoy el padrino tuvo la honorable tarea de presentar la foto final del sexto grado al director, la que a continuación será colgada en su oficina junto a las fotos de las generaciones anteriores.

A la una, hora del sol, empezó la parte oficial de la clausura. Padres, alumnos, maestros y los comités se reunieron alrededor de la cancha de basquetbol. Los invitados más importantes –el director de la escuela, las autoridades, el presidente del comité de educación y el padrino– se sentaron en una mesa larga desde la que observaron el espectáculo. El evento fue inaugurado con el canto de los himnos, una escolta y el homenaje a la bandera. Lo que siguió eran casi dos horas de presentaciones de baile por parte de los alumnos y alumnas.

Cada clase presentó –vestida de manera correspondiente– un baile de una canción; sea música local que cuenta de la historia de Chiapas, música nortea o reggaetón. El sexto grado fue el último en presentar. Primero cantaron una canción en lengua española y luego cerraron con un baile en parejas.

A continuación, empezó la repartición de los certificados de sexto grado. Toda la fila de “hombres de honor” que estaba sentada en la mesa y, curiosamente yo también, recibimos unos pocos certificados y uno por uno llamamos a los alumnos por su nombre. Junto con una persona adulta –su padrino o madrina personal³⁸– los alumnos se acercaron a la mesa de las autoridades, les dieron la mano y recibieron su certificado, una carta de conducta y un documento con datos personales. Además, el padrino o la madrina le entregó un regalo grande para felicitarlo por su graduación. Una vez que todos los certificados fueron repartidos, siguieron algunos discursos –casi exclusivamente en lengua española– entre otros, del padrino de la generación y de la autoridad de Las Ollas.

El evento oficial tardó tres horas y tuvo lugar a pesar de fuertes lluvias. Luego siguió la parte informal de la celebración, inaugurada por una comida compartida y seguida por mucho *pox*, música y baile. En conjunto, la clausura es un evento comunitario que promueve el intercambio entre padres y maestros y que combina elementos oficiales –como el canto de los himnos y la entrega de los certificados– con las costumbres festivas locales.

El siguiente capítulo se enfoca, de manera particularmente íntima, en un grupo de personas: los alumnos. Se examina los sueños y deseos que tienen para su propio futuro y se plantea la pregunta, si la escuela podría contribuir en su realización.

³⁸ Por lo general se trata de un miembro de la familia del alumno o de la alumna.

5.1.4. Sueños infantiles – la escuela y su contribución en los futuros trayectos de vida

Ángel tiene doce años y vive en Las Ollas. Sueña con volver algún día al país donde nació: los Estados Unidos. El viaje hasta allí le gustaría hacer junto con sus amigos, sabiendo que varios de ellos tienen el mismo sueño. Una vez que llegue allí, quiere trabajar en el campo. Le encantaría criar conejos porque ya sabe cómo hacerlo. Su familia en Las Ollas tiene muchos conejos en casa, por lo que ya está familiarizado con ese trabajo (proyecto de dibujos, Las Ollas, 10/2017).

Ángel tiene razón, no es el único de su clase que tiene este sueño. Un total de ocho alumnos y alumnas de la clase del maestro Víctor nacieron en los Estados Unidos y ven su futuro en el país vecino del norte. Su nacimiento tuvo lugar entre 2005 y 2007, que corresponde al auge de la migración transfronteriza de Las Ollas. Un análisis de Coporo Quintana y Villafuerte Solís demuestra que, en los años posteriores al 2007, el número de emigraciones disminuyó significativamente debido a la situación económica de los Estados Unidos, así como a los controles fronterizos más estrictos (2017, p. 110). Sus resultados de investigación concuerdan con las declaraciones de algunos docentes de Las Ollas sobre la constelación de su clase. Un maestro de segundo grado, por ejemplo, comparte de que de su clase sólo cuatro niños nacieron en los Estados Unidos –la mitad del número de alumnos de sexto grado– aunque, cabe destacar, que este número todavía sigue siendo considerable.

Con aproximadamente el 25 por ciento, los mexicanos siguen conformando el mayor grupo de inmigrantes que vive en los Estados Unidos. No obstante, en los últimos años se pudieron observar cambios notables en lo que respecta a los movimientos migratorios. Si bien el número de personas de México que intentaban cruzar la frontera sur de los Estados Unidos sin documentos disminuyó significativamente, el número de personas de otros países de origen aumentó. Las cifras de la *United States Border Patrol* dan una idea de este cambio, al menos a nivel estadístico. En el año 2000, más de 1,6 millones de mexicanos fueron detenidos cuando intentaban cruzar la frontera, en 2007 la cifra fue de aproximadamente 800.000 personas, y en 2017 sólo se registraron 130.000 personas. Unos años antes, en 2014, el número de personas procedentes de otros países –sobre todo del Triángulo Norte de Centroamérica; Guatemala, Honduras y El Salvador– por primera vez superó el número de mexicanos que fueron detenidos en la frontera al intentar emigrar ilegalmente (United States Border Patrol, 2020).

Para generar beneficios del arduo viaje de los migrantes, ya en los estados del sur de México, se formaron bandas de traficantes. Al recurrir a diversos artificios, pasan de contrabando a los migrantes centroamericanos hasta la frontera con los Estados Unidos y obtienen enormes beneficios. En una entrevista me hablaron de un traficante de personas, procedente de Chamula, que a finales de los años 1990 proporcionaba a los guatemaltecos ropa regional de Chamula

para transportarlos a través del país disfrazados de peregrinos. De esta manera hizo ganancias increíbles y se convirtió en “un héroe de aquí de la comunidad” (E11b, 12/2017).³⁹

Volviendo a los habitantes del municipio de Chamula y sus propias particularidades de migración transfronteriza, se puede suponer que, al menos para la generación joven, ésta ocurrirá de manera diferente, y probablemente en condiciones más favorables. Los niños que hoy en día asisten a los niveles superiores de la escuela primaria en Las Ollas nacieron en el primer decenio posterior al cambio de milenio, en el momento en que las corrientes migratorias internacionales de Chamula a los Estados Unidos alcanzaron su punto máximo. Aquellos padres que se habían embarcado en el peligroso viaje lo han hecho principalmente por razones económicas – sea por falta de trabajo, por ganar muy poco en sus parajes de origen o por tener deudas. La emigración de ciertos miembros de la familia, a menudo, llevó a otros a dar el mismo paso. En particular, las esposas solían seguir a sus maridos con el fin de reunificar a la familia. No obstante, cabe destacar que, en muchos casos, las estancias en el extranjero no eran de muy larga duración. Alrededor del 90 por ciento de las personas que están de vuelta en Chamula regresaron dentro de cinco años y medio posteriores a su emigración (Coporo Quintana, Villafuerte Solís, 2017, pp. 110-116). Los niños, o más bien la generación de niños, nacidos durante la estancia de sus padres en los Estados Unidos ahora disfrutan de un privilegio particular: la ciudadanía estadounidense. Este privilegio reside en el “derecho de suelo”, también conocido como *ius soli*⁴⁰, que se aplica en los Estados Unidos. Establece que cada bebé nacido en suelo estadounidense obtiene de manera automática la nacionalidad estadounidense, sin tener en cuenta el origen de los padres. Aunque los niños han pasado gran parte de sus vidas en Chamula, la ciudadanía que han adquirido les abre la puerta para volver a su país de nacimiento en cualquier momento. Aquí es donde entra en juego una de las principales interrogaciones de esta investigación: ¿En qué medida el nacimiento en el país vecino del norte, junto con la adquisición de la ciudadanía estadounidense, determina el futuro de ciertos alumnos y alumnas de Las Ollas?

³⁹ Según lo que se cuenta, este hombre les dijo a los migrantes centroamericanos: “¿Saben qué? Yo los voy a llevar a Estados Unidos. Pero vístanse como si estuvieran en la antorcha guadalupana. Les puso su ropa de Chamula, su faja y como antorchas se fueron hasta México. De allí hasta la frontera con la antorcha. Eran como 200 personas. Cuatro, cinco camiones. Los pasó a todos” (E11b, 12/2017).

⁴⁰ A diferencia del *ius sanguini* o sea el “derecho de la sangre” que basa la concesión de la nacionalidad en lazos de parentesco, el *ius soli* considera el lugar de nacimiento como el factor decisivo. Desde 1868, este último, el “derecho de suelo” está consagrado en la decimocuarta enmienda de la Constitución de los Estados Unidos. El presidente Donald Trump ha anunciado su intención de anular este derecho, pero como se trataría de un cambio constitucional que requiere ser aprobado por el Congreso, esto resulta difícil de cumplir (López Romero, 2019).

Para profundizar en esta cuestión y también para obtener una imagen más amplia de las visiones de futuro de los alumnos, elegí la aplicación de un método visual: la realización de dibujos.⁴¹ Como parte de una tarea escolar, los alumnos de sexto grado del maestro Víctor recibieron papel y lápices de colores. 23 alumnos y alumnas estuvieron presentes aquel día, el 5 de octubre de 2017, cuando los invité a abarcar en un viaje imaginario hacia el futuro: “¿Qué tal sería tu vida en unos veinte años?” Para ejemplificarlo, agregué las siguientes preguntas, que además dejé por escrito en el pizarrón: “¿Dónde te gustaría vivir? ¿En qué quieres trabajar? ¿Quieres tener animales?” A través de dibujos, marcados con el nombre y la edad del alumno, cada uno tenía que dar respuestas. El trabajo tomó cerca de una hora, luego el ruido en el salón de clases se intensificó y pasamos al siguiente paso de la actividad. En breves conversaciones individuales que fueron grabadas, pedí a cada uno de los alumnos y alumnas que explicaran en español la obra que acababan de completar.

Tanto de las respuestas orales como de los dibujos se puede observar una tendencia clara. La vida futura no necesariamente debe tener lugar en el propio paraje. De los 23 alumnos presentes, trece –ocho chicos y cinco chicas– quieren irse a vivir y trabajar en los Estados Unidos. Otros tres alumnos ven su futuro lugar de residencia fuera del Estado de Chiapas, en la lejana ciudad de Monterrey, o en paisajes exóticos como una isla. Esto corresponde a casi el 70 por ciento de los alumnos de la clase que desea salir del paraje de Las Ollas. Por otro lado, deja sólo siete niños que se pueden imaginar seguir viviendo en Chiapas: seis de ellos en el municipio de Chamula, uno en la ciudad de San Cristóbal de las Casas. Al presentar estos resultados a uno de los maestros de la escuela, éste se muestra poco sorprendido y está convencido de que la mayoría de sus alumnos va a salir del paraje. Al mismo tiempo lamenta esta actitud: “Es un poco triste en el sentido de que creen que lo externo es lo mejor. Yo también así viví cuando era joven” (E7b, 11/2017).

De los trece alumnos que quieren irse a los Estados Unidos, casi la mitad –dos chicos y cuatro chicas– nacieron allá y por lo tanto tienen la ciudadanía estadounidense. Independientemente de esto, el viaje al país vecino preferiblemente no debe realizarse solo: seis alumnos quieren irse con su mamá o toda su familia, dos con amigos y tres todavía no están seguros en cuanto a esta cuestión de acompañamiento. Sólo dos chicos y una chica afirman que se atreverían a emigrar solo.

⁴¹ En el capítulo 4.5. se ofreció información metodológica más detallada.

En cuanto al futuro hogar en los Estados Unidos, prevalece una idea: debe ser un edificio alto con muchos pisos y departamentos individuales y por lo tanto distinguirse de las casas en su paraje, que rara vez abarcan más espacio que la planta baja.



Ilustración 11. Las “casas futuras” en los Estados Unidos, dibujadas por alumnos de sexto grado

Mientras que el futuro hogar en los Estados Unidos debería diferir claramente del actual, los deseos con respecto al futuro trabajo muestran similitudes, independientemente de si se quiere realizarlo en los Estados Unidos o en Chiapas. Lo que más bien sale a la luz en el contexto laboral, son las diferencias de género. Los chicos quieren trabajar como albañiles o en el ámbito de la construcción (cinco en los EE. UU., uno en Las Ollas), las chicas, por otro lado, desean ser cocineras o trabajar en restaurantes (cuatro en los EE. UU., una en Las Ollas y una en una isla). Aparte de estos dos favoritos imbatibles en la elección profesional –albañil y cocinera– las demás respuestas muestran una gran disparidad: dos chicos quieren ser taxistas, otro chico quiere criar animales en los Estados Unidos, un chico quiere ser panadero, otro desea trabajar en una pizzería en San Cristóbal de las Casas, un chico quiere trabajar como carpintero en Las Ollas, una chica sueña con trabajar en una oficina en la cabecera de Chamula y un chico quiere ser “licenciado” en Monterrey. Otras tres chicas no dieron respuesta.

Las visiones profesionales de los alumnos concuerdan en gran parte con lo que, según Coporo Quintana y Villafuerte Solís, podría esperarlos en los Estados Unidos. De la generación de sus padres, aproximadamente la mitad de los que emigraron a lo Estados Unidos se emplearon durante su estancia en actividades de jardinería. Los demás declararon haber trabajado en la construcción, en empacadoras de pollo, en agricultura, carpintería, lavandería, restaurantes y refaccionarias (Coporo Quintana, Villafuerte Solís, 2017, p. 113).

Aunque las actividades agrícolas no son necesariamente las favoritas en la lista de aspiraciones profesionales de los alumnos de Las Ollas, parecen ser una parte fundamental de su vida cotidiana y se reflejan en un gran número de los dibujos realizados. En particular, la posesión de animales domésticos resulta de gran importancia y prestigio y, por lo tanto, constituye un elemento integral de sus visiones para el futuro, independientemente del lugar donde quieren vivir. Sólo cuatro de 23 alumnos responden que más adelante no quieren tener animales domésticos. Por lo demás, la lista de los animales deseados es larga, siendo especialmente populares los animales de valor económico y alimentario. El animal más frecuentemente deseado es la gallina (mencionado por nueve alumnos) seguido por el borrego, conejo y pato, de los cuales cada uno cuenta con el mismo número de menciones (siete veces). De ahí, siguen los gansos, perros, gatos y chivos, ya con considerablemente menos menciones y, al fin de cuentas, el algo inusual deseo de un alumno de tener un pavo real.

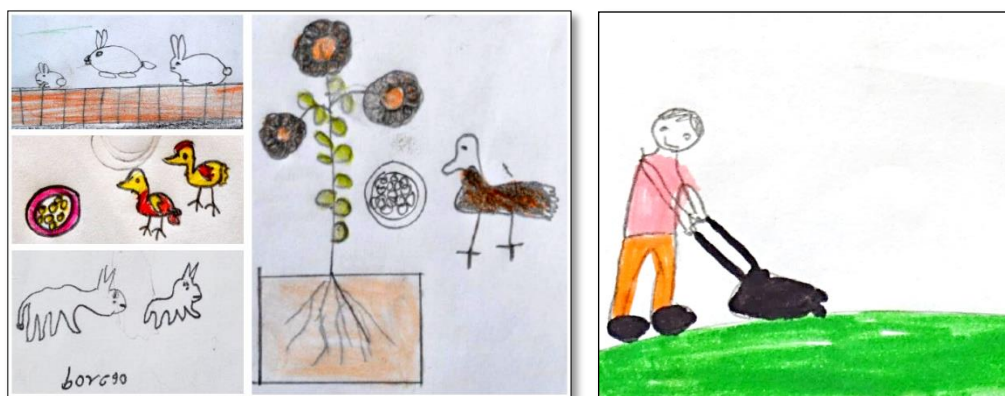


Ilustración 12. Animales domésticos y trabajos posibles en los Estados Unidos, dibujados por alumnos y alumnas de sexto grado

Los cuatro alumnos que declaran no querer poseer animales domésticos coinciden en que desean trabajar en el ámbito de la construcción en los Estados Unidos. Por los demás nueve alumnos y alumnas que quieren emigrar, el sueño de vivir en los Estados Unidos no impide de ninguna manera la posesión de animales. Un alumno incluso dice explícitamente que le gustaría criar conejos en los Estados Unidos.

Entre aquellos alumnos y alumnas que declaran que prefieren seguir viviendo en Las Ollas, destacan dos elementos: Los estrechos lazos con la familia y la deseable posesión de borregos. Dominga, de doce años, por ejemplo, dibuja una casa grande y explica: allí quiere vivir con su familia y sus borregos. Ya ahora tiene cinco borregos a los que cuida.

Otra alumna de once años aun dibuja tres casas, una al lado de otra, y aclara: una será para los abuelos, una para el tío y una será para ella y sus padres. Todos juntos tendrán un perro, gallinas y borregos. De esta manera quiere vivir en el futuro.



Ilustración 13. La vida futura en el municipio de Chamula: casas familiares y el cuidado de los animales, dibujadas por alumnos y alumnas de sexto grado

El borrego fue introducido por primera vez en México con la conquista española y desde entonces desempeña un papel clave, especialmente en la vida de las mujeres de Chamula. La posesión de borregos está estrechamente vinculada al prestigio social y, además, mediante la extracción de lana y la producción de elaboradas prendas de vestir, las mujeres hacen una importante contribución económica a sus familias (DCb 69, 12/2017).

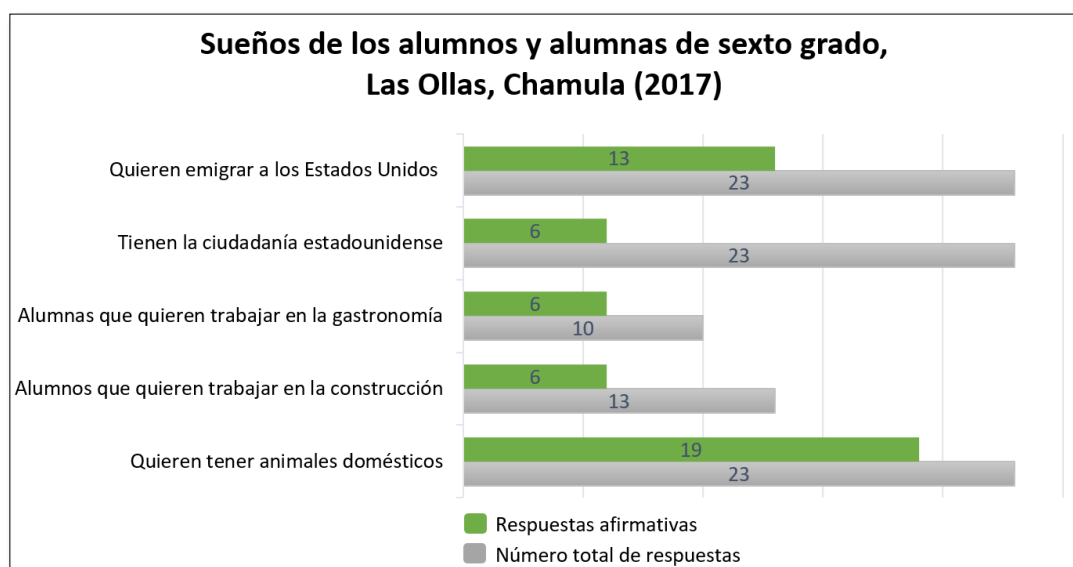
Mientras que tanto las chicas como los chicos desean poseer borregos en el futuro, hay un objeto que aparece repetidamente en los dibujos de los chicos: el coche. Independientemente de si quieren vivir en los Estados Unidos o en Chiapas, los coches parecen ser una posesión altamente codiciada. Esto también se expresa en las aspiraciones profesionales. Aparte del trabajo en la construcción, la profesión de taxista goza la mayor popularidad entre los “trabajos de hombres” mencionados por los alumnos. Mirando más de cerca la vida en Las Ollas, esto no es sorprendente. No hay ninguna conexión de autobús. El taxi compartido es el medio de transporte más común para llegar a las ciudades cercanas. Solamente para aquellos que tienen los recursos económicos, el coche privado es otra opción.

Enrique, de once años, declara que le gustaría trabajar en una pizzería en Las Ollas y en este contexto, le encantaría tener un coche que pueda aparcar en su propia cochera junto a la casa. José, a su vez, quiere mudarse a Monterrey y como “licenciado” espera tener un coche allí. A Jesús le gustaría tener no sólo uno sino varios coches de diferentes tamaños, después de todo quiere ser taxista en los Estados Unidos.



Ilustración 14. El sueño de poseer un coche, dibujado por alumnos de sexto grado

Son muchos los elementos que conforman las visiones de futuro de los niños de Las Ollas. La característica más llamativa es, sin duda, el deseo frecuentemente expresado de vivir en los Estados Unidos. Si “deseo” o “sueño” es el término adecuado con respecto a su futura emigración queda por debatir. La posesión de la ciudadanía estadounidense está indudablemente ligada a altas expectativas. Después de todo, un mayor ingreso –que se espera allí– beneficiará a toda la familia. Víctor lo describe de manera concisa y tajante: “Primero van los hombres. Después van las mujeres. Allí procrean y regresan. La intención es que los niños ya tengan la nacionalidad. [...] Ya van pensando en el futuro” (E11b, 12/2017). Creciendo con la idea de dejar el país, los niños se centran en los aspectos y cosas que ambicionan y se imaginan su propio *sueño americano*. En este contexto, la idea de tener una casa grande o un coche privado son factores que hacen de la emigración una opción atractiva. El siguiente diagrama resume e ilustra, una vez más, los resultados claves de este capítulo.



*Ilustración 15. Sueños de los alumnos y alumnas de sexto grado
(Fuente: elaborada por la autora, basada en los resultados del proyecto de dibujos
realizado el 5 de octubre de 2017 en Las Ollas)*

En las clases de Las Ollas, los planes de los alumnos para ir al extranjero no se toman en cuenta. Si bien algunos maestros son conscientes de que varios alumnos sufren “conflictos de identidad”⁴² en relación con su origen o en cuanto a la ausencia de miembros de su familia, la cuestión de la migración como tal no se trata en clase. Tampoco se enseña el inglés, que les podría servir más adelante en el otro lado de la frontera, puesto que la mayoría de los maestros no suelen dominar el idioma. Esto contribuyó a que mis visitas a la escuela fueran concebidas como un cambio agradable para los alumnos. El maestro Víctor frecuentemente me pidió que enseñara de forma lúdica algunas palabras en inglés a sus alumnos. Fueron momentos llenos de entusiasmo, después de todo, ninguno de los alumnos y alumnas sabía hablar inglés, ni siquiera los que nacieron en los Estados Unidos.

Por otro lado, la medida en que las clases de Las Ollas preparan a los niños para una vida en su propio paraje depende principalmente de los conocimientos y las actitudes de su maestro. Víctor, por ejemplo, se esfuerza por hacer que sus lecciones sean lo más cercanas posible a la vida de los alumnos, otorgándole al tsotsil un alto valor e incorporando la historia del paraje y ciertas costumbres locales en los procesos de enseñanza. Esto, sin embargo, no aplica a todos los docentes de la escuela. La falta de conocimientos de la lengua tsotsil, así como la insuficiente variedad en la metodología de enseñanza a menudo conduce a una repetición mecánica de las experiencias que los maestros hicieron en sus propios días de alumnos (E11b, 12/2017).

En el siguiente capítulo se analizarán en detalle los desafíos del sistema escolar bilingüe.

⁴² Véase el capítulo 5.1.1.: “Su ombligo fue enterrado en los Estados Unidos [...]” (DCb 37, 08/2017).

5.1.5. Educación bilingüe: retos, deseos e implicaciones identitarias

“Los maestros bilingües entienden su propio papel y el de la escuela, principalmente en términos de ‘curar’ las deficiencias lingüísticas de sus alumnos, a través de la castellanización” (Freedson González, Pérez Pérez, 1999, p. 99). Con esta cita los pedagogos Freedson González y Pérez Pérez señalan la fuerte influencia con la que el discurso indigenista, tal y como fue transmitido por el INI, sigue moldeando el pensamiento y la práctica de muchos docentes.

Ya desde los años cincuenta han existido lineamientos que prescriben el uso de la respectiva lengua materna como medio de instrucción en las etapas tempranas de la educación. No obstante, durante mucho tiempo este planteamiento bilingüe fue concebido principalmente como un “modelo de transición”. El propósito de la enseñanza en lengua materna fue proporcionar una herramienta para la adquisición del idioma español. Después de todo, la castellanización fue vista como la base para superar el “atraso sociocultural y económico” y dar un paso hacia la “modernidad” (Freedson González, Pérez Pérez, 1999, pp. 88-92).

En los últimos decenios se han llevado a cabo numerosas reformas del sistema escolar bilingüe. La lengua indígena ya no debe considerarse un elemento transitorio, sino más bien, en el sentido del “modelo de mantenimiento”, como parte de los procesos educativos; una asignatura a la que se presta la atención debida. A pesar de que se han producido ciertos cambios en las directivas y las políticas educativas, estos sólo han tenido un efecto marginal en las zonas indígenas del Estado. Freedson González y Pérez Pérez señalan que una visión profundamente arraigada sigue dominando la vida escolar: “Los docentes tienden a percibir a sus alumnos como si el desconocimiento del español fuese un padecimiento, en lugar de verlos como poseedores de una lengua e identidad cultural propia, con valor intrínseco” (Freedson González, Pérez Pérez, 1999, p. 97).

En la siguiente exposición, el foco de atención se centra una vez más en el paraje de Las Ollas. Se plantea la cuestión de cómo la institución “escuela” como tal –y la “educación bilingüe” en particular– es percibida por diversos actores. ¿Qué mejoras se proponen, qué retos se identifican y cuáles son las implicaciones de identidad que salen a la luz? En un primer paso, la palabra se da a los mismos alumnos, luego a sus padres y, por último, a algunos de sus maestros.

Evaluando la “educación bilingüe” – percepciones de los alumnos y alumnas

Evaluar a su escuela es algo que los alumnos de sexto grado nunca han hecho antes. Ya cuando les leo las preguntas, que tienen por escrito en el cuestionario repartido, estalla un fuerte murmullo y se gritan algunas respuestas por el salón. El maestro Víctor traduce cada una de las preguntas al tsotsil, para asegurarse de que todos las entiendan. Él también muestra curiosidad por las respuestas de sus alumnos.

En total, el cuestionario incluye seis preguntas y aunque los alumnos pueden elegir el idioma en que contestan, todos prefieren escribir las respuestas en español. Veinte alumnos están presentes el día que se realiza la actividad. El nivel de sus respuestas difiere considerablemente debido a sus diferentes habilidades de escritura; van desde frases elaboradas hasta algunas letras apenas reconocibles.

Para empezar con un aspecto positivo, se pregunta qué es lo que más les gusta de lo que han aprendido y qué es lo que más les sirve en su vida cotidiana. Sin hesitar, los alumnos enumeran una amplia gama de actividades, en las que los niños y las niñas están en gran medida de acuerdo: les gusta jugar, cantar, dibujar, leer, escribir, resolver multiplicaciones y trabajar en equipo. Además, les encantan las visitas de personas externas, como la de una joven cocinera de Chamula que abrió su propio restaurante en San Cristóbal de las Casas y compartió sus experiencias con los alumnos.

Yendo al otro extremo, se plantea la pregunta opuesta: De todo lo aprendido, ¿qué es lo que menos les gustó, o sea, menos les interesó? Las respuestas unánimes de los alumnos y alumnas arrojan luz sobre un aspecto oscuro de la vida escolar. El segundo grado se ha grabado en la memoria de los niños como un evento traumático. En ese año escolar la violencia parece haber sido una parte integral de la práctica de enseñanza de su docente. Si bien tal comportamiento violento y abusivo no es común, no significa que esté ausente. Durante los seis años de primaria, los alumnos asistieron a clases de un total de cinco maestros y maestras diferentes. De todos ellos, el maestro que tuvieron en el segundo grado está asociado con los peores recuerdos. “En segundo grado nos golpeaba, me sentí triste”, “si no hacíamos bien nos da cincho” recuerdan los chicos. Y las chicas agregan: “el maestro no me gustó porque nosotras las niñas nos amaba, nos besaba.”⁴³

⁴³ A continuación, cuando se discuten las opiniones de los padres, se muestra la forma en que las autoridades locales abordan tales problemas de violencia y abuso sexual.

Después del espacio de crítica ofrecido a los alumnos, sigue una pregunta que apunta explícitamente al bilingüismo de su escuela. ¿Cuál es su opinión acerca de la situación lingüística? ¿Prefieren que las lecciones se impartan en tsotsil o en español? Una vez más, la mayoría de los alumnos comparten la misma opinión: “Me gusta el *bats’i k’op* y el español, me gustan los dos.” El 82 por ciento de los alumnos aprecian recibir clases tanto en su lengua materna como en español. Pero hay algunas excepciones. Dos chicos ven más valor en la enseñanza del español: “para aprender más, para que sé más español.” Otra alumna coincide con sus compañeros y declara que le atribuye poco beneficio a la enseñanza en su lengua materna. En su lugar, preferiría tener clases de inglés. Igual que los dos alumnos, justifica esta posición con el argumento de querer “aprender más”.

Las últimas tres preguntas del cuestionario exigen la creatividad de los alumnos. Su objetivo es dar a los alumnos la oportunidad de hacer sugerencias sobre cómo se podría mejorar la escuela, y, además, expresar sus deseos en relación con sus propios procesos de enseñanza y aprendizaje.

En cuanto a las sugerencias de cambio, se ponen de manifiesto dos ejes: por un lado, los deseos que se refieren al equipamiento de la escuela, por otro lado, los deseos que se dirigen al comportamiento y a las acciones del maestro. Con respecto al equipamiento escolar, las sillas en particular son objeto de críticas. Teniendo una actitud negativa hacia las sillas de plástico con tabletas plegables, cinco alumnos y alumnas anuncian que desean tener nuevas sillas. Algunos añaden que, en este contexto, también les gustaría reemplazar el pizarrón, las escobas y las pelotas por otras nuevas.

Con respecto al segundo eje –la conducta de los maestros– los alumnos dan gran importancia a un aspecto en particular: El consumo de alcohol en la escuela. Sobre todo, los chicos destacan que un menor consumo de alcohol por parte de los docentes podría contribuir a un clima escolar más agradable. En muchos de sus cuestionarios aparecen comentarios como los siguientes: “Quiero que el maestro no se emborrache”, “que los maestros ya no tomen *pox*”, “que ya no tomen alcoholismo, porque si no, no enseñan”.⁴⁴ Este último comentario lleva directamente al siguiente punto: la práctica de enseñanza de los maestros.

⁴⁴ El *pox*, una bebida alcohólica, tiene un estatus casi sagrado en Chamula. Más adelante en este capítulo se analizan las opiniones de los padres y los maestros sobre el consumo de alcohol en la escuela.

Varios alumnos desean que sus docentes les exigieran más en clases: Quieren que “los maestros enseñen más” y que se les den “más tareas”. Preguntándoles qué les gustaría aprender “más”, o sea, en qué materias les gustaría profundizar sus conocimientos, una respuesta destaca claramente: Quieren aprender “ingles, “hingles”, “imgle” e “ingles”. Sólo unas pocas voces añaden que también les gustaría aprender mejor el español, aprender a leer o practicar ciertas operaciones matemáticas, como multiplicar y dividir.

Por último, pero no menos importante, se pide a los alumnos que se imaginen asumir el papel de docente. Si fueran el maestro o la maestra por un día, ¿cómo organizarían sus lecciones? y ¿qué enseñarían?

Por mucho que los alumnos coincidieron en los asuntos anteriores, a este juego imaginario sus respuestas fueron muy variadas. Lo que les resulta más popular es la enseñanza de idiomas. En este contexto, no sólo mencionan la enseñanza del inglés, sino también del español y del *bats'i k'op*. Pero también la lectura, así como las operaciones matemáticas serían enseñadas por algunos alumnos. Además, se enseñaría educación artística y educación física y, de vez en cuando, se respetaría que los niños quieran “jugar un ratito”. Aparte de las diferentes materias enumeradas que muestran las preferencias individuales de los alumnos, hay una característica que les resulta sumamente importante: “si soy un maestro, voy a ser bueno con los niños.”

La honestidad y la disposición con la que los alumnos respondieron al cuestionario fue notable. En gran medida, los alumnos se mostraron satisfechos con las diversas asignaturas e idiomas de enseñanza porque cuanto mayor es la diversidad de materias, más se tienen en cuenta las preferencias individuales. Al mismo tiempo, los deseos respecto a la enseñanza revelan la gran disparidad en los conocimientos de los alumnos de sexto grado: mientras que algunos todavía esperan aprender a leer o a multiplicar, otros, en vista de su vida futura, quieren ampliar su horizonte lingüístico y aprender inglés. A través del cuestionario, además se sacaron a la luz los aspectos más rechazados de la vida escolar –ya sea la violencia, los abusos sexuales o el consumo excesivo de alcohol– y de manera contundente, los alumnos y alumnas subrayaron su deseo de ser enseñados por un “buen” maestro (DCb 66, 12/2017).

“Educación bilingüe” según los padres de familia y otros habitantes de Las Ollas

Muchas voces del paraje comparten la misma opinión: La escuela primaria “antes era más peor, pero poco a poco se está dando cambios” (E9b, 12/2017), “ahorita sí, está buena” (E10b, 12/2017).

Una madre se acuerda de los días, cuando ella misma asistía a la primaria de Las Ollas. Había pocos salones en aquellos días. Y los que había, contaban con paredes hechos de bloques de lodo. Tampoco se aprendía mucho en esos tiempos, “solo leer y escribir” recuerda ella con una risa tímida (E10b, 12/2017).

Un padre de Las Ollas está convencido de que los comités han contribuido a esta mejora de la escuela. Él mismo ya había ocupado el cargo de comité de educación y sabe lo que implica esta tarea. Son ellos, los comités, que solicitan dinero del municipio para realizar cambios y mejorar la cualidad de su escuela. Ocasionalmente, cuando los comité tienen una buena relación con el director, él también pide apoyo financiero al gobierno. Así, paso a paso, la escuela pudo ser ampliada y equipada con lo que se necesitaba. Jaime, un hombre joven del paraje que acaba de terminar su educación escolar en la ciudad se muestra contento con la primaria de Las Ollas que ahora atiende a sus hermanos pequeños: “ya no le hace falta tantas cosas. Tiene muchos salones, ya es grande ahora” (E2b, 10/2017). Esta satisfacción también se expresa en una gran voluntad de enviar a los hijos e hijas a la escuela. Son pocos los niños que se quedan en casa para ayudar a sus padres con el trabajo. “Eso era más anterior. Ahorita ya casi todos estudian” (E2b, 10/2017), enfatiza el joven.

Con todos los “avances” que ocurrieron a lo largo del tiempo, un aspecto se ha modificado fundamentalmente: la relación con los docentes. Antes la mayoría de los maestros solía quedarse en el paraje de lunes a viernes y sólo por el fin de semana regresaban a la ciudad o a su comunidad de origen. Esto creó una cierta cercanía entre los habitantes del paraje y los maestros, pues se conocían entre sí. Con la construcción de una carretera bien pavimentada esta relación cambió. “Ahora ya viajan todos los días. Nadie se quiere quedar” (E10b, 12/2017). El incremento de la movilidad llevó a que los padres ahora sólo conozcan a unos pocos maestros de la escuela primaria, no a todos. Y aunque se suele invitar a los docentes a las fiestas del paraje, no todos aparecen y, además, ya no todos hablan la lengua tsotsil, lo que a su vez hace más difícil la comunicación.

Los lazos frágiles además se deben a que los maestros frecuentemente cambian de escuela donde enseñan. Jaime recuerda sus propios días de primaria y explica: “Siempre era un maestro por año. No cambiaron a mitades del año. Nunca. Algunos se quedaron dos, tres años” (E2b, 10/2017). Asimismo, lo vivieron los alumnos de Víctor. En los seis años de primaria tenían cinco docentes diferentes – maestros y maestras, cada uno con sus propios rasgos característicos, fortalezas, debilidades y con sus propios conocimientos lingüísticos.

En lo que respecta los procesos de enseñanza y aprendizaje, muchas madres y padres expresan confianza en el trabajo de los docentes. Preguntándole a una madre qué considera importante que sus hijos aprendan en la escuela, la respuesta deja mucha libertad: “Que aprendan más, de todo. Que no queden así como yo” (E10b, 12/2017). La palabra “todo”, sin embargo, se refiere ante todo a los contenidos de enseñanza “clásica”, como la lectura, la escritura, el español y las matemáticas. En cambio, aprender a cultivar maíz en la milpa no se considera una parte requerida de la enseñanza escolar, ya que los alumnos lo aprenden en casa de todos modos. Jaime también está de acuerdo con ella. En el contexto escolar no hay que prestar una importancia particular al trabajo de campo. A fin de cuentas, “no es tan difícil. Lo aprendes con los papás para mantenerte” (E2b, 10/2017).

Una opinión similar prevalece con respecto a la enseñanza de idiomas. A la madre de cuatro hijos le resulta particularmente importante que la escuela se ocupe de que sus hijos aprendan bien el español. Tsotsil, por otro lado, lo pueden aprender en casa (E10b, 12/2017). Jaime, por su parte, declara que la enseñanza de inglés traería muchas ventajas: “Prácticamente es un idioma que en todos partes se habla. Y por eso, para la sociedad sería algo importante” (E2b, 10/2017). Por lo general, él también está contento con la primaria de su paraje, no obstante, quiere ofrecer algunas sugerencias al personal docente: Primero, les recomienda no sólo enseñar a leer y copiar, porque “es una pérdida de tiempo. Al final lo leen, pero no entienden nada. ¡Que mejor lean con los niños y que reflejen cada párrafo!” En segundo lugar, le gustaría que las lecciones fueran más activas y que los niños tuvieran oportunidades de jugar. Y, en tercer lugar, se debe aclarar la función y el papel del maestro. Su tarea debe ser orientar a los alumnos, en vez de dictarles cada pequeño detalle y además, deben abstenerse de regañar a los niños (E2b, 10/2017).

Retomando las quejas de los alumnos de sexto grado, a veces los problemas van aún más allá de los regaños y los insultos, y se pueden convertir en agresiones o formas de violencia sexual. En estos casos extremos, sin embargo, los habitantes de Las Ollas saben cómo defenderse, explica un padre.

Él también recuerda al tristemente célebre maestro de “segundo grado”: “Es muy abusivo. A las chiquillas les agarra las manos, les mira sus piernitas”. Pero no permaneció en la escuela por mucho tiempo. “No se acepta ese trato de los maestros, le corrimos”, explica el padre con referencia a las tareas del comité de educación (E9b, 12/2017).

En cuanto al consumo de alcohol en la escuela, las percepciones difieren. Un padre, por ejemplo, le presta poca atención a las exigencias de los alumnos de sexto grado que demandan que los maestros “ya no tomen *pox*” cuando enseñan. “El alcohol es normal. Sabe tomar la comunidad, eso no es mucha bronca. [...] Y si un maestro también quiere tomar, aceptan. Así es. Es muy cultural” (E9b, 12/2017). Es cierto que el consumo de *pox* tiene una larga tradición en Chamula. Ya en 1948 Ricardo Pozas escribió: “Para gobernar al pueblo, para arreglar a la gente, para hacer justicia [...] todo se arregla con trago, todo es una borrachera” (Pozas A., 1948, p. 314). En 2017 pude observar por mí misma cómo el tema del consumo de alcohol dio lugar a toda una serie de rumores. Al nuevo director de la escuela, originario de una zona de habla ch'ol, le causó dificultades el alto consumo de aguardiente. Durante las fiestas a menudo vaciaba algunas copas de *pox* en una botella de plástico para no tener que tomarlo todo de inmediato. Ante este comportamiento el padre entrevistado argumenta: “si te dan unas copitas, no es nada. Es un respeto que te dan” (E9b, 12/2017). Sin embargo, no quedó claro si el alcohol fue un factor decisivo para que, ya después de unos meses y aún antes de terminar el año escolar, el director haya dejado la primaria de Las Ollas y haya trasladado su trabajo a otra región. Los habitantes de Las Ollas, por su parte, están convencidos de conocer la razón de su partida repentina: el director no sabe tomar, “es difícil, el problema que tiene aquel” (E9b, 12/2017).

A partir de varias conversaciones con padres de familia se hizo evidente que los habitantes de Las Ollas tienen un alto grado de confianza en el trabajo de los maestros y, por lo tanto, les otorgan mucha libertad a sus acciones. Lo que a los padres les parece de suma importancia es que la escuela constituye un lugar donde se enseña todo aquel conocimiento que sus hijos e hijas no adquieren en casa. Teniendo esto en cuenta, sólo se establecen límites a las acciones pedagógicas de los maestros cuando actos violentos empiezan a dominar los procesos de enseñanza. En estas raras ocasiones los mecanismos reguladores de la comunidad surten efecto.

“Educación bilingüe” según los docentes “externos”

“Ser docente es difícil, pero la parte más difícil es ser docente bilingüe” (E7b, 11/2017), afirma uno de los maestros de Las Ollas. Subraya que si el sistema funcionara realmente, al final de su escolaridad los alumnos sabrían hablar, leer y escribir en dos idiomas. Algunos alumnos, sin embargo, ni siquiera aprenden a leer y escribir después de seis años de primaria, y mucho menos lo aprenden en dos idiomas. Por lo tanto, en el mejor de los casos la escuela logra promover ciertos “niveles de bilingüismo” (E7b, 11/2017). Según Víctor, el aprendizaje de los dos idiomas también debe ir acompañado de la comprensión de dos filosofías, dos visiones de entender el mundo – algo que rara vez se enfatiza en la escuela.

Preguntándoles sobre las medidas qué podrían contribuir a mejorar el sistema escolar bilingüe, los docentes de segundo y sexto grado están de acuerdo: el enfoque principal debe ser la formación de los maestros, así como su formación continua. Hoy en día, la mayoría de los jóvenes que deciden ser maestros entran con licenciatura en pedagogía. Pero todavía en la década de 1990 las directrices eran más suaves, explica Víctor: “Yo me acuerdo de que en 1992 aceptaron con secundaria. En 1997 cuando yo ingresé, cambia. Ya es con prepa, es decir, con doce años de escuela” (E11b, 12/2017). Su carrera laboral comenzó con un examen de ingreso seguido de un “curso de inducción a la docencia” de tres meses, que Víctor desprecia como “entretenimiento”. Con estas pocas herramientas pedagógicas, los maestros recién formados fueron enviados a zonas remotas para completar sus primeros años de enseñanza y adquirir experiencia práctica. La posibilidad de conseguir una mejora del salario mediante la realización de cursos de capacitación fue un gran incentivo para Víctor. Durante muchos años, la distribución del salario se basó en un esquema de niveles, la denominada “carrera magisterial”. Al entrar en el sistema, uno recibía el sueldo inicial, o sea, el sueldo base. Todos aquellos maestros que estaban dispuestos a asistir a cursos, hacer exámenes y, además, lograban alcanzar buenos resultados, tenían la oportunidad de pasar a una “categoría” superior. Había las categorías A, B, C, D y E y cada salto implicó que los ingresos aumentaban hasta un treinta por ciento. Esto significó que, si llegabas a la categoría E, no sólo recibieras una “buena lana⁴⁵”, sino que también fueras “un excelente maestro. Supuestamente” (E7b, 11/2017), bromea el maestro de segundo grado. Con algo de pena, Víctor agrega que este sistema ahora ha desaparecido. Aunque los maestros que han alcanzado categorías superiores siguen recibiendo el salario asociado a ellas, ya no pueden seguir ascendiendo; y a aquellos maestros que apenas ingresan al sistema escolar ni se les da esta oportunidad.

⁴⁵ Palabra coloquial para “dinero”.

Con cierto orgullo Víctor menciona que alcanzó la categoría B antes de que se aboliera la carrera magisterial. Sus colegas de trabajo a menudo le preguntan asombrados cómo logró llegar hasta allá, ya que generalmente los ascensos no fueron fáciles. “Estudiando. Echándole ganas en el salón. Esto no te lo regala el gobierno” (E11b, 12/2017), explica Víctor y además añade: “Yo lo hice como un óptimo. Yo quería ganar más. Entonces de la primera, pasé a la segunda” (E11b, 12/2017). Aunque se puede considerar la carrera magisterial una iniciativa eficaz para alentar a los maestros a participar en el programa de formación continua, a ampliar sus horizontes y a llevar a cabo su trabajo con esfuerzo, también tenía su lado negativo. “Entra la corrupción,” explica el maestro de segundo grado. “Hay maestros que pagan para que puedan pasar a otro nivel. Y luego hay aquellos que solamente se lo pasaban estudiando, estudiando, estudiando sin dar clases. Con tal de que pasaran a otro nivel. Entonces en lugar de hacer bien, hicieron un mal” (E7b, 11/2017).

Al mismo tiempo, Víctor critica que ahora hay pocos incentivos para que los maestros sigan formándose: “Antes las escuelas de San Cristóbal estaban llenas de maestros tomando cursos y talleres y diplomados. Ahora ya no. Nada de eso queda. Así hemos estado durante casi seis o siete años, hay una crisis laboral” (E11b, 12/2017). Y no sólo eso, los pocos maestros que, por voluntad propia, aún asisten a los cursos de formación tienen que contar con la burla de algunos de sus colegas. “Lo que sucede es que ya me ven feo. Si tú estás yendo a los cursos, significa que estás de acuerdo con todo⁴⁶ lo que está pasando” (E11b, 12/2017).

El punto planteado aquí –la formación del personal docente– es sólo uno de toda una lista de desafíos y problemas que los maestros entrevistados identifican en relación con el sistema escolar bilingüe. Particularmente controvertida es la asignación lingüísticamente incoherente de los docentes a las escuelas. En Las Ollas, sólo tres maestros saben hablar tsotsil, la lengua de sus alumnos (DCb 25, 05/2017); para los demás maestros, el traslado a esta escuela ha significado ante todo una cosa: acercar su lugar de trabajo al centro urbano más cercano, San Cristóbal de las Casas.⁴⁷ La mayoría de los maestros ya han trabajado en varias otras comunidades, para alcanzar el puntaje necesario para poder trasladarse a Las Ollas. En el caso del maestro Víctor, le llevó 18 años de servicio y el recorrido de siete comunidades diferentes.

⁴⁶ Se refiere a las reformas y la abolición de la carrera magisterial.

⁴⁷ Esta temática se analiza con más detalle en la sección “Cuestiones lingüísticas” del capítulo 5.1.3.

Con la cercanía al centro urbano viene el incremento de la movilidad lo que, a su vez, contribuye a lazos menos fuertes entre los maestros y los habitantes del lugar. Al igual que lo describieron algunos padres de Las Ollas, el hecho de que los maestros ya no vivan en el paraje cambia la relación de manera fundamental. Víctor recuerda sus primeros trece años de servicio, durante los cuales se quedaba en las comunidades durante la semana. La relación solía ir mucho más allá de los roles de “maestro” y “padre de familia”:

Maestro, mire, necesito que mi inyectes. Inyecto. Maestro, necesito un papel para que voy a vender mi vaca, voy a vender mi burro, voy a vender mi terreno. [...] El maestro es el eje de la comunidad cuando se queda uno allí. [...]. Cuando ya no te duermes en la comunidad los padres de familia no conocen ni quién es el hombre, quién es el maestro o la maestra de su hijo. Ya no hay interacción (E11b, 12/2017).

Aunque la posibilidad de “vivir en casa” es apreciada y aspirada por los docentes, se admite que el contacto cercano, tal como los maestros bilingües lo conocen habitualmente desde el principio de su carrera, tiene ciertas ventajas. Inevitablemente los conocimientos lingüísticos de los maestros se refuerzan, se conocen las condiciones de vida locales, las relaciones personales se intensifican, y, en el mejor de los casos, la enseñanza está vinculada a las condiciones de la comunidad.

Pero no sólo el lugar donde viven los maestros juega un papel remarcable. El maestro de segundo grado ha observado problemas emocionales entre sus alumnos, causados por la ausencia de miembros de la familia. Muchos alumnos viven con sus abuelos, con sus tíos o con sus hermanos. “Los papás están en Estados Unidos. [...] Puede ser que sea padre o madre o ambos” (E7b, 11/2017), explica el maestro. En consecuencia, estos alumnos a menudo están distraídos y sufren problemas de aprendizaje. Aparte de esto, la ausencia de los padres a menudo trae otra consecuencia. Frecuentemente los padres, que viven y trabajan en los Estados Unidos envían remesas a los familiares en Chamula. Sus hijos, por su parte, se benefician de un aumento del dinero de bolsillo que con frecuencia gastan en *comida chatarra*. El maestro expresa su preocupación por este cambio en los hábitos alimenticios, que, día tras día, observa durante los 30 minutos de recreo.

Mientras que los maestros expresan su preocupación por los hábitos alimenticios de los alumnos, éstos, como ya se ha descrito anteriormente, consideran el consumo de alcohol de sus maestros con preocupación y rechazo. Preguntándoles a los docentes su opinión sobre el consumo de *pox* y otras bebidas alcohólicas en la escuela, las respuestas son tan variadas como sus caracteres. Muchos están convencidos: Si una persona ofrece a otra un trago de *pox*, esto equivale a un signo de respeto. Rechazándolo sería un acto de falta de respeto y no favorecería la relación entre los comités del paraje y el personal docente. Por otro lado, las bebidas

alcohólicas menos fuertes, con un contenido de alcohol de cuatro a cinco por ciento, que también se beben ocasionalmente durante los recreos, no tienen un propósito tan claro. Suelen acompañar a una conversación amistosa entre los maestros, principalmente hombres, y representan un breve disfrute entre las clases (DCb 66, 12/2017). En este asunto, sin embargo, las opiniones difieren ampliamente. Algunos maestros comparten la opinión de sus alumnos y afirman que “el problema que es muy fuerte es el alcoholismo” (E7b, 11/2017). No obstante, aún estas pocas voces críticas suelen aceptar que el *pox* está profundamente arraigado en la vida comunitaria: “Es parte de la cultura. Incluso cuando hay fiestas muy grandes, los bebés que tienen siete, ocho meses, la mamá agarra un poco de *pox* de su dedo y se los dan en la boca” (E7b, 11/2017). Los esfuerzos de estos maestros críticos, por lo tanto, se dirigen a prevenir que los alumnos, al menos a una edad joven, consuman bebidas alcohólicas: “Yo les he comentado pues toda esa parte, que es malo tomar en exceso” (E7b, 11/2017).

Así como son muy diferentes las actitudes de los docentes hacia el alcohol, así tan variados son sus rasgos característicos, experiencias laborales y actitudes de trabajo. Con respecto a este último, Víctor enfatiza un aspecto que le parece sumamente importante: como maestro, su tarea implica pensar en nuevas estrategias y aplicar métodos de enseñanza adecuados. A menudo, las escuelas no disponen de equipo apropiado, ya sea de tecnología, libros escolares o espacios dignos. Pero a pesar de las deficiencias, los docentes pueden marcar una gran diferencia si están “actualizados” y dispuestos a abordar temas relevantes tales como “bullying, género, diversidad, interculturalidad, globalización, cambio climático, conservación ambiental, lectoescritura, pensamiento lógico” (E11b, 12/2017) por nombrar sólo algunos. Al fin y al cabo, está convencido: Todos estos temas podrían ser útiles para los alumnos en su futuro camino, sin importar a dónde se los lleve.

Ahora que la “educación bilingüe”, tal como se la vive y percibe día a día en Las Ollas, ha sido analizada desde diversas perspectivas, el enfoque se dirige a otra comunidad. Se va a notar similitudes y diferencias, y se volverá evidente que es precisamente su naturaleza multifacética la que distingue la educación en las tierras altas de Chiapas.

6. San Isidro de la Libertad y su autonomía – un proceso de desintegración

El 20 de noviembre es un día de fiesta. Mientras que todo México recuerda los hechos heroicos de la Revolución Mexicana, San Isidro de la Libertad festeja su propia historia. Cada año todos los miembros de la comunidad se juntan para celebrar el aniversario de su autonomía. Ya en los días anteriores se empieza con las preparaciones para el festivo: Cada uno tiene su tarea, cada uno tiene que cooperar. Los hombres sacrifican un cerdo para proveer una comida especial para la ocasión y luego se dedican a los aspectos decorativos, adorando el centro comunitario con extensos arreglos florales. Mientras tanto, las mujeres se encargan de la demás provisión de comida, preparando impresionantes apilamientos de tortillas y procesando el chile ancho en una salsa sabrosa. Va a venir el padre de San Cristóbal de las Casas a darles una misa, y, ya que viene, realizará unos bautismos. Más adelante tocará la banda que fue invitada y la gente pasará la noche bailando (DCA 61, 11/2017).



*Ilustración 16. Casas “revueltas” y la celebración de catorce años de autonomía
(Fuente: autora)*

San Isidro de la Libertad es una comunidad autónoma en el municipio de Zinacantán, situada a unos quince km de San Cristóbal de las Casas. Preguntando a las autoridades, se estima que la comunidad cuenta con alrededor de 150 miembros, incluyendo a los niños. Anteriormente se trató de un pueblo considerablemente más grande, que, a lo largo del tiempo, se vio disminuido, debido a tres rupturas internas que derivaron de divergentes afiliaciones políticas. El caso de esta pequeña comunidad muestra la complejidad de los procesos históricos y políticos que acontecen a nivel local.

De manera colectiva se recuerda que San Isidro de la Libertad tiene sus orígenes en el paraje de Elambo. Se cuenta que en el año 1968 un grupo de quince familias buscó fundar una escuela para sus hijos. Al conseguir una casita prestada con pared de barro y techo de paja, la gente pudo alcanzar su meta y con ese primer paso, comienza la historia de la comunidad. Unos años más tarde, entre 1973 y 1974, la Secretaría de Educación Pública (SEP) reconoció la nueva escuela, agregándole un techo de lámina y mandándole un maestro y libros de texto.

Contando con una escuela propia, también el municipio de Zinacantán reconoció la nueva comunidad que se fundó bajo el nombre de Chajtoj⁴⁸ (Martínez Torres, Muñoz Martínez, Gutiérrez Narváez, Ramos Zamora, 2015, p. 21).

La noticia del levantamiento armado en 1994 causó una primera ruptura: inicialmente, toda la comunidad se unió al movimiento zapatista, pero ya hacia fines del año surgieron inconformidades y se formaron dos grupos. Los “priístas” ya no querían que el catequista zapatista participara en la asamblea dominical, a los niños zapatistas se les prohibió el acceso a la escuela e incluso hubo confrontamientos físicos. Resultó inevitable que Chajtoj se dividiera en una parte afilada al gobierno y otra que seguía como Base de Apoyo del EZLN. En medio de ese proceso de separación, más precisamente en 1997, la SEP autorizó la construcción de otra escuela para la nueva comunidad. En un terreno, donado por una de las familias zapatistas del lugar, se empezó a construir la escuela y también una iglesia. Siendo conscientes de que la comunidad necesitaba un nuevo nombre, la gente compró una imagen de San Isidro, al que se dedicó la iglesia, y se apropió del nombre de su santo patrono (Martínez Torres, Muñoz Martínez, Gutiérrez Narváez, Ramos Zamora, 2015, p. 22).

Cuando en 1998 el EZLN comenzó con la conformación de municipios autónomos, también la comunidad de San Isidro tuvo que nombrar a personas para el consejo autónomo. No obstante, en vez de representar la comunidad en Oventik, uno de los líderes elegidos se afilió con la agrupación política Unidad Nacional Lombardista (UNAL) que les proveyó de apoyos del municipio de Zinacantán. Otra ruptura no tardó en llegar, ya que se desencadenaron conflictos fuertes entre los afiliados al EZLN y los que se sumaron a la UNAL. La gente se enfrentó con palos y piedras, y el enfrentamiento culminó en la destrucción de dos tanques de agua. Tras largas discusiones, acompañadas por el Centro de Derechos Humanos Fray Bartolomé de Las Casas (Frayba) y el Centro indígena de Capacitación Integral (CIDECI)⁴⁹, los afiliados al EZLN se separaron de San Isidro y el 20 de noviembre del 2008 se declararon “grupo independiente” bajo el nombre de San Isidro de la Libertad. Desde entonces, las instalaciones claves quedaron repartidas: la iglesia pertenece a los “partidistas”, mientras que la escuela federal de al lado pasó a los “autónomos”.

⁴⁸ *Chajtoj* es una palabra tsotsil y significa “árbol cortado” o “tronco”.

⁴⁹ Ubicado en San Cristóbal de las Casas, el CIDECI-Unitierra es un centro de formación, reflexión e investigación con estrechos lazos con el zapatismo y el enfoque puesto en el fortalecimiento de la educación indígena-intercultural y el desarrollo de alternativas educativas (Internet Archive – Autonomía Zapatista, 2008).

En el mismo año de declarar su autonomía, los miembros de San Isidro de la Libertad todavía tomaron otra decisión fundamental: aunque mantenían cierta relación, se separaron del Caracol de Oventik y, desde entonces se reconocen como grupo independiente, o sea, “autónomos de los autónomos” (Ramos Zamora, 2016, pp. 19-20).

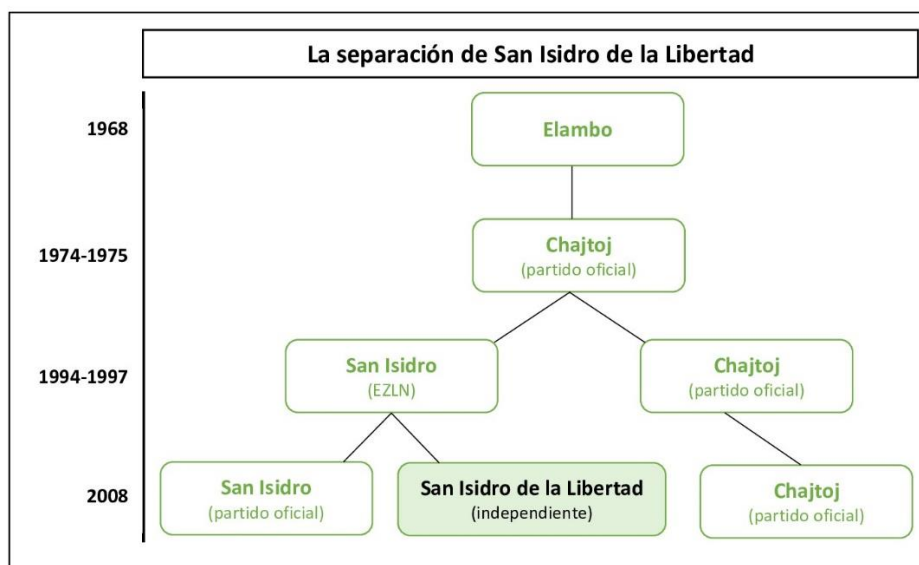


Ilustración 17. Rupturas comunitarias a partir de divergentes afiliaciones políticas
(Fuente: elaborada por la autora)

Hoy en día los conflictos se han calmado y cada una de las tres comunidades cuenta con su propio sistema organizativo. A pesar de todas las rupturas internas que vivió la comunidad, la gente nunca abandonó sus casas y sigue viviendo en los mismos lugares de siempre. Es por ello que todo es tan “revuelto”, como explica un miembro de San Isidro de la Libertad. En muchos casos las redes familiares se extienden más allá de la comunidad y crean relaciones entre los habitantes de Chajtoj, San Isidro y San Isidro de la Libertad. “Todos son familiares” – solamente que no pertenecen a la misma comunidad. Es muy común que uno tenga tíos o primos viviendo en la casa de al lado que forman parte de una comunidad diferente a la de uno mismo. Eso provocó varios conflictos –hubo “un gran pleito”, como suele decir la gente– pero hoy en día los miembros de las comunidades ya se llevan un poco mejor, aunque por lo general, las fiestas se celebran por separado (DCa 14, 04/2017).

San Isidro de la Libertad es una comunidad católica y las fiestas, que mayormente se celebra por motivos religiosos, son un aspecto clave en el ritmo anual. Son las ocasiones en las que viene el padre de la ciudad a dar una misa, en las que la gente se pone sus vestidos más bonitos, en las que se prepara de manera colectiva una comida especial con carne o pollo y en las que se pasa horas bailando con los demás. Alcohol no hay en las fiestas, ya que se dice que el

consumo a menudo causa problemas familiares y provoca conflictos entre los habitantes. Por lo general, toda la comunidad tiene que cooperar en las fiestas – tanto en términos monetarios como en las mismas preparaciones.⁵⁰ No obstante, hay ciertas personas que, debido a su cargo, deben asumir más responsabilidades. Esto es claro cuando se habla del “patronato”. Los dos hombres que asumen este puesto se encargan, por un lado, de la organización de las fiestas, y por otro lado de los asuntos relacionados a la luz eléctrica y el agua. En general los cargos de la comunidad se eligen en una asamblea al inicio del año, son rotativos y siempre son asumidos, sin ninguna remuneración, por un período de dos años. De igual manera se eligen las autoridades y el comité educativo. Por otro lado, los catequistas y el promotor o la promotora de educación asumen sus tareas por un período ilimitado.

Aparte de las fiestas mencionadas, hay un evento –y la palabra “evento” ni siquiera se acerca a captar su significado– que fundamentalmente da forma al curso del año en la comunidad: las salidas a “tierra caliente”. Las tierras de la comunidad no alcanzan a alimentar a sus habitantes, así que ya “desde finales del siglo XIX los pueblos indígenas de la región dependen del trabajo migratorio estacional en las tierras bajas de Chiapas para poder comer” (Rus, Collier, 2002, p. 161). Utilizando la terminología de Clifford Geertz y la antropología simbólica, esas salidas podrían ser vistas como la “riña de gallos”⁵¹, o sea, el eje, a partir de cual se podría describir la “sociedad”, mostrando las formas de trabajo comunitario, la división del trabajo por género, aspectos económicos y religiosos, la distribución del calendario escolar, cuestiones alimentarias y mucho más. En la temporada de lluvia cierra el ciclo escolar y la gente sale al municipio de Acala, una zona plana, subhúmeda y fértil, que queda a dos horas de viaje, tomando la camioneta comunitaria. Allí van a trabajar las tierras de ranchos, sembrando el maíz para completar lo que su tierra originaria les provee insuficientemente. Por el resto del año el terreno ranchero está usado por sus dueños para la industria ganadera. Ya se tiene ciertos acuerdos con los campesinos locales, por lo que tienen la fortuna de no tener que recompensarlos, ni de forma monetaria, ni de raciones de la cosecha. Unos meses después de la siembra, la gente de San Isidro de la Libertad emprende el viaje de nuevo, esta vez para hacer la *tapisca*, la cosecha de maíz. En este viaje tienen la esperanza de cosechar lo suficiente para poder alimentar a sus

⁵⁰ Con frecuencia se enfatiza la importancia del “cooperar” y la comunidad también se lo espera de visitantes externos que a veces son invitados a participar en las fiestas.

⁵¹ Me refiero a los estudios etnográficos realizado por Clifford Geertz en una pequeña aldea en Bali en el año 1958. A partir de la “riña de gallos” Geertz describe de manera “densa” el estilo de vida balinés, haciendo referencia a la mitología, la historia, la organización social, las maneras de criar a los niños, las formas de su ley y muchos aspectos más (Geertz, 2003).

familias hasta que el ciclo anual vuelva a repetirse. Por lo general, gran parte de la familia participa en las salidas a tierra caliente, a veces incluso se lleva a los perros y las gallinas.

Las estructuras familiares en San Isidro de la Libertad suelen ser amplias. Algunas mujeres me contaron que se casaron entre los doce y dieciséis años. El número de hijos que tienen varía, de lo que he observado puede llegar hasta los doce. La mayor parte de los habitantes de la comunidad son hablantes tsotsiles, de los cuales los hombres tienden a dominar mejor el español, ya que ciertos trabajos –albañiles, pequeños comerciantes de productos agrícolas y forestales, ayudantes en las florerías o jornaleros– los proporcionan contactos más extensos al exterior de la comunidad. Las mujeres, por otro lado, se dedican en gran parte a tareas relacionadas con la milpa y la huerta, así como al trabajo textil y doméstico, aunque de vez en cuando también salen a vender o comprar productos en el mercado. Contactos con actores externos, sin embargo, no solamente se llevan a cabo “al exterior” sino también al interior de la comunidad. Empezando con el proceso de autonomizarse, a la fundación de una escuela primaria y secundaria, hasta la formación de catequistas, San Isidro de la Libertad ya ha visto a muchas compañeras y compañeros ir y venir – y yo misma puedo añadirme a esta lista. A veces inconscientes de los efectos que pueda causar nuestra presencia⁵², llegamos con diferentes objetivos –a visitar, a aprender, a apoyar, a enseñar, a imponer– y, aunque los habitantes nos reciben con los brazos y el corazón abiertos, se empieza a sentir cierto escepticismo y un deseo creciente de cerrar la comunidad a los de afuera, como ya es el caso de muchas comunidades zapatistas.

6.1. La escuela primaria autónoma Emiliano Zapata

Sombrero, bigote, el arma levantada en la mano. Emiliano Zapata – el héroe, icono e imagen emblemático de la Revolución Mexicana, él que dio ejemplo y nombre al movimiento zapatista y él, cuyo nombre y cara se han convertido en el símbolo de la lucha, la resistencia y la autonomía. Al acercarme por primera vez a la escuela autónoma de San Isidro de la Libertad, me salta a la vista su cara, pintada en las paredes de la escuela. Dejo que mi mirada recorra el terreno escolar y noto que los demás elementos que veo no se distinguen tanto de las escuelas oficiales en otras zonas alejadas. Puerta, ventanas, techo y pared – la casita es simple, consistiendo en un solo salón que da a la cancha de básquetbol que es la que más espacio ocupa. Más en el fondo veo algunas hortalizas y una letrina seca. Al mirar más de cerca, reconozco algunos elementos que me recuerdan a los Caracoles zapatistas: la estrella roja y una pintura llamativa en la pared lateral, mostrando otra vez a Zapata, rodeado por una multitud de cerros, animales, flores, mazorcas de maíz y dos mujeres que están tejiendo un arco iris. A solo unos pocos metros de distancia se eleva un campanario blanco. Es la iglesia de los otros, me explican más adelante, la de los “partidistas”, de los de San Isidro (DCa 5, 02/2017).

⁵² Y “sin cuestionar los propios procesos colonizadores”, como me lo explicó uno de los acompañantes académicos en una entrevista (E3a, 11/2017).



Ilustración 18. Pinturas en la pared lateral de la escuela autónoma en San Isidro de la Libertad (Fuente: autora)

La escuela autónoma de San Isidro de la Libertad anteriormente pertenecía al CONAFE. Las mesas escolares que están colocadas en el interior del aula todavía llevan las abreviaturas “oficiales”. Ya en esos días la escuela era multigrado – un solo maestro daba clases a alumnos de diferentes edades. Por un breve período, la escuela aún era uno de los pocos lugares que todavía reunía a personas de dos comunidades: “Vinieron los hijos de los del partido también [...] llegábamos todos, los dos grupos, los hijos de San Isidro de la Libertad y de San Isidro” (E1a, 10/2017). Y todos recibían sus clases del mismo maestro.

Mientras que la autonomía de San Isidro de la Libertad fue declarada en noviembre del 2008, el establecimiento de la escuela primaria autónoma tardó un poco más de tiempo. En una reunión del CIDECI, en medio del proceso de independizarse, la comunidad conoció a la Dra. María Elena Martínez Torres, una investigadora de antropología del CIESAS. Con ella compartieron sus inquietudes en cuanto a la escuela y sus ideas sobre una educación propia. Como primer paso, se pusieron de acuerdo que la investigadora iba a atender a los niños de la comunidad los fines de semana, dándoles clases encima de las clases oficiales, que en este tiempo todavía se impartían. A la gente de San Isidro de la Libertad le gustó su trabajo y poco a poco nació la idea de hacer una escuela autónoma. Dado que la antropóloga no tenía los elementos para ayudarles, se dirigió a un grupo de compañeros del CIESAS que ya llevaba años trabajando en el ámbito educativo. Ellos han acompañado la formación de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) que desde sus inicios en el año 1996 se ocupaba con el diseño y la elaboración de currículos propios y nuevos métodos de enseñanza. Una de sus principales preocupaciones residía en la integración de la agroecología en las actividades

escolares. En 2000 los miembros del CIESAS y de la UNEM entraron en contacto con el antropólogo y lingüista Jorge Gasché⁵³ y vieron que él “lo tenía sistematizado casi como nosotros lo queríamos. Entonces decidimos apropiarnos del método inductivo intercultural de Gasché” (E3a, 11/2017). Ese método, brevemente llamado MII, parte del contexto local de las comunidades y pretende basar los procesos de enseñanza en las experiencias personales y vivenciales de los habitantes. En términos más ilustrativos, esto significa, por ejemplo, la revaloración e integración de la milpa en el contexto escolar, pero también el ajuste del calendario escolar a las condiciones locales, tomando en cuenta las temporadas de siembra y cosecha tanto como eventos de importancia comunitaria (Gasché, 2015, p. 69).

Con el aumento de las escuelas autónomas zapatistas, un número creciente de maestros oficiales quedaron fuera del sistema escolar y la UNEM se fue debilitando hasta que sólo un puñado de docentes permaneció en la unión. Mientras tanto, en muchos lugares se expresó interés por el MII y se comenzó a ofrecer diplomados sobre el método en los estados de Puebla, Oaxaca y Michoacán. Ante esta situación se tomó la decisión de ampliar la UNEM y crear una organización más grande, una red de docentes, asesores e investigadores – la Red de educación inductiva intercultural (Rediin), basada en la aplicación del MII. Al obtener recursos financieros⁵⁴, esta red empezó a realizar varios proyectos y talleres, entre estos el ya mencionado diplomado. Conforme pasó el tiempo y con el desarrollo y la realización de un creciente número de proyectos, algunos investigadores acompañantes se fueron “desencantando” de la escuela como institución: “son muchos obstáculos [...] entonces de unos

⁵³ Jorge Gasché es un antropólogo y lingüista que nació en Suiza y que antes de jubilarse, trabajó varios años en el Instituto de Investigaciones de la Amazonía Peruana en Iquitos. Al lado de diversas investigaciones sobre una gama de temas, participó por más de 10 años (1985-1997) en el Programa de Formación de Maestros indígenas especializados en educación intercultural y bilingüe en Iquitos. Más adelante se puso en contacto con varias instituciones mexicanas y asumió tareas formativas con maestros en Chiapas, Puebla y Oaxaca (Gasché, 2008, p. 367). Poniendo el enfoque en Suiza, el país natal de Jorge Gasché y un país de democracia directa, se puede plantear la cuestión si existe una relación entre modelos educativos comunitarios y modelos de democracia de base. Ya que Suiza no tiene Ministerio de Educación Nacional, cuenta con un modelo escolar que se caracteriza por su gestión local y un alto grado de heterogeneidad. La escuela se ha vuelto un asunto que incumbe a los cantones y semicantones de la Confederación: “La realidad es que este pequeño país [...] posee 25 sistemas educativos distintos” (Blanc, Egger, 1978, p. 1).

⁵⁴ El mayor fondo proviene de la Fundación *W.K. Kellogg* que apoyó proyectos de la UNEM y la Rediin durante un período de tres años (2017-2019) proponiéndolos un monto total de 586.897 USD (Educación futura, 2017). Este dinero es utilizado para la organización de talleres, cubriendo los gastos de viaje de los participantes, para recompensar el trabajo de algunos miembros de la red y para dar apoyo a las “milpas educativas”, las comunidades involucradas en la Rediin. A cada una de estas comunidades se pone a disposición un apoyo de 5.000 pesos mexicanos al año, que puede ser destinado para la compra de materiales, no necesariamente didácticos sino, por lo general, de construcción. San Isidro de la Libertad, por ejemplo, empleó su apoyo anual para construir una malla alrededor de una huerta donde –a lo largo de un proyecto escolar– sembraron árboles frutales. Otra comunidad autónoma decidió comprar una bomba de agua. Así cada comunidad evalúa sus necesidades y puede elegir por sí misma para qué utiliza el dinero. Los recursos que sobran son ahorrados para asegurar la continuación de las reuniones y de los proyectos aun en el caso de que el fondo termine un día (E3a, 11/2017; E8a, 12/2017).

años por acá hemos decidido caminar un poco fuera, irnos saliendo de la escuela [...] queremos trabajar más con la comunidad” (E3a, 11/2017). Como también descubrieron ciertas limitaciones del MII, tal como lo desarrolló Gasché, se empezó a agregarle ciertos elementos al método intentando quitarle su enfoque escolar-pedagógico, ampliándolo y adaptándolo “a la vida en general”. Ante este cambio metodológico, se implementó una nueva metáfora: “ahora ya no va a ser la escuela educativa, sino va a ser la milpa” (E3a, 11/2017). Gran parte de la educación debe llevarse a cabo en estrecha colaboración con la comunidad. Por lo tanto, tomando la “milpa” como metáfora de la comunidad, se empezó a consolidar y promover el nombre de “milpas educativas”. Bajo este nombre se comenzó a convocar a talleres y reuniones, y los maestros y promotores que participan en éstas ya no solamente representan sus escuelas, sino su “milpa”, o sea, la comunidad en la que trabajan (E3a, 11/2017).

Mientras que se formaron y fortalecieron las estructuras de la Rediin para promover la mencionada propuesta de educación alternativa, San Isidro de la Libertad ha emprendido su camino hacia una educación autónoma. Inicialmente la comunidad ofreció al maestro oficial que siguiera con su trabajo. En un primer instante éste aceptó, pero ya poco después dejó abandonada a la escuela. Esto llevó al comienzo de la escuela autónoma. Contando con el apoyo de acompañantes externos, la comunidad decidió elegir sus propios “promotores de educación” y, de cierta manera, agregar un cargo más a su sistema de cargos, aunque comparado con los otros cargos, el del promotor o de la promotora no tenía fin predefinido. Se convocó una asamblea para acordar las características de la nueva educación autónoma y allí Xun y su esposa Xunka fueron elegidos los nuevos promotores de educación. El 10 de abril de 2012 una ceremonia “maya” con velas y flores de diferentes colores marcó el nacimiento de la Escuela Autónoma Emiliano Zapata. Mientras que la pareja retomaba el trabajo en la primaria, absolvieron el diplomado de “Sistematización del conocimiento indígena y elaboración de materiales didácticos interculturales y bilingües” en el CIESAS en San Cristóbal de las Casas.

Se cuenta que la pareja de promotores llevó a cabo su tarea educativa con entusiasmo y creatividad y la realizó al gusto de la comunidad. No obstante, aún en estos días el “pleito” con las comunidades colindantes se reflejó en la vida escolar y la escuela se vio confrontada con varias agresiones y conflictos. Una noche, alguien de los “partidistas” quebró uno de los cristales de la ventana. La gente descubrió un agujero que parecía provenir de una bala, pero resultó ser una piedra que fue lanzada a través de la ventana. En otra ocasión, alguien puso excrementos en el tanque de agua, contaminando el agua que estaba prevista para la escuela. De esta manera se podrían presentar varios incidentes. Los promotores, sin embargo, seguían

con su trabajo y recibían apoyo y acompañamiento de diversos actores. En 2013, la Dra. Martínez Torres organizó la visita de un grupo estudiantes de una universidad coreana a la escuela autónoma. Estos estaban interesados en darle un apoyo económico a los promotores, quienes hasta entonces no habían recibido un sueldo monetario por su “cargo”. Se abrió una cuenta bancaria y a la pareja de promotores se le entregaba semanalmente una pequeña colaboración económica por su trabajo. Una de las autoridades me cuenta, que, con el dinero, Xun se “congestionó un poco, hubo unos pequeños conflictos, unos detallitos pues” (DCa 68, 12/2017). Esos “detallitos” se incrementaron hasta el punto de que Xun sacó todo el dinero de la cuenta bancaria y, más adelante, decidió salir de la comunidad junto con su esposa.

Desprovista de promotores, en 2016 la comunidad eligió a Carmela, otra habitante de San Isidro de la Libertad, para que ocupara el papel de docente. Al principio hubo fuertes dudas en cuanto a sus habilidades, ya que ella apenas había cumplido 16 años y todavía no había asistido a ningún curso o diplomado para capacitarse de promotora. Ella, sin embargo, tenía la pequeña ventaja de que no solamente había recibido clases en la escuela oficial, sino que también había asistido un mes a la primaria autónoma, participando en las clases de Xun y Xunka. Es por ello que ya se había familiarizado un poco con la puesta en práctica del MII y pudo asumir su nuevo rol. Mientras que los promotores anteriores recibieron un pequeño sueldo por parte de los estudiantes coreanos, Carmela retomó el trabajo de forma voluntaria, dando clases sin recibir ninguna remuneración. Los padres de la comunidad le ofrecieron un apoyo alimentario, consistiendo en raciones de maíz y frijol, pero el padre de Carmela no permitió que lo aceptara. Quiso evitar las críticas de la gente, en caso de que Carmela un día decidiera dejar el trabajo como promotora.

Durante mi estancia en San Isidro de la Libertad, se consideró que 20 alumnos y alumnas entre tres y catorce años estaban inscritos en la escuela primaria o en el nivel preescolar. Ellos participaron –aunque no estrictamente de manera regular y prácticamente nunca todos al mismo tiempo– en las clases multigrado de Carmela. En promedio doce niños llegaron a clases, aunque cuando la promotora realizó una actividad especial, este número aumentó significativamente. Lo que destaca es que casi siempre participaban más chicas que chicos, con frecuencia solo una tercera parte de los niños presentes eran chicos. Preguntando a la promotora sobre este desequilibrio en términos de género, ella respondió:

Cuando un niño ya tiene más de trece o catorce años ya los acompaña a sus padres a trabajar en el campo. Ya le enseñan a trabajar también. [...] Y las chicas, cuando ya tienen esa edad, van más a la escuela porque las chicas casi no salen a trabajar. Se quedan más en la casa y solo tejen y bordan. Pero el bordado lo pueden traer aquí a la escuela y seguir en la hora de recreo (E1a, 10/2017).

Por lo general, el comité educativo está encargado de exigir que los niños vayan a la escuela, pero esta tarea rara vez se cumple, ya que a veces la razón por la que los padres no envían a sus hijos a la escuela reside en conflictos interfamiliares y el comité evita interferir en éstos. En los métodos y contenidos de enseñanza tampoco suelen involucrarse. No es su tarea, no lo consideran parte de su responsabilidad. Además, frecuentemente no cuentan con mucha experiencia en el ámbito escolar. A veces no han terminado o casi no han asistido a ninguna formación escolar y por lo tanto puede ser que no sepan leer y escribir o posean los conocimientos que se asocia con la institución “escuela”.

Cabe destacar, al menos en unas pocas palabras, que alrededor del año 2012 no sólo se fundó la escuela primaria autónoma, sino que al mismo tiempo se creó una “secundaria técnica” en San Isidro de la Libertad. Ésta, sin embargo, no tiene ni un horario fijo ni un maestro constante. Varias personas, sobre todo investigadores y antropólogos del CIESAS, empezaron a impartir clases aproximadamente dos veces a la semana. El número de participantes interesados variaba entre una persona y un máximo de seis alumnos y alumnas de la comunidad. Carmela también participó en estas clases antes de aceptar el trabajo de promotora. Cuenta que a lo largo de los tres años en los que asistió a la secundaria, tuvo alrededor de cinco docentes diferentes y cada uno le enseñó cosas distintas. Una vez efectuaron un proyecto sobre la historia de San Isidro de la Libertad, involucrando a los mayores de la comunidad. En otra ocasión aprendieron a hacer muebles en unas clases de carpintería. Fue en estos años, cuando adquirió una gama de nuevas habilidades. También aprendió sobre tecnologías por lo que ahora sabe manejar las computadoras y las cámaras. Hasta el día de hoy, esta secundaria “flexible” sigue existiendo siempre que se puede encontrar a alguien que traiga nuevas ideas y proyectos a la comunidad. Mientras que la escuela primaria está a cargo de los habitantes autónomos, la secundaria permanece en manos de acompañantes externos. Sin embargo, con el paso del tiempo el número de participantes se vio disminuido y con ello, la importancia que tiene la secundaria en el contexto comunitario. Los chicos de trece a dieciséis años a menudo prefieren buscar trabajo remunerado y la mayoría de las chicas deciden dejar las clases, a más tardar después de casarse.

En los siguientes subcapítulos la atención será puesta nuevamente en la escuela primaria. Dibujaré, como en el caso de Las Ollas, una imagen multifacética de la vida escolar autónoma y opto por proveer una visión de lo que es –libre de idealizaciones románticas– una educación autónoma puesta en práctica.

6.1.1. Procesos de enseñanza y aprendizaje en un salón multigrado

Son poco después de las nueve de la mañana, “hora de Dios”. En un estrecho sendero se acerca la promotora Carmela, seguida de cuatro primas y tres hermanos, además de otras dos alumnas de la comunidad. Su hermana menor, que apenas tiene dos años, la tiene atada a su espalda. Las chicas llevan faldas oscuras y rebozos bordados con flores moradas. Los chicos, por su parte, vienen vestidos en jeans desgastados y camisetas. Charlando y riendo llegan a la escuela, la promotora abre la puerta metálica y los niños se sientan en las mesas de plástico, que todavía recuerdan a los tiempos “oficiales” de la escuela. Dos chicos agarran un libro con fotos de animales y empiezan a hojearlo, los demás, sentados en grupos de hermanos, esperan con curiosidad a ver qué tiene planeada su promotora para el día de hoy (DCa 41, 09/2017).



*Ilustración 19. “Salón autónomo” dentro de las paredes de una escuela oficial
(Fuente: autora)*

Al entrar en el salón, un gran número de objetos y equipos captan la vista. Las mesas están dispuestas en un gran rectángulo. En dos paredes opuestas hay un pizarrón, varias escobas están colocadas al lado de la puerta, pequeñas bicicletas están puestas en la parte de atrás y en un rincón destaca un gran apilamiento de libros. Abarcando tanto libros escolares oficiales como libros de cuentos o libros de no ficción, donados por algunos de los acompañantes, una verdadera colección de libros se ha ido acumulando con el tiempo. Aunque un número considerable de estos libros cuentan leyendas indígenas, son casi exclusivamente en lengua española y ninguno está utilizado de manera regular o específica en clases. Lo que sí se utiliza a menudo son los colores, las tijeras, los cuadernos y las hojas de papel, que según necesidad son puestos a disposición y repartidos a los alumnos. Al entrar en el salón también los elementos decorativos llaman la atención e inmediatamente señalan que uno se encuentra en México. Una pequeña bandera mexicana cuelga al lado del pizarrón y los pósteres de toda una serie de héroes nacionales adorna las paredes.

Horario fijo y estricto no hay en San Isidro de la Libertad, pero por lo general los días de clases son, igual que en las escuelas oficiales, de lunes a viernes. Poco antes de las nueve de la mañana, los alumnos pasan por la casa donde vive la promotora con sus padres y sus hermanos y de allí emprenden el camino a la escuela juntos. Alrededor de las once o doce se hace un recreo de

aproximadamente una hora y luego las clases siguen hasta las dos de la tarde o a veces aun un poco más tarde, dependiendo del tiempo que ocupa la actividad realizada.

Según los talleres de capacitación que se imparten a Carmela, sus clases deben basarse en el método inductivo intercultural. Sus acompañantes de la Rediin la alaban, diciendo que ella “lo ha entendido bastante bien” (E3a, 11/2017), pero al mismo tiempo realzan las dificultades que conlleva el método, ya que pone el enfoque en la revaloración de lo local: “la comunidad no quiere que se enseñe lo que ellos ya saben. Porque dicen que eso es pérdida de tiempo, porque dicen que quieren que se enseñe las cuestiones de afuera. A leer y escribir, la matemática, la ciencia” (E3a, 11/2017).”

Sin seguir un currículum ni oficial ni autónomo y tampoco el “calendario socionatural”, que se ha elaborado por sus predecesores y que pudiera fungir como una lista de actividades que lleva a cabo la comunidad a lo largo del año, Carmela menciona, casi con cierto orgullo, que las ideas para clases le vienen, sobre todo, de manera espontánea. “No tengo nada”, me dice –refiriéndose a una guía didáctica o materiales de apoyo. Sólo en pocas ocasiones prepara sus clases de antemano. Por lo general, llega a la escuela y allí decide lo que va a hacer con sus alumnos (DCa 12, 03/2017). La primera decisión que tiene que tomar diariamente se refiere a la cuestión de si las clases tendrán lugar en el interior del aula o afuera en la huerta escolar o en el centro comunitario. Trazando el primer caso, las clases “entre las paredes”, se visibilizan los retos y las ventajas que conlleva la enseñanza en un salón multigrado.

Clases en el interior de la escuela

En el interior del salón Carmela suele enseñar lo que –en una visión más clásica– se espera de la institución “escuela”: escribir, leer, las nociones básicas de aritmética, un poco de ciencia y dibujar. Dado que la edad de sus alumnos se distribuye en un margen de más de diez años, a veces de dos a catorce años, las capacidades de los niños y adolescentes varían mucho. Mientras que algunos de ellos apenas consiguen sostener un lápiz en sus manos, otros ya escriben textos cortos en español y los decoran con elaborados patrones florales. Esta variedad de edades y capacidades se refleja en un estilo de clases libre y abierto. A veces la promotora solo se dedica a uno o dos niños y niñas mientras que a los demás se les permite ocuparse como deseen.

Para enseñar a escribir, ella confía en un solo método: la copia. Se copia todo lo que se puede copiar – letras, sílabas, palabras, frases o incluso textos breves. A los más pequeños, por ejemplo, la promotora les escribe una sílaba en cada línea de su cuaderno (como *pa-pe-pi-po-pu*) y encima les dibuja un perro, para relacionarlo con algo concreto.

Los alumnos entonces llenan la línea con la sílaba dada y coloran el dibujo. Para los grandes, por otro lado, ella les escribe en el pizarrón un texto de algún libro que le llama la atención. *¿Sabías que...? Un panda necesita comer diariamente entre 15 y 36 kilos de bambú. Cada día come unos 600 tallos. Los pandas de zoo disfrutan mucho con la miel y comen cualquier cosa, desde pollo a chocolate* (DCa 12, 03/2017, texto del pizarrón). Estos textos pueden tratar de temas relacionados con las vidas de los alumnos o, como en el ejemplo presentado, ir más allá y abarcar conocimientos de “fuera”. Después de que los alumnos grandes lo hayan copiado, se habla y discute en tsotsil sobre lo escrito, ya que los textos a menudo superan los conocimientos lingüísticos de los alumnos.

De esta forma una pequeña parte de los alumnos está ocupada y cumple una tarea. Los demás observan a los que están trabajando y así aprenden o –cuando mirar se vuelve aburrido– agarran un libro en grupos de dos o tres y lo hojean, mirando las imágenes o intentando leer los textos. La lectura, como capacidad en sí, casi no se practica en conjunto, sino en grupos de diferentes edades, los más pequeños observando a los más grandes. Con frecuencia los textos son leídos en voz alta. Sin embargo, en este aspecto hay que diferenciar entre la “capacidad oral” de reconocer letras y sílabas y así entonar la palabra como tal, y la “capacidad comprensiva” de captar e interpretar el significado de lo escrito (Liceo, 2013 p. 19). Mientras que la capacidad oral esta practicada con frecuencia y, al parecer, con gusto, se nota carencias en cuanto a la capacidad comprensiva, ya que muchos no entienden lo que están leyendo. Textos de lectura en su lengua materna, por otro lado, casi no les están puestos a disposición. Preguntando a la promotora por qué no trabaja más con textos y libros en lengua tsotsil, ella admite que no sabe bien leer y escribir en su lengua materna, dado que tampoco lo ha aprendido en sus días de escuela. No obstante, debido a diferentes estímulos –entre otros los talleres de la Rediin– se hizo visible un pequeño cambio de actitud. Con la creciente experiencia docente, Carmela puso cada vez más esfuerzos en integrar la escritura tsotsil en sus clases.

En las pocas ocasiones cuando tuve la posibilidad de estar presente en las lecciones de matemáticas, pude observar diferentes estrategias. Por lo general las clases de matemática se llevaban a cabo en español, ya que la promotora solamente sabía los números tsotsiles hasta veinte y también los alumnos estaban más familiarizados con los números españoles. No obstante, esto cambió a través de un proyecto escolar. De un libro sobre la lengua tsotsil Carmela sacó la idea de aprender y enseñar los números en su lengua materna y los equivalentes símbolos mayas.

Como el libro estaba escrito en el tsotsil del municipio de Chenalhó, ella tuvo que adaptar los contenidos a su variante local. Luego escribió todas las cifras, las palabras tsotsiles y las cifras mayas hasta “61” en los dos pizarrones a su disposición y los alumnos que ya sabían escribir, pudieron copiar y así aprenderlas (DCa 27, 06/2017).

1	jun	20	jelek	32	lajcheb xcha' vink	40	Chá vink
2	chik	21	jun xcha' vink	33	oxlajunab xcha' vink	41	jun yox vink
3	oxib	22	chib xcha' vink	34	chanlajunab xcha' vink	42	chib yox vink
4	chanab	23	oxib xcha' vink	35	Volajunab xcha' vink	43	oxib yox vink
5	Vo'ab	24	chanab xcha' vink	36	Vaklajunab xcha' vink	44	Chanab yox vink
6	Vakib	25	Vo'ab xcha' vink	37	Vuklajunab xcha' vink	45	Vo'ab yox vink
7	Vakib	26	Vakib xcha' vink	38	Vaxaklajunab xcha' vink	46	Vakib yox vink
8	Vakib	27	Vuklajunab xcha' vink	39	balonlajunab xcha' vink	47	Vuklajunab yox vink
9	balunab	28	Vakib xcha' vink				
10	lajunab	29	balunab xcha' vink				
11	lajunab	30	lajunab xcha' vink				
12	lajunab	31	balunab xcha' vink				
13	chanlajunab						
14	chanlajunab						
15	Volajunab						
16	Vaklajunab						
17	Vuklajunab						
18	Vaxaklajunab						
19	balonlajunab						

Ilustración 20. Clases de matemáticas. Aprendiendo los números tsotsiles y los símbolos mayas (Fuente: autora)

Otros acercamientos matemáticos iban relacionados con actividades y proyectos escolares. Por ejemplo, después de haber tratado cuestiones alimentarias con los alumnos, Carmela agregó unos ejercicios de cálculo para los grandes. Preguntó cuántos litros de agua tomaban al día, a la semana⁵⁵ y al mes y luego puso la misma pregunta en cuanto a la cantidad de tortillas que se solía comer. Mientras que el grupo, con gusto, dibujó su comida diaria, las operaciones de cálculo resultaron ser irresolubles para la mayoría (DCa 7, 03/2017).

Los temas de ciencia, predominantemente relacionados a la naturaleza y al medioambiente, solamente en pocas ocasiones son abordados en el interior del salón, por ejemplo, cuando algo está dibujado o tratado en forma de textos, como lo mostró el caso del “panda”. Por el carácter abierto de clases, no existen asignaturas demarcadas – las matemáticas confluyen con la ciencia, la ciencia con la escritura y el arte, en forma de dibujos, prevalece en todos los ámbitos ya que es una de las actividades más aptas para un salón multigrado. Tales fusiones temáticas y metodológicas, sin duda, reflejan las preferencias y los intereses de la promotora, pero, al mismo tiempo, ponen los contenidos en un contexto más tangible. En particular, cuando se trata de dibujos, la misma promotora pone mucho amor, tiempo y esfuerzo en su trabajo y, en algunas ocasiones, dibujando al lado de sus alumnos crea verdaderas obras de arte.

⁵⁵ La semana se calculaba con ocho días ya que, según lo que Carmela me explicó, “empieza con domingo y termina con domingo, son ocho días entonces” (DCa 7, 02/2017).

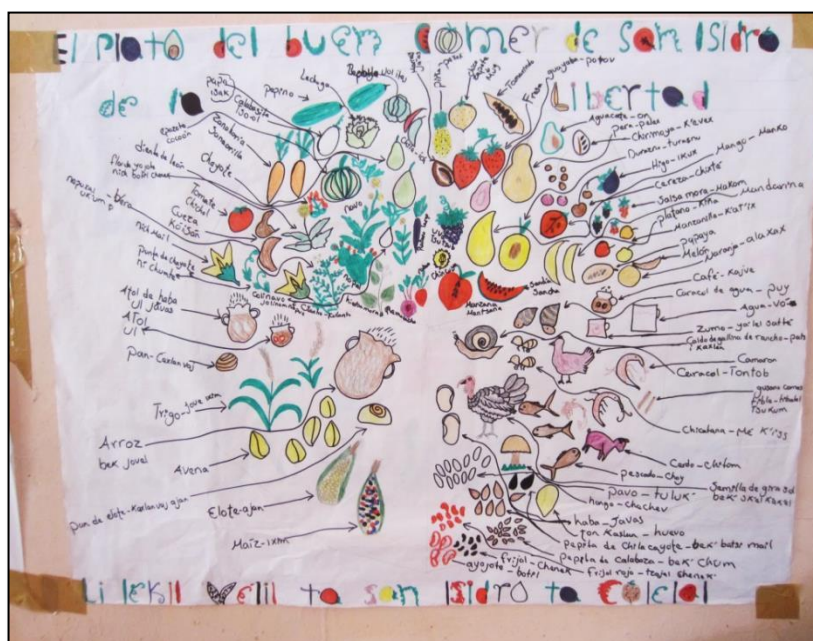


Ilustración 21. “El Plato del buen comer de San Isidro de la Libertad”
dibujado por la promotora

A pesar de esta pasión por el dibujo, cuando se pregunta a los alumnos y a la promotora qué es lo que más les gusta de la enseñanza escolar, la respuesta es unísono: son las actividades fuera del salón. De estas actividades predominantemente agroecológicas y alimentarias, Carmela realiza aproximadamente una a la semana, y en este marco extiende los espacios de enseñanza.

Clases fuera del salón

La unidad didáctica según el MII –en la manera como la proponen los académicos-acompañantes de la Rediin y de milpas educativas– consiste en tres secuencias sucesivas: 1) motivación y conocimiento previo, 2) actividad social, 3) explicitación, articulación, ampliación y sistematización.⁵⁶

Detrás de estos términos se esconde la siguiente idea: Todo el método gira en torno a la realización de “actividades sociales” que son relacionadas con la vida comunitaria. Tal actividad social podría ser, por ejemplo, la siembra de maíz. Como primer paso, antes de realizarla en una milpa escolar, se recomienda averiguar el conocimiento previo de los niños. El objetivo es motivar a los niños para que cuenten lo que ya saben sobre el tema. Después se lleva a cabo la actividad, si es posible en estrecho contacto con la comunidad, y, por ende, se trabaja el tema en el aula. El docente puede dar información basada en biología o química, contar leyendas, y, sin limitaciones dadas, tratar el tema “maíz” en un contexto amplio.

⁵⁶ Información sacada de una tabla que fue repartida en un taller de milpas educativas el 24 de junio de 2017.

Los límites y denominaciones de las asignaturas “clásicas” deben ser superados (como “biología” o “ciencia”) y, en su lugar, se sugiere ver los contenidos y conocimientos bajo nuevos enfoques y estructurarlos según ejes alternativos. Estos ejes pueden ser el territorio (milpa), los recursos (maíz), las técnicas (formas de siembra y uso del maíz) y, el fin social. De esta manera se cubren los temas que la escuela oficial encasilla en asignaturas tales como ciencias naturales o historia, sin embargo, dejándolos en su contexto “natural” (DCa 18, 05/2017).

Mientras cumple su papel de promotora, Carmela recibe la formación de docente por dos instituciones fuera de la comunidad. Por un lado, participa en los mencionados talleres de milpas educativas, aprendiendo sobre el MII y sobre diferentes maneras de documentar las actividades sociales que realiza en clases⁵⁷. Por otro lado, hace un diplomado sobre cuestiones medioambientales y agroecológicas en la enseñanza. Este programa, que tiene lugar un fin de semana al mes, se ofrece por El Colegio de la Frontera Sur (ECOSUR), un centro de investigación en San Cristóbal de las Casas que se centra en cuestiones ambientales, económicas y sociales. Ambos programas y propuestas le proponen herramientas que marcan su estilo de enseñanza. Gran parte de sus clases tienen lugar fuera del salón, en la huerta escolar o en el centro comunitario, abarcando aspectos agroecológicos y alimentarios. Carmela no solamente dirige estas actividades sociales sino también tiende a documentarlas con una cámara digital puesta a disposición por la Rediin.

¿Cómo entonces se lleva a cabo tal actividad social en la práctica? Me gustaría ilustrarlo con dos ejemplos. El primer caso abarca una actividad “espontánea” que no involucró preparaciones previas, mientras que el segundo ejemplo traza una actividad anteriormente planeada y pronunciadamente “social”, ya que se la transfirió al centro comunitario, realizándola en un día festivo con un gran número de observadores y participantes.

Cosecha y preparación de haba

Después de una hora en clases, haciendo ejercicios de escritura, Carmela de repente propone salir con los alumnos a cosechar el haba en la huerta escolar. Antes de dedicarnos a la cosecha, los niños tienen que contar, cuántas vainas hay aproximadamente en una planta.

⁵⁷ El método de documentación que se recomienda es la “fotovoz”. Se trata de un video corto o una fotografía a la que se añade un archivo de audio en el que se explica la actividad en detalle. Estas fotovoces sirven para diferentes propósitos. Por un lado, pueden ser utilizadas como un medio de reflexión en la comunidad, incluso para personas que no saben leer y escribir, y, por otro lado, pueden ser presentados a la Fundación *W.K. Kellogg* como reporte o resultado ilustrativo de su apoyo.

Algunas de las chicas salen con sus cuadernos y empiezan a contar – primero las vainas de una planta, luego las de otra. Siguen contando hasta que la promotora abre la cosecha.

Las habas (o *javas* en tsotsil) generalmente son cosechadas cuando la mayoría de las plantas ya se han vuelto negras y secas. Los frutos secos pueden ser utilizadas para la preparación de atole⁵⁸ mientras que las pocas habas frescas de color verde son comidas así, freídas y envueltas en tortillas, explica Carmela.

Todos los alumnos presentes participan en la cosecha, aunque algunos, sobre todo las chicas mayores, trabajan mucho más rápido que los demás. A continuación, Carmela piensa en hacer unos ejercicios de matemática con el haba, pero, ante todo, quiere saber cuántas habas cosechamos en total. Así, nos quedamos en la cancha de basquetbol que ofrece suficiente espacio, y empezamos a distribuir el contenido de las cuatro cubetas que llevan nuestra cosecha. La tarea consiste en hacer pequeñas pilas, cada una con diez vainas de haba. De esta manera, se puede separar las habas buenas de las vainas vacías y de las hojas secas. Los niños cuentan en voz alta – todos en lengua española. Me siento al lado de una de las chicas grandes y le sugiero que intentemos contar en tsotsil. Al inicio tiene unas dificultades, pero a pesar de preguntarme cómo se dice el número “ocho”, lo logra. Los más pequeños, por otro lado, ya parecen bien concentrados contando en español.

Terminamos con 194 pilas de vainas. No obstante, en lugar de continuar con matemáticas, a Carmela de repente se le ocurre la idea de cocinar el haba verde. “Si no lo cocinamos, se va a poner mal”, me explica. Así se cambian los planes. En este momento todavía faltan un sartén, grasa, agua, sal y tortillas, pero esto no resulta ser un problema. Dos chicos y dos chicas ya se van corriendo o en bicicleta hacia su casa y unos veinte minutos después regresan. El tanque de agua al lado de la escuela ha estado vacío durante mucho tiempo y en las casas de al lado no podemos preguntar por agua. “Ellos son los otros, no son de nosotros” me dice la promotora.

Mientras que los cuatro alumnos todavía faltan, los demás ya empezamos a preparar el haba, quitándole las vainas. Con tantas manos ayudando lo terminamos en pocos minutos. Cuando uno de los chicos regresa con un recipiente de agua, lavamos el haba y lo ponemos en el sartén que ha traído otra alumna. Entre todas las cosas que hay en el salón encontramos una placa

⁵⁸ *Atole* es una bebida espesa y dulce que la gente de San Isidro de la Libertad generalmente prepara a base de maíz. Carmela sacó la idea de preparar un atole de haba de su diplomado en ECOSUR. Dos semanas después de cosechar el haba, se atrevió a intentarlo en el margen de otra actividad social. En el siguiente ejemplo voy a describir cómo se llevó a cabo la preparación de atole para ilustrar una actividad planeada e integrada en un evento comunitario.

eléctrica la que ahora encendemos, pero como tarda mucho tiempo en calentarse, pronto nos despedimos de la idea de usarla. En su lugar, unas chicas, que tienen alrededor de seis años encienden un fuego afuera, al lado de la escuela. Parece que ya lo han hecho muchas veces antes, tan rápido como logran encenderlo. Entonces salimos todos por afuera y allí Carmela sigue preparando el haba verde en el fuego y al final le añade un poco de sal. Una vez que terminamos con el haba, empezamos a calentar las tortillas de las que tenemos muchas. Un chico ha traído tres bolsas llenas de tortillas blancas y amarillas de su casa. Las ponemos una por una en la ceniza y ahí se calientan rápidamente. Yo casi no puedo hacerlo sin quemarme los dedos, lo que causa risas entre los niños. Durante toda la actividad, tanto Carmela como yo sacamos algunas fotos.

Una vez que las tortillas están calientes, empiezo a repartir la comida. Cada niño recibe dos tortillas con una cuchara de habas. Además, lavamos y cortamos unas hojas de lechuga y broccoli y las ponemos juntas con las habas encima de las tortillas. Como nadie suele llevar algo de comer a la escuela, ya todos tenemos hambre y disfrutamos la comida. Al final, no queda ni una sola tortilla, porque cuando se agotaron las habas, simplemente nos comimos las demás tortillas con sal y la lechuga sobrante. Al terminar de comer, tenemos que limpiar. Echamos el resto del agua al fuego para apagarlo y las alumnas mayores y la promotora barren el suelo afuera y el piso dentro del salón. Las vainas vacías las ponemos en un compost que hace poco ha sido instalado detrás de la escuela. A las tres de la tarde terminan las clases y Carmela cierra el salón (DCa 12, 03/2017).



Ilustración 22. Cosecha y preparación de haba (Fuente: autora)

Preparación de atole de haba

Dos semanas después de haber cosechado el haba, continuamos con otra actividad social relacionada a esta legumbre. Esta vez se va a hacer atole de haba, pero no, como en el caso anterior, en alguna fecha espontáneamente escogida, sino el 6 de abril, en plena preparación para la fiesta del *Viernes de Dolores*⁵⁹.

De antemano, por un mensaje de texto, Carmela me pidió que llevara azúcar, panela y canela para el proyecto de atole. Junto con Delázkar, un compañero del CIESAS que también va a participar en la actividad social y en la fiesta del día siguiente, llego al centro comunitario. Hemos trasladado la actividad allí porque hay agua y un amplio espacio para cocinar. Ya poco después de nuestra llegada se acerca una camioneta. Son Liam, un irlandés que ya lleva años acompañando a la comunidad, una profesora del ECOSUR y un estudiante francés que está realizando investigaciones sobre bebidas tradicionales. Todos nosotros vamos a participar, y de cierta manera también documentar la actividad social que Carmela está a punto de realizar.

Muchas personas ya están en el centro comunitario –hombres, mujeres, niños– la mayoría de ellos está preparando comida para la fiesta del día siguiente. A nosotros, los de “afuera”, se nos da la bienvenida con un desayuno, proporcionándonos café y pan dulce. Luego empezamos con la actividad. Es difícil averiguar cuántos alumnos asisten a las clases de hoy, ya que muchos están en el centro comunitario, pero no todos se interesan por las habas. Algunos juegan afuera o ayudan a sus mamás. Simplemente con aquellos que tienen ganas, empezamos las “clases”. Como primer paso tenemos que tostar las habas que los alumnos ya han sacado de sus vainas. Las tostamos –encima del fuego– en uno de los comales grandes de la cocina. Con la ayuda de dos chicas, Carmela hace gran parte del trabajo, revoloteando las habas con unas hojas secas para que no se quemen. El próximo paso consiste en meterlos en una cubeta de agua y dejarlas remojar por dos horas. Esto permite que la piel de las habas se suavice y a continuación pueda ser quitado. Tanto los alumnos grandes como los pequeños participan en pelarlas, aunque algunos se enfocan más bien en comer las habas peladas que aún están duras y crujientes, pero ya comestibles. Los “visitantes” estamos parados alrededor, observando y tomando fotos de las “clases autónomas”.

⁵⁹ El *Viernes de Dolores* es una feriado católico que en México se celebra una semana antes del *Viernes Santo*, conmemorando el sufrimiento de la Virgen Dolorosa. En esta ocasión los habitantes de San Isidro de la Libertad organizan una de sus grandes fiestas anuales. El padre viene de la ciudad a celebrar una misa, después se toma una comida comunitaria y a partir de la tarde hay música y baile. A menudo varios acompañantes y compañeros de “afuera” son invitados y llegan para asistir a las celebraciones. Ya todo el día anterior los miembros de la comunidad cooperan en las preparaciones para la fiesta.

Mientras que yo me alejo por un rato, sentándome con algunas mujeres y ayudándoles a sacar las semillas del chile ancho para preparar una salsa, Carmela y los alumnos continúan con la preparación del atole. Ante todo, tienen que moler las habas, utilizando un molino de mano que fijan en una mesa. Lo que sale del molino es una masa lisa de habas que ponen en una olla grande. Junto con mucha agua lo colocan en el fuego y lo dejan hervir por un buen rato. Como último paso le agregan panela, canela y una gran cantidad de azúcar para darle su sabor dulce. Terminándolo, todos lo probamos con curiosidad, ya que también los niños solamente conocen el atole a base de maíz. Tanto los niños, que ahora todos se acercan, como el grupo de visitantes recibimos una taza de la bebida caliente. Las sobras se las guarda para el día siguiente, ya que otros acompañantes van a venir a las celebraciones (DCa 14, 04/2017).



Ilustración 23. Atole de haba (Fuente: autora)

De esta manera, el haba, por un cierto período del año, se vuelve el “núcleo” de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Aún después de las actividades descritas, Carmela siguió tratando el tema en clases, poniendo preguntas en tsotsil y español a sus alumnos: *El haba, ¿puede servir como planta medicinal? ¿Qué enfermedades puede curar?* Una vez que se cerró el “ciclo del haba” en clases, Carmela simplemente repartió los frutos de la segunda cosecha en octubre a sus alumnos para que pudieran comer y plantarlas en casa (DCa 47, 10/2017).

Especialmente en un salón multigrado, estas actividades sociales traen la ventaja de fácilmente poder involucrar a alumnos de diferentes edades. En las clases dentro de la escuela, por otro lado, la promotora a menudo trabaja con sólo unos pocos niños, mientras que los demás tienen que buscarse maneras de mantenerse ocupados.

Pero incluso esto no debe verse necesariamente como una desventaja. Al igual que en los recreos, los alumnos encuentran formas creativas de ocuparse durante este tiempo.

Tanto la promotora como las autoridades solían subrayar la importancia de transmitir ciertos valores –sobre todo la igualdad de género– a través de actividades sociales. En marzo, cuando se preparó tortillas en el margen de otra actividad social, algunos de los chicos salieron de clases y regresaron a casa, ya que lo consideraban un “trabajo de mujeres”. Unos meses más tarde, en la clausura de la escuela, antes de que la gente emprendiera el viaje a tierra caliente, algunas madres se disculparon con la promotora por el comportamiento de sus hijos y mostraron su acuerdo con sus métodos de enseñanza. Así Carmela seguía con sus clases, entrelazando lecciones en el salón con actividades en la huerta. Cada vez cuando el tema “comida” estaba involucrado en un proyecto escolar, el número de alumnos participantes aumentó casi por sí solo. Y no solamente a los alumnos sino también a la promotora le dio placer la diversidad de actividades. Fueron las siembras, las cosechas y las preparaciones de comidas que Carmela llevaba a cabo con gran entusiasmo y documentaba en detalle. Posteriormente, en talleres de milpas educativas tenía la posibilidad de compartir sus experiencias escolares, mostrando las fotos de la aplicación del MII que le trajeron elogio y reconocimiento.

Sin embargo, poco antes de reiniciar el nuevo ciclo escolar en agosto de 2017, un conflicto quebró el aparentemente idílico ambiente escolar y causó el cierre temporal de la primaria. Una fotógrafa de otro estado mexicano se había dirigido a la promotora e iba a visitar la escuela autónoma por un día para sacar fotos de la huerta escolar. Surgieron rumores de que esa fotógrafa podría pagar a la promotora, aunque Carmela lo negó en absoluto, enfatizando que nunca ha recibido ni un centavo por su trabajo. Por varias semanas la escuela quedó cerrada. Carmela, sin embargo, no quiso dejar el trabajo por completo y empezó a enseñar a sus hermanos y primos en casa. Cuando las autoridades, varios padres de familia, alumnos y también algunos acompañantes externos pidieron a Carmela seguir con el trabajo docente, se abrieron otra vez las puertas del salón. Pero unos meses después, otra serie de disputas y acusaciones provocaron que las clases se dieran cada vez con menos frecuencia y, después de casi dos años, Carmela renunció a su “cargo” de promotora. Como consecuencia, la escuela quedó cerrada durante meses. El capítulo 6.1.5. se dedicará en detalle a estos aspectos vulnerables de la “autonomía escolar”. Lo que sigue ahora es una impresión de lo que sucede durante la hora del recreo.

6.1.2. El recreo o “el juego con las avispas”

Son las doce del mediodía, la hora del recreo ha comenzado. Algunas avispas han ingresado al salón de clases y están volando confusamente hacia el cristal de la ventana. No pasan desapercibidas por mucho tiempo. Una por una, los alumnos las atrapan, les colocan una tira de papel crepé en la parte posterior y las dejan despegar en el aire como un avión de papel. Las ahora torpes avispas no llegan muy lejos, y así los niños las atrapan de nuevo, con los dedos desprotegidos (DCa 5, 02/2017). ¿Un juego con fuego, o bien con el aguijón de la avispa? ¿O una expresión de libertad, de cercanía a la naturaleza o simplemente de tontería infantil?

El capítulo anterior ha mostrado cómo se llevan a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje. El procedimiento de la promotora suele ser espontáneo y, aunque ciertos métodos “de afuera” prevalecen, se caracteriza por ser libre de las limitaciones impuestas por un currículo o un plan de estudios. También el recreo, que en términos de tiempo no está claramente definido y que a menudo surge fluidamente del tiempo en clase, ofrece a los alumnos un espacio de libertad. Todo lo que se encuentra en el interior del salón o en el terreno de la escuela puede ser transformado en un objeto de curiosidad o diversión. Las posibilidades de entretenimiento se basan en las condiciones disponibles y de ahí se expanden con una buena porción de creatividad y valentía por parte de los alumnos.

Aunque la promotora suele hacer un recreo de aproximadamente una hora al mediodía, ni ella ni los niños traen comida a la escuela. Solamente en el marco de actividades sociales, sea la preparación de tortillas, tamales o haba, se tiende a comer juntos. Aparte de esto, los niños de vez en cuando sacan ciertas delicias de la huerta escolar. Especialmente la caña de maíz goza de gran popularidad. Se quita el joven tallo de la planta, se lo pelea y masticándolo se puede extraer un jugo dulce, parecido al de la caña de azúcar.

Como el aspecto de comer prácticamente no ocupa ningún tiempo del recreo, queda más tiempo para interacciones sociales, el juego y diversas formas de entretenimiento. Jaramillo Ocampo considera el recreo un “escenario de construcción de convivencia” y resalta la importancia del juego en este proceso (2012, p. 72). En el caso de San Isidro de la Libertad, los juegos tienen diversas características e implicaciones que serán enfocadas en los siguientes párrafos: algunos son activos y deportivos, otros al borde del peligro, y los demás son tranquilos e incluso educativos. Los juegos que generan ganadores y perdedores son la excepción – sólo *lotería* podría entrar en esta categoría, sin embargo, los alumnos lo juegan a su manera y esta no implica que alguien gane o pierda.

Ya que el tiempo se maneja de manera flexible y, además, la escuela no cuenta con una campana que señala las horas de clase y los tiempos de recreo, los alumnos a veces simplemente salen al patio cuando terminan una actividad o un ejercicio en el interior del salón. Al igual que en gran parte de las escuelas oficiales, se puede afirmar que en San Isidro de la Libertad el “patio es sinónimo de recreo, y el recreo es naturalizado en el patio” (Jaramillo Ocampo, 2012, p. 75). Todo lo que se juega, se juega allí, en la cancha de basquetbol. En cuanto a la primera categoría de juegos –los entretenimientos “activos y deportivos”– cabe mencionar las bicicletas. Dentro del salón hay tres bicicletas de diferentes tamaños que fueron donados a la escuela autónoma. Hay poco aire en los neumáticos, pero es suficiente para que los alumnos y las alumnas puedan dar pequeñas vueltas en la cancha. Dos o tres niños ya saben mantener el equilibrio y andar en bicicleta por sí mismos. Los demás son apoyados por sus compañeros, que sostienen la bicicleta en la parte de atrás y corren a su lado. De vez en cuando incluso se ve las chicas mayores intentando montar en las bicicletas mientras que son apoyadas por compañeros o hermanos menores. Las faldas bien atadas pueden ser un obstáculo, pero no las limitan lo suficiente como para que dejen de intentarlo. Para el placer y el entretenimiento de los alumnos, también la promotora hizo un cuidadoso intento de montar en bicicleta (DCa 11, 03/2017).

En cuanto a la segunda categoría –los juegos “al borde de peligro”– que en su mayoría son realizados por chicos, se podría enumerar toda una serie de actividades. Merece ser destacado nuevamente el juego con las avispas que ya fue explicado en la introducción de este capítulo, dado que éste no sólo requiere de coraje, sino también de sensibilidad. Después de todo, los niños tan sólo quieren atrapar los insectos por un breve momento, no quieren ser picados por la avispa, y tampoco buscan matarla, al fin y al cabo, la quieren ver volar con su nueva cola de papel crepé (DCa 5, 02/2017). En otra ocasión, salí del salón y me di cuenta de que gran parte de los alumnos “había desaparecido”. En el patio de la escuela no había casi nadie. Sin embargo, no tardó mucho en que se oyera fuertes gritos desde detrás del edificio. Siete niños habían agarrado varios objetos y lonas de plástico del interior del salón y se deslizaban por un camino polvoriento y empinado a través del bosque. Se deslizaban y subían, se deslizaban y subían, una y otra vez. Todo el aire ya estaba lleno de polvo levantado y los niños parecían estar cubiertos por una capa de este mismo. Como austriaca, proviniendo de un país con mucha nieve, inevitablemente tuve que pensar en los paseos en trineo que en mi país natal se suelen disfrutar. En el caso de la escuela autónoma, la diversión terminó cuando un alumno se dirigió a la promotora porque al chocar con otro niño se había cortado el labio y estaba sangrando. Sin prestarle mucha atención al incidente, los alumnos seguían con su recreo y después de un rato más afuera, volvimos a clases (DCa 8, 03/2017).

El último juego dentro de la categoría de los entretenimientos “peligrosos” que debe ser mencionado aquí se refiere a la creatividad de los niños de transformar cualquier cosa disponible –ya sea peligrosa para ellos o no– en un juguete. Al lado de la escuela está tirada una construcción metálica que consiste en barras y alambre de púas. Hace tiempo se la había utilizado para pintar las paredes de la escuela, pero desde entonces nadie se molestó en deshacerse del andamio. Ahora, los niños lo han descubierto por sí mismos. Entran al interior del andamio, y como un hámster en su rueda, dan vueltas, intentando de no lastimarse en el alambre de púas (DCA 12, 03/2017).



Ilustración 24. Jugando en el borde del alambre de púas (Fuente: autora)

Por último, hay que mencionar las actividades “tranquilas” e incluso “educativas” que en total son aquellas actividades, que toman la mayor parte del tiempo de recreo. Con frecuencia se ve a un niño o a una niña que saca algún libro del interior del salón, y, sentado en el patio, empieza a hojearlo, mirando las imágenes coloridas y a veces intentando leer los textos españoles en voz alta. A menudo las chicas se juntan en grupos de dos o tres y hacen esta actividad juntas. Otra actividad, que goza aún más popularidad, es el juego de *lotería*. Parecido a las bicicletas, este juego es uno de los objetos que ya “estaban” en la escuela, cuando Carmela asumió su trabajo. Las reglas de *lotería* se parecen a las de *bingo*, que se juega en muchas otras partes del mundo, solamente que en el caso de *lotería* no se juega con números sino con tableros de imágenes que adicionalmente contienen por escrito la palabra del objeto. Por azar, cada niño recibe uno de estos tableros y un “gritón” saca una carta tras otra y lee en voz alta las palabras escritas en español. Todos los niños que encuentran el objeto anunciado en su tablero lo marcan con una piedra pequeña o un frijol. Esto se suele continuar hasta que gane el jugador que primero tenga marcado en el tablero todas las imágenes nombradas. En San Isidro de la Libertad, sin embargo, este juego no tiende a terminar tan pronto haya un ganador, sino que simplemente se sigue jugando mientras haya cartas disponibles que se puedan leer a los demás. El placer del juego parece residir en el reconocimiento de los objetos anunciados (DCA 12, 03/2017).

Normalmente, durante el recreo la promotora también sale a la sombra del edificio y observa a los niños, platica con sus hermanos o las chicas grandes, escribe mensajes en su teléfono móvil o lee, escribe o dibuja en un librito. Así pasa la hora del recreo, o a veces un rato más, hasta que todos regresen a clases. En ninguna ocasión pude observar signos de aburrimiento por parte de los niños. Sus actividades y sus juegos son variados y no estrictamente separados por género o edades. A menudo los más pequeños juegan con los grandes o las alumnas grandes, sobre todo las chicas, se encargan de hermanos o compañeros menores. La promotora no suele establecer límites o definir prohibiciones, ya que a menudo también las alumnas grandes toman cierto grado de responsabilidad y cuidan a los pequeños. Esto le permite a la promotora que se recueste por un momento contra las paredes del edificio escolar o que se ocupe de la más pequeña de sus hermanas, de apenas dos años de edad, a la que ocasionalmente lleva a la escuela.

Ahora el foco se estrechará una vez más y la vista se dirige a unos pocos aspectos específicos de la vida escolar: ¿Qué importancia adquiere cada uno de los dos idiomas de enseñanza, el tsotsil y el español? ¿Qué símbolos caracterizan el ambiente escolar? ¿Y cuáles son los eventos más destacados del ciclo escolar?

6.1.3. Lenguas, símbolos y eventos particulares

Entre los incontables objetos, libros y documentos en el salón, descubro una hoja que contiene un cuento en tsotsil. Con curiosidad se lo muestro a la promotora y ella empieza a leerlo. En cada frase se tropieza con una palabra que “no es de aquí, que es de Chamula.” Asombrada por las aparentemente tan significativas diferencias lingüísticas, continuo mis exploraciones. Saco los documentos de mis clases de tsotsil que tomo en una escuela de idiomas en San Cristóbal de las Casas y se los doy. Pasa exactamente lo mismo. Cada rato me señala una expresión que no se usa en Zinacantán, que no se usa por la gente de la comunidad (DCa 5, 02/2017).

Cuestiones lingüísticas

Desde el gobierno de Lázaro Cárdenas, la idea de una educación bilingüe y más adelante de una educación “apropiada”, se ha ido fortaleciendo en México. Pero, ¿hasta qué punto se ha abordado los retos que implica la enseñanza en un idioma que no cuenta con una versión “estándar”? El tsotsil no siempre es el mismo tsotsil. Cada municipio, y a menudo incluso cada comunidad tiene su variante local de hablarlo, cuenta con expresiones propias y varía en la manera de pronunciar ciertos términos. Aunque se puede conseguir diversos diccionarios y libros de texto en tsotsil, no se ha establecido una escritura estandarizada, ni menos una versión estandarizada de hablar el idioma. En el caso de San Isidro de la Libertad, sólo pocos contenidos, por ejemplo, actas de asambleas de mayor alcance, parecen ser considerados necesarios para ser escritos y estos documentos suelen estar en español. El uso de la escritura en tsotsil no se ha establecido en la vida comunitaria ni siquiera a pequeña escala.

Regresando al aula y a los procesos de enseñanza y aprendizaje, los padres de familia esperan que una educación autónoma, por un lado, considere la lengua materna de sus hijos, pero, por otro lado, también promueva la enseñanza de la lengua española. “Que enseñe en español y en tsotsil. En los dos”, exige un padre (E5a, 11/2017). De igual manera, otras personas valoran positivamente las clases en tsotsil, sin embargo, ponen más énfasis en el aprendizaje del español, ya que opinan que esto facilita muchos aspectos de la vida cotidiana de sus hijos. Así, una madre expresa: “Un maestro [...] es mejor que enseñate hablar en español, porque ya sabes, cuando salgas a la ciudad, sabes de comprar algo. Si no aprendes el español, no entiendes que dicen los españoles pues” (E6a, 11/2017). La promotora también comparte esta imagen y destaca la importancia de que sus alumnos aprendan bien el español: “Porque es difícil cuando alguien viene de afuera y no puede hablar y tienen miedo. Cuando ya sabemos hablar más el español, no tenemos miedo de una persona que viene de afuera y podemos hablar y platicar con ella o con él” (E1a, 10/2017).

La participación en las clases de la escuela autónoma me confirmó que éstas se definen, de acuerdo con los deseos de muchos padres, por su carácter bilingüe. No obstante, cabe señalar que a menudo los dos idiomas no se utilizan de forma equilibrada y simplemente intercambiable, sino que el uso de cada uno persigue un propósito claro. Todo lo que tiene que ver con la comunicación oral, ya sean explicaciones, preguntas o breves discusiones, se lleva a cabo casi exclusivamente en lengua tsotsil. Sólo en las áreas temáticas en las cuales la promotora y también los alumnos han crecido usando términos españoles –por ejemplo, con los números y las operaciones matemáticas– estas palabras se integran como palabras de préstamo en las explicaciones tsotsiles.

El cuasi monolingüismo oral, que en primer lugar sirve para facilitar la comprensión, se contrasta con un claro dominio del español en el área de la lectura y de la escritura. Esta prevalencia del español tiene varias razones. Primero, simplemente tiene que ver con cuestiones de disponibilidad. La mayoría de los libros que se pueden encontrar en el aula y que se usan para la lectura está en español. Además, la prevalencia del español en la lectura se ve reforzada por el hecho de que los pocos textos disponibles en tsotsil son, en gran parte, rechazados por la promotora, ya que la variante lingüística no corresponde con la suya, es decir, la variante de su comunidad.

La escritura también está ligada a los mismos libros “en uso”, puesto que, especialmente a los alumnos mayores, la promotora suele darles textos de libros para copiar. Aparte de esto –y opino que esto es una de las razones principales– la promotora está más familiarizada con la

ortografía española que con la ortografía tsotsil debido a su propia formación escolar. Aunque consigue leer y escribir un texto en tsotsil, esto le requiere un mayor esfuerzo. De todos modos, –sin poder asegurar que mi presencia y mi propio interés en el idioma tsotsil no haya contribuido de cierta manera– pude observar un cambio gradual en el enfoque lingüístico de la promotora a lo largo del año escolar. Cada vez más trató de escribir textos breves en tsotsil en el pizarrón y también dirigió el enfoque de los ejercicios de escritura básica a su lengua materna. Un ejercicio de copiar sílabas ya se podía ver así: *tsa-tse-tsi-tso-tsu*, con el dibujo de un colibrí encima, *ts'unun* en tsotsil.

El uso de los dos idiomas en clases también se refleja en la comprensión y el uso de las lenguas por parte de los alumnos. Echando un vistazo al dominio del español, muchos de los niños se muestran tímidos al usarlo oralmente. Ciertamente, la edad también juega un papel decisivo. Por ejemplo, las alumnas mayores, que a veces acompañan a sus madres a la ciudad y al mercado, tienen un vocabulario español ya mucho más amplio que algunos de sus hermanos menores. Pero también son tímidas y reservadas cuando se trata de hablar en clases; todo lo contrario aplica cuando se observa el uso oral del tsotsil.

Si miramos a la “lectura”, otra área de competencia, que a menudo está practicado de forma lúdica durante el recreo, muchos de los alumnos parecen no tener ninguna vergüenza o timidez cuando intentan leer en voz alta un texto en español. A cambio, un texto en tsotsil puede resultar incluso “más ajeno” por falta de práctica o simplemente por ser escrito en una variante lingüística de otra localidad.

Símbolos

La educación ofrece tanto el espacio como el tiempo para venerar ciertos símbolos que crean un sentimiento de cohesión y pertenencia (Tirzo Gómez, 2000, p. 76). Por esta razón, no sólo las instituciones oficiales recurren de manera intencionada al uso de símbolos y prácticas ritualizadas. Refiriéndose a las comunidades zapatistas, Baronnet afirma:

las bases zapatistas ponen en práctica y valorizan conocimientos y saberes que ayuden a fortalecer su identidad como militantes de una organización político-armada; esto es como autónomos, como indígenas campesinos y mexicanos, identidad que puede apreciarse en los símbolos con los que se manifiestan, en el himno y corridos neozapatistas, las banderas mexicana y rojinegra que enarbolan (2015, p. 708).

Sabiendo que el trabajo de campo me permitiría sumergirme en una escuela que anteriormente “perteneció” al gobierno, luego se acercó al zapatismo y ahora se declara “independiente”– aunque cuenta con el apoyo de varios acompañantes externos– despertó, desde el principio,

mi curiosidad por la cuestión de los símbolos. ¿Quiénes serán los ídolos que se presentan a los alumnos? ¿Habrán una bandera nacional? ¿Símbolos zapatistas? ¿O una mezcla de todo?

Cuando uno recorre el terreno de la escuela, éste parece estar rebosante de símbolos. Como un enlace entre la historia nacional y el movimiento zapatista destaca la imagen de Emiliano Zapata, uno de los líderes principales de la Revolución Mexicana. Su retrato no sólo adorna las paredes delanteras y laterales de la escuela, sino que también se puede ver en un póster dentro del aula. Pero su póster no es el único. Toda la historia nacional, o sea, la “historia de bronce” está ilustrada a través de los retratos de personas heroicas dentro del salón. Comienza con Cuauhtémoc, el último emperador azteca y el único representante “indígena” entre los héroes presentados, y continúa con Miguel Hidalgo y Costilla y José María Morelos, dos héroes de la Guerra de Independencia de México. De ahí el recorrido histórico sigue con los Niños Héroes, seis cadetes que dieron sus vidas en 1947 en la Batalla de Chapultepec a lo largo de la Intervención estadounidense en México. Y, por último, destacan los héroes de la Revolución Mexicana: encabezados por el ya mencionado Emiliano Zapata y seguido por su igualmente famoso combatiente Francisco Villa. Cada día los niños están rodeados por los retratos de estos héroes y ciertamente se han familiarizado con sus rasgos faciales. Sin embargo, en todo el año escolar fueron pocas las referencias que se hicieron a la historia monumental. Sólo un día la promotora me contó que cuando ella era alumna de una escuela oficial, se quedó fascinada por las historias de héroes que les compartió su maestro (E1a, 10/2017).

Recibiendo tan poca atención como las imágenes heroicas en el aula –pero ciertamente también dejando su huella en las percepciones inconscientes de los alumnos– un símbolo casi omnipresente vincula a la escuela con su historia cercana al zapatismo: la estrella roja.⁶⁰ Sobre un fondo negro, la estrella se destaca en la pared delantera de la escuela, y se encuentra pintada en diversos sitios, desde las canastas de basquetbol hasta el tanque de agua vacío, marcando o delimitando, de cierta manera, todo el terreno escolar. Ninguna persona se refirió activamente a este símbolo en los tiempos cuando estuve presente. No obstante, en un nivel simbólico y “visible”, esas estrellas rojas, sin duda, se han vuelto la característica más llamativa que anuncia desde lejos que se trata de una escuela “no estatal”.

⁶⁰ En un comunicado del 8 de septiembre de 1997, la Comandancia General del Ejército Zapatista de Liberación Nacional anunció: “La bandera de la estrella de cinco puntas [...] simboliza la lucha por la humanidad. Esta es la bandera de los zapatistas. En ella están la sangre y la muerte de nuestra gente. Pero también están la lucha y la esperanza de justicia, libertad y democracia que merecemos todos los mexicanos” (Jornada, 1997).

Otro símbolo que, por el contrario, establece un nexo fuerte con la nación mexicana es la bandera. Se me cuenta que antes había una bandera mexicana frente a la escuela, pero alguien la robó durante los conflictos (DCa 4, 02/2017). Hoy en día, la bandera nacional por lo tanto sólo cuelga en forma miniatura en el lado de un pizarrón y recibe poca atención consciente. En las clases de Xun y Xunka, los primeros promotores autónomos, todavía se solía hacer escoltas y el saludo a la bandera, así como se cantaba el himno mexicano y chiapaneco, de igual manera como se lo practica en las escuelas oficiales. Se cuenta que ellos, además, agregaron el himno zapatista al honor semanal que se da a la bandera. Cuando Carmela asumió el cargo de la promotora hubo una ruptura con estas prácticas profundamente arraigadas en el sistema escolar mexicano; una ruptura que no ocurrió sin críticas. La misma promotora recuerda, de manera positiva, que se cantaba los himnos y se hacía escoltas cuando asistía a la escuela – e incluso afirma que todavía lo sabe hacer. Pero al preguntarle, por qué decidió cesar esta “tradición”, me confesa: “Sí, me gusta, pero ahora que están reunidos sus padres me da vergüenza” (E1a, 10/2017). Por otro lado, los padres, en la medida en que ellos mismos han asistido a la escuela, también la vinculan con las costumbres de los himnos y escoltas y esperan que la promotora lo enseñe a sus hijos, por no decir que lo exijan. Una madre, incluso, justifica la ausencia de sus hijos de la escuela por la actitud de la promotora: “Así dijeron pues mis *chamaquitos*⁶¹. ¿Para qué voy a ir a la escuela? No enseña bien la promotora. No hacemos escolta y no cantamos. A la promotora no le gusta, dicen. [...] No quiere enseñar ni bailar” (E6a, 11/2017). Aun una de las acompañantes externas ha reconocido “el problema” y, preocupada por el asunto, confirma que cantar el himno nacional, el himno chiapaneco y el himno zapatista “le daría una cierta formalidad, una cierta institucionalidad a la escuela. Pero bueno, a la promotora no le gusta [...] tal vez tendríamos que buscar una persona que les enseña” (E8a, 12/2017).

La presencia de los “héroes nacionales” y de la bandera nacional, así como al menos el deseo de que se celebren los rituales en honor a la patria, en honor a la bandera; todo eso se asemeje a las prácticas simbólicas que se llevan a cabo en el sistema escolar oficial. ¿Dónde reside entonces la característica distintiva de una escuela “autónoma”? ¿Acaso en las pocas estrellas zapatistas que se ve distribuidas por el terreno? A nivel de los procesos de enseñanza y, por ejemplo, en cuanto al uso de libros escolares, la diferencia se hace más visible. Pero hablando de la simbología –o más bien de la simbología esperada– se hace evidente que la “identidad autónoma” no debe considerarse de ninguna manera separada de la “identidad mexicana”. Los aspectos de la “escuela oficial” que le gustan a la gente deben ser mantenidos y ser entretejidos

⁶¹ *Chamaquito* es una palabra coloquial y significa “hijo” o “chico”.

con prácticas, rituales y símbolos “autónomos” e “independientes”. Así resulta que toda la historia de transformación –desde lo oficial, al acercamiento con el zapatismo y hasta la “autonomía independiente”– se refleja en minúsculos símbolos a través del terreno escolar.

Ciclo escolar y eventos particulares

La “autonomía” de San Isidro de la Libertad se expresa en cierta medida en un ciclo escolar estructurado de manera flexible. Aunque la semana escolar –con clases de lunes a viernes, de alrededor de las nueve de la mañana a las dos de la tarde– parece estar acorde con la “semana” del sistema oficial, la distribución de las vacaciones y del tiempo libre se caracteriza por un alto grado de adaptabilidad al ritmo anual de la vida de la comunidad. En total, la promotora divide el año en dos períodos. El primer período suele empezar en agosto y termina unos días antes del 20 de noviembre, justamente antes de la celebración anual de la declaración de la autonomía. Después de la fiesta, la gente sale a tierra caliente para cosechar el maíz y cuando regresan, ya se festeja navidad y el año nuevo. Como la promotora deja claro: “cuando hay fiesta aquí en San Isidro de la Libertad, sí suspendo las clases” (E1a, 10/2017) – al igual que cuando haya una fiesta en Bochojbo’ Alto, una comunidad autónoma cercana con la que se mantienen estrechas relaciones. El segundo período del ciclo escolar reinicia en enero y, con la excepción de varias celebraciones religiosas y los días de formación en los cuales sale la promotora de la comunidad, las clases se llevan a cabo hasta junio. De igual manera que en las escuelas oficiales, un acto oficial –la “clausura”– cierra el año escolar antes de que las familias se vayan a tierra caliente para la siembra de maíz.

En cualquier primaria oficial, el día de la clausura abarca, como elemento central, la entrega de los certificados. Por involucrar a los padres en este evento, la clausura es probablemente la ocasión que más convierte a la escuela como tal y en un tema de interés común. Ya de antemano me preguntaba cómo un evento de este tipo podría ser replicado en un “sentido autónomo”. Acompañando las preparaciones y estando presente durante la clausura, obtuve una imagen de este evento particular.

En los procesos de enseñanza y aprendizaje, a lo largo de todo el año escolar, ni una vez me tocó que se hablase de evaluaciones o calificaciones, ni menos de la posibilidad de repetir un grado. Por lo tanto, me dirigí a la promotora, preguntándole si tenía la intención de evaluar a sus alumnos de alguna forma: “No. Pero sí vienen unas personas a evaluar los niños. Le dan una pregunta o a dibujar: qué han aprendido, qué actividades, qué es lo que más les gustó de todas las actividades” (E1a, 10/2017). Supuestamente, un día llegaron una maestra y un maestro

–ambos hablantes tsotsiles y miembros de milpas educativas– que, de la manera descrita, interrogaron a los alumnos. La misma promotora se niega a calificar el trabajo de sus alumnos: “Creo que es mejor que vienen de afuera. Para que descubren el trabajo” (E1a, 10/2017).

Sabiendo que se celebraría una clausura en la comunidad autónoma, me interesaba cada vez más en cómo se iba a tratar el tema de las cualificaciones y la entrega de los certificados. Una semana antes del evento, éste comenzó a tomar una forma más precisa. Una acompañante de muchos años y miembro comprometido de milpas educativas invitó a mi compañero nicaragüense del CIESAS, Delázkar, y a mí a una reunión especialmente convocada para preparar la clausura. En la “carpintería”, una casita de madera al lado del centro comunitario que sirve para diferentes propósitos dependiendo de la ocasión, nos encontramos con las dos autoridades y con la promotora. La acompañante asumió el papel de dirigir las preparaciones para la clausura, que tendría lugar en junio en la escuela en presencia de todos los niños y padres. Los alumnos deberían abrir el evento con una canción sobre un colibrí que ya conocían por un video. Entonces, según la acompañante, se debería cantar algunos himnos, por lo menos el himno nacional mexicano y el himno zapatista – y los alumnos deberían hacer una escolta. Ante las reacciones ambiguas por parte de la promotora y las autoridades, la acompañante hizo la pregunta: “No quiero imponerles nada, pero [...] ¿cómo pueden ser autónomos sin saber el himno zapatista?”. Gran parte de los alumnos no saben los himnos, y ni la promotora recuerda en detalle el himno zapatista. Después de una larga discusión, las autoridades, la promotora y la acompañante se pusieron de acuerdo que en la clausura sólo se iba a hacer una escolta. Los himnos, en cambio, se debería aprender para la próxima fiesta del 16 de septiembre⁶² ya que el tiempo que quedó hasta la clausura no iba a ser suficiente.

El siguiente punto durante el transcurso de la clausura debería ser una presentación del trabajo de Carmela. La acompañante sugirió que la promotora hiciera una presentación basada en el fuertemente promovido “fotovoz”. Se trata literalmente de escoger fotos a las cuales se agrega “voz”, es decir, pequeñas grabaciones que se puede registrar directamente en el programa *PowerPoint*. Adicionalmente, Carmela debería imprimir algunas fotos de las actividades sociales, para que estas no solamente le puedan servir para la clausura sino también para el próximo taller de milpas educativas. A partir de la presentación y las fotos, la acompañante aspiró a captar algunas opiniones y puntos de vista de los padres y de las autoridades antes de pasar a la entrega de los certificados. Para este punto central del programa, la promotora todavía

⁶² El 16 de septiembre toda la nación celebra el “Grito de Independencia”.

tenía que hacer algunas preparaciones. Se le pidió que hiciera una lista con todos los nombres de sus alumnos, indicando el “grado” al que habían asistido y si habían aprobado el año escolar. Los diplomas mismos podrían ser preparados e impresos afuera y ser llevados al evento (DCa 28, 06/2017).

Como suele ser el caso, a fin de cuentas, la preparación descrita meramente proporcionó una orientación y el transcurso del evento, hasta cierto punto, tomó su propia dinámica. El 19 de junio, el “gran día” había llegado. Al igual que en otras ocasiones festivas, un hombre de la comunidad preparó el *altar maya*⁶³ en medio del salón de clases, colocando flores de diferentes colores, velas y agujas de pino en el piso. Poco a poco empezó a llegar la gente de la comunidad: la promotora, las autoridades con sus esposas, el comité educativo, varias madres y otros miembros de la comunidad con sus hijos, y, por último, la acompañante externa con un compañero de la Rediin, un maestro bilingüe que domina el tsotsil. Ella trajo los certificados que los “agentes de la educación” – la promotora, las autoridades y el comité de educación, todavía tuvieron que firmar, usando su signatura o una huella dactilar, dependiendo de sus habilidades de escritura. La acompañante, así como otro miembro de la Rediin, ya los habían firmado de antemano bajo la rúbrica de “supervisión”.

Una vez que todos estaban presentes, nos sentamos en sillas o en el piso alrededor del altar maya. Una de las autoridades realizó un acto ceremonial introductorio con humo alrededor del altar, seguido de un rezo en el que nos dirigimos en cada uno de los puntos cardinales. Después de que “nosotros”, los de “afuera”, nos presentásemos brevemente y dirigiésemos unas pocas palabras a la comunidad, se siguió con la presentación de las actividades que los alumnos realizaron a lo largo del año escolar. A cada niño se le dio un póster que ilustró una de las actividades realizadas y los que ya sabían leer, tuvieron que leer en voz alta lo que estaba escrito en tsotsil sobre la siembra de hortalizas, la preparación de tortillas, atole, tamales y mucho más. La promotora les ayudó a presentar los pósteres, ya que muchos de los niños parecían muy tímidos y en algunos casos se negaron a decir ni una sola palabra.

Lo que siguió después de estas breves presentaciones fueron discursos de las autoridades sobre sus ideas y expectativas en cuanto a la educación autónoma, primero en tsotsil, luego traducido al español. Además, el maestro bilingüe de la Rediin realizó, en lengua tsotsil, una interrogación

⁶³ El *altar maya* se prepara para diferentes ocasiones, ya sean fiestas, misas católicas y visitas del padre o antes de la siembra de maíz. Siempre se coloca flores de los colores amarillo, blanco, azul/morado y rojo en el altar. A cada uno de estos cuatro colores se le atribuye un significado particular. Así se dice que el amarillo, por ejemplo, representa el amanecer y la vida y el blanco la purificación (DCa 21, 05/2017).

a las madres y padres sobre su satisfacción con la escuela. Algunos fragmentos de estos discursos y comentarios se presentarán en el capítulo 6.1.5.

Un último gran punto de la clausura, que, tras algunas dificultades técnicas, llamó la atención de los miembros de la comunidad, fue la presentación de fotos y videos sobre el año escolar, que esta vez, se proyectaba en una de las paredes del salón. Las grandes exposiciones divertieron, sobre todo, a los alumnos, que se reconocieron en numerosas escenas de las actividades realizadas.

Después de todo esto se empezaron a repartir los certificados. La acompañante nos dio a cada uno de “nosotros de afuera” así como a las autoridades un par de diplomas y uno por uno llamamos a los alumnos para entregárselos. Mientras que algunos de los diplomas contenían una lista de materias arbitrarias, otros solamente confirmaban que, “El estudiante acreditó satisfactoriamente el PRIMER GRADO DE PREESCOLAR durante el ciclo escolar 2016-2017”. Los diplomas estaban en lengua española por lo que muchos alumnos, sobre todo los más pequeños, no entendían lo que estaba escrito en ellos. No obstante, todo el acto de llamar a cada uno de los alumnos, entregarle su diploma y darle la mano, le proporcionó cierta importancia y los niños parecían recibir los documentos con una mezcla de timidez y orgullo. Incluso, una ligera decepción fue visible en los rostros de aquellos pocos niños cuyos diplomas se olvidaron de imprimir. Para cerrar la “parte oficial” de la clausura, se empezó a repartir atole de maíz y pan dulce, que ya habían sido preparados desde las primeras horas de la madrugada por parte de las mujeres de la comunidad.

Un cierto grado de “libertad” pareció estar presente incluso en un evento como la clausura, planeado por personas de afuera y en el cual ciertas imitaciones del sistema escolar estatal son difíciles de pasar por alto. Como se mencionó anteriormente, el evento adquirió, en muchos sentidos, una dinámica propia. En lugar de cantar una canción para abrir el evento, se rezó una oración alrededor del altar maya, y, más adelante se abstuvo de cantar los himnos o hacer una escolta – y a nadie le pareció importar la ausencia de estos elementos. En cambio, a los padres de familia se les dio la oportunidad de apreciar el trabajo de la promotora y se creó un espacio para intercambiar ideas sobre la educación autónoma (DCa 31, 06/2019).

En el siguiente capítulo me gustaría darles la palabra a los alumnos y alumnas y explorar sus visiones para el futuro. De la misma manera como se hizo en el caso de la escuela bilingüe de Las Ollas, se averiguará dónde se ven en 20 años, en qué ámbito les gustaría trabajar y el papel que cumple la escuela en la realización de los sueños.

6.1.4. Sueños infantiles – la escuela y su contribución en los futuros trayectos de vida

“Mi nombre es Josefa. Tengo once años. Cuando me levanto me pongo a mantener los animales y después a desayunar. Como y después me voy a la escuela. Cuando terminan las clases me regreso y me pongo a cocinar. Cuando termino de comer, voy a traer leña con mi mamá y mi hermana. Me gusta hacer todo lo que hago. Me gusta tejer y bordar y hacer tortillas.”⁶⁴ De esta manera, una alumna de once años describe su vida cotidiana en la comunidad autónoma y agrega, en cuanto a su futuro: *Lichinaki ta Sinakantan. Chinaki xchi'uk jme'. Ja' lek chka'i.* “Voy a vivir en Zinacantán. Voy a vivir con mi mamá. Me gusta todo lo que hago” (proyecto de dibujos, San Isidro de la Libertad, 09/2017).

Al igual que en Las Ollas, un proyecto de dibujos sobre los sueños del futuro fue realizado con un total de ocho alumnas y cinco alumnos de la escuela autónoma en San Isidro de la Libertad en septiembre de 2017. Como la escuela autónoma solamente cuenta con un salón multigrado, todos los alumnos que llegaron en las fechas correspondientes participaron en el proyecto. A lo largo de dos días escolares los alumnos realizaron un dibujo o un texto y luego me explicaron el contenido en tsotsil. En un paso siguiente la promotora me ayudó con las traducciones de las presentaciones y de los textos.

De los trece alumnos que participaron en el proyecto, doce me dieron una respuesta en cuanto al lugar donde les gustaría vivir en el futuro. Esta respuesta no podría haber sido más unánime: Ni uno de los alumnos quiere mudarse a la ciudad u otro lugar – todos quieren seguir viviendo en el mismo lugar donde ahora residen sus familias. La gran mayoría de ellos vive en San Isidro de la Libertad y quiere quedarse en la comunidad autónoma. Sólo cuatro alumnas, se trata de primas de la promotora, viven en un paraje colindante que se llama Pasté. Ese paraje “pertenece” al gobierno, sin embargo, la madre de las cuatro hermanas originalmente provino de la comunidad autónoma y por lo tanto logró llegar a un acuerdo con las autoridades y recibió permiso para que sus hijas pudieran asistir a las clases de Carmela. Estas niñas, como pequeña excepción, desean quedarse en Pasté.

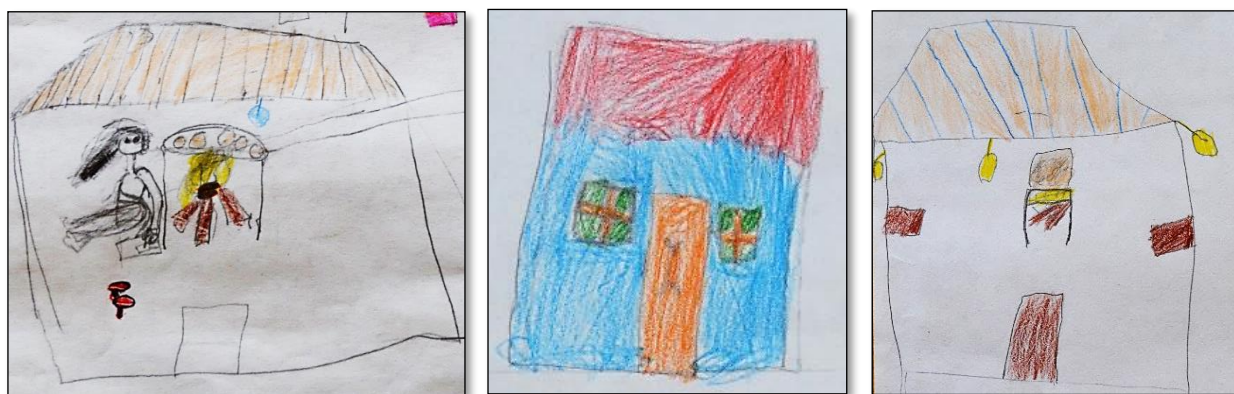


Ilustración 25. Las “casas futuras”, dibujadas por alumnos y alumnas de nueve a doce años

⁶⁴ Este texto originalmente fue escrito en tsotsil y luego traducido al español por la promotora.

En cuanto a las profesiones deseadas, la gama de respuestas se extiende un poco más. Es notable que muchos de los niños no solamente quieren tener “un” trabajo, sino que prefieren realizar varias actividades diferentes. La repuesta más común es que quieren ser agricultores, trabajando en la milpa y sembrando frijoles. Tres chicos y dos chicas desean llevar a cabo tales actividades agrícolas con las que han comenzado a familiarizarse desde una edad temprana. Aparte de eso, también se hace evidente la importancia del género. Algunas actividades son predominantemente “trabajo de mujeres”, otras de hombres y algunas, como las mencionadas actividades agrícolas, pueden ser realizadas por personas de ambos sexos. La actividad que parece gozar de mayor popularidad entre las mujeres es el trabajo textil. Tres alumnas me contestan que ya saben tejer y bordar, y más tarde, les gustaría seguir haciéndolo, al igual que sus madres, tías y hermanas mayores.⁶⁵ Una gran parte de las mujeres de la comunidad, incluyendo la promotora, suelen vender sus trabajos textiles en la ciudad. Bajo el impulso de un acompañante europeo, además, se ha formado un colectivo de tejedoras que intentan vender sus productos a precios justos y, en conjunto asumen pedidos más grandes del extranjero.



Ilustración 26. Hacer trabajos textiles y preparar tortillas, dibujado por alumnas de diez y trece años

No todos los alumnos y alumnas saben qué trabajo les gustaría hacer en el futuro, algunos, en cambio, ya tienen una visión bastante clara. Así resultó que dos de los chicos están convencidos de que, aparte de ciertas actividades agrícolas, quieren dedicarse a la panadería. El pan dulce es muy popular en la comunidad y se lo consume junto con el café, tanto en ocasiones festivas como en privado. A pesar de su popularidad, no se lo produce en la comunidad, por lo que normalmente tiene que ser traído de fuera y no siempre está disponible.

⁶⁵ Con respecto al trabajo textil transgeneracional, véase también la exposición de Patricia Marks Greenfield (2004).

Otra actividad, igualmente ligada a la vida en la comunidad autónoma, es destacada por dos chicos. Ellos quieren sembrar árboles y sacar leña. La segunda, en particular, es una actividad con la que muchos niños –tanto chicos como chicas– están creciendo, ya que desde una edad temprana acompañan a sus padres cuando van a buscar leña. Es una tarea esencial, dado que se necesita la leña para encender el fuego que se usa para cocinar y preparar las tortillas.



Ilustración 27. Sembrar y cosechar el maíz y sacar leña, dibujado por alumnos y alumnas de ocho y nueve años

Aunque las ocupaciones deseadas corresponden en gran medida a las actividades conocidas y cotidianas de los miembros de la comunidad, la manera deseada de llevarlas a cabo muestra un cierto grado de creatividad e innovación. En particular, para cortar árboles, los alumnos esperan poder utilizar “equipo moderno”, que ahora no siempre está disponible. La ilustración de una sierra de cadena en el dibujo de arriba lo demuestra.

Preguntándoles a los alumnos si un día les gustaría tener su propia familia con hijos, sólo muy pocos responden afirmativamente. La mayoría contesta con risas tímidas, declarando que preferirían seguir viviendo con su mamá. Por otro lado, si se les pregunta por animales domésticos, la lista de deseos parece mucho más larga y elaborada. Primero en la lista, ciertamente por sus beneficios culinarios está el cerdo, o sea, *chitom* en tsotsil. A siete niños les gustaría tenerlo más adelante. Muy cerca se encuentran las gallinas, que también son mencionadas y deseadas por seis alumnos. De ahí, tres niños quieren un perro, dos alumnas desean tener borregos, una alumna quiere un guajolote, una un conejo y otra un caballo. Solamente los dos “futuros panaderas” contestan que no quieren tener ningún animal. Por lo general, las respuestas se parecen más a la de Martín, de nueve años, que desea: *Kaxlan, ts'i', chitom – jep!* “Gallina, perro, cerdo – ¡mucho!”



Ilustración 28. Animales domésticos (cerdo, gallinas y borrego), dibujados por alumnos y alumnas de siete a trece años

Las visiones de futuro de los alumnos reflejan ampliamente su propia vida cotidiana o la de sus padres. A medida que crecen, los niños acompañan a sus padres en más y más tareas diferentes y poco a poco se les otorga responsabilidad a ellos mismos. Mientras que Virginia de seis años cuenta que suele hacer tortillas *xchi'uk jme'*, con su mamá, las tareas de Petrona, quien ya cumplió los trece años de edad, son de mayor alcance. Ella comparte que hace tortillas, va a la escuela, borda, trae leña, mantiene el cerdo, las gallinas y los pollitos, trae agua y hace el aseo de la casa. Lo que más le gusta de todas esas tareas es hacer bordados con su mamá, por lo que también desea hacer este trabajo en el futuro.

Preguntándole a la promotora, cómo ve el futuro de sus alumnos, Carmela explica que nomás espera que realicen sus sueños:

Estaría bien que sigan estudiando y que sepan bien hablar en español, que realicen sus sueños y que vayan a aprender, pero que regresen aquí. Y que traen todo lo que han aprendido y que quede aquí en la comunidad, para ayudar (E1a, 10/2017).

De igual manera como la promotora, los padres entrevistados no quieren poner “límites educativos” a los alumnos y subrayan explícitamente que –mientras que regresen con los conocimientos adquiridos– no quieren impedir a sus hijos que continúen su educación, aun si fuera en otro lugar. A pesar de esa “libertad”, la participación de los habitantes de la comunidad autónoma en la educación secundaria o superior se mantiene baja, incluso cuando se les proporcionó una “secundaria técnica” inmediatamente en el seno de la comunidad. Aparte de esta “propia” escuela secundaria, organizaciones como el CIDECI ofrecen “la posibilidad de continuar la capacitación, profesional y académica, a aquellas personas formadas en el sistema educativo autónomo” (Borrell Velasco, 2015, p. 35). La participación en alguno de tales programas de capacitación sería promovida por los habitantes autónomos y, por lo que me informaron, unas pocas personas adultas han aprovechado esta oferta. Por otro lado, la asistencia en un programa de enseñanza superior “oficial” o estatal sería vista con mayor escepticismo y, sin duda, daría lugar a rumores y tensiones al interior de la comunidad.

Resumiendo lo anterior, se puede destacar que los estrechos vínculos entre los sueños de los alumnos y su vida cotidiana ciertamente caracterizan la comunidad autónoma. La escuela primaria, en cierta medida, también hace una pequeña contribución y fortalece este vínculo. Debido a su fuerte orientación práctica, ayuda a los niños a adquirir las habilidades necesarias para continuar con el estilo de vida actual y, de ahí también parece apoyarlos en obtener sus profesiones deseadas.

6.1.5. Educación autónoma – ¿realidad vivida o un ideal construido?

Una comunidad autónoma que cuenta con una escuela autónoma en la que se imparte una educación autónoma. ¡Todo esto suena significativo, diferente, fascinante! ¿Pero qué hay detrás de esta “autonomía”? ¿Existe siquiera como tal? ¿Simplemente significa “resistencia”? ¿O acaso se trata de una utopía, a la que cada persona le atribuye su propio significado?

En la antropología se ha escrito mucho sobre la autonomía. Zibechi (2008), por ejemplo, explica que “[l]a autonomía [...] se define como un proceso de construcción en tiempo y espacio no concedido por el Estado sino asumido como una conquista puesta en práctica” (Baronnet, 2015, p. 708). Particularmente, cuando esta “conquista puesta en práctica” se vincula con intentos de preservar lo original y lo tradicional, el interés antropológico no suele estar muy lejos. Esto lo demuestra el movimiento zapatista, que ha ganado fama y apoyo mucho más allá de las fronteras de México, mostrando hasta cierto punto que es posible un camino alternativo, un “mandar obedeciendo”⁶⁶, o, poniendo el enfoque en la escuela: “una ‘educación verdadera’ [...] que sirva para ‘abrir los ojos’, para ‘despertar la conciencia’” (Baronnet, 2009, p. 206).

En febrero de 2017 me acerqué con gran curiosidad a Isidro de la Libertad y me propuse averiguar, no solamente cómo “operaba” la escuela, sino también qué percibía la gente de la comunidad por “educación autónoma”. ¿Cómo la definen? ¿Cuáles son sus puntos fuertes, qué se considera positivo y qué retos se identifican o simplemente se evidencian?

La presentación de los resultados de esta “búsqueda de definiciones” –en la que contribuyó una amplia gama de personas– debe comenzar donde resultó lo más difícil obtener respuestas: con las manifestaciones y opiniones de los participantes más jóvenes, los mismos alumnos y alumnas.

⁶⁶ Se trata de eslóganes zapatistas frecuentemente usados.

Evaluando la “educación autónoma” – percepciones de los alumnos y alumnas

Para “evaluar” la escuela y captar visiones y experiencias vivenciales sobre la educación autónoma, los alumnos y alumnas reciben un pequeño cuestionario en tsotsil, y, parecido al caso anterior de la escuela bilingüe, se les pide que respondan a un total de cinco preguntas. ¿Qué es lo que más les gusta de la escuela? ¿Qué no les gusta tanto? ¿Hay algunos aspectos de la escuela que querían cambiar? ¿Qué les gustaría aprender todavía? Y, poniéndose en el papel de la promotora por un día, ¿cómo harían su “clase ideal”?

Debido a que varios alumnos todavía no saben leer y escribir, les damos la opción de elegir si quieren responder a las preguntas por escrito o en forma de un dibujo. Una vez que terminan, Carmela les pide que expliquen su resultado en tsotsil y luego me traduce las palabras y frases que no he entendido. Quizás el aspecto más llamativo de esta actividad fue la dificultad que ésta causó a los alumnos. Aunque se les explicó las preguntas varias veces en tsotsil, así como tenían las preguntas por escrito delante de ellos, muchos alumnos parecían no estar acostumbrados a que se les solicitara su opinión. Entonces sucedió que el proyecto tomó casi un día entero de clases, pero al final recibimos, al menos, algunas respuestas tímidas.

Los alumnos jóvenes de seis a diez años subrayan las actividades en la huerta, son éstas que más les gustan: la siembra de setas, de árboles frutales, de haba y hortalizas, así como las actividades que involucran “comer”, destaca una alumna de siete años. En cambio, las matemáticas son particularmente populares entre las alumnas mayores de trece y catorce años. Cristina, la mayor de todas, menciona que le encantaría practicar las multiplicaciones más profundamente.

En cuanto a la segunda pregunta –“De todo lo que aprendiste en la escuela, ¿qué es lo que menos te interesó?”– todos los alumnos dan la misma respuesta: *Chabal k’usi chopol k’ai li ta chanvune*. “No hay nada que no les gusta, les gusta todo.” Por consiguiente, el deseo de cambiar algo tampoco es muy fuerte, ni en términos de enseñanza ni en materia de equipamiento escolar. Sólo un chico responde que ya no le gusta la pintura del salón, quería pintarlo de nuevo, esta vez en rojo.

La mayor parte de la creatividad se muestra cuando se los pregunta qué más les gustaría aprender en la escuela. Mientras que las chicas mayores se interesan principalmente por las matemáticas, algunos alumnos más jóvenes enumeran una amplia gama de actividades. Les gustaría adquirir las habilidades de un carpintero, aprender a conducir un coche, tocar la guitarra o cultivar más hortalizas y frutas.

Por último, se les invita a los niños y jóvenes a participar en un juego imaginario. Si se les permitiera asumir el papel de promotor o promotora por un día, ¿cómo organizarían sus lecciones? Las respuestas a esta pregunta muestran un alto grado de acuerdo con la enseñanza impartida en la escuela autónoma. Los alumnos también cultivarían hortalizas o maíz, harían dibujos, enseñarían matemáticas, escribirían un texto en español, o, como declaran algunas, no son capaces de ponerse en el papel de la promotora: *Muk'u chi och ta maestrail*. “No les gustaría ser maestra.”

Aunque no fue fácil obtener comentarios por parte de los alumnos, las respuestas demuestran claramente que la alternancia entre las lecciones dentro del aula y las diversas actividades que se llevan a cabo afuera en la huerta o en la milpa caracterizan la imagen que los alumnos tienen de una “educación deseada”, o sea, una “educación según su gusto.”⁶⁷

“Educación autónoma” según la promotora de educación

Como promotora, como docente de todos los niños y niñas de la comunidad, Carmela desempeña sin duda un papel clave en la escuela autónoma de San Isidro de la Libertad. Es ella quien trata de satisfacer las expectativas de las autoridades, de los padres y de diversos acompañantes externos y es ella quien se esfuerza por preparar a sus alumnos de la mejor manera posible para su futuro camino de vida. ¿Pero qué entiende Carmela, como promotora de la escuela autónoma, por “educación autónoma”?

Ella misma fue alumna de una escuela oficial y mira hacia atrás en sus propios días de escuela con buenos recuerdos: “Sí, me gustó. Me gustó mucho” (E1a, 10/2017). De la enseñanza de sus “predecesores” autónomos sólo obtuvo una breve visión, ya que se graduó un mes después de que Xun y Xunka habían asumido el cargo. Es por ello que no solo esta experiencia corta de enseñanza autónoma, sino varios factores, personas e instituciones contribuyeron a formar su visión de educación autónoma. Como aspecto más importante, ella enfatiza la disociación del gobierno: “La educación autónoma es como... ya no estamos del gobierno, sino tenemos una propia educación.” A continuación, se refiere a contenidos más concretos: “Es sobre cómo vivieron nuestros antepasados” (E1a, 10/2017). No obstante, su preocupación principal no reside en tratar la historia como tal en el aula, sino centrarse en cuestiones alimentarias: “Porque algunos niños ya comen comidas chatarra. Y ya les enseñé qué efectos trae una comida chatarra. [Además] siembran el maíz con químicos [...] fumigan las plantas, las hierbas” (E1a, 10/2017).

⁶⁷ Toda la información presentada se basa en las notas de campo, las grabaciones y los cuestionarios completados el 13 de noviembre de 2017.

Ella, por otro lado, trata de enseñarles a sus alumnos cómo se produce “comida orgánica”. Instaló un compost detrás de la escuela, hace abono orgánico y muestra a los alumnos cómo se puede cultivar las hortalizas y el maíz sin usar ningún “químico”. Esta es su visión de educación autónoma. Una visión que muestra estrechos vínculos con su formación en el diplomado de ECOSUR y milpas educativas, pero que, al menos en cierta medida, corresponde también con las expectativas de varios miembros de la comunidad.

“Educación autónoma” según los padres de familia

Cada uno tiene hasta cierto punto sus propias ideas, sus propias esperanzas, su propia imagen de una “educación autónoma”. Esta imagen a menudo se nutre de recuerdos y experiencias con el sistema escolar oficial, así como de los desafíos y tareas que la vida diaria presenta. Entrevistas breves, pláticas informales y los comentarios de algunas madres y padres durante la clausura me dieron la oportunidad de captar sus percepciones sobre “educación autónoma”.

Una mujer soltera de 39 años y madre de dos hijas cuenta: Cuando ella misma era una niña, fue a la escuela primaria. Era una escuela oficial. A los doce años se graduó, pero no había aprendido mucho. El maestro sólo hablaba en español y nunca en tsotsil, era una escuela monolingüe, por lo que no entendía mucho. Aparte, el maestro no enseñaba bien y los alumnos se dedicaban a jugar. Son estas las razones por las cuales escogió una escuela autónoma para sus hijas. Quiere que aprendan mejor que ella misma, que aprendan en tsotsil y en español, que aprendan a trabajar y a hacer matemáticas y que al final, salgan preparadas y que no hayan perdido su tiempo (E4a, 11/2017).

Un hombre, floricultor de 34 años de edad y padre de cuatro hijos pequeños recuerda: De joven, asistía a las clases de primaria, pero no la terminó, “quinto nomás”, luego salió. Ahora su hija mayor tiene siete años y va a la escuela autónoma. Él no tiene una idea clara de lo que espera de la escuela autónoma: “Pues que estudien, que hagan su estudio” (E5a, 11/2017). Sin embargo, tímidamente se atreve a poner en palabras lo que desea de una “educación autónoma” para sus hijos: Ante todo quiere que los alumnos aprendan a trabajar, que aprendan a sembrar en la milpa. “Lo que nosotros trabajamos en el campo, así aprende mi hija también en la escuela” (E5a, 11/2017). “Cuando regresa de la escuela, va a la milpa, lleva su azadón y las semillas de rábano y lo siembra en la milpa, eso porque le enseñan en la escuela” (Clausura 3a, 06/2017). Además, y esto también lo enfatiza, espera que la promotora “enseñe en español y en tsotsil. En los dos” (E5a, 11/2017).

Otra mujer y madre de doce hijos cuenta con orgullo que en su infancia terminó los seis años de primaria. Ella creció en otro municipio de lengua tseltal y asistió a una escuela oficial allá. Al inicio no le gustaba ir a clases y prefería jugar con sus amigas, pero su papá le obligaba, le dio chicote para que entrara a la escuela. Hoy se lo agradece y lamenta que las circunstancias no le permitieron continuar sus estudios en una escuela secundaria. La escuela autónoma que ahora tienen en San Isidro de la Libertad le gusta por su enfoque de “trabajar en la tierra”, mientras que en muchas escuelas oficiales “pues, es pura matemática” (E6a, 11/2017). Sin embargo, también hace críticas y subraya que las cosechas en la escuela podrían ser mejores. “Cuando yo estudiaba con el maestro oficial, hicimos una huerta con los maestros. Pero siempre cosechamos. Y lo vendimos también [...] allí donde nací” (E6a, 11/2017). Aunque los niños de San Isidro de la Libertad suelen cultivar una variedad de hortalizas, la cosecha generalmente no alcanza para venderla. Esta madre, sin embargo, no solo exige que se enseñe a cultivar y cosechar “bien”, sino que subraya que es igualmente importante que los alumnos aprendan a leer y escribir. Todo es importante, “necesitamos trabajar con nuestras propias manos” (Clausura 2a, 06/2017), pero también “hay que aprender las cosas” (E6a, 11/2017), tanto en el interior del aula como en la huerta.

A lo largo del evento de la clausura se invitó a los miembros de la comunidad a expresar sus opiniones y percepciones en cuanto a la “escuela autónoma” y fue notable que casi exclusivamente las mujeres tomaron la palabra. Una vez más, las madres mostraron su acuerdo con los métodos de enseñanza que abarcan el trabajo agrícola. Saber “agarrar el machete, sembrar, trabajar con el azadón” todos estos conocimientos y habilidades se necesita para asegurar “que no sufran” (Clausura 2a, 06/2017), declaró una madre. Otra madre agregó: “mis hijos asisten en la escuela, pero también les enseño en casa. [...] estamos acostumbrados de ir a limpiar la milpa con el azadón, sembramos frijol y maíz, de esta forma iré enseñando a trabajar a mis hijos” (Clausura 2a, 06/2017). Con esta manifestación, destacó que la educación no sólo se imparte en la escuela, sino que cada individuo de la comunidad puede contribuir a formar y educar a la próxima generación.

Sólo un comentario al margen rompió, en cierta medida, la impresión de satisfacción y del buen funcionamiento de la escuela autónoma que, por lo general, transmitía el evento de la clausura. Al decir que “muchas mujeres se han retirado, no sabemos el motivo” (Clausura 2a, 06/2017), una madre señaló que un número creciente de familias se niegan a enviar a sus hijos a la escuela.

A menudo las disputas interfamiliares son la causa de tales ausencias e intentos de evitar ciertos contactos. Este aspecto –probablemente el más delicado de todos los desafíos que enfrenta la escuela– será tratado al fin de este capítulo.

Ahora se entrega la palabra a dos hombres que tienen, como autoridades de la comunidad, una posición particularmente influyente.

“Educación autónoma” según las autoridades de la comunidad

Ser autoridad implica mucha responsabilidad y compromiso. Como se trata de un cargo rotativo, se los elige cada dos años en enero. Son estos dos hombres los que resuelven los conflictos en la comunidad, a quienes se consulta cuando surgen problemas y son ellos que representan y comunican una imagen de autonomía en las asambleas y celebraciones.

En numerosos discursos públicos, pero también en conversaciones privadas, pude hacerme una idea de sus propuestas de una escuela autónoma. En este sentido, es importante referirse a lo ya dicho y subrayar que cada persona, al menos hasta cierto punto, porta su propio ideal de autonomía, por lo que incluso las posturas de las dos autoridades divergen un poco. Pese a ello, ambas autoridades coinciden en varios aspectos y destacan una preocupación fundamental: Quieren que en la escuela se aprenda “a vivir como nuestros antepasados, porque eran felices” (Clausura 1a, 06/2017). En muchos sentidos, los “viejos tiempos” se presentan como gloriosos y mejores. Por ejemplo, con respecto a cuestiones alimentarias, las autoridades subrayan: “nuestros ancestros nunca comieron los que son enlatados, embolsados, que actualmente si los hay, pero no son comidas buenas. Lo que venden en las tiendas [...] nos provoca enfermedades” (Clausura 1a, 06/2017). Por esta razón, el trabajo de campo se considera una parte integral de la educación escolar: “Está bien que los niños le gusten escribir, aprender, [...] hablar la lengua español, pero así también los niños que aprendan [...] a cuidar de lo que crece en la tierra” (Clausura 1a, 06/2017).

También en cuanto a la economía, las autoridades aspiran a apartarse del capitalismo y buscan regresar a formas más tradicionales de trueque –de intercambiar lo que se consume– “cambiar huevos a repollo” (Clausura 1a, 06/2017). Además, a las autoridades les preocupa que la educación no se considere como una mera tarea de la escuela. Los padres también deben participar activamente, deben hablar con sus hijos y explicarles “las políticas que estamos haciendo” (Clausura 1a, 06/2017). En caso de que surjan preguntas o dudas, se pueden consultar los “viejitos”, porque ellos saben “cómo vivían anteriormente” y esta sabiduría se debe transferir a los niños para que “revivan la cultura que era antes” (Clausura 1a, 06/2017).

Pero no todo lo de los “viejos tiempos” debe ser asumido y revivido. En numerosas ocasiones una de las autoridades señala:

también tuvieron sus errores en la vida de los ancestros, así como hombres fuertes, toman trago, de que somos machistas, y todas las cosas que hacían los hombres, pero eso ya no lo vamos a retomar, sino que vamos a darle igualdad ante todos nosotros (Clausura 1a, 06/2017).

Esta cita aborda dos puntos a la vez, que ambos se consideran como un gran cambio y progreso con respecto a tiempos anteriores. Por un lado, el consumo de alcohol, por otro lado, la igualdad de género. Hoy en día el consumo de alcohol está prohibido en toda la comunidad autónoma, incluso en ocasiones festivas no se proporcionan ni se consumen bebidas alcohólicas. Esto tiene el objetivo de evitar conflictos y acciones violentas. El segundo punto, que es de suma importancia en el contexto escolar, es la igualdad de género. A este respecto, las actividades sociales de la joven promotora reciben el mayor reconocimiento por parte de las autoridades. No solamente las chicas, sino los chicos también deben aprender a preparar tortillas y otras comidas para poder mantenerse en tiempos difíciles. El machismo que aún prevalece en muchas comunidades y familias se combata y la escuela puede ser un buen punto de partida para esto (DCa 14, 04/2017).

La educación autónoma, sin embargo, no sólo trata de valores y contenidos, sino también de un concepto específico sobre el papel del docente. Esto ya se refleja en su denominación: “nuestra promotora, no es maestra, no hablen de maestra porque [...] solo es una intermediaria, solo despierta a los niños, [...] ella es una promotora ya que solo está promoviendo a los niños” (Clausura 1a, 06/2017). La fuerte orientación hacia el modelo zapatista, que se expresa en esta frase, también se evidencia en otros comentarios: “no vamos a hablar con un representante de un mal gobierno” (Clausura 1a, 06/2017) – en cambio, lo que les debe guiar, son los ejemplos y palabras de sus “ancestros”. Al fin y al cabo, es importante no confundir el trabajo de la promotora con un trabajo remunerado, ya que es mucho más un servicio que se realiza voluntariamente para la comunidad. Así me explicaron una vez:

en la autonomía no se paga [...], yo, como autoridad [...] nadie me va a decir, aquí está tu salario. Entonces si lo pagaríamos todo, vamos a pagar la autoridad, vamos a pagar los comités de luz eléctrica y agua. Y el comité de educación. Entonces hay muchos que estamos haciendo colaboración voluntariamente (DCa 59, 11/2017).

Esto levanta un asunto particularmente sensible. Pensando en la primera pareja de promotores autónomos, el apoyo financiero que recibía de una universidad coreana provocó grandes disputas y finalmente le llevó a abandonar la comunidad. Carmela también se enfrenta repetidamente a los rumores de que personas externas le daban un pago por su trabajo o por asistir a cursos y talleres. Sin embargo, antes de entrar en estos rumores y disputas, me gustaría abordar el punto de vista de un último grupo de personas, se trata de la gente que apoya a la comunidad como “acompañantes externos”.

“Educación autónoma” según algunos “acompañantes externos”

Son muchas, las personas que ya han llegado a conocer la pequeña comunidad autónoma de San Isidro de la Libertad dado que los contactos con el “mundo exterior” se establecen a muchos niveles: a través de eventos organizados por el CIDECI o el Congreso Nacional Indígena (CNI)⁶⁸, a través de proyectos educativos como milpas educativas que están estrechamente vinculados a instituciones antropológicas, y, finalmente, a través de la Iglesia católica.

Todo el proceso de “independizarse”, desde la proclamación de su autonomía hasta la apertura y la supervisión de una escuela autónoma, fue acompañado por personas externas. Este grupo de personas se ha acercado a la comunidad, ya sea con el deseo de apoyar, explorar o aprender, y a menudo ha traído sus propias ideas de autonomía y educación autónoma. En la comunidad, estos compañeros de muchos años suelen ser recibidos con gran respeto y confianza, por lo que no se deben subestimar su grado de influencia.

Como una de las primeras lecciones, me di cuenta de que autonomía no necesariamente “quiere decir ‘aislados en el mundo’” (E3a, 11/2017). De vez en cuando la propia comunidad se dirige al “exterior” para pedir apoyo y a continuación, en las ocasiones dadas, expresa su agradecimiento.

Conocemos de lo que sembramos, todo lo que crece en la tierra [pero] nosotros nos conocemos bien, que no sabemos expresarnos en el sentido de la educación, ellos nos ayudaran a aprender, a escribir [...] A los compañeros les agradezco a ustedes que nos visitan y nos apoyan en nuestra escuela. Les agradezco que están apoyando en nuestro caminar y también que nosotros no estamos aquí solos, que alguien nos apoya a seguir esta lucha (Clausura 1a, 06/2017).

Partiendo de este punto y pensando en el futuro “caminar” de la escuela autónoma, uno de los acompañantes, antropólogo y miembro activo de la Rediin, destaca: “el primer paso es sensibilizar, convencerlos de que ellos tienen la capacidad para irnos dejando” (E3a, 11/2017). Eso no significa “dejarlos solos” sino más bien convencerlos de que puedan hacer su propia “educación” que nace del contexto de la comunidad.

Visto en su conjunto, se puede considerar que la educación autónoma se compone de dos lados; una parte política y una parte curricular. Las comunidades zapatistas, por ejemplo, se centran mucho en los aspectos políticos, pero a veces se descuida el nivel curricular. Así resulta que

⁶⁸ El CNI fue constituido en 1996 y plantea ser “la casa de todos los pueblos indígenas” (Congreso Nacional Indígena, 2017). En la campaña para las elecciones federales de julio de 2018, el CNI apoyó activamente a “Marichuy”, una candidata de origen nahua. En este contexto, los miembros de San Isidro de la Libertad participaron en numerosos eventos políticos y asumieron tareas que estaban relacionadas principalmente con la vigilancia.

la escuela como quedó definida es una escuela occidental. Crítica y de la izquierda, pero occidental. El mismo sistema. Vas a las escuelas y todas son así, una idea de aulas seguidas y su pizarrón y su maestro allí enfrente explicando a los alumnos. [...] Y es muy difícil resistirlo. Es muy difícil transformarlo. [...] los padres esperan eso (E3a, 11/2017).

En cambio, tiene la impresión de que la escuela de San Isidro de la Libertad posee casi más libertad, más autonomía. “Ellos definen prácticamente todo. En otras comunidades zapatistas ya les viene el currículum de Oventik” (E3a, 11/2017). Justamente ahí reside, según su punto de vista, lo característico de la educación autónoma. Se trata de “una educación que esté bajo el control de las comunidades, de las propias comunidades” (E3a, 11/2017). Son ellas que deben decidir lo que se enseña a sus hijos y también sobre el “cómo”, los métodos de enseñanza. Si realmente se logra implementar la educación de esta manera, la consecuencia sería que no se podría hablar de “una” educación autónoma sino de varias, ya que “cada comunidad es diferente, cada proceso es diferente, cada escuela es diferente, cada profesor es diferente. Entonces hay muchos niveles, muchas diferencias en las formas de construir escuelas autónomas” (E3a, 11/2017). Teniendo en cuenta estas consideraciones e intentando respetar las condiciones locales, resulta difícil definir y, sobre todo, delimitar el papel del acompañante:

A veces nos apasionamos y tal vez nos metemos de más que nos corresponde, pero siempre estamos en esa tensión, de más bien ser aprendices, acompañantes más que ser los doctores, los maestros que somos. [...] Y tampoco hay que ser ingenuos y pensar que nosotros no tenemos nada que aportar. Si no, ¿para qué estamos también? Hay algo que aportar y es importante. Pero que nosotros tengamos bien claros todos los procesos de colonización, de dominación. Porque en la palabra que damos nosotros al final, sí tiene mucho impacto (E3a, 11/2017).

Reflejando su propia posición, otra maestra de antropología, miembro de la Rediin y agente pastoral de la diócesis católica que lleva muchos años estudiando y acompañando a la comunidad, agrega: “Ha sido difícil porque finalmente las personas que nos hemos acercados allí, no somos personas indígenas. Y hablamos el español. Entonces volvemos otra vez a repetir un modelo de lenguaje españolizado” (E8a, 12/2017). Para compensar este desconocimiento lingüístico, aprovecha del evento de la clausura y en un discurso emocional se opone firmemente tanto al capitalismo como a la Iglesia evangélica:

Ustedes saben que el pensamiento capitalista quiere que el alumno o esta niña estudie, para que trabaje por los empresarios. Eso es el capitalismo. [...] Estamos luchando contra un sistema que cada día se lleva la milpa, que cada día se lleva el agua, que todos los días se lleva los árboles, se lleva hasta las plagas que hay en los árboles para inventar sus medicinas. [...] Y luego dicen las iglesias evangélicas: No hagan esto porque eso está el demonio. Esto no sirve, ¿por qué hacen esas cosas? ¡Nos están quitando el pensamiento! ¡Nos están quitando nuestros bienes! ¡Nos están quitando la tierra! ¡Nos están quitando las ideas! (Clausura 4a, 06/2017).

Con una oposición tan fuerte a muchos aspectos del “sistema occidental”, me pareció interesante conocer su percepción de la educación autónoma. Al principio expresa ciertas dudas: “Yo digo que la autonomía nunca va a existir. Siempre vamos a tener que copiar de otros modelos” (E8a, 12/2017). A estas dudas, sin embargo, pronto sigue una imagen más concreta.

Como característica principal, ella enfatiza que la escuela autónoma debe estar desligada del Estado y corresponder a las necesidades de la comunidad indígena. Esto implica que no solamente la promotora imparte ciertos conocimientos, cierta enseñanza, sino que todos los miembros de la comunidad se involucren en la educación: “[la promotora] tiene que preguntarles allí a las hermanas mayores, a los papás, qué más podemos enseñar a los niños” (Clausura 4a, 06/2017). Estos conocimientos, sin embargo, son los que también despiertan el interés de personas externas. “Aquí hay tanta sabiduría. Y venimos y por eso les tomamos fotos y por eso escribimos y por eso les preguntamos, porque hay todo un tesoro aquí oculto” (Clausura 4a, 06/2017).

Ya se ha demostrado que la autonomía no significa emprender la lucha de manera “aislada”. Sea por parte de la Rediin o de otros acompañantes y compañeros; toda una gama de personas contribuye a dar forma a la “autonomía” de San Isidro de la Libertad. No obstante, la interacción de esta multitud de personas no siempre transcurre sin implicaciones y fricciones. Ahora se mostrarán los retos que implican los rasgos “abiertos” de la comunidad, que por un lado les dan a sus miembros la sensación de no estar solos, pero que también pueden convertirse en una maldición.

Retos de una educación autónoma

La educación autónoma debe orientarse hacia la vida de los antepasados, operar desligado de las instituciones estatales, proclamar una visión opuesta al capitalismo e impartir conocimientos y habilidades que corresponden a las necesidades de la vida comunitaria. Por mucho que las diferentes nociones de educación autónoma se funden en una imagen, las pequeñas divergencias pueden provocar grandes tensiones. En este sentido, cabe destacar tres puntos delicados fuertemente entrelazados, que causaron profundos conflictos en la comunidad.

4. Tendencias capitalistas y la participación política
5. Orientación hacia Oventik y la educación zapatista
6. Preocupaciones monetarias y conflictos interfamiliares

Tanto las autoridades como ciertos padres tienen grandes expectativas en cuanto al cargo de la promotora e incluso pequeñas acciones desfavorables pueden convertirla en el objeto de críticas y desencadenar toda una serie de rumores. Así, en varias ocasiones se me señaló que la promotora debe fungir como ejemplo para los alumnos. En cambio, el hecho de que la joven promotora se hubiera teñido el cabello de un tono más claro y de que se maquillara ocasionalmente, se consideraba una expresión del capitalismo e individualismo y no fue aceptado tácitamente.

También se le reprochó repetidamente que no participase lo suficiente en la “vida política”, ya sea en el contexto de las asambleas comunitarias, o en eventos políticos, como la campaña electoral de la candidata presidencial indígena “Marichuy”.

A estas demandas y críticas se sumó la opinión de una de las autoridades en particular, que esperaba que la escuela autónoma se orientara cada vez más hacia el modelo zapatista. En el caracol de Oventik, la promotora podría recibir una formación adecuada, para luego dar a los niños una educación verdaderamente autónoma. Y no sólo esto. Consideraría conveniente que la promotora viviera directamente al lado del edificio escolar. Allí podría preparar las clases sin ser molestada y siempre estaría disponible para responder preguntas. La comunidad le entregaría lo que necesita –comida, medicina y jabón– y a cambio, se esperarían grandes esfuerzos de su parte. El sociólogo Lewis A. Coser ha desarrollado una metáfora que encaja con esta visión de educación autónoma. Describe tales instituciones como “voraces”, ya que sus “demandas a la persona son ‘omnívoras’ [y] exigen una lealtad exclusiva e incondicional” (Coser, 1978, p. 14). Sin embargo, no sólo Carmela y sus padres rechazaron esta propuesta, sino que también algunos de los acompañantes expresaron sus dudas, tanto en cuanto al currículo zapatista como en cuanto a cuestiones prácticas que implicaría una estancia en Oventik. Así explicaron: “Yo creo que aprendería otras cosas, diferente e interesante [pero] si ya se integran en la estructura del zapatismo, se perdería esta libertad de poder trabajar y actuar desde la comunidad” (E3a, 11/2017). Otra acompañante añadió: “ella es joven para que se vaya y luego la enamoran y la casan y ya la perdimos” (E8a, 12/2017). Con ello aludió al esfuerzo de “monopolizar sus energías” y asegurar la lealtad de la promotora, combatiendo cualquier posibilidad de que construyera lazos amorosos o una vida familiar fuera de la institución autónoma (Coser, 1978, p. 17).

Por lo demás, cabe destacar la constante preocupación monetaria. Mientras que a su predecesor Xun se le concedió un pequeño salario, Carmela no recibió ni un apoyo financiero ni alimentario. Y aunque por parte de milpas educativas sólo se le reembolsaron los gastos de viaje y alojamiento, a menudo surgían rumores de que en el contexto de los cursos y talleres hubiera recibido una remuneración por su asistencia o un salario por su trabajo en la escuela.

A toda esta lista de puntos delicados, se podría añadir, el peso de las disputas interfamiliares. Sin entrar en detalles, estas disputas no dejan de lado a la familia de Carmela, las familias de las autoridades u otros miembros de la comunidad y se basan, como tantas veces, en las relaciones amorosas, la envidia y los celos.

Si ahora se da un paso atrás y se mira el escenario en su conjunto, quedan claras las tensiones en las que está ubicado el cargo del docente. En agosto de 2017, después de las vacaciones posteriores a la clausura, una serie de acusaciones monetarias provocaron un primer colapso de la escuela autónoma. Se le reprochó a Carmela que una fotógrafa que iba a visitar la escuela autónoma le había prometido dinero. Aunque a esta mujer nunca se le dio permiso para visitar la comunidad, el conflicto provocó que las puertas de la escuela permanecieran cerradas durante semanas. Por su pasión por la profesión, Carmela continuó dando lecciones en casa a sus hermanos y primos (DCa 38, 08/2017). Se necesitó mucha consolidación y persuasión por parte de las autoridades y algunos acompañantes de mayor confianza para convencerla de que volviera a enseñar en la escuela. En una reunión especialmente convocada lograron que la escuela se reanudara temporalmente. Pero los conflictos no se habían resuelto por completo y una vez más la fragilidad de la escuela autónoma se hizo evidente. Debido a altas exigencias y numerosos rumores, aumentó la insatisfacción de varias personas, el número de alumnos participantes disminuyó gradualmente y Carmela finalmente se retiró después de casi dos años en el cargo. Como resultado, la escuela permaneció cerrada hasta que se encontró una nueva persona que tuviera los conocimientos y la voluntad para asumir su papel. Esta búsqueda, sin embargo, duró muchos meses; un tiempo en el que la enseñanza fue simplemente suspendida. En el período intermedio, la escuela autónoma mostraba, aparte de su carácter autodeterminado, un rasgo que raramente se menciona: su alto grado de fragilidad.

7. Tejiendo los resultados: una comparación controlada

“No se deben comparar peras con manzanas”, dice un proverbio ampliamente conocido que en cierto modo también resume la propuesta metodológica del antropólogo Fred Eggan: la comparación controlada. A través de unidades seleccionadas, recomienda realizar comparaciones a pequeña escala y preferiblemente en zonas culturalmente homogéneas, ya que esto puede proporcionar resultados más significativos (Eggan, 1954, p. 747).

Está en cuestión, si Las Ollas y San Isidro de la Libertad –con sus representativos sistemas escolares– cumplen con los requisitos para la aplicación de este método. Ambas comunidades comparten ciertos rasgos, pero se distinguen en otros. ¿Quién juzgará si son “sociedades similares” o si no tienen más bien las características de “peras” y “manzanas”? Sin responder a esta pregunta, el intento debe ser atrevido y mostrar lo que la comparación controlada saca a la luz.

Teniendo en cuenta algunos datos de contexto, se realiza una comparación en tres pasos: Primero, se dedica a los procesos internos de la vida escolar, luego, se sigue con los sueños de los alumnos en cuanto a sus futuros trayectos de vida y, por último, se compara las expectativas y retos que diversos agentes identifican con respecto a su “sistema” escolar.

7.1. Entre milpas y paredes: procesos educativos en una escuela autónoma y en una escuela bilingüe

Me acerco a la escuela autónoma y ya a lo lejos diviso su nombre, que se debe al héroe revolucionario Emiliano Zapata. Unas semanas más tarde llego por primera vez a la escuela bilingüe de Las Ollas: aquí es Miguel Hidalgo y Costilla, héroe nacional de la Guerra de Independencia, que dio nombre a la primaria. Cuando se exploran dos escuelas, dos “sistemas escolares”, hay una fuerte tentación de centrarse en las diferencias. Sin embargo, igual de interesantes y reveladoras son las similitudes en la vida escolar cotidiana que muestran ciertas tendencias en el funcionamiento de la institución “escuela” en los Altos de Chiapas.

Independientemente de que sean autónomos o no, tanto los habitantes de Las Ollas como los de San Isidro de la Libertad cuentan con su propia escuela primaria. Aparte del tamaño de la escuela y el número de alumnos admitidos, las escuelas, por lo menos en el interior de los salones, no difieren mucho a primera vista. Sillas, ventanas, pizarrones y escobas representan el equipo básico que se encuentra en las aulas de ambas escuelas. Las escobas se usan para limpiar el terreno escolar, lo que es responsabilidad de los alumnos. Además, hay objetos de valor simbólico, como la bandera mexicana, que decoran el interior de las aulas. Frente a los salones está la cancha de basquetbol –el patio– que, en ambas localidades presenta el “sinónimo de recreo” (Jaramillo Ocampo, 2012, p. 75).

Aunque las similitudes “obvias” en relación con el equipamiento no sean sorprendentes –después de todo, la escuela primaria de San Isidro de la Libertad también tiene sus raíces en una escuela oficial del CONAFE– muchas otras similitudes merecen la atención. En ambos casos estudiados, los alumnos hablan variantes de una misma lengua materna: el tsotsil, que pertenece a la familia de las lenguas mayas. De lunes a viernes asisten a clases de la educación escolarizada, que suelen empezar a las nueve de la mañana y terminan a las dos de la tarde. Las alumnas vienen vestidas con faldas y blusas en las telas, colores y patrones que son comunes y modernos en su respectiva comunidad. Muchas de ellas ya tienen experiencia en la producción de trabajos textiles. Los chicos, por su lado, llevan jeans y camisetas a menudo desgastadas o en tallas demasiado grandes.

Tanto en Las Ollas como en San Isidro de la Libertad hay un comité de educación, que es elegido a intervalos regulares y que se encarga de tareas de mantenimiento de la escuela.

La primera diferencia decisiva entre la escuela bilingüe y la escuela autónoma es el docente. En la escuela bilingüe “oficial”, se trata de maestros y maestras externos que llegan a la escuela día tras día y son remunerados con dinero por sus actividades de enseñanza. Su nivel educativo más alto varía, pero todos completaron un curso introductorio de tres meses para familiarizarse con la enseñanza bilingüe. Esto, sin embargo, no significa que la enseñanza realmente se lleva a cabo de manera “bilingüe”. Aunque el currículum incluye la “lengua indígena” como una de las nueve asignaturas obligatorias a ser enseñadas y calificadas al final del año escolar, los conocimientos lingüísticos de los docentes a menudo lo impiden. La razón: muchos maestros y maestras bilingües son originarios de otra zona, y por lo tanto hablan un idioma indígena diferente al tsotsil. Además, es común que los maestros cambien de escuela donde enseñan cada par de años, a veces incluso anualmente, por lo que los lazos que se crean con los habitantes son frágiles y la variante local del idioma rara vez se aprende. En estos casos, una enseñanza “bilingüe” se vuelve prácticamente imposible y las clases se realizan en español.

La escuela autónoma, por otra parte, tiene un docente que proviene de la misma comunidad. Ha sido nombrado en una asamblea y los habitantes lo consideran una persona apta para “promover” el aprendizaje de los niños y niñas autónomos. La remuneración por la enseñanza –si la hay– se proporciona en forma de alimentos, como la entrega de maíz y frijol. En cambio, un salario de dinero se rechaza ya que se lo considera un medio de pago que trae conflictos. La educación escolar de los promotores se llevó a cabo en la comunidad y, más adelante, ciertas instituciones externas les proporcionan herramientas pedagógicas “alternativas”. Mediante talleres, diplomados y el acompañamiento regular por parte de agentes externos, la enseñanza debe orientarse en gran medida a la vida de la comunidad. Asignaturas predefinidas no hay. Debido al mismo trasfondo lingüístico del docente y de los alumnos, la enseñanza oral es casi exclusivamente en lengua tsotsil.

Si uno revisa más de cerca los procesos de enseñanza y aprendizaje, rápidamente se hace evidente que uno de los mayores factores de influencia es justamente el docente – sea el maestro bilingüe o la promotora autónoma. En uno de los estudios pedagógicos más extensos, el profesor de educación neozelandés John Hattie llegó a una conclusión similar: al analizar y sintetizar los metadatos de más de 800 estudios realizados en todo el mundo, demostró que el éxito de los alumnos en la escuela depende mucho del docente. Con las pocas palabras “what teachers do matters” acentúa sus resultados (Hattie, 2008, p. 22).

Tanto en Las Ollas como en San Isidro de la Libertad el docente es un elemento constitutivo en los procesos educativos. Sus conocimientos, rasgos característicos e intereses se reflejan en las actividades y proyectos que se realizan en clase; ya sea el uso frecuente de taparrosas en la escuela bilingüe o la creación de dibujos en la escuela autónoma. Además, se expresan en los valores que quieren transmitir a sus alumnos. Mientras que los docentes de ambas escuelas subrayan la importancia de promover la igualdad de género, el maestro bilingüe hace hincapié en el respeto y la “coherencia al corazón del otro”. La promotora autónoma, a su vez, pone énfasis en cuestiones alimentarias y se esfuerza por enseñar a sus alumnos a producir y preparar comida orgánica.

¿Dónde tienen lugar los procesos escolares? Esta pregunta introduce otra de las mayores diferencias entre las dos escuelas. Para Las Ollas, se lo responde fácilmente: dentro del salón; entre paredes y ventanas, pizarrones y carteles coloridos. La enseñanza es algo que tiene lugar dentro de los edificios. Ni siquiera las dos canchas de básquetbol, que forman parte del terreno escolar, se usan regularmente. La educación física no parece ser una asignatura particularmente popular entre gran parte de los docentes y por lo tanto a menudo simplemente no la imparten.

En San Isidro de la Libertad, “escuela” representa algo más extenso. Gran parte de los talleres que prepararon a la joven promotora para su trabajo de enseñanza estaban dirigidos a mostrarle maneras y métodos para basar los contenidos de enseñanza en la vida cotidiana de la comunidad. Esto es lo que, por consiguiente, trató de implementar. Sucede regularmente que los procesos de enseñanza y aprendizaje se trasladan al exterior y no se limitan al salón. Según sus gustos y a menudo de manera espontánea, la promotora decide si el grupo de alumnos sale a la huerta escolar para cultivar maíz, habas y hortalizas o si se queda en el interior del salón para dedicarse a dibujar, leer o escribir.

Si se examina más de cerca una de las competencias “clásicas” de la formación escolar, la escritura, dos peculiaridades se hacen evidentes en ambas escuelas: Primero, una gran disparidad en los niveles y segundo, una preferencia del idioma español. En la escuela bilingüe sólo hay un grupo de edad por clase, pero dentro de este grupo las disparidades son casi tan amplias como en el salón multigrado de la escuela autónoma. Mientras que aproximadamente dos tercios de los alumnos de sexto grado son capaces de escribir textos breves, algunos de sus compañeros todavía no saben escribir sus nombres. La culpa suele recaer en los maestros anteriores, que supuestamente sólo dirigían sus esfuerzos a promover a los “buenos” alumnos. Por otro lado, en la escuela autónoma, que cuenta con un solo salón multigrado, la disparidad de los niveles se debe principalmente a las diferentes edades de los alumnos.

Mientras que los alumnos mayores saben escribir oraciones coherentes, a muchos de los menores les cuesta todavía coger un lápiz. No obstante, aun entre los alumnos de la misma edad hay disparidades, que a menudo se deben a que algunos asisten a la escuela de manera irregular.

Ambas escuelas también comparten una peculiaridad lingüística: Si a los alumnos se les da la libertad de escribir una tarea en español o en tsotsil, tanto en Las Ollas como en San Isidro de la Libertad se suele preferir el idioma español. Esto tiene varias explicaciones: A menudo, los mismos docentes son más familiarizados con la escritura en español y por lo tanto le prestan más atención. Además, el español cuenta con la ventaja de tener una ortografía estándar. En cambio, el desafío del tsotsil radica en las numerosas variaciones locales. En la elaboración de libros de texto y otros materiales didácticos no se les concede mucha atención. Por consiguiente, los docentes rara vez los consideran pertinente y a veces aun rechazan usarlos. Estas actitudes, a su vez, se reflejan directamente en las preferencias de los alumnos: el español es la lengua escrita preferida.

La cuestión del “bilingüismo” resulta particularmente delicada y depende de varios factores. ¿Habla el maestro el idioma local? ¿Y qué valor se le atribuye a cada una de las lenguas en la comunidad? En Las Ollas, por ejemplo, los padres expresan ante todo el deseo de que sus hijos adquieran buenos conocimientos del español en la escuela; el tsotsil, por otro lado, lo puedan aprender en casa. La mayoría de los alumnos, por su parte, prefieren un equilibrio entre los dos idiomas de enseñanza. Esto, sin embargo, a menudo fracasa porque muchos maestros simplemente nunca aprendieron el idioma local y por lo tanto no pueden enseñar en tsotsil. En la escuela autónoma, a primera vista, el uso de los dos idiomas parece más equilibrado y también los padres están de acuerdo que en la escuela se enseñe tanto tsotsil como español. Las habilidades lingüísticas de la promotora satisfacen esta demanda, pero tras examinarlo más de cerca tampoco se puede observar un “bilingüismo equilibrado” en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Más bien, se utiliza cada idioma con un cierto propósito: El tsotsil se usa oralmente para todo tipo de explicaciones y cuando se trata de leer, escribir o resolver operaciones matemáticas, prevalece el español.

Mirando el ciclo escolar, los dos “sistemas” escolares muestran fuertes similitudes. Hay dos períodos de enseñanza, divididos por vacaciones y cerrados por una clausura ceremonial que se realiza en junio o julio. En las fiestas locales, que principalmente se celebra en honor a los santos patrones, se suspenden las clases. Por lo general, el comienzo de las vacaciones suele ser un poco más flexible en San Isidro de la Libertad ya que se toman en cuenta las salidas a tierra caliente, donde se cultiva el maíz; algo, que el calendario oficial no respeta.

No obstante, aun en la autonomía se reconoce un cierto ajuste en el calendario oficial y sus costumbres. Por ejemplo, la celebración de la clausura en ambas localidades representa, en cierto modo, el mayor evento del año escolar y se organiza de manera similar. Todos se reúnen en el terreno escolar: autoridades, padres, alumnos y docentes. Los niños presentan con orgullo algunas impresiones del año escolar y ofrecen entretenimiento a través de actuaciones de música y baile. El punto culminante consiste en la distribución de los certificados. Incluso en la escuela autónoma, donde la promotora no da notas, los alumnos reciben un certificado para que no se omita el acto.

Además del gran evento de la clausura, hay actos ceremoniales más breves que tienen lugar regularmente. Como lo exige la ley, cada lunes, los alumnos de la escuela bilingüe muestran el honor a la bandera mexicana, cantan los himnos y realizan escoltas. En la escuela autónoma, por otro lado, no se hace este honor semanal a la patria, lo que trae a la promotora fuertes críticas de los mismos habitantes. Para muchos padres autónomos es incomprensible que este acto semanal no se lleve a cabo. Ellos mismos cantaban los himnos y hacían escoltas en sus días de escuela y lo consideran como un elemento integral de la formación escolar. Incluso la promotora admite que le gusta esta tradición, pero se siente demasiado tímida para realizar este acto con los alumnos.

Aunque la escuela autónoma rompa con la “tradición de los lunes”, se pueden descubrir varios símbolos “nacionales” en el aula; en total incluso más que en el salón de la escuela oficial. Para los habitantes de San Isidro de la Libertad, la autonomía no significa apartarse de la “identidad mexicana”. La presencia de una bandera mexicana y los carteles de héroes nacionales dentro de la escuela, por lo tanto, no contradicen su orientación política autónoma. En cualquier caso, también se pueden ver varias estrellas zapatistas en el demás terreno de la escuela, que aluden a la historia reciente de la comunidad. En el aula de la escuela bilingüe, por otro lado, sólo se encuentra la bandera mexicana, pero ésta tiene un tamaño considerable.

Un elemento que forma una parte integral de la vida escolar –aunque no se suele considerarlo como parte de los procesos de enseñanza– es el recreo. Un rasgo común de las dos escuelas es el “lugar” del recreo. Tan pronto como comienza el período libre, se deja el aula y se busca un lugar fuera en la cancha de basquetbol. Por otro lado, el marco temporal del recreo y las actividades que se realizan en cada una de las dos escuelas difieren considerablemente. En Las Ollas, una campana anuncia el comienzo del recreo. Con su sonido, los alumnos de doce clases van corriendo al patio donde se quedan durante 30 minutos. Luego, el sonido de la campana termina la diversión tan repentinamente como comenzó. Durante la media hora de descanso,

los niños de Las Ollas suelen comer algo pequeño que han traído de casa o *comida chatarra* que compran en la pequeña tienda de al lado. En esta tienda también pueden observar a algunos de los maestros charlando, tomando un café o una copa de *pox*. La demás energía se gasta en el patio, persiguiendo una pelota o corriendo por el terreno.

En San Isidro de la Libertad el recreo no tiene ni un comienzo ni un final fijo, una campana no hay. Los primeros alumnos suelen salir del salón cuando han terminado un ejercicio y los demás pronto siguen. Normalmente se quedan en el patio durante aproximadamente una hora. No se come, porque ni la promotora ni los alumnos traen algo de comer de casa. En cambio, se pasa el tiempo jugando: atrapando avispas, dando vueltas en bicicleta, hojeando libros o jugando *lotería*. Todo lo que se encuentra puede ser utilizado para el juego, tanto las cosas que se encuentran en la naturaleza como las que se han regalado o donado a la escuela autónoma, ya sean las bicicletas, los libros o los tableros de *lotería*. Mientras tanto, la promotora también se sienta afuera y observa lo que sucede desde la sombra del edificio escolar.

Si uno sale ahora de la esfera de lo “observable”, de las acciones cotidianas que se realizan en las escuelas, también se pueden mostrar las similitudes y diferencias entre las dos escuelas con respecto a los deseos, sueños y expectativas de las personas involucradas.

7.2. Sueños distintos y explicaciones polifacéticas: las trayectorias de los alumnos

Dos localidades rurales en las cercanías de San Cristóbal de las Casas. Dos localidades donde se habla tsotsil y se cultiva el maíz. Dos localidades que a primera vista parecen tener mucho en común, pero al examinarlos más de cerca no podrían divergir más en ciertos niveles sutiles. Si se analizan los deseos y sueños de los alumnos, las diferencias entre Las Ollas y San Isidro de la Libertad no podrían ser mayores. Mientras que algunos niños sueñan con edificios altos en el país vecino del norte, otros se imaginan que en el futuro se dedicarán a actividades agrícolas en su propia comunidad. ¿Cómo se explica una diferencia tan grande en los planes para el futuro de los niños? ¿Tiene que ver con aspectos demográficos o económicos? ¿Qué papel juegan las diferentes historias de migración en los municipios de Chamula y Zinacantán? ¿O acaso es la orientación política autónoma de San Isidro de la Libertad la que constituye el factor decisivo para su arraigo local? Al abordar estas cuestiones, también se examinará el papel de la educación escolarizada. ¿Hasta qué punto determina los sueños de los alumnos y alumnas? Y, ¿en qué medida contribuye al cumplimiento de los planes de la joven generación?

Para responder a estas preguntas, al menos hasta cierto punto, es necesario examinar las circunstancias y acontecimientos en cada uno de los dos municipios. Meras cifras y estadísticas, como las de la Patrulla Fronteriza de los Estados Unidos –si bien comprueban que alrededor del cambio de milenio hubo un aumento llamativo de mexicanos indocumentados cruzando la frontera (United States Border Patrol, 2020)– no revelan mucho sobre las condiciones en Chamula y Zinacantán, y menos aún a nivel local de Las Ollas y San Isidro de la Libertad. Teniendo en cuenta el concepto de Trejo Barras y concibiendo los municipios como regiones (2009, p. 5), se intenta arrojar luz sobre sus particularidades demográficas, económicas, políticas y migratorias así como dar una idea de los factores que moldean los sueños para el futuro de los alumnos en cada una de las localidades investigadas.

Ya en 1977, Robert Wasserstrom subrayó “los efectos de una creciente presión demográfica” (1977, p. 1053) que se expresó en “la falta de tierras agrícolas en relación con el crecimiento de la población en el altiplano central” (1977, p. 1062). Ante este contexto, surgieron “divergentes estructuras ocupacionales” en los municipios de Chamula y Zinacantán (Wasserstrom, 1977, p. 1043). Hablando de la época de principios del siglo XX hasta los años 1970, gran parte de los chamulas solían buscar su subsistencia en el trabajo asalariado temporal, empleándose principalmente en las fincas cafetaleras del Soconusco, ubicadas en la costa del Pacífico (Wasserstrom, 1977, p. 1043). En varias fuentes, se retrata los habitantes de Chamula como trabajadores claves en estas fincas: “son preferidos a otros trabajadores no indios para la poda, limpia y recolección en la agricultura cafetera” (Pozas A., 1948, p. 269). Por otro lado, Wasserstrom señala que “[c]uriosamente los zinacantecos evitaron en gran medida el trabajo en las fincas cafetaleras” (1977, p. 1045). Puesto que sus milpas tampoco producían una cantidad suficiente de maíz y frijol, aproximadamente el 80 por ciento de los hombres económicamente activos de Zinacantán se transformaron en peones semiasalariados de los ganaderos en el valle del río Grijalva donde, además, empezaron a rentar terrenos adicionales para el cultivo de maíz. A lo largo del tiempo, aplicaron diversas estrategias para asegurar su subsistencia, rentando cada vez terrenos más grandes o invirtiendo dinero en herbicidas químicos; todo con el objetivo de aumentar el rendimiento. A partir de 1947, la Carretera Panamericana que atraviesa a Zinacantán, además facilitó a los habitantes el acceso a los terrenos fértiles de las zonas bajas colindantes a su municipio (Wasserstrom, 1977, pp. 1043-1055).

La década de los setenta trajo los primeros cambios económicos impactantes para la población tsotsil de Los Altos. Con la devaluación del peso en 1976, estancó la producción de maíz en las tierras privadas de la cuenca del Grijalva. Más del 20 por ciento de los empleos anteriormente ocupados por los trabajadores de Los Altos se perdieron y en lugar de su mano de obra, los terratenientes utilizaron nuevas tecnologías o invirtieron en la más lucrativa cría de ganado (Rus, Collier, 2002, p. 171). Rus y Collier subrayan que “[e]n otra época una pérdida tan cuantiosa de empleos habría resultado catastrófica” (2002, p. 172), pero gracias a los ingresos estatales del auge petrolero, se abrieron nuevas oportunidades ocupacionales para los antiguos trabajadores maiceros. Un programa masivo de obras públicas fue lanzado: En Chiapas, Tabasco y otros estados se comenzó con la construcción de refinerías, presas, mejoras urbanas, caminos y puentes. Tan solo en la industria de la construcción formal de Chiapas casi 17 mil nuevos empleos fueron creados. De esta manera, entre 1976 y 1981, muchos hombres jóvenes, tanto de Zinacantán como de Chamula, han encontrado trabajo en este nuevo sector. Y aunque la transición ocupacional fue en gran medida exitosa, respecto a las relaciones familiares, los efectos de estos primeros cambios económicos se hicieron evidentes. Ahora, los hombres de Zinacantán también pasaban cada vez más tiempo fuera de sus comunidades. Al mismo tiempo, por estar empleados, llevaban más dinero a sus casas. En Chamula, por otro lado, se registran los primeros traslados de familias enteras a centros urbanos – quizás para evitar las ausencias prolongadas de los hombres de la familia (Rus, Collier, 2002, pp. 172-173).

Sólo un año después, en 1982, se produjo otro golpe económico. Esta vez dejó una huella más fuerte en la vida de los habitantes de Chamula y Zinacantán. Debido a la crisis de la deuda externa, las inversiones gubernamentales en obras públicas estancaron abruptamente –los 17 mil empleos en el ámbito de la construcción se redujeron a menos de 3 mil– y “esta vez no hubo transición fácil a nuevas clases de trabajo” (Rus, Collier, 2002, p. 173). Al mismo tiempo, la situación también empeoró para todos aquellos chamulas que todavía trabajaban en las plantaciones cafetaleras: La competencia con los numerosos trabajadores de Guatemala se hizo feroz y las condiciones de trabajo se volvían cada vez más explotadoras. Cuando, además, en 1989 los precios internacionales del café se derrumbaron, eso fue el “golpe final a la labor agrícola migrante” (Rus, Collier, 2002, p. 174). Muchos propietarios estaban en bancarrota y ni siquiera recolectaron el café, ya que el costo de la cosecha hubiera superado las ganancias. La consecuencia de todo eso: “ya en los noventa los cambios agrarios de apenas 15 años atrás habían dejado desempleados y desamparados a entre 75 y 80 por ciento de los mayas de estado” (Rus, Collier, 2002, p. 176).

Para salir de la “catástrofe económica”, la contribución financiera de las mujeres se volvió cada vez más importante. En Chamula, hasta el 60 por ciento de las mujeres empezó a dedicarse a la producción de trabajos artesanales para el creciente mercado turístico (Rus, Collier, 2002, p. 176). Al mismo tiempo, se puede observar una intensificación del trabajo agrícola dentro de los municipios indígenas. Las personas que tenían los medios para hacerlo utilizaban fertilizantes para aumentar el rendimiento de la cosecha. Con las ganancias resultantes compraron los terrenos de vecinos menos afortunados o endeudados. De esta manera, las comunidades que hasta principios de los años 70 contaron con una distribución equitativa de la tierra, embarcaron en un proceso de concentración de tierras y, lo que surgió fue una clase de nuevos ricos. Sobre todo, en Chamula la estratificación económica –y a consecuencia, política– se hizo evidente. Mientras que por un lado surgieron verdaderos “caciques”, aquellos que “tenían pocos recursos iban perdiendo pie en sus propias comunidades” (Rus, Collier, 2002, p. 178). Desde principios de los años ochenta un verdadero éxodo de personas que abandonaron sus comunidades puede rastrearse en Chamula. “En el más próspero Zinacantán, en cambio, se formó una nueva clase de empresarios quienes invirtieron en la producción agrícola local y emplearon a sus vecinos menos afortunados como jornaleros en su propia comunidad” (Rus, Collier, 2002, p. 179). Además, se fundaron importantes empresas de invernaderos para la producción y distribución de flores que proporcionaron empleos a aquellos habitantes zinacantecos que no tenían tierras (Rus, Collier, 2002, p. 191).

Aparte de los procesos que han tenido lugar dentro de los municipios, otra “estrategia de supervivencia económica” surge en los años de crisis: la migración a regiones más distantes. A mediados de los años ochenta, un creciente número de hombres tsotsiles se trasladaron –en el margen de ausencias mucho más prolongadas– a la Ciudad de México o a Cancún para buscar trabajo. Unos años después, a partir de los 1990, trabajadores indocumentados de habla tsotsil aparecieron en las fábricas de California o en la zafra en Florida. Rus y Collier afirman que “[a]l terminar la década de 1990, había tal vez 15 mil indígenas de Los Altos de Chiapas en los Estados Unidos” (Rus, Collier, 2002, p. 179).

Chamula desempeña una posición destacada en el contexto de la migración transfronteriza y Coporo Quintana y Villafuerte Solís aun hablan de un “pueblo de migrantes” (2017, p. 97). Como se mostró en el esbozo histórico, la migración en Chamula se desarrolló en tres etapas: desde la migración interna a las plantaciones cafetaleras, pasando por la migración interestatal en el contexto de proyectos de construcción, hasta la migración internacional transfronteriza a los Estados Unidos. La última de las tres etapas se inició en el decenio de 1990.

A principios del milenio alcanzó su punto culminante y a partir de 2007 se derrumbó gradualmente, debido a la situación económica de los Estados Unidos y a los controles fronterizos más estrictos (Coporo Quintana, Villafuerte Solís, 2017, pp. 99-110). Las Ollas no representa una excepción en el contexto de Chamula. Los habitantes del paraje también desearon alcanzar una mejora económica por esta vía, ya que la diferencia de ingresos era considerable. En el año 2005, “un trabajador mexicano ganaría en Estados Unidos en dos días lo que en el país le llevaría un mes” (Coporo Quintana, Villafuerte Solís, 2017, p. 113). Sin embargo, la gran cantidad de dinero que tuvo que ser recaudada para el coyote o el pollero a menudo pasó desapercibida. Así sucedió que gran parte de las remesas transferidas a Las Ollas tuvieron que ser utilizadas para pagar deudas y, por lo tanto, no provocaron fuertes impactos o mejoras esenciales en la vida de los habitantes (Coporo Quintana, Villafuerte Solís, 2017, pp. 115-116).

A pesar de que muchos de los emigrantes de esa época, así como sus hijos nacidos en los Estados Unidos, han regresado a Las Ollas, algunos alumnos de sexto grado todavía informan: “Mi mamá cuida a mis hermanitos, mi papá trabaja en los Estados Unidos.” Otro alumno de once años agrega: “Mi papá trabaja en campo en Estados Unidos, corta pasto” (DCb 66, 12/2017).⁶⁹ Estas descripciones de la familia muestran que la vinculación con el país vecino del norte está todavía claramente dada; por un lado, a través de ciertos miembros de la familia que aún trabajan allí, y por otro lado debido a la ciudadanía estadounidense que varios alumnos tienen. La idea de volver a vivir en los Estados Unidos un día ha acompañado a un gran número de los alumnos y alumnas a lo largo de sus vidas. Es allí donde quieren vivir en un edificio alto, donde quieren ganar su dinero en la construcción o en la gastronomía y donde quieren cuidar de sus futuros animales domésticos. Sin embargo, no todos los que tienen este deseo cuentan con relaciones directas en el extranjero. Inspirados por amigos y compañeros de clase, un número de otros alumnos nacidos en Las Ollas también sueñan con un futuro en los Estados Unidos – para todos ellos, sin embargo, el viaje allí podría resultar más difícil. Queda por ver si realmente lo harán.

Por mucho que la idea de un futuro en los Estados Unidos moldee los sueños de los alumnos de Las Ollas, los planes para el futuro de los niños de San Isidro de la Libertad están arraigados en su propia comunidad. Ni un solo chico o ni una sola chica quiere dejar su lugar de nacimiento. Al igual que sus padres, quieren dedicarse a las actividades agrícolas, producir trabajos textiles y criar diversos animales domésticos.

⁶⁹ Estas informaciones provienen de un ejercicio escolar, realizado el 7 de diciembre de 2017, en el que se pidió a los alumnos y alumnas de Las Ollas que se presentaran y describieran sus familias.

El panorama histórico ha demostrado que la situación demográfica y económica de Zinacantán y Chamula –y con ella los movimientos migratorios de sus habitantes– muestren ciertas diferencias. Ambos municipios tenían y siguen teniendo una densidad de población extremadamente alta, muchas veces superior a la media del Estado de Chiapas. Y aunque las tierras cultivables de ambos municipios no alcanzan para abastecer a sus habitantes con suficiente maíz, la densidad de población en Chamula es aún más aguda que en Zinacantán. El sociólogo German Martínez Velasco incluso señala que el municipio de Chamula se ha convertido “desde el siglo pasado, en el más densamente poblado no solamente de esta región indígena, sino de todo el estado de Chiapas” (2002, p. 264). En este contexto también habla de un “celoso resguardo territorial” ya que sería “imposible que la población de un municipio, aunque sea numerosa, como es el caso de chamula, pueda fácilmente ampliar su espacio en el de otro”. Las fronteras intermunicipales están claramente definidas y la tierra se preserva cuidadosamente para las generaciones sucesivas (Martínez Velasco, 2002, p. 265).

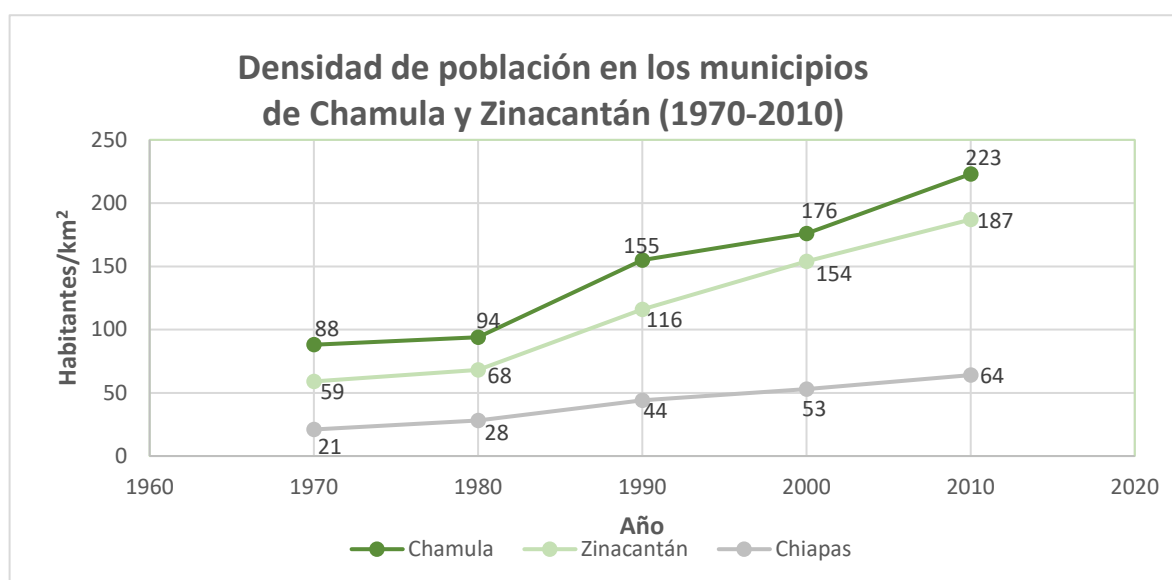


Ilustración 29: El incremento de la densidad de población en un período de 40 años (Fuente: elaborada por la autora. Los datos de 1970 a 2000 se toman de Juan Pedro Viqueira (Viqueira, s.f.) y se refieren a los límites municipales de 1990. Los datos de 2010 provienen del Censo de Población y Vivienda, 2010 del INEGI (Secretaría de Desarrollo Social, 2013a). Todas las cifras mostradas han sido redondeadas a números enteros.)

Si se observa el curso de las curvas, se puede confirmar lo que Robert Wasserstrom destacó para la primera mitad del siglo XX: los chamulas “generalmente poseen aún menos tierra que los zinacantecos”. Es por esta escasez de tierras que se ven obligados “a trabajar durante largos periodos fuera de su comunidad” (1977, p. 1043).

Económicamente, los dos municipios han tomado caminos diferentes durante varias décadas. Mientras que los chamulas trabajaban principalmente en las fincas cafetaleras del Soconusco, los zinacantecos se empleaban como peones en el cercano valle de Grijalva y rentaban campos para el cultivo del maíz, al igual que los habitantes de San Isidro de la Libertad siguen haciéndolo hasta el día de hoy (DCa 34, 07/2017). Ambos sectores sufrieron graves golpes económicos, ya sea por el estancamiento de la producción de maíz a finales de los setenta o por la caída del precio internacional del café en 1989. Temporalmente, tanto los chamulas como los zinacantecos pudieron salvarse en los trabajos repentinamente emergentes en el ámbito de la construcción, pero estos también iban a experimentar una caída en los años ochenta. Lo que surgió fueron nuevamente estrategias y procesos muy diferentes en ambos municipios. Si bien ambas regiones se centraban cada vez más en el interior de los municipios –procesos de estratificación se desencadenaron, viejas tradiciones se revivieron y una nueva clase rica apareció– al mirar más de cerca se pueden observar diferentes formas de hacer frente a las nuevas desigualdades.

En Chamula en particular, la situación se volvió extremadamente difícil. Unos pocos caciques acumularon más y más poder, la tierra cultivable se hizo cada vez más escasa, los desplazamientos y las expulsiones aumentaron, y tras la pérdida de oportunidades de empleo en las fincas cafetaleras, la migración tomó un nuevo rumbo: a partir del decenio de 1990 los emigrantes se dirigieron hacia el norte, atravesando la frontera hacia los Estados Unidos.

Zinacantán, por otro lado, a menudo es considerado un poco “más próspero” (Rus, Collier, 2002, p. 179). En la literatura se encuentran repetidas referencias al “espíritu empresarial” de los zinacantecos, lo que supuestamente los llevó a cultivar cada vez más extensos terrenos en tierra caliente (Wasserstrom, 1977, p. 1052-1052). No obstante, también en el caso de los zinacantecos es probable que la presión demográfica –expresada en la escasez de tierras cultivables– haya dado forma a sus estructuras ocupacionales y haya desempeñado un papel en su expansión estacional. La ubicación del municipio, en combinación con las conexiones viales les han permitido durante mucho tiempo un acceso rápido y fácil a los campos de la depresión central. El gran estancamiento de las oportunidades de trabajo como peones en la producción de maíz ya se había producido a finales de la década de 1970. Desde entonces, se han abierto nuevas oportunidades ocupacionales. En Zinacantán también se ha producido una concentración de terrenos y el surgimiento de nuevos niveles de desigualdad. En vez de expulsiones y desplazamientos, sin embargo, se pudo observar que la nueva clase de empresarios ha creado oportunidades de trabajo para aquellas personas que no poseían tierras cultivables.

A partir de los ochenta, numerosas empresas de invernadero se establecieron en Zinacantán y no sólo ofrecían puestos de trabajo sino también la posibilidad de asegurar su subsistencia (Rus, Collier, 2002, p. 191). Todo esto contribuyó a que el número de emigrantes en Zinacantán se mantuviera comparativamente bajo.

Aparte de todo este complejo trasfondo regional y las particularidades demográficas, económicas y migratorias que distinguen Zinacantán y Chamula, San Isidro de la Libertad representa sin duda un caso especial por su orientación política. Con su decisión de declararse un “grupo independiente” en el año 2008, muchas cosas han cambiado, especialmente a nivel de los discursos. Su “nuevo discurso autónomo” –con el que crecen los alumnos de la escuela primaria autónoma– se caracteriza por *a)* la integración de elementos y posturas zapatistas, *b)* la apreciación de la vida y los valores ancestrales, *c)* alusiones religiosas católicas y *d)* una aceptación general de la nación mexicana. Al igual que en las unidades organizativas zapatistas, las autoridades de San Isidro de la Libertad proclaman la resistencia al capitalismo y a las instituciones gubernamentales. Un paso central en este proceso es la cohesión y solidaridad de los habitantes: la autonomía es vista como un caminar juntos, un trabajar juntos, un luchar juntos. En este contexto, cualquier forma de organización interna, incluyendo el aprendizaje en la escuela, debe surgir “desde abajo”, desde la sede de la comunidad. Esto –en términos de educación escolar– implica no sólo un mayor enfoque en la lengua, la dieta y la vestimenta de los antepasados, sino también, en un sentido más amplio, el rescate de la “cultura ancestral” (Clausura 1a, 06/2017). En pleno acuerdo, una madre confirma: “los niños necesitan aprender más de cómo vivían nuestros antepasados, [...] le echamos ganas hasta donde nos permita Dios” (Clausura 2a, 06/2017). Con esta última expresión, pone en juego una componente religiosa, que a menudo aparece en los discursos públicos: El agradecimiento a Dios por lo que les ha dado y la esperanza de que los apoye en su futuro “caminar” (Clausura 1a, 06/2017). Este camino, aunque alejado de las instituciones gubernamentales, no debe tomarse como rechazo a un sentido de pertenencia mexicano, tampoco a sus diversos símbolos nacionales. Como suele ser el caso de un gran número de las “autonomías” de Chiapas, no hay un afán de separatismo, sino más bien el deseo de vivir mejor bajo la bandera mexicana (Mattiace, 2002, p. 250).

Los alumnos y alumnas que asisten a la escuela autónoma de San Isidro de la Libertad nacieron en gran parte después de la declaración de independencia. Desde pequeños crecieron con la idea de que su comunidad ha emprendido un camino particular, un camino alternativo, que depende profundamente de la contribución de cada individuo. La promotora también señala que, aunque se ofrece ciertas libertades a todos los alumnos, la mayor atención debe prestarse al bienestar

de la comunidad: “que realicen sus sueños y que vayan a aprender, pero que regresen aquí. Y que traen todo lo que han aprendido y que quede aquí en la comunidad, para ayudar” (E1a, 10/2017). Ciertas formas de migración temporal –con el fin de mejorar el bien común– parecen ser aceptadas y aun deseables, pero sólo mientras que no estén motivadas por aspiraciones económicas personales. Si el deseo de emigrar entre los alumnos autónomos fuera tan grande como en el caso de Las Ollas, pronto se quedarían sin representantes y el proyecto de su autonomía fracasaría. Por lo tanto, un fuerte arraigo local constituye la base para el “futuro caminar” de San Isidro de la Libertad.

Resulta que tanto a nivel regional como a nivel local se pueden encontrar explicaciones para los diferentes puntos de vista, deseos y sueños de los alumnos. Cabe preguntarse si la escuela contribuye a ello y en qué medida apoya el cumplimiento de los sueños para el futuro de la joven generación. A primera vista, la escuela autónoma de San Isidro de la Libertad parece preparar mejor a sus alumnos para lo que desean en el futuro. A través de clases en su lengua materna y la realización de actividades prácticas –ya sea el cultivo de maíz y hortalizas o la preparación de ciertos platos– se les proporciona las herramientas para una vida en su propia comunidad. Por el contrario, en la primaria de Las Ollas, no se presta mucha atención a los sueños para el futuro de los niños. Si la escuela realmente tuviera en cuenta los deseos de sus alumnos, debería prepararlos para la migración, para una vida en el extranjero, para la vida en un país de habla inglés.

Si se vuelve a echar un vistazo a la vida escolar en ambos casos, surgen dudas en cuanto al papel de la institución escuela. Ni la escuela autónoma ni la escuela oficial parecen estar realmente orientadas a los deseos de los niños. Por el contrario, lo que ambos casos tienen en común es que las escuelas cumplen con ciertas funciones. El pedagogo austriaco Helmut Fend declara dos de las “funciones principales” del sistema educativo: la enculturación y la integración⁷⁰. Según sus explicaciones, cada sistema cultural se mantiene a través de la reproducción de valores y el reforzamiento de la identidad cultural. Para legitimar las formas de gobierno dominantes, se trata de promover la participación y reforzar la integración en el sistema político (Fend, 2008, pp. 51-52). La institución “escuela” representa un lugar ideal para asumir estas tareas. Si ya no son los deseos de los alumnos, al menos estas dos funciones parecen dar forma a los procesos de enseñanza y aprendizaje en ambas localidades.

⁷⁰ Además, Fend identifica otras dos funciones del sistema educativo: La de la cualificación para la vida laboral y la de asignación, es decir, la distribución de posiciones sociales sobre la base de exámenes y diplomas (Fend, 2008, pp. 51-52).

Mientras que en la escuela autónoma de San Isidro de la Libertad el esfuerzo es por promover la vida al estilo de los antepasados y la continuación de la autonomía, la escuela bilingüe persigue su propio objetivo integrador: la enseñanza del idioma español, la distribución de ciertos modos de pensar a través de asignaturas predeterminadas y, por ende, la integración en un tejido mexicano más amplio.

7.3. Una escuela, ¿para qué? – expectativas, retos y sugerencias, un conjunto de percepciones

Piénsense en el hecho de que si un grupo familiar o comunitario decidiera no proporcionar formación religiosa a sus hijos, no instruirlos a practicar algún deporte, o si un grupo indígena no fortalece su lengua y su cultura, esto solamente genera algún desconcierto o crítica aislada, pero si ese mismo grupo no proporcionara la educación (escolar), la sociedad entera se estremece y se buscan soluciones al *problema*. El estado, el sistema educativo, la Iglesia y casi cualquier persona criticaría este hecho como una acción irresponsable y un verdadero atentado al progreso social (Tirzo Gómez, 2000, pp. 72-73).

La educación escolarizada no se pone en duda. Esta consideración de Tirzo Gómez también se aplica a las dos escuelas y pueblos estudiados aquí: Nadie cuestiona si realmente se necesita una escuela. Nadie cuestiona si los niños no pueden simplemente adquirir sus conocimientos en casa, de la familia y de los amigos. Ya en términos de su ubicación, la escuela –junto con la iglesia– forma el centro del paraje “oficial”. Y también en la comunidad autónoma, la escuela y la educación escolarizada es vista como uno de los pilares de su autonomía. Parece que en ambas localidades se le da una importancia considerable a la escuela, percibiéndola como una parte esencial de la vida social, cultural y política. No obstante, lo que los diversos actores exactamente esperan de ella, difiere, al menos hasta cierto punto.

En este último capítulo se resumirán y compararán las expectativas de los diferentes actores con respecto a la institución escuela. ¿Qué es lo que esperan? ¿Qué desafíos ven? ¿En qué ámbitos identifican posibilidades para mejorarla? Al hacerlo, se señalarán los puntos comunes y las diferencias a nivel de las percepciones y, al mismo tiempo, se trazarán similitudes con los “modelos escolares” de épocas pasadas.

Si se pregunta a los alumnos qué les gusta de la educación escolarizada, las respuestas en Las Ollas y San Isidro de la Libertad difieren. Seguros de sí mismos, los alumnos y alumnas de la escuela bilingüe enumeran una amplia gama de actividades; cada uno tiene su preferencia personal, ya sea jugar, cantar, dibujar, leer, escribir, resolver multiplicaciones, trabajar en equipo o recibir visitas de personas externas. A cambio, en la escuela autónoma las respuestas se expresan con mucha más timidez. Lo que a los niños les gusta en particular son las actividades en la huerta, la preparación de comida –con su consumo posterior– pero también un

aspecto radicalmente diferente: el resolver multiplicaciones. La variedad entre las clases en el aula y las clases al aire libre es muy apreciada por los alumnos de la escuela autónoma.

Si uno se dirige a los padres, las expectativas de ambos lugares dan una impresión reservada e insegura. Preguntándoles qué quieren que sus hijos aprendan en la escuela, las primeras respuestas, nutridas por experiencias personales, suelen ser parecidas en ambas comunidades: ¡Qué aprendan mejor que yo! (E4a, 11/2017) ¡Que aprendan más, de todo! ¡Que no queden así como yo! (E10b, 12/2017). A partir de su propia inseguridad, se deposita una confianza notable en la escuela y en las acciones de los docentes. Sólo después de interrogar más a fondo salen a la luz percepciones más concretas, y con ellas, las diferencias entre Las Ollas y San Isidro de la Libertad. En cuanto a la escuela bilingüe, los padres desean sobre todo que los niños aprendan “cosas nuevas” en clases. No se da mucha importancia al trabajo en el campo o en la milpa y tampoco al aprendizaje del tsotsil, ya que todo eso los niños pueden aprender en casa. Sería más valioso que aprendieran bien el español en la escuela, y también el aprendizaje del inglés podría servirles en sus futuros trayectos de vida. En San Isidro de la Libertad las opiniones van en otra dirección. Se exige, en cierto modo, que la escuela constituya el vínculo entre la vida comunitaria y los “contenidos clásicos” de la escuela. Como explica una madre, se espera que los niños aprendan en tsotsil y en español, que aprendan a trabajar y a hacer matemáticas. Particularmente importante resulta que los niños aprendan a trabajar con sus propias manos, ya que es la única manera de garantizar que no tengan que sufrir en el futuro. El método inductivo intercultural, que se aplica en la escuela autónoma, tiene en cuenta estas demandas y a través de actividades sociales incorpora el trabajo agrícola en los procesos educativos. Al mismo tiempo, algunos padres de familia también reconocen su propio papel como educadores. El aprendizaje de sus hijos no debe detenerse cuando salen del edificio escolar. Junto con los adultos, deben acostumbrarse a limpiar la milpa y sembrar maíz y frijol, puesto que estas serán las habilidades que necesitarán en el futuro.

Con estas opiniones y la correspondiente implementación de las lecciones, la escuela autónoma ha logrado dar un paso hacia lo que la literatura denomina la “descolonización de la educación”. Según el historiador y pedagogo Solano-Alpízar, el proceso de descolonización trata, en primer lugar, de “construir puentes para poner en diálogo saberes, creencias, conocimientos, valores y tradiciones ancestrales con las más variadas expresiones del pensamiento moderno y pluriversal” (2015, p. 127). Este camino, sin embargo, no siempre resulta fácil. Hay que conseguir que la gente acepte la integración de los saberes ancestrales en los procesos educativos, señala Jorgé Gasché, el “fundador” del MII.

A menudo los mismos habitantes de las comunidades lo consideran una pérdida de tiempo: “La enseñanza debía ocurrir en el aula y no en el campo” (Gasché, 2015, p. 69). Las actitudes y las declaraciones de los padres de Las Ollas muestran que esta imagen “crítica” sigue estando ampliamente difundida.

Hablando de la dicotomía entre la enseñanza en el aula y la enseñanza en la milpa, resulta interesante echar un breve vistazo al pasado y destacar ciertas continuidades históricas. Después de todo, las escuelas autónomas no fueron las primeras en integrar en su enseñanza las actividades agrícolas. Al menos a nivel metodológico, ya en la segunda mitad de la década de 1920, las escuelas rurales –un modelo escolar “oficial” dirigido a zonas remotas– abarcaban mucho más que la enseñanza “en el aula”. Junto con el maestro, se cultivaban hortalizas, se plantaban árboles frutales y se criaban pollos y cerdos para mostrar a los alumnos cómo asegurar su sustento y combatir el “atraso social” (Calderón Mólgora, 2016; Ramírez Rodríguez, 1978). Los métodos de enseñanza, a primera vista, no han cambiado mucho en relación con la escuela autónoma de hoy, aunque la intención política sí. Como las autoridades de San Isidro de la Libertad subrayan: no es el progreso, la integración y la mexicanización lo que se busca a través de la enseñanza escolar, sino, en gran medida, el retorno al estilo de vida de los antepasados. El estudio del caso de San Isidro de la Libertad ha demostrado que esto, sin embargo, no siempre transcurre sin dificultades.

Si ahora revisamos los desafíos y dificultades que se identifican respecto a cada uno de los dos “sistemas escolares”, así como las sugerencias para mejorarlas, el resultado es el siguiente. Mientras que los alumnos de San Isidro de la Libertad no tienen muchas críticas a su escuela – en el peor de los casos no les gusta el color de las paredes– el número de puntos de crítica en la escuela bilingüe adquiere una dimensión diferente. Ante todo, los alumnos desapruaban cualquier forma de comportamiento violento y abusivo, algo que tuvieron que experimentar en segundo grado. También consideran problemático el alto consumo de alcohol por parte de sus docentes. Sus padres y los comités de educación también rechazan firmemente la violencia y el abuso sexual por parte de los maestros – en esos casos excepcionales se suele expulsar al maestro del paraje. Las opiniones en cuanto al consumo de bebidas alcohólicas, por otro lado, no son tan rigurosas. Después de todo, el *pox* es un componente central de la vida cultural en Chamula, por lo que los adultos también aceptan que los maestros lo consuman.

Los propios maestros también ven numerosos desafíos en el sistema escolar bilingüe del que forman parte. En primer lugar, consideran deficiente la formación de los maestros y critican que apenas existan incentivos para continuar formándose. En segundo lugar, subrayan que las asignaciones de los maestros a las escuelas no son lingüísticamente coherentes ni beneficiosas para los alumnos. A partir de aquí sigue toda una lista de quejas, desde el equipo escolar, hasta las actitudes pasivas y desactualizadas de ciertos colegas. Uno de los maestros incluso habla de una verdadera “crisis laboral” (E11b, 12/2017). Para escapar de esta crisis, se necesitarían mejoras en todos los aspectos mencionados.

Por otro lado, los padres de familia y los demás habitantes de Las Ollas parecen más satisfechos con la escuela que atiende a sus hijos. Están convencidos de que la escuela ha mejorado considerablemente en comparación con tiempos anteriores; ya el edificio está mucho mejor equipado y se puede confiar en el comité de educación en caso de que surjan conflictos con los docentes. Lo único que se lamenta es que la relación con los maestros ya no es como antes cuando vivían en el pueblo durante la semana. En esos días las relaciones eran mucho más estrechas y todos conocían a los maestros de la escuela.

Aun fuera de las directrices y regulaciones estatales, la institución “escuela” está luchando con numerosos obstáculos y desafíos. En el caso de San Isidro de la Libertad, se muestra que grandes expectativas son depositadas en el promotor de la educación. La persona elegida debe llevar a cabo su tarea con compromiso total, preferiblemente vivir directamente al lado de la escuela, servir de modelo para los niños en términos de actitud política y rechazar cualquier tendencia capitalista, incluyendo el pago monetario. Fácilmente los rumores, así como las disputas interfamiliares pueden provocar que el promotor renuncie a su “cargo” y el sistema escolar autónomo se derrumbe, al menos temporalmente.

Si se investiga qué se entiende realmente por “educación autónoma”, no hay una visión uniforme ni siquiera entre los habitantes de San Isidro de la Libertad. Mientras que la promotora habla de la disociación del gobierno y pone su atención en la producción de comida orgánica, las autoridades destacan el restablecimiento de la forma de vida de los antepasados – después de todo, “eran felices” (Clausura 1a, 06/2017). Por parte de los padres, “autonomía” en el contexto de la educación, suele entenderse como sinónimo de “distinto de las experiencias que ellos mismos vivieron en la escuela”.

A esta variedad de percepciones que existen al interior de la comunidad se suman las voces de numerosos acompañantes externos que –moldeados por su propia ideal de autonomía– quieren apoyar en el “camino alternativo” de los habitantes. Con tantas ideas diferentes de autonomía, también hay muchas visiones y expectativas divergentes en cuanto a la educación deseada. Esto se manifiesta en muchas fuerzas que están tirando de la escuela autónoma; algo que, en lugar de consolidarla, lleva a su alto grado de fragilidad.

Quedará sin respuesta la cuestión del “propósito” de la escuela. ¿Debería proporcionar a los alumnos alas para que descubriesen nuevos horizontes? ¿O sería mejor que los preparase para una vida en el entorno comunitario, y –evitando el destino de Ícaro y Dédalo– los retuviera antes de que partan? ¿Educar para salir o educar para quedarse? Dependiendo de la persona interrogada, las actitudes y respuestas varían. La orientación política –sea la autonomía o la afiliación a las instituciones estatales– ciertamente desempeña un papel importante en las percepciones de los interrogados, pero las explicaciones no se reducen a éstas sino pueden encontrarse más allá en diferentes niveles.

8. Consideraciones finales

Durante mucho tiempo me pregunté cómo comenzaría este capítulo final. Después de todo, ¿no debería llegar, de una forma ingeniosa y elegante, al corazón de los contenidos más importantes? ¿Qué tal si me sumerjo una vez más en el campo de investigación, llevándome al lector conmigo y dándole una última sensación de las dos localidades? ¿Acaso una anécdota sería un buen comienzo?

Podría contarle cómo, junto con la gente de San Isidro de la Libertad, emprendí el viaje a tierra caliente donde bajo un sol abrasador cultivamos maíz en terrenos alquilados; donde un alacrán se escondió en el baño; y donde, hambrienta tras el trabajo, me comí accidentalmente un nido entero de avispas, no sabiendo que sólo las larvas asadas saben realmente jugosas. También podría contarle de las celebraciones del Día de los Muertos, cuando, a la luz del fogón escuché historias y leyendas de una familia en Las Ollas. Parece ser allí, en Las Ollas, donde enanos oscuros aparecen por la noche y corren en secreto por el patio de la escuela, trepan a los postes de luz y dan un susto a niños inocentes.

Las experiencias que pude hacer en ambas comunidades van mucho más allá del contenido de esta tesis de maestría. Desventuras divertidas, desafíos lingüísticos, duros y valiosos procesos de aprendizaje, así como maravillosos momentos de estar juntos y compartir – un año de

investigación de campo me ofreció tiempo para los más variados acontecimientos, impresiones y conocimientos. Pero también me dio la oportunidad de profundizar en mi pregunta de investigación y sacar algunas conclusiones cautelosas. Ahora, como último paso y con el propósito de dar cierre a esta investigación, quiero compartir algunas consideraciones finales.

Al principio de esta tesis se planteó la cuestión de cómo se caracteriza la educación bilingüe y la educación autónoma en los Altos de Chiapas. Una respuesta sencilla y breve ciertamente no hay. En los años posteriores a la Revolución, la institución “escuela” llegó a zonas cada vez más remotas y, a partir de los años 1930, su importancia también aumentó en los Altos de Chiapas. A lo largo del siglo XX surgieron diversos paradigmas educativos y se aplicaron numerosas estrategias para integrar incluso a las partes más aisladas de la población en la entidad nacional mexicana. Ya en el decenio de 1920, el trabajo en la huerta y en el campo fue retomado por los maestros rurales, a fin de recuperar el “atraso social” de los habitantes campesinos e indígenas y asegurarles una base económica. Poco después, a partir de los años 1930, se alzaron las primeras voces a favor de la enseñanza en la lengua materna de los alumnos. El camino hacia una educación bilingüe comenzó allí. Desde entonces, ha surgido un mosaico de diferentes modelos escolares en los Altos de Chiapas: se establecieron escuelas estatales y escuelas del CONAFE, escuelas zapatistas y las que se declaran independientes.

Si ahora vemos a Las Ollas, como representante de una escuela bilingüe del Estado, y San Isidro de la Libertad, como representante de una escuela independiente, se pueden extraer ciertas tendencias del sistema escolar en las zonas tsotsiles de los Altos de Chiapas. Los resultados exactos de la comparación se dan en los capítulos anteriores, que en cierto modo representan una comparación sistemática y controlada en tres pasos. Lo que se observó en ambos casos es que la escuela no es una institución “aislada”. Tanto en Las Ollas como en San Isidro de la Libertad existe un comité de educación que es elegido a intervalos regulares y que se ocupa de tareas administrativas y reguladoras. De este modo –incluso cuando la educación es proporcionada por maestros externos– la escuela se ha convertido en un asunto de lo que es el núcleo de la organización comunitaria en gran parte de Los Altos: el sistema de cargos.

Aparte, la cuestión del uso de los idiomas constituye un desafío en muchas escuelas de los Altos de Chiapas. Hay escuelas estatales bilingües, en las que los maestros no hablan el idioma de sus alumnos, o escuelas autónomas, en las que casi toda la instrucción se imparte en tsotsil (aunque en cuanto a la lengua escrita y leída, el español predomina). Alcanzar un equilibrio lingüístico en clases resulta un reto ampliamente difundido – la “receta para el éxito” parece faltar. Pero

no sólo eso. La importancia y el valor que se le da al español y a la lengua indígena varía mucho de un lugar a otro e incluso de un grupo de actores a otro. Aunque el bilingüismo es mayormente apreciado, también hay voces de padres que dan más importancia al aprendizaje del español, o incluso del inglés, que podría servir a sus hijos en el futuro.

De la misma manera, las expectativas generales que se ponen en la educación escolar también difieren considerablemente. Si debe servir para familiarizar a los alumnos con conocimientos “nuevos y ajenos” o si debe prepararlos para una vida en el sentido “tradicional y local”, depende en gran medida de la orientación política y económica de los habitantes. En este contexto, “escuela” puede ser vista como un instrumento para afirmar y reforzar la ideología prevaleciente, ya sea la autonomía con su “sentido comunitario” o la aceptación de las instituciones gubernamentales. Al fin y al cabo, como ya se ha asumido en la hipótesis, son ante todo los acontecimientos históricos, políticos y económicos a nivel regional que moldean las actitudes en cuanto al sistema escolar y que dan forma a las visiones de futuro de los alumnos. Casi no se puede enfatizar lo suficiente, el papel y la influencia que tienen las historias a nivel regional y local, ya que son ellas las que permiten comprender las opiniones y percepciones en cuanto a los respectivos sistemas escolares.

Mirando a fondo la vida escolar cotidiana, es el propio docente quien –con sus conocimientos, experiencias y rasgos característicos– influye decisivamente en la calidad de la enseñanza y la satisfacción de los participantes. Las expectativas que los residentes tienen del docente varían, y se le transmiten de manera diferente, dependiendo de los niveles de relación que existen entre ellos. En el contexto de la autonomía las exigencias a veces llegan a ser tan altas, que pueden llegar a contribuir a la desintegración temporal del sistema escolar.

En cuanto a las visiones que los alumnos tienen para sus futuros trayectos de vida, queda la duda si la escuela contribuye en formarlos para esta o no. Lo que, independientemente de ello, resulta interesante es averiguar el papel que pueda jugar la educación escolarizada en la realización de estos sueños infantiles. También sería sumamente interesante descubrir a dónde la vida realmente llevará a los alumnos. ¿Si una parte considerable de los “alumnos bilingües” buscará su fortuna en el país vecino del norte? ¿O si el arraigo local seguirá siendo tan fuerte como se muestra en los dibujos de los “niños autónomos”? Las respuestas a estas preguntas se revelarán con el tiempo y podrían ser objeto de otro proyecto de investigación. Por el momento, sólo es de esperar que los niños alcancen lo que una de las autoridades de San Isidro de la Libertad les quiere facilitar a través de su proyecto escolar. Esperemos que sean “felices”.

9. Bibliografía, tablas e índices

9.1. Literatura citada, páginas web y otros documentos

- Aguirre Beltrán, Gonzalo. (1974). El indigenismo y la antropología comprometida. En: La Palabra y el Hombre, pp. 3-26.
- Ambrosi de la Cadena, Marco. (2018). El zapatismo como ‘resistencia crítica’ al neoliberalismo. En: Revista Chakiñan, (4), pp. 28-42.
- Barnard, Alan/ Spencer, Jonathan. (2010). The Routledge Encyclopedia of Social and Cultural Anthropology. 2º ed. London/New York: Routledge.
- Baronnet, Bruno. (2009). Autonomía y educación indígena: las escuelas zapatistas de las Cañadas de la Selva Lacandona de Chiapas, México. Tesis de Doctorado en Ciencia Social, con especialidad en Sociología. El Colegio de México A.C, Centro de Estudios Sociológicos/ Université Sorbonne Nouvelle – Paris III, Institut des Hautes Etudes de l’Amérique latine.
- Baronnet, Bruno. (2010). Zapatismo y educación autónoma: de la rebelión a la dignidad indígena. En: Sociedade e Cultura, Vol. 13 (2), pp. 247-258.
- Baronnet, Bruno. (2015). La Educación Zapatista como Base de la Autonomía en el Sureste Mexicano. En: Educação & Realidade, Vol. 40 (3), pp. 705-723.
- Bauman, Zygmunt. (2001). Gemeinschaften. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Calderón Mólgora, Marco A. (2016). Educación rural, trabajo social y Estado en México: 1920-1933. En: Revista Mexicana de Historia de la Educación, Vol. 4 (8), pp. 153-173.
- Campos Alanís, Juan. (2003). Análisis del Programa de Educación, Salud y Alimentación (Progresá) en el municipio de San Felipe del Progreso, estado de México, 1998-2000. En: Papeles de Población, (35), Universidad Autónoma del Estado de México Toluca, México, pp. 181-207.
- Cancian, Frank. (1966). Algunos aspectos de la organización social y religiosa de una sociedad maya. En: Vogt, Evon Z. (ed.). Los zinacantecos. Un pueblo tzotzil de los Altos de Chiapas. México D.F.: Instituto Nacional Indigenista, pp. 315-326.
- Candea, Matei. (2019). Comparison in Anthropology. The Impossible Method. Cambridge/New York/Melbourne/New Delhi/Singapore: Cambridge University Press.
- Carbonari, María Rosa. (2009). De cómo explicar la región sin perderse en el intento. Repasando y repensando la Historia Regional. En: História Unisinos, Vol. 13 (1), pp. 19-34.

- Centro de Estudios Históricos de El Colegio de Michoacán. (2005). Mesa redonda: Microhistoria mexicana, microhistoria italiana e historia regional (Luis González y González, Carlos Martínez Assad y Carlos Aguirre Rojas). En: Relaciones, Vol. 26 (101), pp. 193-224.
- Comboni, Sonia/ Juárez, José Manuel. (1984). Introducción a las técnicas de investigación. México D.F.: Editorial Terra Nova.
- Comité de Planeación para el Desarrollo Regional. (2014). Programa Regional de Desarrollo 2013-2018. Tuxtla Gutiérrez.
- Congreso Nacional Indígena. (2017). ¿Qué es el CNI? Recuperado el 14 de mayo de 2020 de <https://www.congresonacionalindigena.org/que-es-el-cni/>.
- Constitución Política del Estado Libre y Soberano de Chiapas [Const./Chiapas]. (2019). Última reforma publicada en el Periódico Oficial No. 073, Decreto No. 035, Tomo III, de fecha miércoles 18 de diciembre de 2019.
- Coporo Quintana, Gonzalo/ Villafuerte Solís, Daniel. (2017). Chamula: pueblo de migrantes en Los Altos de Chiapas. En: Migración y desarrollo, Vol. 15 (29), pp. 97-121.
- Coser, Lewis A. (1978). Las instituciones voraces. México D.F.: Fondo de cultura económica.
- Dirección de Planeación, Administración y Evaluación. (2015). Población de 15 años y más en Rezago Educativo, Encuesta intercensal 2015. Recuperado el 31 de marzo de 2020 de http://www.inec.gob.mx/transparencia/pdf/Rezago_encuesta_intercensal2015.pdf.
- Eber, Christine. (1995). Women and Alcohol in a Highland Maya Town: Water of Hope, Water of Sorrow. Austin: University of Texas Press.
- Educación futura. (2017). Sembrando Milpas Educativas: Laboratorios socionaturales vivos para el Buen Vivir. Recuperado el 24 de agosto de 2017 de <http://www.educacionfutura.org/milpas-educativas-educar-para-la-interculturalidad/>.
- Eggan, Fred. (1954). Anthropology and the Method of Controlled Comparison. En: American Anthropologist, New Series, Vol. 56 (5/1), pp. 743-763.
- Eisenstadt, Todd A. (2011). Politics, Identity, and Mexico's Indigenous Rights Movement. New York: Cambridge University Press.
- Escalona Victoria, José Luis. (1998). Etúcuaro, la reconstrucción de la comunidad: campo social, producción cultural y Estado. Zamora: El Colegio de Michoacán.
- Escalona Victoria, José Luis. (2013): Panorama de la educación pública en Chiapas, México, al inicio del siglo XXI. En: Revista HISTEDBR On-line, Campinas, (50) especial, pp. 3-17.
- Fend, Helmut. Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. 2° ed. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Fierro Evans, Cecilia/ Tapia García, Guillermo/ Rojo Pons, Flavio. (2009). Descentralización educativa en México. Un recuento analítico. México/OCDE. Recuperado el 20 de marzo de 2020 de <https://www.oecd.org/mexico/44906363.pdf>.
- Freedson González, Margaret Julia/ Pérez Pérez, Elías (1999). La educación bilingüe-bicultural en los Altos de Chiapas. Una evaluación. México: Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica/ Secretaría de Educación Básica y Normal.
- García Segura, Sonia. (2004). De la educación indígena a la educación bilingüe intercultural. La comunidad p'urhepecha, Michoacán, México. En: Revista Mexicana de Investigación Educativa, Vol. 9 (20), pp. 61-81.
- Gasché, Jorge. (2008). La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad? En: Bertely, María/ Gasché, Jorge/ Podestá, Rossana (coords.). Educando en la diversidad cultural. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, pp. 367-397.
- Gasché, Jorge. (2015). Sembrando autonomías territoriales en educaciones construidas desde abajo. En: Desacatos, Revista de Antropología Social, (48), pp. 66-71.
- Geertz, Clifford. (2003) [1973]. La Interpretación de las Culturas. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, Presidencia de la República. (2001). Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006. México D.F.
- Gobierno de México. (2016a). CONAFE. Recuperado el 31 de marzo de 2020 de <https://www.gob.mx/conafe/acciones-y-programas/historia>.
- Gobierno de México. (2016b). Calendario Escolar 2016-2017. Recuperado el 26 de junio de 2020 de <https://www.gob.mx/gobmx/articulos/calendario-escolar-2016-2017>.
- Gobierno de México. (2020). ¿Qué es y para qué funcionan las becas PROSPERA en México? Recuperado el 10 de junio de 2020 de <https://gobmx.mx/becas-prospera/>.
- González y González, Luis. (1968). Pueblo en vilo: microhistoria de San José de Gracia. México D.F.: El Colegio de México.
- Gutiérrez Narváez, Raúl. (2006). Impactos del zapatismo en la escuela: análisis de la dinámica educativa indígena en Chiapas (1994-2004). En: LiminaR, Vol. 4 (1), pp. 92-111.
- Hattie, John A. (2008). Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. London/New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Henríquez, Edmundo/ Sonnleitner, Willibald. (s.f.). Los indígenas y las elecciones en Los Altos de Chiapas (México): Democratización electoral, multipartidismo e invención de nuevas tradiciones políticas. Recuperado el 12 de abril de 2017 de <http://lasa.international.pitt.edu/Lasa2000/Henriquez-Sonnleitner.PDF>.

- INEGI. (1997). División territorial del estado de Chiapas de 1810 a 1995. Creación de los municipios. Recuperado el 10 de marzo de 2020 de http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/historicos/2104/702825222338/702825222338_9.pdf.
- INEGI. (2015). Encuesta Intercensal 2015, Tabulados, Chiapas. Recuperado el 31 de marzo de 2020 de <https://www.inegi.org.mx/programas/intercensal/2015/default.html# Tabulados>.
- INEGI. (s.f.). México en Cifras. Recuperado el 5 de marzo de 2020 de <https://www.inegi.org.mx/app/areasgeograficas/?ag=07>.
- Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo Municipal. (s.f.). Enciclopedia de Los Municipios y Delegaciones de México. Estado de Chiapas. Recuperado el 10 de marzo de 2020 de <http://www.inafed.gob.mx/work/enciclopedia/EMM07chiapas/historia.html>.
- Internet Archive – Autonomía Zapatista. (2008). Entrevista con Dr. Raymundo Sánchez Barraza Coordinador General del Centro Indígena de Capacitación Integral “Fray Bartolomé de las Casas”, A.C. (CIDECI) y de la Universidad de la Tierra (UNITIERRA) 8 de julio, 2005, Chiapas. Recuperado el 31 de marzo de 2020 de https://web.archive.org/web/20080715234220/http://www.autonomiazapatista.com/Entrevistas/entrevistas_2.html.
- Irving Reynoso, Jaime. (2013). Manuel Gamio y las bases de la política indigenista en México. En: Andamios, Vol. 10 (22), pp. 333-355.
- Jaramillo Ocampo, Diego Armando. (2012). Juego, recreo y convivencia escolar: una mirada desde los imaginarios sociales. En: Revista de Investigaciones, Universidad Católica de Manizales, (20), Universidad Católica de Manizales, pp. 68-84.
- Jaramillo Ocampo, Diego Armando. (2013). El recreo: huellas del otro en el patio escolar. En: Revista Impetus, Universidad de los Llanos, Vol. 7 (2), pp. 59-63.
- Jiménez-Naranjo, Yolanda/ Mendoza-Zuany, Rosa Guadalupe. (2016). La educación indígena en México: una evaluación de política pública integral, cualitativa y participativa. En: Revista LiminaR, Estudios Sociales y Humanísticos, Vol. 14 (1), pp. 60-72.
- Jordan Mebert, Laura. (2008). El problema de la responsabilidad social corporativa: La empresa Coca-Cola en Los Altos de Chiapas. Tesis de maestría. Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social, San Cristóbal de las Casas.
- Jornada. (1997). Comité Clandestino Revolucionario Indígena-Comandancia General del Ejército Zapatista de Liberación Nacional, 8 de septiembre de 1997. Recuperado el 4 de mayo de 2020 de <https://www.jornada.com.mx/1997/09/09/marcos.html>.
- Kondic, Ana. (2013). Bats’i k’op ta San Isidro de la Libertad. Narraciones tsotsiles de San Isidro de la Libertad, Zinacantán, Chiapas. San Isidro, Zinacantán, Chiapas, México: sin editorial.
- Krauze, Enrique (2010). De héroes y mitos. México: Tusquets Editores.

- Levinson, Bradley A. U./ Sandoval-Flores, Etelvina/ Bertely-Busquets, María. (2007). Etnografía de la educación. Tendencias actuales. En: Revista Mexicana de Investigación Educativa, Vol. 12 (34), pp. 825-840.
- Lewis, Stephen E. (2004). La Guerra del posh, 1951-1954: un conflicto decisivo entre el Instituto Nacional Indigenista, el monopolio del alcohol y el gobierno del estado de Chiapas. En: Mesoamérica, Vol. 46, pp. 111-134.
- Lewis, Stephen E. (2018). Rethinking Mexican Indigenismo: The INI's Coordinating Center in Highland and the Fate of a Utopian Project. Albuquerque: University of New Mexico Press.
- Ley General de Educación. (2019). Nueva Ley publicada en el Diario Oficial de la Federación el 30 de septiembre de 2019.
- Ley sobre el Escudo, la Bandera y el Himno Nacionales. (2018). Nueva Ley publicada en el Diario Oficial de la Federación el 8 de febrero de 1984. Última reforma publicada el 30 de noviembre de 2018.
- Liceo, Javier. (2013). Lectura comprensiva y sus estrategias. Guatemala, C.A.: Publicaciones Escolares. Recuperado el 21 de abril de 2020 de <http://historico.cpalsj.org/wp-content/uploads/2014/12/Folleto-lectura-Comprensiva.pdf>.
- López López, Ana Isabel. (2016). Escuelas primarias multigrado en zonas rurales de Chiapas: dos casos de estudio, primaria oficial y primaria autónoma. Tesis de licenciatura de antropología social. Universidad Autónoma de Chiapas, San Cristóbal de las Casas.
- López Romero, Emilio. (2019). Donald Trump estudia "muy seriamente" acabar con la ciudadanía por nacimiento. En: El mundo. Recuperado el 10 de junio de 2020 de <https://www.elmundo.es/internacional/2019/08/21/5d5dba2bfc6c8324178b45e6.html>.
- Marks Greenfield, Patricia. (2004). Weaving Generations Together: Evolving Creativity in the Maya of Chiapas. Santa Fe: School of American Research Press.
- Martínez Buenabad, Elizabeth. (2015). La educación intercultural y bilingüe (EIB) en México. ¿El camino hacia la construcción de una ciudadanía democrática? En: Relaciones, (141), pp. 103-131.
- Martínez Espinoza, Manuel Ignacio. (2006). Las juntas de buen gobierno y los caracoles del movimiento zapatista: fundamentos analíticos para entender el fenómeno. En: Revista de Investigaciones Políticas y Sociológicas, Vol. 5 (1), pp. 215-233.
- Martínez Torres, María/ Muñoz Martínez, Rubén/ Gutiérrez Narváez, Raúl/ Ramos Zamora, Sandra. (2015). Procesos de acompañamiento por medio de la investigación-acción participativa en una escuela autónoma de Zinacantán, Chiapas. En: Desacatos, Revista de Antropología Social, (48), pp. 14-31.

- Martínez Velasco, Germán. (2002). Desarrollo regional y sociodemografía de la población chamula: cambios de vida de la población inmigrada a San Cristóbal de Las Casas. En: Papeles de Población, Universidad Autónoma del Estado de México, Vol. 8 (34), pp. 259-277.
- Mattiace, Shannan L. (2002). Una nueva idea de nación: autonomía indígena en México. En: Mattiace, Shannon L./ Hernández, Rosalva Aída/ Rus, Jan. (eds.). Tierra, libertad y autonomía: impactos regionales del zapatismo en Chiapas. México D.F.: CIESAS/ International Work Group for Indigenous Affairs, pp. 229-239.
- Mayring, Philipp. (2016) [2002]. Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 6° ed. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Mendoza Rojas, Javier. (2018). Políticas y reformas educativas en México, 1959-2016. En: Ducoing Watty, Patricia (coord.). Educación básica y reforma educativa. México D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, pp. 51-76.
- Modiano, Nancy. (1990) [1973]. La educación indígena en los Altos de Chiapas. México: Instituto Nacional Indigenista.
- Montalvo, Tania. (2014). De Solidaridad a Prospera: los programas sociales no logran cumplir su objetivo en 30 años. En: Animal Político. Recuperado el 10 de junio de 2020 de <https://www.animalpolitico.com/2014/09/de-solidaridad-prospera-los-programas-sociales-han-logrado-disminuir-el-numero-de-pobres/>.
- Muñoz Cruz, Héctor. (1999). Política pública y educación indígena escolarizada en México. En: Cadenos Cedex, Vol. 19 (49), pp. 39-61.
- Obregón Rodríguez, María Concepción. (2003). Tzotziles. Pueblos indígenas del México contemporáneo. México, D.F.: CDI.
- Ottenbein, Keith F. (2013). The comparative method. En: McGee, R Jon/ Warms, Richard L. (eds.). Theory in Social and Cultural Anthropology: An Encyclopedia. Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc, pp. 133-135.
- Pérez Ruiz, Maya Lorena. (2013). Guillermo Bonfil Batalla. Aportaciones al pensamiento social contemporáneo. En: Cuicuilco, (57), pp. 115-136.
- Pozas A., Ricardo. (1948). Juan Pérez Jolote. México. D.F.: Acta antropológica, III (3).
- Ramírez Rodríguez, Simón. (1978): Etúcaro y un maestro rural. México D.F.: Ediciones y Distribuciones, S. A.
- Ramos Zamora, Sandra. (2016). La construcción de un proceso autonómico desde “la colectividad”. la cosecha de maíz y la fiesta de los pozos de agua en San Isidro de la Libertad, Chiapas. Tesis de maestría. Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, San Cristóbal de las Casas.

- Restrepo, Eduardo. (2016). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Bogotá: Envió Editores.
- Rockwell, Elsie. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Editorial Paidós SAICF.
- Rus, Diana/ Rus, Jan. (2008). La migración de trabajadores indígenas de Los Altos de Chiapas a Estados Unidos, 2001-2005: el caso de San Juan Chamula. En: Villafuerte, Daniel/ García, María del Carmen (coords.). *Migraciones en el sur de México y Centroamérica*. Tuxtla Gutiérrez: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, pp. 333-382.
- Rus, Jan. (1983). Antropología social en los Altos de Chiapas: historia y bibliografía. En: *Textual*, Universidad Autónoma de Chapingo, Vol. 4 (13), pp. 98-106.
- Rus, Jan. (1995). La Comunidad Revolucionaria Institucional: La subversión del gobierno indígena en los Altos de Chiapas, 1936-1968. En: Viqueira, Juan Pedro/ Ruz, Mario Humberto (eds.). *Chiapas. Los rumbos de otra historia*. México D.F.: Centro de Estudios Mayas del Instituto de Investigaciones Filológicas y Coordinación de Humanidades (UNAM)/ Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social/ Centro de Estudios Mexicanos y Centroamericanos/ Universidad de Guadalajara, pp. 251-277.
- Rus, Jan/ Collier, George. (2002). Una generación en crisis en Los Altos de Chiapas: Los casos de Chamula y Zinacantán, 1974-2000. En: Mattiace, Shannon L./ Hernández, Rosalva Aída/ Rus, Jan. (eds.). *Tierra, libertad y autonomía: impactos regionales del zapatismo en Chiapas*. México D.F.: CIESAS/ International Work Group for Indigenous Affairs, pp. 157-199.
- Schmelkes, Sylvia. (2004). La educación intercultural: un campo en proceso de consolidación. En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 9 (20), pp. 9-13.
- Secretaría de Desarrollo Social. (2013a). Unidad de Microrregiones. Recuperado el 6 de marzo de 2020 de <http://www.microrregiones.gob.mx/zap/Default.aspx?entra=pdzp&valor=07>.
- Secretaría de Desarrollo Social. (2013b). Unidad de Microrregiones. Catálogo de Localidades. Las Ollas. Recuperado el 2 de junio de 2020 de <http://www.microrregiones.gob.mx/catloc/contenido.aspx?refnac=070230041>.
- Secretaría de Educación Pública. (2007). Programa Sectorial de Educación, 2007-2012. México D.F.: Secretaría de Educación Pública/ Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.
- Secretaría de Hacienda del Estado de Chiapas. (2019a). Plan Estatal de Desarrollo Chiapas 2019-2024. Tuxtla Gutiérrez.
- Secretaría de Hacienda del Estado de Chiapas. (2019b). Instrumento Normativo para la Formulación del Anteproyecto de Presupuesto de Egresos 2019. Clasificación Municipal y Regional. Recuperado el 31 de marzo de 2020 de <http://www.haciendachiapas.gob.mx/marco-juridico/estatal/informacion/Lineamientos/Normativos/2019/XIV-Clas-Mpal-Regional.pdf>.

- Serra, Carles. (2004). Etnografía escolar, etnografía de la educación. En: Revista de educación, (334), pp. 165-176.
- Silva, Alberto. (1976). Paulo Freire: una educación para la liberación. En: Revista de educación, (242), pp. 87-96.
- Silva Montes, César. (2019). La escuela zapatista: educar para autonomía y la emancipación. En. Alteridad, Revista de Educación, Vol. 14 (1), pp. 109-121.
- Solano-Alpízar, José. (2015). Descolonizar la educación o el desafío de recorrer un camino diferente. En: Revista Electrónica Educare, Vol. 19 (1), pp. 117-129.
- Sonnleitner, Willibald/ Viqueira, Juan Pedro. (2000). Democracia en tierras indígenas: elecciones en los Altos de Chiapas (1991-1998). Recuperado el 12 de abril de 2017 de http://www.ine.mx/documentos/DECEYEC/vgn_investigacion/indigenas_y_elecciones_chiapas.htm#resultadosb.
- Swadesh, Morris. (1939). Proyecto de plan de educación indígena en lengua nativa tarasca. En: Boletín Bibliográfico de Antropología Americana (1937-1948), Vol. 3 (3), pp. 222-227.
- Tirzo Gómez, Jorge. (2000). Educación pública y simbolismo en México: reflexiones desde la Antropología simbólica. En: Dimensión Antropológica, Vol. 20, pp. 65-78.
- Torres Santomé, Jurjo. (1998) [1991]. El currículum oculto. Madrid: Ediciones Morata.
- Trejo Bajaras, Dení (2009). La historia regional en México: reflexiones y experiencias sobre una práctica historiográfica. En: História Unisinos, Vol. 13 (1), pp. 5-18.
- United States Border Patrol. (2020). Total Illegal Alien Apprehensions By Fiscal Year (Oct. 1st through Sept. 30th). Recuperado el 2 de julio de 2020 de https://www.cbp.gov/sites/default/files/assets/documents/2020-Jan/U.S.%20Border%20Patrol%20Total%20Monthly%20Family%20Unit%20Apprehensions%20by%20Sector%20%28FY%202013%20-%20FY%202019%29_0.pdf.
- Valdivia Dounce, María Teresa. (2009). Políticas y reformas en materia indígena, 1990–2007. En: Argumentos, UAM-X, Vol. 22 (59), pp. 127-159.
- Vázquez López, Mariano Reynaldo. (2016). Chano Bats'i K'op. Tsotsil para principiantes. San Cristóbal de las Casas: Unidad de Escritores Mayas-Zoques A. C.
- Velasco, Honorio/ Díaz de Rada, Ángel. (2004) [1997]. La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela. Madrid: Editorial Trotta, S.A.
- Villafuerte Solís, Daniel/ García Aguilar, María Del Carmen. (2014). Tres ciclos migratorios en Chiapas: interno, regional e internacional. En: Migración y Desarrollo, Vol. 12 (22), pp. 3-37.

- Viqueira, Juan Pedro. (1995). Los Altos de Chiapas: una introducción general. En: Viqueira, Juan Pedro/ Ruz, Mario Humberto (eds.). Chiapas. Los rumbos de otra historia. México D.F.: Centro de Estudios Mayas del Instituto de Investigaciones Filológicas y Coordinación de Humanidades (UNAM)/ Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social/ Centro de Estudios Mexicanos y Centroamericanos/ Universidad de Guadalajara, pp. 219-236.
- Viqueira, Juan Pedro. (2002). Encrucijadas chiapanecas. Economía, religión e identidades, México D.F.: Tusquets Editores.
- Viqueira, Juan Pedro. (s.f.). Historia de Chiapas. Demografía histórica. El Colegio de México. Recuperado el 31 de julio de 2020 de <https://juanpedroviqueira.colmex.mx/images/historia-de-chiapas/demografia-historica /desplazamiento-y-conservacion-de-lenguas-mesoamericanas/articulos/cuadros-graficas-mapas>.
- Walsh, Catherine. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En: Tapia, Luis/ Viaña, Jorge/ Walsh, Catherine: Construyendo Interculturalidad Crítica. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, pp. 75-96.
- Zibeichi, Raúl. (2008). Territorios en Resistencia: cartografía política de las periferias urbanas latinoamericanas. Buenos Aires: Lavaca Editora.

9.2. Tabla de ilustraciones

Foto de portada. Milpas en San Isidro de la Libertad y uno de los edificios escolares en Las Ollas (Fuente: autora)	
Ilustración 1. Los municipios de Chamula y Zinacantán (marcados en un mapa del INEGI, s.f.)	5
Ilustración 2. Nivel y grado promedio de escolaridad (Fuente: elaborada por la autora, basada en los datos de la encuesta intercensal 2015, INEGI)	28
Ilustración 3. La educación básica en México (Fuente: elaborada por la autora, basada en la Ley General de Educación, 2019, Art. 37 y Escalona Victoria, 2013, p. 6)	29
Ilustración 4. Esbozo histórico de la educación indígena en Chiapas, México (Fuente: elaborada por la autora, basada en el capítulo 3)	30
Ilustración 5. San Isidro de la Libertad y Las Ollas (marcados en un mapa de Google Earth)	37
Ilustración 6. Preparativos para una fiesta y el lugar de oración en Las Ollas (Fuente: autora)	47
Ilustración 7. Dos salones de la escuela primaria bilingüe Miguel Hidalgo y Costilla (Fuente: autora)	52

Ilustración 8. Dibujando y describiendo el pasado de Las Ollas (Fuente: tareas de alumnos de diez a doce años/autora)	58
Ilustración 9. Clases de matemáticas e inglés usando taparrosas (Fuente: carteles hechos por alumnos de diez a doce años/autora)	60
Ilustración 10. Preparación de un altar para el Día de los Muertos (Fuente: autora).....	69
Ilustración 11. Las “casas futuras” en los Estados Unidos, dibujadas por alumnos de sexto grado.....	75
Ilustración 12. Animales domésticos y trabajos posibles en los Estados Unidos, dibujados por alumnos y alumnas de sexto grado	76
Ilustración 13. La vida futura en el municipio de Chamula: casas familiares y el cuidado de los animales, dibujadas por alumnos y alumnas de sexto grado	77
Ilustración 14. El sueño de poseer un coche, dibujado por alumnos de sexto grado	78
Ilustración 15. Sueños de los alumnos y alumnas de sexto grado (Fuente: elaborada por la autora, basada en los resultados del proyecto de dibujos realizado el 5 de octubre de 2017 en Las Ollas)	79
Ilustración 16. Casas “revueltas” y la celebración de catorce años de autonomía (Fuente: autora).....	91
Ilustración 17. Rupturas comunitarias a partir de divergentes afiliaciones políticas (Fuente: elaborada por la autora)	93
Ilustración 18. Pinturas en la pared lateral de la escuela autónoma en San Isidro de la Libertad (Fuente: autora).....	96
Ilustración 19. “Salón autónomo” dentro de las paredes de una escuela oficial (Fuente: autora).....	101
Ilustración 20. Clases de matemáticas. Aprendiendo los números tsotsiles y los símbolos mayas (Fuente: autora).....	104
Ilustración 21. “El Plato del buen comer de San Isidro de la Libertad” dibujado por la promotora	105
Ilustración 22. Cosecha y preparación de haba (Fuente: autora)	108
Ilustración 23. Atole de haba (Fuente: autora).....	110
Ilustración 24. Jugando en el borde del alambre de púas (Fuente: autora)	114

Ilustración 25. Las “casas futuras”, dibujadas por alumnos y alumnas de nueve a doce años	124
Ilustración 26. Hacer trabajos textiles y preparar tortillas, dibujado por alumnas de diez y trece años	125
Ilustración 27. Sembrar y cosechar el maíz y sacar leña, dibujado por alumnos y alumnas de ocho y nueve años	126
Ilustración 28. Animales domésticos (cerdo, gallinas y borrego), dibujados por alumnos y alumnas de siete a trece años	127
Ilustración 29: El incremento de la densidad de población en un período de 40 años (Fuente: elaborada por la autora. Los datos de 1970 a 2000 se toman de Juan Pedro Viqueira (Viqueira, s.f.) y se refieren a los límites municipales de 1990. Los datos de 2010 provienen del Censo de Población y Vivienda, 2010 del INEGI (Secretaría de Desarrollo Social, 2013a). Todas las cifras mostradas han sido redondeadas a números enteros.)	150

9.3. Tabla de entrevistas

Todas las entrevistas citadas fueron realizadas y transcritas por la autora. Sólo en dos casos estuvo presente una hablante tsotsil que ayudó en la traducción inmediata de las preguntas y respuestas al español. Las demás entrevistas fueron realizadas en español.

Aquí está un desglose de las abreviaturas utilizadas en el trabajo. Contiene informaciones acerca de las personas entrevistadas, así como detalles sobre la fecha, la duración y el lugar de la entrevista. En total se realizaron 17 entrevistas, no obstante, el desglose sólo contiene los detalles de las once entrevistas que fueron citadas en el trabajo.

San Isidro de la Libertad y la escuela autónoma (a)

Entrevista 1 (E1a, 10/2017)

Persona: mujer, promotora de educación, habitante de San Isidro de la Libertad

Fecha: 15.10.2017, duración: 00:45:48

Lugar de entrevista: San Isidro de la Libertad

Entrevista 3 (E3a, 11/2017)

Persona: hombre, antropólogo, miembro de la Rediin, acompañante de San Isidro de la Libertad, habitante de San Cristóbal de las Casas

Fecha: 07.11.2017, duración: 01:21:51

Lugar de entrevista: San Cristóbal de las Casas

Entrevista 4 (E4a, 11/2017)

Persona: mujer, madre soltera de dos hijas, habitante de San Isidro de la Libertad

Fecha: 09.11.2017, duración: 00:13:23

Lugar de entrevista: San Isidro de la Libertad

Entrevista 5 (E5a, 11/2017)

Persona: hombre, floricultor, padre de cuatro hijos, habitante de San Isidro de la Libertad

Fecha: 09.11.2017, duración: 00:04:49

Lugar de entrevista: San Isidro de la Libertad

Entrevista 6 (E6a, 11/2017)

Persona: mujer, madre de doce hijos, habitante de San Isidro de la Libertad, nacido en la zona tseltal

Fecha: 13.11.2017, duración: 01:41:20

Lugar de entrevista: San Isidro de la Libertad

Entrevista 8 (E8a, 12/2017)

Persona: mujer, antropóloga, miembro de la diócesis y de la Rediin, acompañante de San Isidro de la Libertad, habitante de San Cristóbal de las Casas

Fecha: 01.12.2017 y 06.12.2017, duración: 01:25:07 y 01:35:32

Lugar de entrevista: San Cristóbal de las Casas

B – Las Ollas y la escuela bilingüe (b)**Entrevista 2 (E2b, 10/2017)**

Persona: hombre, acaba de terminar la escuela preparatoria en San Cristóbal de las Casas, nacido en Las Ollas

Fecha: 20.10.2017, duración: 00:36:49

Lugar de entrevista: San Cristóbal de las Casas

Entrevista 7 (E7b, 11/2017)

Persona: hombre, maestro bilingüe en Las Ollas, habitante de San Cristóbal de las Casas

Fecha: 17.11.2017, duración: 01:22:20

Lugar de entrevista: San Cristóbal de las Casas

Entrevista 9 (E9b, 12/2017)

Persona: hombre, padre de cuatro hijos, habitante de Las Ollas

Fecha: 03.12.2017, duración: 00:59:32

Lugar de entrevista: Las Ollas

Entrevista 10 (E10b, 12/2017)

Persona: mujer, madre de cuatro hijos, habitante de Las Ollas

Fecha: 03.12.2017, duración: 00:51:17

Lugar de entrevista: Las Ollas

Entrevista 11 (E11b, 12/2017)

Persona: hombre, maestro bilingüe en Las Ollas, habitante de San Cristóbal de las Casas

Fecha: 11.12.2017, duración: 01:43:37

Lugar de entrevista: San Cristóbal de las Casas

Eventos públicos y grabaciones adicionales**Grabación del evento de la “clausura” en San Isidro de la Libertad**

Contribuciones de autoridades (1a), madres (2a), padres (3a) y acompañantes externos (4a)

Fecha: 19.06.2017

Lugar de grabación: San Isidro de la Libertad

9.4. Índice de abreviaturas

ANPIBAC	Asociación Nacional de Profesores Indígenas Bilingües
CIDECI	Centro indígena de Capacitación Integral
CIESAS	Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social
CNI	Congreso Nacional Indígena
CONAFE	Consejo Nacional de Fomento Educativo
DGEI	Dirección General de Educación Indígena
EB	Educación Bilingüe
EBB	Educación Indígena Bilingüe Bicultural
EIB	Educación Intercultural Bilingüe
ECOSUR	El Colegio de la Frontera Sur
EE. UU.	Estados Unidos
EZLN	Ejército Zapatista de Liberación Nacional
Frayba	Centro de Derechos Humanos Fray Bartolomé de Las Casas
HRAF	Human Relations Area Files
ILV	Instituto Lingüístico de Verano
INEGI	Instituto Nacional de Estadística y Geografía
INI	Instituto Nacional Indigenista
JBG	Junta de Buen Gobierno
MAREZ	Municipios Autónomos Rebeldes Zapatistas
MII	Método inductivo intercultural
PECI	Proyecto del Educador Comunitario Indígena
PRI	Partido Revolucionario Institucional
Rediin	Red de Educación Inductiva Intercultural
SEP	Secretaría de Educación Pública
STI	Sindicato de Trabajadores Indígenas
TLCAN	Tratado de Libre Comercio de América del Norte
UNAL	Unidad Nacional Lombardista
UNEM	Unión de Maestros de la Nueva Educación para México

10. Abstracts

Resumen (Español)

Los Altos de Chiapas, México, tienen una oferta escolar extremadamente heterogénea. Desde la década de 1930, la institución “escuela” se ha ido introduciendo y consolidando paulatinamente en las regiones rurales e indígenas, poniendo la educación primaria al alcance de partes cada vez más amplias de la población. Con el fin de integrar de la mejor manera posible a los hablantes de diversas lenguas mayas del altiplano en las estructuras nacionales y reducir su supuesto “atraso social”, las autoridades gubernamentales pronto desarrollaron conceptos de una “educación bilingüe”. Se asumió –y esto fue respaldado también por teorías lingüísticas– que a los niños les resultaría más fácil aprender español, una vez que hayan consolidado el conocimiento de su lengua materna. Como resultado, se establecieron cada vez más modelos de educación bilingüe orientados a la integración nacional y a la “mexicanización”. Las denominaciones de estos modelos bilingües variaron con el tiempo y siguieron los paradigmas respectivos de la época, pero los cambios reales que provocaron fueron marginales. No fue hasta el estallido del movimiento zapatista en la década de 1990 que una ola de cambio impactó repentinamente en el sistema escolar de Los Altos. En un número creciente de localidades surgió el deseo de separar la “escuela” de las instituciones estatales; un deseo que dio paso a la fundación de las primeras escuelas “autónomas”. Mediante docentes originarios del lugar y elegidos por la comunidad se trató –y se sigue tratando– de tomar los contenidos de aprendizaje del mismo contexto local y promover la desvinculación de las instituciones gubernamentales y de los estilos de vida capitalista.

La tesis de maestría, titulada “Entre milpas y paredes”, tiene por objetivo dar una visión tanto de una escuela “oficial” bilingüe como de una escuela autónoma, aunque independiente del zapatismo, basándose en dos casos concretos de los municipios de Chamula y Zinacantán. ¿Cómo es la vida escolar en estas dos instituciones? ¿Cómo se llevan a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje? ¿Qué pasa durante el recreo? ¿Y qué símbolos marcan, a veces de manera inconsciente, las actividades escolares? La caracterización de la vida escolar de una escuela bilingüe, así como de una escuela autónoma, constituye un elemento central de la tesis. A continuación, se exploran preguntas más profundas e íntimas, ya que la escuela y la educación no se define exclusivamente por procesos, acciones y símbolos observables, sino que vienen acompañadas de una multitud de percepciones y expectativas.

¿Qué esperan los habitantes indígenas de una pequeña localidad de su “escuela”? ¿Qué conocimientos y valores deben transmitirse? O en palabras más provocativas: ¿Se necesita siquiera una escuela? En este sentido, resulta revelador que se preste atención al grupo destinatario más joven del sistema escolar. ¿Qué esperanzas, deseos y expectativas tienen los alumnos para su futuro? ¿Y pueden, deben y quieren sus respectivas escuelas apoyarles en este trayecto de vida? A través de una “comparación controlada” se recopilan y vinculan los resultados de una investigación de campo de un año de duración. Este procedimiento permite revelar similitudes y diferencias, continuidades históricas e innovaciones, fortalezas y desafíos que en su conjunto caracterizan a cada una de las escuelas seleccionadas. En vista de ello, se hace evidente que la “escuela” es ante todo un instrumento para difundir y consolidar ciertas ideologías deseadas. La forma en que estas ideologías se perciben y se viven día a día depende en gran medida de factores históricos, políticos y económicos regionales, así como de sus respectivas repercusiones a nivel local.

Abstract (Deutsch)

Das Hochland von Chiapas, Mexiko, verfügt über eine äußerst heterogene Schullandschaft. Seit den 1930er Jahren hat die Institution „Schule“ auch in ländlich-indigenen Regionen zunehmend Fuß gefasst und das Primarschulangebot wurde weiten Bevölkerungsteilen zugänglich gemacht. Um eine bestmögliche Integration der maya-sprachigen Bewohner/innen des Hochlands in das nationale Gefüge zu erzielen und ihren vermeintlichen „sozialen Rückstand“ zu verringern, wurden von staatlichen Instanzen alsbald Konzepte einer „zweisprachigen Bildung“ entwickelt. Verfügen Kinder erst über gefestigte Kenntnisse in ihrer Muttersprache, fällt ihnen sodann auch das Erlernen des Spanischen einfacher – lautete eine von der Sprachwissenschaft unterstützte These. So etablierten sich zunehmend Modelle einer bilingualen, auf nationale Integration und „Mexikanisierung“ ausgerichteten Bildung. Die Bezeichnungen dieser zweisprachigen Modelle variierten und folgten den Paradigmen der jeweiligen Zeit – tatsächliche Veränderungen blieben jedoch marginal. Erst mit Aufflammen der zapatistischen Bewegung in den 1990er Jahren kam plötzlich „frischer Wind“ in das Schulsystem des Hochlands. In immer mehr Gebieten keimte der Wunsch auf, „Schule“ von staatlichen Einrichtungen zu entkoppeln. So kam es, dass eine wachsende Zahl „autonomer“ Schulen gegründet wurde. Ihr Anliegen war und ist es nach wie vor, mittels eigens aus dem Dorf gewählter Lehrpersonen, Lerninhalte dem lokalen Kontext zu entnehmen und eine Abkehr von der Regierung und von kapitalistischen Lebensweisen zu promovieren.

Die Masterarbeit mit dem Titel „Entre milpas y paredes“ (zu Deutsch: Zwischen Maisfeldern und Mauern) hat sich das Ziel gesetzt, anhand zweier konkreter Fallstudien aus den Gemeinden Chamula und Zinacantán, einen Einblick sowohl in eine zweisprachig-staatliche Schule als auch in eine autonome, vom Zapatismus abgekehrte Schule zu gewähren. Wie sieht der Schulalltag in diesen beiden Einrichtungen aus? Wie gestalten sich die Unterrichtsprozesse? Was geschieht während der Pause? Und welche Symbole prägen – auf oftmals unbewusste Weise – das schulische Handeln? Die Charakterisierung des schulischen Lebens einer *escuela bilingüe* als auch einer *escuela autónoma* stellt ein zentrales Element dar, bevor in der Abhandlung auf tieferliegende Ebenen vorgedrungen wird. Schule und Bildung zeichnen sich schließlich nicht ausschließlich durch beobachtbare Prozesse, Handlungen und Symbole aus, sondern gehen mit einer Vielzahl an Vorstellungen und Erwartungen einher, die in einem gesonderten Schritt exploriert werden. Was erwarten sich die tsotsil-sprachigen Bewohner/innen eines kleinen Dorfes von „Schule“? Welche Kenntnisse und Werte sollen vermittelt werden? Oder noch viel provokanter: Braucht es die Schule überhaupt?

In diesem Sinne erweist es sich als aufschlussreich, auch der jüngsten Zielgruppe des jeweiligen Bildungssystems die Aufmerksamkeit zu schenken. Welche Hoffnungen, Wünsche und Erwartungen stellen die Schüler/innen an ihre Zukunft? Und kann, soll und will ihre jeweilige Schule sie auf diesem Lebensweg unterstützen? Mittels eines „kontrollierten Vergleichs“ werden die Ergebnisse einer einjährigen Feldforschung zusammengetragen und verknüpft. Daraus offenbaren sich Gemeinsamkeiten, aber auch Unterschiede, historische Kontinuitäten und Innovationen, Stärken und nicht zuletzt Herausforderungen, die die jeweilige Schule auszeichnen. In Anbetracht dessen verstärkt sich die Vermutung, dass „Schule“ allen voran ein Instrument darstellt, um gewünschte Ideologien zu verbreiten und zu festigen. Wie diese Ideologien konkret aussehen und gelebt werden, hängt zumeist von regionalgeschichtlich-politischen und -ökonomischen Faktoren sowie ihrem jeweiligen Auswirkungsgrad auf lokaler Ebene ab.

Abstract (English)

The Chiapas highlands, Mexico, are characterized by exceptionally heterogeneous types of schools. Since the 1930s, the institution “school” has gradually gained a foothold in rural indigenous regions, and primary schooling has been made available to large parts of the population. In order to achieve the best possible integration of the maya-speaking inhabitants of the highlands into national structures and to reduce their presumed “social delay”, state authorities soon developed concepts for a “bilingual education”. According to a theory supported by linguistics, children who first acquire a solid knowledge of their mother tongue will then find it easier to learn Spanish. As a result, models of a bilingual education aimed at national integration and “Mexicanization” increasingly emerged. While the names given to these bilingual models varied and followed the paradigms of their time, actual changes remained marginal. It was not until the outbreak of the Zapatista movement in the 1990s that a “fresh wind” suddenly stirred up the educational system in the highlands. In more and more regions, the desire arose to detach “school” from government institutions. As a consequence, a growing number of “autonomous” schools were founded. Their aim was and still is – through teachers elected by the community – to draw learning content from the local context and to oppose the government system as well as any form of capitalist lifestyle.

Based on two specific case studies from the municipalities of Chamula and Zinacantán, the master's thesis, entitled “Entre milpas y paredes” (in English: Between corn fields and walls), seeks to provide an insight into a bilingual state school on the one hand, and an autonomous, although Non-Zapatista school on the other. What is everyday school life like in these two institutions? How does teaching and learning take place? What happens during the break? And what symbols shape – often unconsciously – the activities at school? The characterisation of everyday school life of an *escuela bilingüe* as well as an *escuela autónoma* is a central element of the thesis before it dives into deeper and more intimate questions. After all, school and education are not exclusively determined by observable processes, actions, and symbols, but are accompanied by a multitude of perceptions and expectations, which are explored in a separate step. What do the tsotsil-speaking inhabitants of a small village expect from “school”? Which knowledge and values should be transmitted? Or, more provocatively: Is a school needed at all? In this regard, it has proven to be insightful to have a closer look at the youngest target group of each of the educational systems. What hopes, wishes and expectations do the children have for their future? Does their respective school want to support them on that journey through life? And can or should they?

Applying a “controlled comparison”, the results of a one-year field research are compiled and linked. This reveals similarities, but also differences, historical continuities and innovations, strengths and challenges, all of which distinguish each of the respective schools. Bearing this in mind, the assumption can be made that “school” is first and foremost an instrument for disseminating and consolidating desired ideologies. How these ideologies take shape and manifest themselves depends primarily on regional historical-political and economic factors and their respective impact at local level.