

Entre Diversidades

Revista de Ciencias Sociales y Humanidades

número 3, otoño-invierno 2014

ISSN 2007-7602



Instituto de Estudios Indígenas de la Universidad Autónoma de Chiapas
San Cristóbal de Las Casas, Chiapas



EntreDiversidades.

Revista de Ciencias Sociales y Humanidades

DIRECTORIO

Mtro. Jaime Valls Esponda
Rector

Mtro. Hugo Armando Aguilar Aguilar
Secretario General

Mtra. Marcela Iturbe Vargas
Secretaria Académica

C.P. Miguel Ángel Cigarroa Torres
Secretario Administrativo

Mtro. Juan Carlos Rodríguez Guillén
Director General de Planeación

Dr. Lorenzo Franco Escamirosa Montalvo
Director General de Investigación y Posgrado

Lic. Víctor Fabián Rumaya Farrera
Director General de Extensión Universitaria

C.P. Juan Guillermo Gutiérrez
Coordinador General de Finanzas

Dra. Sonia Toledo Tello
Directora del Instituto de Estudios Indígenas

EntreDiversidades.

Revista de Ciencias Sociales y Humanidades

Número 3, otoño-invierno 2014
Universidad Autónoma de Chiapas
Instituto de Estudios Indígenas
San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México

EntreDiversidades.

Revista de Ciencias Sociales y Humanidades

Consejo Editorial

Graciela Alcalá Moya (*Instituto Politécnico Nacional*), Jesús Morales Bermúdez (*Cesmeca-Unicach*), Pedro Pitarch Ramón (*Universidad Complutense de Madrid*), Jan Rus (*Cesmeca-Unicach*), Mario Humberto Ruz (*Centro de Estudios Mayas-UNAM*), Juan Pedro Viqueira (*El Colegio de México*), Maya Lorena Pérez Ruiz (*DEA, Instituto Nacional de Antropología e Historia*).

Comité Editorial

Dolores Armoni Calderón, M^a Elena Fernández-Galán, Gracia Imberton Deneke, Susana Villasana Benítez, Sonia Toledo Tello, Raúl Pérezgrovas, Pablo Salmerón Corraliza.

Directora de EntreDiversidades:

Gracia Imberton Deneke, IEI Unach

Editor: Pablo Salmerón Corraliza

Coordinador del número: Jorge Paniagua Mijangos, IEI Unach

Diseño de portada: Marco Antonio Hernández Gómez

Foto de portada: Gamaliel Grootenboer Fernández-Galán

Cuidado de la edición: Comité Editorial IEI Unach

Composición y formación editorial: Pablo Salmerón Corraliza

Técnico página electrónica: Emmanuel de Jesús Ballinas Flores

Dirección electrónica: ceditorialiei@hotmail.com

Página web: entrediversidades.unach.mx

EntreDiversidades. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades. Año 2, Vol. 1, N° 3, otoño-invierno 2014, es una publicación semestral editada por el Instituto de Estudios Indígenas, Blvd. Lic. Javier López Moreno s/n, Centro Universitario Campus III, Edificio B, Barrio de Fátima, C.P. 29264, San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, Tel. y fax: (01 967) 67 83534, ceditorialiei@hotmail.com. Editor responsable: Pablo Salmerón Corraliza. Licencia Creative Commons 4.0 Internacional. Impreso en Talleres Gráficos de la Unach, de la Dirección General de Extensión Universitaria, Chiapas, México, en el día 5 de diciembre de 2014 con un tiraje de 250 ejemplares. Todos los artículos que integran este volumen fueron arbitrados mediante el método de pares ciegos por expertos. El contenido de los textos es responsabilidad exclusiva de sus autores.

 Universidad Autónoma de Chiapas 2014.

CONTENIDO

PRESENTACIÓN	9
ARTÍCULOS	
Educación superior, afianzamiento de la identidad indígena y compromisos étnicos en México Sylvie Didou Aupetit	17
Leer y escribir en la “orillada”. Niños y niñas en asentamientos irregulares de Tuxtla Gutiérrez Francesca Paola Casmiro Gallo	51
¿Aprender tsotsil? Experiencia con niños de una primaria urbana en San Cristóbal Alejandra Rodríguez Torres y M ^a Elena Fernández Galán Rodríguez	85
De arcas de olvido y memorias encajonadas. La dilución de lo étnico en <i>Balún Canán</i> Mario Humberto Ruz	129
El juego de las miradas y la demonización en la percepción del sujeto afroamericano: <i>A Mercy</i>, de Toni Morrison Irlanda Villegas	151
¿Autogestión dentro de la autonomía? La experiencia de la cooperativa de cafecultores indígenas zapatistas Yochin Tayel Kinal Mario Alberto Suárez Carrera	187
ENTREVISTA	
“¿Pero qué le vamos a hacer?”: Un testimonio desde la Selva Lacandona, Chiapas Oswaldo Villalobos Cavazos y Tim Trench	217
RESEÑA	
Little, Walter E., Mayas in the Market Place. Tourism, Globalization, and Cultural Identity José Luis Escalona Victoria	245
Información colaboraciones	253

PRESENTACIÓN

Nuevas y renovadas discusiones han surgido en México con el tema inacabable de la educación indígena y la manera como sus actores se incorporan a ella. Dos aspectos, sin embargo, ocupan buena parte del debate actual: por un lado, la ubicación de las diferentes culturas y lenguas en la ahora de moda política educativa bilingüe intercultural; por otro, la naturaleza, intencionalidad y futuro de las llamadas universidades interculturales.

En el primer caso, es motivo de diferentes opiniones no sólo del cómo proceder técnicamente en la escritura de las lenguas indígenas y qué contenidos étnicos enseñar, sino también del hecho mismo de cuál es el sentido de formar lectoescritores en lenguas fragmentadas por múltiples alfabetos —al parecer cada institución o lingüista tiene el suyo— y sin una tradición escrita importante. Algunas de las interrogantes son: ¿Cómo transitar del cúmulo de variantes implicadas en la oralidad de una lengua a su normalización escrita mediante el consenso de especialistas y, por sobre todo, de los hablantes? Y luego, ¿a través de quiénes y de qué modo producir y reproducir literatura

cuando el español es la lengua oficial y las lenguas indígenas sistemas de comunicación subordinados?

El segundo debate es más reciente y no por ello de menos trascendencia. Se trata de situar cuál será el alcance de formar profesionistas indígenas. Para algunos, la fundación de universidades interculturales es más bien un asunto fraguado en las altas esferas de lo político, pero de poca seriedad en lo académico; para otros, además de un acto de reconocimiento de derechos a las minorías culturales del país, constituye una oportunidad para que los universitarios indígenas puedan fortalecer sus lealtades y compromisos con las matrices étnicas de las que proceden.

Es así que con el afán de abonar al conocimiento de las diferentes perspectivas y tópicos sobre la problemática educativa, este tercer número de *EntreDiversidades. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades* pone a consideración de sus lectores varias contribuciones; dos de ellas realizadas en un contexto de diversidad étnica y lingüística, y otra más con estudiantes cuyas familias al parecer tienen origen indígena, pero que por diferentes circunstancias abandonaron sus localidades para engrosar los cinturones de miseria muy característicos de las ciudades metropolitanas.

El primer artículo, “Educación superior, afianzamiento de la identidad indígena y compromisos étnicos en México”, se debe a Sylvie Didou Aupetit y constituye todavía uno de los escasos trabajos —si la comparación se establece con los ríos de tinta que analizan la educación indígena en el nivel

básico— abocados a reflexionar la temática de los profesionistas indígenas y sus relaciones con el liderazgo étnico.

Desplegando un convincente panorama de lo que ocurre tanto en las universidades convencionales como en las interculturales, la autora sugiere que más allá de los propósitos y mecanismos institucionales utilizados para conseguir el afianzamiento y solidaridad étnica de los estudiantes con sus pueblos de origen, los graduados “están influenciados por sus genealogías, recorridos universitarios y áreas disciplinarias de formación”, obteniéndose como resultado una serie de opiniones disímiles del significado de la identidad étnica, desde quienes la sobrestiman hasta los que la anecdotizan o niegan. De este modo, la afluencia de becas y recursos, la visibilidad y la cada vez más abundante literatura sobre intelectuales indígenas, estarían muy por arriba del compromiso étnico, el cual parece ser cierto únicamente para aquellos que tienen alguna filiación militante.

Es de subrayarse que el artículo está sustentado en una amplia información recolectada mediante entrevistas aplicadas a 18 especialistas y/o representantes institucionales, así como a 73 profesionistas —45 hombres y 28 mujeres— de 16 grupos étnicos correspondientes a todos los niveles de la educación superior.

El siguiente texto, “Leer y escribir en la orillada”, es una contribución de Francesca Casmiro cuyo propósito radica en darnos a conocer una experiencia de taller en torno a los “imaginarios de lectura y las motivaciones para el hábito lector en madres de familia, docentes y alumnos de una escuela

pública, en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas”. Una escuela donde la miseria de los arrabales parece nulificar de antemano cualquier intento de inculcar la lectura significativa por placer.

No obstante, convencida de la educación emancipadora de Paulo Freire y de las bondades de la comprensión lectora al margen de los gustos consumistas de la industria cultural de masas, como lo plantea Ander-Egg, la autora optará por la estructuración de un círculo de lectoescritura por fuera de la educación institucional. Cuatro elementos conforman su metodología didáctica: a) la tecnología de medios, como forma de ubicar en tiempo y espacio al autor y texto; b) las lecturas comunitarias, en voz alta con fin de socializar; c) las lecturas individuales, seleccionadas libremente de la biblioteca escolar; d) el diccionario, como forma de potenciar la curiosidad por la investigación.

Los resultados obtenidos de la experiencia fueron a juicio de la autora satisfactorios, pues a pesar de que las madres de familia visualizan la educación sólo como un medio para el ascenso social, y que los maestros absolutizan el contexto de pobreza y su impacto en la escuela, los niños lograron una comprensión lectora basada más en recursos culturales propios que en la influencia de los medios.

Cierran esta sección Alejandra Rodríguez Torres y María Elena Fernández Galán con el artículo “¿Aprender tsotsil? Experiencia con niños de una primaria urbana en San Cristóbal”. Como en el caso del trabajo de Casmiro, se basa de igual manera en la implementación de un taller, esta vez en tzotzil y español, en la periferia indígena de San Cristóbal de Las Casas. A juicio de las

autoras, por inscribirse la experiencia de lectoescritura en un espacio escolar conformado por niños hablantes de tzeltal, tzotzil y también únicamente de español, los resultados del ejercicio bilingüe podrían ser apropiados por los niños como una forma de comprender y aceptar la diversidad cultural y lingüística propia de San Cristóbal.

A nuestro parecer, uno de los aspectos más destacados del artículo es mostrarnos con información de primera mano distintos casos de relaciones asimétricas entre los alumnos y alumnas de la escuela, producto no solamente de las diferencias étnicas o lingüísticas —que se revelaron muy importantes por la preponderancia del español y la desvalorización de las lenguas indígenas—, sino también de la disfuncionalidad de varias familias de los niños —madres solteras o padre migrantes, sin retorno, a los Estados Unidos.

En lo que toca a la sección abierta, se presentan dos contribuciones que muestran, y lo hacen inmejorablemente, cómo la Otridad no nada más es inteligible en las obras antropológicas con reputación de etnográficas; puede perseguirse también con éxito en géneros literarios como el de la novela. Ello es evidente en el escrito de Mario Ruz, “De arcas de olvido y memorias encajonadas. La dilución de lo étnico en *Balún Canán*”. Entre notas etnográficas del habla comiteca y su influencia tojolabal, anécdotas de la vida de Rosario Castellanos como colaboradora indigenista, y algunos de sus dichos sobre la antropología y los indígenas, Ruz nos aproxima a la peculiar forma en que una “mestiza” disuelve en una de sus obras literarias más representativas

las particularidades étnicas —en especial las del grupo tojolabal— para erigir un mundo simplemente indígena que puede ser llamado de cualquier modo. Se trata, dice el autor, de una mirada entremezclada de imaginarios y cotidianidades donde lo que resalta más que la imagen del Otro es el “espejo de la alteridad”.

Por su parte, Irlanda Villegas, en “El juego de las miradas y la demonización en la percepción del sujeto afroamericano: *A Mercy*, de Toni Morrison”, examina el concepto de la Otredad en el contexto cultural afroamericano de los siglos XVI y XVII. Como el título del trabajo lo indica, la fuente de referencia es la novela *A Mercy (Una bendición, 2008)*, escrita por la Premio Nobel de Literatura 1993, Toni Morrison. La trama ficcional ocurre en el seno de una familia multiétnica y es seguida por Villegas a través de la técnica socioliteraria del *close reading* o lectura atenta.

La sección cierra con un artículo de Mario Suárez sobre el caso de una cooperativa de indígenas cuya peculiaridad estriba en conformar un proyecto económico de producción, procesamiento y comercialización de café orgánico, que desarrolla su actividad en el marco de la afiliación de sus integrantes al movimiento zapatista. El escrito, denominado “¿Autogestión dentro de la autonomía?: La experiencia de la cooperativa de cafeticultores indígenas zapatistas Yochin Tayel Kinal”, retoma el criterio metodológico de campo de poder planteado por Pierre Bourdieu, y mediante su aplicación el autor nos introduce al conjunto de relaciones desiguales que en un territorio y tiempo

zapatista determinado —el del Caracol 4, cuya sede es el ejido Morelia— la cooperativa establece con mandos militares del EZLN, así como con las autoridades rotativas de la Junta de Buen Gobierno, las asambleas de zona, los consejos municipales autónomos, las comunidades, grupos y bases de apoyo, entre otros agentes.

Una de las preocupaciones centrales que el autor plantea con el fin de sopesar la viabilidad de asociaciones productivas como la de Yochin Tayel Kinal, gestada al calor de un movimiento en resistencia y por lo tanto sin apoyos gubernamentales, está en el plano político: “es inevitable preguntarse si en un movimiento que persigue la autonomía política y territorial caben expresiones de autonomías o de autogestión en otras escalas del espacio social. Si en tal proceso debe centralizarse la gestión territorial y de gobierno, o bien propiciar la reproducción microsociedad de las aspiraciones autonómicas”. A juicio del autor, el zapatismo ha transitado hasta ahora por el camino de la primera opción, resultando conveniente recuperar el principio ético de “construcción de ciudadanía”, el cual implica que ésta debe ser propiciada y apropiada en todos los intersticios del espacio social.

En la sección Entrevista, Oswaldo Villalobos Cavazos y Tim Trench presentan “ ‘¿Pero qué le vamos a hacer?’: Un testimonio desde la Selva Lacandona, Chiapas”. El texto es un relato de vida de Don Quirino Hernández Clara, indígena campesino y uno de los fundadores del ejido Benito Juárez Miramar, en la Selva Lacandona. El documento, como podrá corroborar el

lector, constituye —más allá del sinfín de artículos y discusiones sobre el tema de las organizaciones campesinas y la colonización de la Selva— toda una historia de vida que, por corresponder a la de una persona que ha permanecido en la comunidad desde su fundación, contribuye sin duda a conocer mejor desde la perspectiva campesina la historia social regional.

Por último, concluimos este número con una reseña de José Luis Escalona del libro *Mayas in the Market Place. Tourism, Globalization, and Cultural Identity*. En el texto su autor, Walter Little, investiga en un mercado de artesanías típicas, en La Antigua, Guatemala, las relaciones que se producen entre vendedores y turistas.

Jorge Paniagua Mijangos
Coordinador del número

Educación superior, afianzamiento de la identidad indígena y compromisos étnicos en México

Higher education, strengthening of indigenous identity and ethnic commitments in Mexico

Sylvie Didou Aupetit¹

Resumen: El artículo pretende reflexionar sobre los mecanismos utilizados por las instituciones de educación superior interculturales (IESI) y los programas de educación superior de base étnica, insertos en universidades convencionales, para auspiciar el afianzamiento tanto de la identidad étnica como de un sentido de responsabilidad social hacia su grupo de origen entre los estudiantes indígenas. La hipótesis principal es que las posibilidades de alcanzar esos propósitos son limitadas: aun cuando instituciones y programas operen prácticas vinculadas con su consecución, su efectividad depende de la combinación de factores individuales y colectivos que escapan a sus ámbitos de competencia. Para argumentarla, trazamos un panorama de las ofertas de

¹ Doctora en ciencias sociales por la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales (EHESS), París, Francia, investigadora de tiempo completo en Cinvestav (México), nivel III del SNI y titular de la Cátedra Unesco sobre Aseguramiento de calidad y proveedores emergentes de educación superior en América Latina. Correo electrónico: didou@cinvestav.mx
Fecha de recepción: 22 07 14; Fecha de aceptación: 08 09 14.

educación superior dirigidas al sector. Mediante entrevistas, analizamos cómo profesionistas indígenas y responsables de programa valoran las estrategias institucionales avocadas específicamente a ambas finalidades y cómo problematizan las nociones de “identidad étnica” y “compromiso” con la comunidad o grupo de origen.

Palabras clave: educación superior, identidad étnica, profesionistas indígenas.

Abstract: This paper analyzes the mechanisms used by intercultural programs in traditional institutions and intercultural universities to enhance ethnic identity and a sense of social responsibility in relation with ethnic group among indigenous students. The main hypothesis is that this goal is hard to attend. The combination between collective and personal elements that universities cannot control and regulate has been limiting the efficacy of strategies and practices. To sustain the hypothesis, we analyze the initiatives of higher education carried out by specific programs and traditional HEI and focused to the indigenous students, their valorization by indigenous professionals, administrative officers and stakeholders and their opinions on the topics of “ethnic identity” and “communitarian engagement”.

Keywords: higher education, ethnic identity, indigenous professionals.

Sociólogos y politólogos, al estudiar las elites sociales, diferenciaron las empresariales, las políticas y las intelectuales: establecieron sus patrones de actuación y mecanismos de cooptación. Clasificaron sus mecanismos de reproducción, poniendo de realce los factores educativos, las dinámicas de apropiación individual de los códigos de pertenencia colectiva y los esquemas de socialización en determinados circuitos de convivencia. Recientemente, atendieron temas adicionales: en América Latina, en relación con la población que nos ocupa, señalaron una diversificación de la intelectualidad y del liderazgo indígena, como resultado de programas de educación superior focalizados a esta población pero muy diferenciados en cuanto a sus objetivos, alianzas y formas de funcionamiento.

Están, en efecto, alternativamente justificados en referencia a la promoción de la equidad, al rescate de la diversidad cultural o al empuje de procesos de decolonialidad vinculados con movilizaciones en pro de la autonomía indígena (Medina y Baronnet, 2013). Están empujados por sectores con intereses frecuentemente opuestos, en una arena educativa conflictual en la que intervienen, por orden de prevalencia, el gobierno federal, la Secretaría de Educación Pública (SEP), la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) y las universidades interculturales, por el lado oficial y, por el otro, colectivos heterogéneos, como los intelectuales indígenas críticos que abogan por la etnogénesis y la comunalidad versus los oficialistas, los organismos internacionales que financian acciones afirmativas

o programas interculturales y asociaciones étnicas, interesadas en conservar bajo su tutelaje proyectos de educación superior que promuevan “lo propio” (Velasco y Jablonska, 2013).

En torno a las ideas del “empoderamiento” de los marginados, del respeto a sus formas organizativas y culturales genuinas o del rescate cultural, los impulsores de las iniciativas dirigidas a “minorías dentro de minorías” operaron proyectos, interconectados o confrontados, de entrenamiento de cuadros profesionales indígenas, con énfasis, conjunta o alternativamente, en su formación académica, en su arraigo comunitario para el desarrollo local o en sus compromisos étnicos, intelectuales o políticos. Los proyectos dominantes, operados por instituciones convencionales, apostaron al ascenso social de los individuos, vía su profesionalización: redistribuyeron los servicios educativos, en la mera perspectiva que ha justificado la extensión de la cobertura universitaria desde los setenta; instalaron las doce universidades interculturales en lugares con alto porcentaje de población indígena y ofreciendo herramientas pedagógico-didácticas adaptadas a ingresantes con bajo nivel de desempeño y procedentes de una matriz sociocultural distinta a la universitaria. Con ello, procuraron subsanar innegables desigualdades de acceso, permanencia y egreso de los jóvenes indígenas, como individuos. En contraste, las propuestas alternas, no controladas por el Estado, de formación de intelectuales y líderes se adhirieron a procesos asociativos, con fuerte impronta contestataria, de fortalecimiento comunitario para la defensa de los derechos humanos, políticos y ciudadanos de sus integrantes y para el reconocimiento

de sus formas genuinas de aprendizaje. Por ende, el campo de la educación superior indígena, como el resto del sistema, está “polarizado y tensionado, entre las estructuras del sistema educativo oficial por un lado y las propuestas que se construyen al margen de ellas” (González y Rojas, 2013: 399).

En este artículo² trazamos un breve panorama de las iniciativas, clasificadas como de arriba abajo, para identificar qué estrategias aplican para cumplir sus metas de vinculación y generación de compromisos étnicos entre los futuros profesionistas. Reflexionamos sobre si esas prácticas antidiscriminatorias y asertivas llevaron a los estudiantes a comprometerse intelectual, pragmática o políticamente con sus grupos de origen, desde sus estudios universitarios. Para ello, preguntamos a responsables de programas o especialistas³ y, sobre todo, a profesionistas indígenas⁴

² Este artículo es producto del proyecto de investigación n. 152581, financiado por Conacyt (2012-2015) y titulado “Programas de educación superior con componentes étnicos y reconfiguración de élites indígenas en México”. Participaron en el levantamiento, transcripción y codificación de las entrevistas estudiantes del DIE Cinvestav de doctorado —Edgar Góngora Jaramillo, Jessica Badillo, Norma Molina Fuentes e Yvonne Pineda Márquez— y maestría —Nancy Mena Silva— así como la Lic. María Cecilia Oviedo Mendiola (DIE Cinvestav), la Lic. Marcela Narezo Benavides —consultora independiente—, Araceli Beltrán Ramírez, Rosalba Montiel Yáñez y Nayeli Jiménez Cortés, ayudantes SNI de investigación.

³ Entrevistamos a David Navarrete y Marina Cadaval (IFP CIESAS), María Antonieta Gallart (CIESAS), Angélica Castillo y Verónica Ruiz (Pathways ANUIES), Dolores Maldonado (Conacyt), Janice Petrovich (Fundación Ford), Mari Carmen Palafox Ramos y Timothy Knab (Universidad de las Américas en Puebla), Gunther Dietz (Universidad Veracruzana Intercultural), Josefina Ceballos, Joel Espinoza, Carol López, Doris Canuchi (CDI), Carmen Moraima Canudos (UPAEP).

⁴ 73 fueron aplicadas a profesionistas, 45 hombres y 28 mujeres, de 16 etnias (Ayuuk, Chol, Jacalteco, Mam, Maya, Mazahua, Mixteco, Náhuatl, Otomí, Purépecha, Tzeltal, Tsotsil, Tutunakú, Wixarika, Zapoteco, Zoque); 20 tenían licenciatura terminada, 32 maestría y 16 doctorado, los restantes no estaban titulados. Residían en 13 entidades del país (Campeche, Chiapas, Colima, Estado de México, Guanajuato, Hidalgo, Jalisco, Michoacán, Oaxaca, Puebla, Quintana Roo, Veracruz, Yucatán). Habían egresado de universidades convencionales, con o sin programas de base étnica y de universidades interculturales. Pero, por haber sido ubicados los informantes según la técnica de la bola de nieve, no ubicamos entre ellos egresados de universidades como la UCIRed del Cesder, la Unisur, la UAIM o la desaparecida Unimon (Universidad de la Montaña en Chiapas), es decir de instituciones en donde se despliegan diná-

sus experiencias al respecto y definiciones de nociones como “identidad” y “compromiso” étnicos.

Educación superior e indígenas en México

La tasa de acceso a la educación superior de los jóvenes indígenas habría pasado de 1% a principios de 2000 a 2 o 3% a finales de la década (Tuirán, 2011). En educación media superior y licenciatura, 41,450 estudiantes indígenas estaban becados por la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI)⁵ o por el Programa Nacional de Becas y Financiamiento (Pronabes) de la SEP⁶ en 2012. En este mismo año, Pathways apoyaba a 14,130 estudiantes indígenas. En 2013, las universidades interculturales agrupaban a 11,600 alumnos. Pese a esas cifras sueltas, ignoramos cuántos estudiantes indígenas en conjunto están matriculados en educación superior, debido a que los sistemas institucionales de registro de los estudiantes no reportan sistemáticamente su origen étnico, a diferencia de lo que ocurre por ejemplo en Brasil.

No obstante ese desconocimiento, en la idiosincrasia nacional, los indígenas encarnan por excelencia el grupo poblacional en situación de vulnerabilidad: tanto el Consejo Nacional de Población (Conapo) como el

micas de “apropiación étnica” de la educación, generadas de abajo arriba y “reconfiguradas de acuerdo con contextos, intereses, expectativas y formas locales, como iniciativas educativas no reconocidas por el Estado y desarrolladas al margen de sus instituciones y recursos” (González y Rojas, 2013: 384).

⁵ En el primer semestre de 2012, CDI reportaba 806 becarios, en http://www.cdi.gob.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=2388:proyecto-de-becas-a-estudiantes-indigenas-de-nivel-superior-beneficiarios-2012&catid=80:novedades

⁶ El total de beneficiarios de Pronabes era 320,828, en <http://www.pronabes.sep.gob.mx/es-tadistica/>

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Inegi) recalcan que sus indicadores de desarrollo humano son constantemente inferiores a los de la población en general. En una perspectiva de redistribución social y estabilización política, en la primera década de 2000, el gobierno, las instituciones de educación superior, los organismos no gubernamentales y las agencias internacionales —Fundaciones Ford, Fullbright, Konrad Adenauer, Banco Interamericano de Desarrollo y Banco Mundial— instalaron medidas destinadas a remediar la privación de educación superior entendida como una causa específica de su vulnerabilidad (Didou, 2013). Consistieron en:

- Becas etiquetadas étnicamente, con recursos del gobierno federal (Pro-nabes), de instituciones —México Nación Multicultural en UNAM o institutos tecnológicos en campus ubicados en zonas con alta población indígena— o de agencias internacionales. La Fundación Ford, en cooperación con el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), implementó el International Fellowship Program (IFP) para contribuir al “fortalecimiento de liderazgos socialmente comprometidos” (Navarrete, 2013: 1).
- Cuotas de ingreso: la Universidad Autónoma de Nayarit o la Universidad de Guadalajara abrieron plazas reservadas y vías especiales de acceso a estudiantes —huicholes, entre otros.
- Apoyos pedagógicos y didácticos: la Universidad Iberoamericana abrió un programa de interculturalidad y asuntos indígenas, dedicado a docencia, investigación y difusión. La Fundación Ford financió el

Pathways para abatir el rezago y elevar las tasas de egreso de profesionistas indígenas de universidades públicas convencionales (Didou y Remedi, 2006).

- Campus interculturales insertos en universidades públicas y autónomas —los cuatro campus de la Universidad Veracruzana Intercultural en la Universidad Veracruzana (Dietz, 2009).
- Universidades interculturales: después de firmar en 2000 los Objetivos del Milenio de la Unesco, el presidente Fox creó establecimientos mayoritariamente abiertos a la población indígena —en una proporción de 70%— para promover la diversidad cultural, la participación de las comunidades y la formación de líderes que desarrollen proyectos productivos en su entorno. En 2009, SEP abrió un Fondo para elevar la calidad y pertinencia de esos establecimientos.

Las primeras cuatro medidas conciernen una proporción mínima de la matrícula de educación superior: aunque operen la teoría de la interculturalidad como un organizador institucional, sus ámbitos de aplicación son restringidos. La quinta opción, asociada con proyectos de inclusión, rescate de la diversidad y vinculación comunitaria, supuestamente, representa un modelo innovador, por sus características pedagógicas y didácticas.

Por lo general, todas esas iniciativas fueron remitidas a los registros justificadores de lo ético —respeto a la pluralidad cultural, compromiso en pro de la justicia social, pago de una deuda histórica—, lo económico —

redistribución de oportunidades para incentivar espirales de desarrollo en cascada, reduciendo la pobreza— y lo político —inclusión y equidad como componentes de sociedades democráticas y estables—. Procuraron la inserción social de sujetos adscritos a un grupo en situación de precariedad, rompiendo la cadena de transmisión intergeneracional de la miseria, más que la formación de líderes e intelectuales que impulsen el reconocimiento de sus pueblos y su resistencia, desde abajo. Movilizaron intereses colectivos *up to bottom* más que *bottom to up*, inscritos alternativamente en proyectos reformistas o neoliberales. Su multiplicación hizo que los programas de “inclusión” adquirieran un carácter de evidencia, pero también entraran en conflicto, según sus beneficiarios y portadores, sus valores y ámbitos de negociación con los impulsados desde la sociedad civil y las asociaciones indígenas.

Parte de los programas de formación y autoafirmación étnicos, operados por organismos e instituciones de educación superior, fueron destinados a las mujeres. El Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), con recursos de la Cámara de Diputados de 10 millones de pesos en 2012, abrió un Programa de Formación de Alto Nivel para Mujeres Indígenas Mexicanas para proveerlas de becas de posgrado, en México y el extranjero, en programas presenciales y semipresenciales acreditados por el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC). La UNAM, desde 2009, ofreció un Diplomado de liderazgo para mujeres indígenas, con apoyo del Fondo de Naciones Unidas para la Mujer y la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. La CDI etiquetó un porcentaje de su programa de becas para mujeres y las doce

universidades interculturales reportaron que 53.6% de su matrícula era mujer (Salmerón, 2013: 345).

En ese contexto, la educación superior intercultural ganó visibilidad, en la opinión pública⁷ y como objeto de investigación. Se incrementó el número de libros, artículos y tesis sobre los modelos institucionales, los perfiles de los estudiantes y las prácticas de enseñanza y aprendizaje (Bertely, Dietz y Díaz, 2013). Pero, en contraste con la relativamente abundante literatura evaluativa sobre esos temas, los compromisos étnicos de los profesionistas indígenas han sido insuficientemente estudiados todavía, aunque varios trabajos documentaron cómo ocupan posiciones de representación, asumen posturas organizativas y militantes en sus grupos o ejercen sus roles civiles y de género, conforme con dinámicas de recambio generacional, escolarización creciente y autoafirmación política e individual (González, 2008; López, 2011). Señalaron que los profesionistas indígenas ocupaban posiciones dentro o fuera de las comunidades, incidiendo en las relaciones establecidas con la sociedad nacional y a escala global, pero se interesaron sobre todo en los militantes. Se interesaron en ver si ejercían formas innovadoras de llevar a cabo el “intermediarismo”; es decir, no arraigadas en modelos autoritarios de relación con las bases, mediante compromisos partidistas, clientelistas y caciquiles. Exploraron la cuestión, ¿Han cambiado las interlocuciones y negociaciones tanto sociales como políticas del sector indígena con los demás sectores sociales o bien con las instituciones formales del Estado?, pero se

⁷ *La Jornada del Campo*, núm. 62, 17 de noviembre de 2012, en <http://www.jornada.unam.mx/2012/11/17/cam-indigenas.html>

interesaron poco en cómo profesionistas indígenas no militantes sentían que eran socialmente responsables hacia su grupo o comunidad de origen.

Formación de profesionistas y responsabilidad social de índole étnica

Considerando que los directivos y operadores de programas de base étnica argumentan formar profesionistas “comprometidos” étnicamente, rastreamos las prácticas institucionales orientadas a fomentar su adquisición, por parte de los estudiantes. Nuestra hipótesis es que, si bien los responsables se afanan en promover compromisos con las comunidades —arraigados a un territorio— o étnicos —relacionados con una condición socialmente construida y simbolizada—, concretan pocas medidas para su fomento efectivo, salvo en el terreno cultural.

Todos los entrevistados a cargo de proyectos educativos mencionaron la realización de talleres de fomento a la autoestima entre los estudiantes indígenas, con base en diagnósticos comportamentales —timidez, dificultades para expresarse, vergüenza de asumirse como indígenas—. También aludieron a actividades, extra curriculares o no, orientadas al rescate de las manifestaciones culturales y lenguas de sus grupos de origen. Enunciaron como su propósito central propiciar la revitalización intracultural de la identidad indígena, mediante la enseñanza de las lenguas para contrarrestar la pérdida de las mismas, incluso entre quienes se autodefinen como indígenas, por migración, decisión personal o elección familiar.

Además tus padres, ellos son los que te inculcan la lengua maya, no te dicen, no aprendas la otra lengua, es la educación que estás llevando, pero sabes de antemano que si no aprendes esta lengua, como que no puedes sobresalir, muchos se quedan atrás y otros con el intento de continuar (E1, licenciado en educación artística por el Instituto Campechano, maya, Yucatán).

Las universidades interculturales imparten todas una licenciatura en lengua y cultura y auspician, además, actividades asociadas a la preservación de costumbres, expresiones culturales y archivos para robustecer un entendimiento de lo propio y alimentar cierto orgullo étnico, muy presente en el discurso de algunos entrevistados. Aunque en forma menos estructurada, los programas de base étnica en universidades convencionales actúan en el mismo sentido. Ambas modalidades buscan además transmitir competencias o conocimientos específicos de utilidad colectiva o profesional —defensoría de derechos humanos o territoriales—. Algunos entrevistados, principalmente en las áreas de humanidades y artes, valoraron altamente las labores informativa y cultural de las instituciones y programas; consideraron que, indirectamente, el volverse “embajadores” de sus tradiciones y costumbres los llevó a tomar conciencia de su riqueza y a utilizar los medios a su disposición para popularizarlas; ubicaron su compromiso étnico en el terreno de la difusión, algunos con una perspectiva reivindicativa, conforme con la que la cultura indígena debía ser interpretada y representada por los propios indígenas, no por externos. Así, mediante producciones culturales y artísticas de sus estudiantes, las

universidades contribuyen a la constitución de un sector de creadores indígenas. Sus integrantes ocupan parte del escenario cultural nacional y devienen eventualmente protagónicos en una dimensión profesional en la que, paradójicamente, el capital social y el educativo importan menos que en otras.

En ese mismo terreno del activismo cultural, algunos consideran importante utilizar sus competencias profesionales y técnicas para contribuir a la defensa de los derechos indígenas, denunciando en las redes sociales y los medios de comunicación los abusos padecidos:

El video puede ser una herramienta importante para denunciar casos, denunciar hechos de violación a los derechos humanos, de la violación de los derechos de los pueblos, pero, tal vez con otro enfoque, porque sí hago... hacía documentales... pero pues a mi manera... a mi manera, pero a la gente le ha gustado (E1, op. cit.).

En contraste, los entrevistados y, sobre todo, los responsables operativos de las iniciativas, fueron menos prolijos sobre las intervenciones orientadas a propiciar una responsabilidad social de tipo étnico entre los estudiantes desde la universidad, pese a que el tópico fuese un punto central de las retóricas institucionales.⁸ La mayor parte de los ejemplos remitieron a la vinculación con las comunidades, en el supuesto de que ésta auspiciaba una toma de conciencia entre los estudiantes al ponerlos en situación de resolver problemas concretos. A decir de los informantes, no obstante, la relación con las comunidades no

⁸ Salvo en el marco de diplomados como el de Liderazgo para jóvenes indígenas, de la Universidad de las Américas en Puebla; <http://www.udlap.mx/liderazgo/>

es fluida —sino más bien puntual y superficial—, las estancias no motivan a los estudiantes a “responsabilizarse” ni alientan una cooperación multiniveles entre universitarios e indígenas. Generan productos académicos —trabajo de campo, reporte de investigación, tesis de estudiantes— más que soluciones concretas.

Intentamos vincularnos con las comunidades y se ha logrado muchísimo en ese aspecto pero también no se ha logrado que esa semilla germine [...]. Sí, intentamos aproximarnos a ellas pero siempre el intento de aproximarnos va de arriba hacia abajo, así va la relación. Hay que comprender cómo el alumno universitario [***] se ve a sí mismo y cómo este alumno es percibido en las comunidades: cuando un alumno sale de su comunidad y se va a la universidad, ya no es visto como parte de la comunidad, ya se ve como el famoso estudiado, es el estudiado y ya deja de ser en cierta forma él parte de la comunidad. Sí, eres de la comunidad, pero ya se le ve como una persona que adquiere poder, pero un poder que puede utilizar fuera de la comunidad y no un poder que pueda revertirse a la comunidad (E2, doctorado en sociología, Estados Unidos, maya, residente en Quintana Roo).

Los puntos de quiebre en la vinculación no son sólo de orden individual o provocados por procesos de aculturación y ascenso social de los jóvenes indígenas. Derivan de los esquemas de organización y gestión institucional —tiempos de respuesta a las solicitudes de asesoramiento o consultoría turnadas por las comunidades—, de la cultura académica —formatos para

suministrar las sugerencias, pertinencia y factibilidad de éstas— y de los cotos de poder. En las universidades interculturales, remiten a los disfuncionamientos concretos de un modelo en el que “teóricamente se entiende la importancia de la vinculación comunitaria como un eje formativo central. Sin embargo, en la práctica de algunas universidades, dicha vinculación se va convirtiendo más en un requisito para pasar una materia que en lo que debiera ser: un plan de desarrollo comunitario apoyado por la universidad” (Schmelkes, 2013: 188). Otros factores disruptivos proceden de envidias, despechos y vanidades, al ser los estudiantes y profesionistas beneficiados por capitales de escolaridad, niveles de ingresos, y/o posiciones laborales superiores a los detentados por la mayoría de los integrantes del grupo.

Hay muchos maestros desafortunadamente que tener cierto grado de estudios ya su ego está súper, eso es malo; y lo otro es que hacen sentir mal al resto de los paisanos. Entre ellos, entre nosotros, no es algo normal también, hacen sentir inferior a los demás, que yo sé más que tú y no creo que sea la manera de hacer (E3, maestro en investigación y desarrollo de la educación, tzeltal, Chiapas).

Como lo asumen sin tapujos varios entrevistados, sin que eso les impida expresar su solidaridad hacia sus núcleos originales de pertenencia, el haber estudiado les sirvió para salir de la comunidad, romper con un destino ocupacional desvalorizado por ellos mismos —principalmente las tareas agrícolas pesadas que experimentaron de niños.

Pues para empezar yo no estaba destinado a la escuela y esos son las frases que vienen desde mi familia cuando me dijo mi hermano que yo nací para el monte; esa era la condena entre otras cosas de los 9 hermanos, y entonces dentro de los 9 hermanos así era la educación en (***) de los años 90's, de educación telesecundaria; nosotros solo estudiábamos primaria bilingüe bicultural y este ahí cada quien se dedica al chicle, o al durmiente que era la actividad económica (E4, maestro en Educación Intercultural Bilingüe, Bolivia, maya, Quintana Roo).

En el caso de las mujeres, escapar de un matrimonio temprano en la comunidad, aunque tenemos que reconocer que muchas contaron, al igual que los varones, con el apoyo de su familia para estudiar.

Una de las cosas que me preguntaba mi abuela es si quería casarme o quería estudiar, me dijo que una cosa excluía a la otra, por lo menos un rato, que si me iba a casar pues ya no iba a estudiar pero que si iba a estudiar pues no iba a tener novio ni nada, que sólo me iba a dedicar a estudiar, y yo le dije “sí, quiero estudiar”, entonces una de las cosas que quería hacer era estudiar en la UNAM, era como un gran sueño...(E5, maestra en literatura y lingüística, UNAM, mixe, residente en Oaxaca).

Estudiar, con la complicidad activa de sus familias y gracias a la obtención de becas significó reunir condiciones de “no herencia”. Los situó en una condición de pioneros, adquiriendo un capital escolar y relacional que aceleró su

ascenso social y profesional, de cuyos beneficios usufructuaron esencialmente la familia inmediata —hermanos y padres.

Mis padres están orgullosos, ven un buen ejemplo en mí para mis otros familiares mis primos y mucha gente, y ahora que estoy acá con ellos se sienten felices porque ya tiene tiempo que he estado muy aparte de ellos, sí, ellos están orgullosos de mí, pero es una presión también porque hay que seguir trabajando, hay que continuar con lo que estoy haciendo, entonces, porque también mis primos que quisieran seguir estudiando pues a veces, bueno, no tienen recursos y yo les digo que hay formas de obtener recursos, hagan esto, hagan aquello; entonces yo soy como una parte de ejemplo, una guía para ellos (E6, doctorado en biología molecular, Inglaterra, tzeltal, residente en Chiapas).

Las comunidades, en reacción o por mecanismos autodefensivos, discriminaron a los “estudiados”, apartándoles de la toma de decisión y haciéndoles sufrir un ostracismo simbólico. En ese sentido, las universidades y programas de base étnica formaron una elite educada entre los indígenas pero pusieron a sus integrantes en un riesgo de exclusión relativa. Lo esencial para los profesionistas en situación de retorno no es, en consecuencia, asumir responsabilidades de liderazgo —en tanto cualidad validada socialmente por un colectivo— sino lograr su reaceptación/resocialización como sujetos que fueron parte de una comunidad pero se separaron de ella. Para ello, tuvieron que superar la desconfianza entrañada por el hecho de haberse transformado en un “hombre plural” según la terminología acuñada por Lahire (1998), es decir, por haber

salido de un mismo y único universo socializador de origen, llegando incluso a ser percibidos por los que se quedaron como tráfugas.⁹ La inserción o reinsertión de los egresados universitarios en las comunidades —que no es generalizada— es complicada y tensa; se explayan los profesionistas sobre esas dificultades pero las silencian los responsables.

Por supuesto fue también difícil volver a reinsertarme en la comunidad. Me veían diferente. Regreso amestizado, habladinado... desde la forma de hablar, de la forma de caminar, de saludar, de la forma de intervenir, aunque yo regreso asumiendo una identidad, pero al mismo tiempo mi comunidad ya me veía diferente, me veía otro. Uno, porque había salido. Dos, porque había estudiado. Pero sobretodo porque había adquirido ciertos hábitos urbanos... Incluso algunas personas me dijeron, “tú no eres de aquí, tú ya no eres de aquí. Si sabemos que eres el hijo de tal fulano, pero tú ya no perteneces a nosotros” (E3, op. cit.).

Por ende, los estudiantes y profesionistas indígenas están obligados a efectuar permanentemente conversiones de “ida y vuelta” de sus capitales culturales y sociales, por causa de sus “desplazamientos en el espacio social, con el abandono por parte de los que las ocupaban desde tiempo atrás de posiciones devaluadas o amenazadas y el ingreso de nuevos actores en lugares

⁹ “Un hombre plural es un hombre que no ha vivido siempre en un mismo y único medio socializador, que atravesó y frecuentó más o menos durablemente espacios —matrices— de socialización diferentes —e incluso a veces vividas como altamente contradictorias—. El hombre plural es por ende un portador de disposiciones, de resúmenes de experiencias múltiples y no siempre compatibles pero ‘debe arreglárselas’ con ellas”, Lahire, B. en <http://www.homme-moderne.org/societe/socio/blahire/entrevHP.html>

hasta ahora escasamente frecuentados por los miembros de su grupo” (Saint Martin, 1996: 1). En las universidades, pelean su aceptación en espacios en donde son extraños. En la comunidad, batallan para superar denuestos: siendo en un ámbito “tontos” y en el otro “engreídos” y “creídos”, son objeto de calificativos despectivos en ambos. Sus capacidades individuales para sortear esa doble discriminación determinaron en parte las posiciones que ocupan dentro y fuera de la comunidad, sus percepciones de la identidad indígena y de sus responsabilidades hacia la comunidad o grupo de origen. Si bien los intelectuales indígenas, desde la academia, pretenden opinar con voz propia sobre la situación de sus grupos, el tener que transitar entre sistemas éticos, morales y sociales tan distintos como el académico y el étnico es una fuente de tensión para la mayoría de los profesionistas indígenas, que invade hasta afectos y elecciones existenciales: varios, hombres y mujeres, expresaron que los usos y costumbres, el machismo y la condición de género les “conflictúan” y generan “ruido”, aun entre quienes buscan combinar lo mejor de dos mundos.

Yo siempre he dicho que vengo de una comunidad indígena pero tampoco me voy a cerrar al mundo y también sé que cosas que se hicieron antes como seres humanos se hicieron bien y se hicieron mal y en el pasado hay cosas buenas y cosas malas y en el presente hay cosas buenas y cosas malas; en las personas hay cosas buenas y hay cosas malas. ¿Qué voy a hacer? Lo que me sirve y me dé un crecimiento personal y a la comunidad lo voy a tomar, lo que no,

no; igual entre lo que me pueda ayudar y me pueda servir lo voy a tomar y lo que no, lo vamos a hacer a un lado, pero lo complicado es ¿cómo amalgamas todo eso?, ¿cómo tomas lo mejor? (E7, ingeniero agrónomo, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, purépecha, residente en Michoacán).

Las universidades y programas de base étnica forman profesionistas indígenas: sólo algunos devienen líderes o intelectuales. Pero, en conjunto, esos profesionistas ¿participan del desarrollo de su entorno y propician activamente el mejoramiento de condiciones de vida de sus grupos? Tanto las universidades interculturales como los programas de formación de estudiantes indígenas consideran como indicadores de éxito el que así ocurra pero carecen de datos duros para demostrar resultados al respecto. Varios entrevistados sí manifestaron un compromiso fuerte con su entorno local y/o su comunidad pero lo expresaron como un compromiso propio, sin señalar que éste haya sido auspiciado por las Instituciones de Educación Superior:

Ahorita hay muchos cambios en las comunidades indígenas, depende de qué comunidades: hay conflictos agrarios, hay conflictos de límites de tierras, conflictos religiosos, entonces, eso complica mucho la intervención, no es imposible, por supuesto: uno entra y platica con ellos, hay que encontrar la vía; yo tengo la fortuna de hablar el tzoltzil y tengo la fortuna de conocer sus costumbres muy adentro del núcleo familiar, porque yo viví ahí bastante tiempo y también

estuve en campo algo de tiempo ahí y entonces conozco eso (E8, doctorado en agronomía tropical, Costa Rica, tzotzil, residente en Chiapas).

Otros relatos escuchados narran otra(s) historia(s) caracterizadas por un desprendimiento de la condición indígena. Pese a sus esfuerzos para propiciar un sentimiento de pertenencia, universidades y programas de base étnica de hecho llevan a cabo procesos contradictorios al respecto. Aparte de que operan acciones de sensibilización cultural y vinculación comunitaria en distintas etapas de la carrera, al momento de preparar el egreso de sus estudiantes, vía el servicio social y las prácticas profesionales, los ubican en dos nichos principales de preprofesionalización que, ocasionalmente, contribuyen, por *default* o activamente, a distender sus lazos originarios.

Los pasantes que ingresaron a equipos de indagación, cuando mostraron disposición para la investigación, adquirieron un perfil de conocimientos altamente especializados, insertándose profesionalmente, como cualquier individuo con sus mismas credenciales, en un mercado formal de empleo que no existe en las comunidades. Ese alejamiento progresivo se consolidó al cursar un posgrado, tanto en el país como en el extranjero.

Trabajando en este proyecto de conservación y utilización de recursos genéticos, el coordinador nacional del proyecto nos estuvo insistiendo en que teníamos que continuar con nuestros estudios

de posgrado. Cuando había la oportunidad, siempre surgía esta conversación; oye y ustedes ¿cuándo se van a ir al posgrado? Oye que necesitamos que ustedes se vayan; oye que esto es importante (E9, doctor en Ciencias, Chile, maya, residente en Quintana Roo).

El segundo sector de preprofesionalización es el de las instancias, gubernamentales o no, y asociaciones que administran la provisión de los servicios orientados a las poblaciones indígenas. Varios estudiantes arrancaron recorridos laborales de tipo burocrático, en la tradición del indigenismo mexicano.

Entramos a la Secretaría de Cultura, trabajando; apenas me gradué en agosto, no tiene ni un año que me he graduado. Yo estuve en la elaboración de proyectos, otro plus que tuve en la universidad, porque el modelo de aquí hace que, durante los cuatro veranos, tienes que hacer un proyecto y ejecutarlo en una comunidad: tuve experiencia en eso que me requerían en la Secretaría de Cultura, elaborando proyectos culturales (E4, op. cit.).

Las universidades interculturales e incluso los programas de base étnica propiciaron así la consolidación de una elite profesional técnico-experta, caracterizada por sus competencias, habilidades y saberes de escasa circulación en los colectivos indígenas pero separada de ellos por sus condiciones de ejercicio profesional. Fueron más efectivos en apuntalar una identidad étnico cultural —aun cuando sus componentes estén criticados fuertemente por quienes cuestionan la idea del “rescate” de conocimientos, saberes y costumbres— que

en alentar su participación directa en el desarrollo de su entorno. Incluso cuando los entrevistados mencionaron ejemplos de liderazgo étnico entre sus estudiantes y egresados, los remitieron a episodios de lucha contra el racismo y la discriminación. A decir de los profesores y coordinadores de programas, quienes fueron activistas estudiantiles conservaron luego, dentro o fuera de las IES, roles equivalentes, conforme con un mecanismo, bien rodado en la cultura política nacional, de integración de dirigentes juveniles a las elites políticas y/o burocráticas. Para muchos de ellos, además, las universidades sólo constituyeron un escenario más para enriquecer sus experiencias militantes, muchas veces asentadas en historias familiares y en compromisos previos a su ingreso a la educación superior.

Fuera de la escuela me gusta organizarme, organizarme con otros grupos más con la gente que, bueno aquí nos dividimos por barrios. Digamos que la gente de mi barrio estábamos solicitando un apoyo de unas casitas que nos habían dicho, pero ya lo habíamos dejado en el olvido y empecé a organizarme, a bajar ese proyecto que nos hacía falta y ya lo bajamos y estuvimos dando muchas vueltas a parte [de] que teníamos que estar aquí y estar allá. Lo bueno fue que tuvo éxito y pues hubo 24 beneficiarios de las casitas, son las casitas blancas que se ven por aquí (E10, licenciada en lengua y cultura, Universidad Veracruzana Intercultural, tutunaku, residente en Veracruz).

En suma, las IES y los programas, en el ámbito a cargo del sistema oficial de educación superior, fueron exitosos en concretar prácticas orientadas a la

transmisión de conocimientos/adquisición de competencias para determinadas profesiones a estudiantes indígenas considerados como de bajo desempeño. Diseñaron propuestas, curriculares o extracurriculares, para su autoafirmación individual y el afianzamiento de sus identidades étnicas, eficaces aunque no valoradas como legítimas consensualmente. Operaron mecanismos de vinculación comunitaria, objeto de fuertes críticas. Sus avances en cada una de esas dimensiones están, además, condicionados por las elecciones de los sujetos durante sus recorridos existenciales y por los dispositivos sociales —comunitarios, partidistas, culturales— de reconocimiento de los profesionistas indígenas. Ante ello, vale preguntarse si las universidades interculturales y los programas de base étnica están habilitados para formar profesionistas indígenas socialmente responsables. Aunque lo asumen como una de sus tareas centrales, ¿no radicará más bien su responsabilidad en proveer una formación de calidad?, siendo de la estricta incumbencia de los sujetos los usos y aplicaciones que hagan de ésta, según sus intereses, oportunidades y condiciones. La identidad étnica, como lo comprueban las entrevistas y los especialistas, es eminentemente elusiva o líquida, para retomar la terminología de Bauman (2002), debido a la laxitud de los criterios de identificación étnica y a la diversificación creciente de la población indígena:

Uno de los requisitos es eso, ser indígena, pero el ser indígena nosotros ya no lo catalogamos como que hable, entienda o escriba alguna lengua, porque es discriminatorio para nuestro programa, entonces lo que hacemos, le preguntamos al alumno -¿eres indígena? Pueden

ser como un listado de requisitos, que él diga sí soy indígena. ¿Por qué? Porque hablo, porque entiendo, porque escribo la lengua o porque mis papás hablan o porque vivo en una comunidad, o sea puede vivir acá, pero si por ejemplo la auto adscripción se contabiliza como que es indígena o sea puede ser todo eso, pero si él dice, no hablo, no entiendo, no vivo en comunidad, no esto, no lo otro, pero mis papás son indígenas, mis abuelos son indígenas, mis abuelos hablan y yo soy indígena, por lo tanto, entonces ya se tomó (E11, funcionario CDI, no indígena).

Opiniones sobre la identidad indígena

Muchos entrevistados señalaron que no estaban interesados en ocupar cargos de representación o desempeñar funciones de liderazgo en las comunidades, en el gobierno, en los partidos políticos o en el movimiento social sino que eran profesionistas y, en lo laboral, cifraban los compromisos étnicos que pudiesen asumir. Varios recalcaron, no obstante, que la irrupción del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en el escenario político nacional, en 1994, había revitalizado la cuestión indígena y producido un repunte de las militancias étnicas, bajo modalidades convenencieras o contestatarias. Implicó una rearticulación de las ventajas y desventajas de asumirse como indígena y una recomposición de los espacios donde establecer transacciones en torno a la identidad étnica. Los territorios locales en donde tradicionalmente se arraigaba ésta, perdieron su importancia, y las redes, nacionales o transnacionales, cobraron relevancia:

Por supuesto que tener una identidad étnica tiene implicaciones sociopolíticas; entonces, no es casual que mucha gente y muchos investigadores estén bandereando con ser tzeltales, con ser tzotziles, con ser choles y trayendo beneficios para su persona (E12, doctora en cultura e identidad, España, residente en Chiapas, no precisa grupo étnico).

Al respecto, algunos entrevistados abundaron y criticaron la “re-invencción” de lo indígena, por parte del Estado; señalaron la coexistencia de liderazgos críticos y de oposición con otros reformistas y denunciaron simulaciones en los juegos del reconocimiento de los oprimidos u olvidados:

El caso de dignatarios mayas se inventa hace como quince años; a través de un decreto oficial, se crea la red de dignatarios mayas que responde únicamente a las políticas del estado de Quintana Roo, que no tiene nada que ver con ese título tan bonito de dignatarios porque poder no tiene ninguno, o sea no tienen ningún poder. Los jueces tradicionales tampoco tienen poder pero allí están (E2, op. cit.).

No obstante, por lo general, acotaron su identidad étnica a los ámbitos de lo privado y de lo familiar y consideraron que sus posibles aportes al mejoramiento de las condiciones de vida de su grupo de origen eran de tipo profesional más que político. En su mayoría los que, previamente a titularse, mantenían lazos —directos o mediados por la parentela— con sus comunidades, independientemente de sus lugares de residencia, conservaron lazos con

ellas después de graduarse; pero reconocen que esos se distendieron y sólo se activan cuando hay celebraciones o cuando les solicitan servicios de asistencia técnica y expertise, en su esfera de competencia laboral, autodefiniéndose ellos como “compañeros de ruta” o asesores/consultores benévolos.

Hay un vínculo de no dejar al cien por ciento el lugar, pero no hay hasta hace unos dos años, incluso cuando yo regreso de Brasil es que comienzo a tener vínculos con la comunidad en términos de asesorar en algunos aspectos muy específicos para los campesinos de la Mixteca, que es justamente alternativas de producción con base en fertilización orgánica; en cuanto yo regreso de Brasil, bueno, pues, en esta idea también de quererme vincular más a la región y con la gente, pues me invitan y yo ofrezco lo que en ese momento yo traía, ¿no?, los conocimientos básicos, una capacitación muy básica sobre alternativas de producción (E13, doctora en química, Brasil, mixte, con residencia en Campeche).

Así, la identidad étnica de los profesionistas, muy vinculada con sus trayectorias residenciales, profesionales y académicas, los conduce alternativamente a sobreafirmarla, negarla o anecdotizarla, según las circunstancias. Lo mismo ocurre con el uso de la lengua materna, cuando son bilingües, con un uso reservado de la primera a ciertos espacios, fundamentalmente familiares y profesionales. Agrónomos o profesionales de la salud consideran sin embargo el bilingüismo como un condicionante importante, útil para superar los recelos de sus contrapartes o pacientes y construir relaciones de confianza y respeto mutuo:

Antes de salir a campo, hay que organizar el trabajo y explicar lo que se va a hacer y que los campesinos tengan idea de lo que vamos a realizar en el campo, entonces, a veces, hay como que adaptarse a lo que es su dialecto o lo que es nuestro dialecto incluso en campo, cuando ellos están hablando en maya, piensan que no los entendía, y sí; saben que tengan cuidado porque yo también soy maya (E14, maestro en agronomía, Colegio de Posgraduados, maya, residente en Quintana Roo).

Lo mismo opinan los que ejercen profesiones en los ámbitos del intermediarismo indígena. Si bien no establecen un lazo directo entre bilingüismo y compromisos étnicos, los entrevistados lo aprecian como un plus cuando les suministra oportunidades de acceso a programas manejados por CDI, Conacyt y las agencias bilaterales de cooperación, en una perspectiva compensatoria —becas o programas de apoyo y movilidad internacional para estudiantes indígenas.

Si bien una apuesta al liderazgo político o intelectual no es entonces muy frecuentemente enunciada como una elección personal o incluso profesional, fueron varios los entrevistados que mencionaron su deseo de ejercer para mejorar la formación de los futuros profesionistas indígenas y expandir transgeneracionalmente el número de graduados. Su motivación era transmitir los conocimientos de alta especialización acumulados en áreas de interés para los pueblos indígenas —desarrollo sustentable, conservación de recursos no renovables, preservación de conocimientos en vías de extinción— para que no se perdieran.

Tengo esa idea, por decir, esa ilusión de estar ahí, de investigar y también de enseñar, trabajar con alumnos y trabajar en el campo, en las comunidades y gracias al idioma que tengo en esa región sí encajamos y se requiere mucho, mucho este apoyo hacia las comunidades (E14, op. cit.).

También, quieren mejorar el sistema de enseñanza para que los jóvenes sufran menos en el espacio académico, diseñando prácticas pedagógicas adaptadas a las características cognitivas de la matrícula indígena y a sus recorridos de escolarización en establecimientos de nivel primaria, secundaria y preparatoria de insuficiente calidad. Al subrayar que se requería un nuevo tipo de profesor, los profesionistas indígenas manifestaron su obligación “moral” de romper con una tradición de menosprecio en el aula, que nutre el desaliento y la deserción. Se ubicaban, más que en una perspectiva de liderazgo, en una de devolución, ayudando a los que los siguen a sustraerse a lo que Bourdieu (1993) denomina una “miseria de posición”; es decir, una privación material y una insuficiencia de recursos simbólicos y concretos para superarlas:

Yo creo que por eso yo estoy haciendo mis estudios de maya, yo estoy bajando, dependiendo de mi experiencia de cómo sufrí yo [***]. Obviamente, el maestro está implementando las técnicas que a él le dieron cuando estudió, pensando que todos vienen de bachilleratos privados o de bachilleratos con excelencia académica. Sin embargo, vienen pobres en inglés, vienen pobres en redacción, quieren darles el programa, ellos te dicen: yo no voy a modificar mi programa, los

alumnos tienen que entregar un ensayo de cinco cuartillas, están en cuarto semestre, están escribiendo el ensayo, háganlo en español. Ellos se revuelven, meten otros temas, su párrafo, no lo terminan bien y cómo voy a terminar un programa así, si no modifican los términos de criterios. Yo estoy buscando mis propias estrategias (E15, licenciado en Lengua y cultura, UIM Qroo, maya, residente en Quintana Roo).

Conclusiones: “Foucault, ¿qué sabe de la cría de pollitos?”

La sensibilidad de los entrevistados a las problemáticas de la identidad indígena y los compromisos étnicos es muy variable. Sus intereses en abundar en esas cuestiones están en parte influenciados por sus genealogías, recorridos universitarios y áreas disciplinarias de formación. Los científicos sociales y los de humanidades opinan sobre ellas con mayor prolijidad que los ingenieros y egresados de áreas técnicas. Pero, formularon no obstante interrogantes interesantes sobre la sustentabilidad y aplicabilidad de la visión y misión de las instituciones y programas de base étnica. Cuestionaron la idoneidad de los contenidos enseñados para proveer a los estudiantes de herramientas críticas y orillarlos a producir conocimientos significativos sobre las condiciones de sus pueblos:

Ahora todo lo maya se explica en base a Foucault, a Bourdieu, a quien tú quieras ¿y Foucault que sabe de la cría de pollitos? Hemos perdido el rumbo los antropólogos indígenas. Yo creería eso, que

nos hemos vuelto más marxistas o weberianos, o lo que tú quieras, o foucaultnianos que los mismos europeos. Intentamos conocer a los indígenas a partir de esos cristales y nos hemos olvidado de crear filosofía propia, de filosofar, filosofar en maya (E2, op. cit.).

Las universidades diversifican las experiencias existenciales y cognitivas de los estudiantes indígenas pero unifican sus modos de socialización con los propios de los herederos. Los “outsiders” indígenas, por el hecho de transitar en universos sesgados —comunitarios, étnicos, académicos— asumen distintos repertorios y esquemas de acción, pero no forzosamente enriqueciéndolos mutuamente sino negando sus particularidades. En ese sentido, las universidades requerirían plantearse en forma sistemática lo que significa atender a estudiantes indígenas, identificando los conocimientos indispensables en una perspectiva disciplinaria y profesionalizante así como los necesarios en una de atención y respecto a la diversidad.

Finalmente, deberían buscar en forma proactiva e inventiva respuestas a la pregunta con la que queremos concluir este artículo: ¿un individuo en busca de sí mismo deviene un líder, un intelectual o prefiere sumirse en un anonimato protector y ser un profesional como cualquier otro?

Bibliografía citada

- Bauman, Z., 2002, “Identité et mondialisation”, en Michaud, Y. (éd.), *L’Université de tous les savoirs*, Odile Jacob Poche, Paris.
- Bertely Busquets M., G. Dietz y M. G. Díaz Tepepa (coords.), 2013, *Multiculturalismo y educación*, COMIE, México.
- Bourdieu, P., G. Balasz y J. Barin (coords.), 1993, *La misère du monde*, Gallimard, Paris.
- Braunstein, J., 2008, “ ‘Muchos caciques’ y pocos indios. Conceptos y categorías del liderazgo indígena Chaqueño”, en Braunstein J. y N. Meichtry (eds.), *Liderazgo, representatividad y control social en el Gran Chaco*, Universidad Nacional del Nordeste, Argentina.
- Didou-Aupetit, S., 2013, “Cooperación internacional y educación superior indígena en América Latina: constitución de un campo de acción”, en <http://ries.universia.net>, vol. IV., núm. 11.
- Didou, S. y E. Remedi, 2006, “Pathways to Higher Education: una oportunidad de educación superior para jóvenes indígenas en México”, ANUIES, México, disponible en http://paeiies.anuiex.mx/public/pdf/una_oportunidad_de_educacion_superior.pdf
- Dietz, G., 2009, «Los actores indígenas ante la ‘interculturalización’ de la educación superior en México», en *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 3, núm. 2, pp. 56-75, disponible en <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num2/art4.pdf>
- González Apodaca, E., 2008, *Los profesionistas indios en la educación intercultural. Etnicidad, intermediación y escuela en el territorio Mixe*, UAM Iztapalapa, Casa Juan Pablos, México.
- González Apodaca, E. y A. Rojas Castro, 2013, “Proyectos locales, autonomía educativa y resistencia indígena”, en Bertely et al. (coords.), op. cit., pp. 383-414.
- Hernández Loaeza, S. et al. (coords.) 2013, *Educación intercultural a nivel superior: reflexiones desde diversas realidades latinoamericanas*, UIEM, UCIRed, UPEL, México.
- López, R., 2011, *Etnicidad y clase media: Los profesionistas mayas residentes en Mérida*, UNAM, Instituto de Cultura de Yucatán, México.
- Mateos Cortés, L. S. y G. Dietz, 2013, “Universidades interculturales en México”, en Bertely et al. (coords.), op. cit., pp. 349-382.

- Mateos Cortés, S., R. G. Mendoza y G. Dietz, 2013, “Diversidad e interculturalidad en la educación superior convencional”, en Bertely et al. (coords.), op. cit., pp. 307-348.
- Medina Melgarejo, P. y B. Baronnet, 2013, “Movimientos decoloniales en América Latina: un balance necesario desde las pedagogías interculturales emergentes en México. Autonomía, territorio y educación propia”, en Bertely et al. (coords.), op. cit., pp. 415-448.
- Navarrete, D., 2013, Entrevista, en Obsmac, IESALC Unesco, disponible en http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_fabrik&view=details&formid=9&rowid=45&lang=es
- Saint Martin, M. de, 1996, “Les reconversions culturelles: l'exemple de la noblesse”, en *Hermes*, 20, disponible en http://documents.irevues.inist.fr/bitstream/handle/2042/14923/HERMES_1996_20_183.pdf?sequence=1
- Salmerón, F., 2013, “Avances, retos y perspectivas de la educación intercultural a nivel superior”, en Hernández Loaeza, S. et al. (coords.), op. cit., pp. 331-342.
- Schmelkes, S., 2013, “Las universidades interculturales en México: sus retos y necesidades actuales”, en Hernández Loaeza, S. et al. (coords.), op. cit., pp. 179-190.
- Tuirán, R., “Sólo 2% de indígenas llega a la universidad: SEP”, *El Universal*, 21 de junio 2011.
- Velasco Cruz S. y A. Jablonska, 2013, “Políticas públicas en educación intercultural”, en Bertely et al. (coords.), op. cit., pp. 117-150.

**Leer y escribir en la “orillada”. Niños y niñas
en asentamientos irregulares de Tuxtla Gutiérrez**

**To read and write at “the edge”. Boys and girls
in irregular settlements of Tuxtla Gutiérrez**

Francesca Paola Casmiro Gallo¹

Resumen: En este artículo analizo la experiencia de animación a la lectoescritura realizada con niños y niñas que viven en asentamientos irregulares de Tuxtla Gutiérrez. Precisamente, colaboré con la comunidad escolar Luis Macondo,² escuela primaria, pública y vespertina, ubicada en la colonia Las Granjas Km4. Gracias a su apoyo, pude empezar una investigación acerca de los imaginarios de lectura y motivación al hábito lector de tres grupos de actores sociales —madres de familia, docentes y alumnos—, quehacer investigativo cuya función fue encaminarme hacia la estructuración de un círculo de lectoescritura.

Palabras clave: lectoescritura, niños y niñas, comunidad escolar, marginación urbana.

¹ Especialista en Procesos Culturales Lectoescritores por la Universidad Autónoma de Chiapas. Maestrante en Ciencias Sociales y Humanísticas en el Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica, Unicach. Maestría en Literaturas Comparadas por la Universidad La Sapienza de Roma. Correo electrónico: francesca.casmiro@hotmail.com

Fecha de recepción: 04 07 14; Fecha de aceptación: 17 10 14.

² Utilizo un nombre ficticio de la escuela para proteger la privacidad de la comunidad escolar.

Abstract: In the following article, I reflect upon my experience with stimulating literacy among children in irregular settlements on the margins of Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, Mexico. I collaborated with the pupils of the afternoon classes in the Luis Macondo public primary school in the Las Granjas KM4 settlement. Thanks to their support, I was able to do research on the imaginary on literacy and the motivation for enhancing literacy skills among three groups of social actors —mothers, teachers and pupils—. This research enabled me to set up a literacy club with the pupils that went beyond the narrow parameters of institutional education and allowed us to achieve greater involvement with literary texts.

Keywords: literacy, children, school community, marginal urban settlements.

Introducción

¿Qué significado adquiere la lectoescritura en una institución escolar pública situada en un espacio suburbano en Chiapas? Esta pregunta animó el camino de investigación y acción educativa que realicé con niños y niñas de la “orillada” de Tuxtla Gutiérrez. Expresión coloquial utilizada por los habitantes de asentamientos irregulares que sobrepasan los límites del Parque Cañón del Sumidero. Así nombran su territorio y se posicionan en la urbe: “Estamos en la orillada”.

La metodología y los aportes teóricos que han sustentado mi labor científica se centraron en la educación popular de Paulo Freire y Ander-Egg.

Sin embargo, la investigación previa acerca de los imaginarios de lectura y motivación de los grupos de actores sociales —alumnos, madres de familia y maestros— fue esencial para poder estructurar una acción educativa de fomento al hábito lector. De ahí, la propia investigación me llevó a estructurar un círculo de lectoescritura que saliera de los parámetros de la educación institucional. Después de la clausura, los resultados que compartieron los participantes me permitieron reflexionar sobre ellos y los límites del proceso, estos últimos entendidos como desafíos que invitan a nuevas travesías.

Antecedentes

En la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, estudié la especialidad en Procesos Culturales Lectoescritores. Era el año 2011. Este programa de posgrado tiene como objetivo: “Fomentar especialistas que contribuyan a superar el analfabetismo y el neo-analfabetismo en Chiapas mediante el desarrollo del hábito lector en poblaciones infantiles y juveniles en los municipios con mayores rezagos educativos en el estado” (Universidad Autónoma de Chiapas).

Lucía, una compañera de la Especialidad,³ me acompañó a visitar la escuela primaria Luis Macondo, vespertina y pública. Esa tarde Doña Reina, policía solidaria,⁴ nos abrió el portón de la entrada. En la oficina de administración, un salón sencillo con una mesa de madera y tres sillas, el director Hernán

³ Lucía es tuxtteca, había trabajado anteriormente en esta institución escolar como facilitadora de la ong Save The Children. El papel que Lucía desempeñaba, organizar talleres sobre los derechos de la niñez a los alumnos, le había permitido conocer historias de vida de niños y niñas que viven en esta parte de la urbe.

⁴ Programa gubernamental “Policía ciudadana solidaria” implementado en áreas de Tuxtla Gutiérrez. En el caso específico, Doña Karla vigila la entrada y salida de los alumnos.

nos estaba esperando. Conversamos, y con amabilidad el director nos invitó a colaborar con la comunidad escolar para desarrollar los proyectos de investigación ahí, en este espacio urbano denominado por las políticas públicas y por los que no vivimos en el lugar: “periferia”, “cinturón de miseria”, “asentamientos irregulares”, “paracaidistas”.

La escuela Luis Macondo está ubicada en la colonia Las Granjas Km4. Por ocupación de tierra, en los años setenta, nació con ese nombre; el movimiento urbano que la lideraba se llamaba Unión Colonos de Las Granjas Kilómetro 4. Comenzó el proceso de regularización en el año 1987. Los alumnos y alumnas de la institución, por supuesto, habitan en la misma colonia y también en diferentes asentamientos irregulares que sobrepasan el límite del Parque Cañón del Sumidero: por ejemplo, la colonia Emiliano Zapata, que pertenece al Movimiento Campesino Revolucionario Independiente (Mocri), La Esperanza, y los nuevos asentamientos aún sin nombre.



Al principio de la investigación, el director de la escuela expresó su inquietud acerca de la educación de las madres de familia. La mayoría de ellas sólo había alcanzado el nivel básico de primaria y existía un porcentaje significativo de madres analfabetas. Sin embargo, ellas tenían como prioridad que fortaleciéramos la educación de sus hijos e hijas antes que las propias. En una junta general, las madres que participaron dijeron: “Es bueno que los niños vayan a la escuela, ¡que no se queden como nosotros que no sabemos nada!”.

Seguimos sus sugerencias. Llevé a cabo varias observaciones en diferentes salones para conocer a los alumnos/as y sus expectativas sobre posibles actividades extraescolares en relación con la lectoescritura. Durante una de éstas, los niños y niñas del tercer grado me expresaron su deseo de leer cuentos y poemas de “todo el mundo”, sentían curiosidad hacia mi lengua materna: “¿Cómo se dice tengo hambre en italiano?”. Por esa razón, empecé a planear un taller de verano donde promovería el gusto por la lectura. En esos días de trabajo de campo, muchas preguntas me animaron: ¿Qué tipo de lectura habría fomentado? Gracias a la convivencia con los diferentes grupos de actores sociales que pueblan diario esta institución escolar y la labor de investigación preliminar, me convencí que la lectura “bancaria” (Freire, 2010a: 53), impartida en la educación institucional, necesitaba dejar paso a una lectura liberadora y placentera.

Breve nota metodológica y teórica

La obra de Paulo Freire fue un aporte teórico significativo para el desarrollo de la investigación preliminar y la organización del taller. Lectura de la realidad y lectura de la palabra son prácticas humanas complementarias en el proceso de formación liberador, se enriquecen y desafían entre ellas, asimismo, no excluyen la imaginación en el mundo infantil. A este propósito, el poeta Gianni Rodari afirma en la introducción de la obra *La gramática de la fantasía*:

Espero que este pequeño libro sea igualmente útil a quien cree en la necesidad de que la imaginación tenga un puesto en el proceso educativo; a quien tiene confianza en la creatividad infantil; a quien sabe el valor liberador que puede tener la palabra. Todos los usos de las palabras para todos me parece un buen tema, tiene un bello sonido democrático. No para que todos seamos artistas, sino para que ninguno sea esclavo (Rodari, 1999: 17).

La imaginación permite al niño/a sobrepasar las fronteras de su microcosmos, ir más allá de lo pensado y vivido; la imaginación que menciona Rodari se nutre de esperanza, un elemento epistemológico esencial para el cuestionamiento del orden vigente y sus parámetros de pensamiento.

Otra obra que me ha acompañado en la travesía de la investigación y acción educativa ha sido *La metodología del desarrollo de la comunidad* de Ander-Egg. El autor propone una resignificación de la animación sociocultural después de haber detectado y analizado algunas problemáticas de nuestra

sociedad. Primero, una brecha cultural entre diferentes estratos sociales; y segundo, “los impactos de las industrias culturales, que sólo se ocupan y preocupan por producir cultura masificada, frecuentemente con tendencia a la manipulación ideológica, que conduce a una creciente uniformización y empobrecimiento cultural” (Ander-Egg, 1982: 283). De ahí, el autor propone una significación propia de la animación sociocultural:

Ahora bien, frente a estos problemas socio-culturales que se confrontan en la sociedad actual, la animación socio-cultural constituye un intento metodológico organizado, cuya finalidad es la de superar la concepción y la práctica vigente de la cultura como consumo, para pasar a una concepción y una práctica de la cultura como participación (Ander-Egg, 1982: 283).

Experiencia y aportes teóricos habrían caminado juntos, y gradualmente se iba aclarando el sentido de la investigación. Leer y escribir para los niños/as que viven en asentamientos irregulares, y para mí, se habría de convertir, ante todo, en un espacio de socialización; círculo donde la oralidad y la escritura se encontrarán y dialogarán con las artes iconográficas, lugar en el cual la lengua española perdiera su raíz imperial y empezara a convivir con otras lenguas.

Los imaginarios de lectura de los maestros y de las madres de familia

Antes de organizar las actividades del taller de verano, empecé una investigación acerca de los imaginarios de lectura que poseen los docentes y las madres de familia, dos instituciones sociales: la educación institucional y la familia. Llevé a cabo entrevistas de corte cualitativo cuyo objetivo era investigar la concepción de lectoescritura que los dos grupos de actores sociales traían consigo. En ambos casos, los entrevistados narraron también fragmentos de sus vidas y la percepción que tenían del contexto social en el cual está inmersa la escuela.

El punto de vista de los maestros: el diagnóstico escolar y entrevistas

En el último diagnóstico escolar, el cuerpo docente identifica como problema central la comprensión lectora, “los alumnos leen sin entender” (Diagnóstico escolar, 2011: 5), situación que se plantea en términos de deficiencia. El diagnóstico se proponía investigar las causas de esta problemática, las cuales vienen localizadas en dos áreas: los ámbitos interno y externo de la escuela. Como observamos, los maestros que redactaron el diagnóstico utilizaron una forma de pensamiento binaria. De un lado, ellos cuestionan las metodologías educativas que definen “tradicionales”, poco adaptadas al contexto específico, y evidencian también el “poco uso del material didáctico y del rincón de lectura”. Por otro lado, se menciona el ámbito externo a la escuela, el entorno socio-económico

de los alumnos/as, sus situaciones familiares que obstaculizarían el proceso de aprendizaje, dificultando el logro de resultados satisfactorios: “por encontrarnos en una zona urbana marginada”. Es interesante plantearse algunas preguntas, por ejemplo: ¿Qué entienden los maestros por comprensión lectora? Para responder a estas inquietudes, entrevisté a tres docentes, al director Hernán, y a las maestras Lucy y Adelaida.

El maestro Hernán nació en Pueblo Nuevo Solistahuacán, se trasladó a Tuxtla Gutiérrez para terminar la secundaria, luego estudió en la Normal básica y superior en el área de lengua inglesa. Trabajó en comunidades rurales, mayormente tzotziles, para cumplir interinatos. Tiene dos años y medio trabajando en esta escuela a la que se dedica con abnegación. Tímidamente, el maestro confiesa que ama escribir sobre temas cristianos y su libro favorito es la Biblia, me comparte su vocación religiosa evangélica. ¿Qué significa lectoescritura desde su punto de vista? “Es una habilidad, para mí, en este caso enfocada a los niños, los maestros pueden transmitir este sistema de comunicación en forma oral y escrita” (Km4, 13 de mayo de 2011).

El maestro Hernán hace referencia a los problemas que los maestros encuentran en llevar a cabo el proceso de alfabetización y fortalecimiento de la lectoescritura: “Ciertamente los hay, hay bastantes niños todavía con quienes no se ha logrado, hay mucho que hacer; sí, hay ese problema —dificultad en la lectoescritura—, pero eso también se debe al medio en que se desarrolla, a las circunstancias, a la cultura del lugar” (Km4, 13 de mayo de 2011). ¿Qué entiende el director con esta última expresión?

Bueno, hay desintegración familiar, hay drogadicción, hay también problemas de pandillerismo y de violencia. Tenemos conocimiento de esta situación por una clase que me tocó dar la semana antepasada a un grupo de niños, acá, en el aula de Fundación —se refiere a la sala de computación construida gracias al apoyo de la ong Save the Children—. Tenemos conocimiento por medio de esa clase, el tema que se trató fue: violencia como espectáculo en la escuela. Pudimos observar, a través de la experiencia de los niños, la violencia que sufren en sus hogares. Niños que han visto cuando un padre toma un chicote del caballo, o con el mismo pie, y le pega a la mamá que está embarazada. Sí, lo viven, hemos observado eso también como problemática (Km4, 13 de mayo de 2011).

Al final de la entrevista le pregunto sugerencias sobre posibles actividades extraescolares que se pudieran llevar a cabo con los alumnos:

Sí, hay que tomar en cuenta la necesidad de los niños, por la situación en la que se encuentran es necesario tratar de trabajar con material llamativo que esté de acuerdo a la edad en que se desenvuelven los niños. También es importante tomar en cuenta su necesidad económica, posiblemente solo vengan con un cuadernito, con un lápiz. Por eso, hay que estar prevenidos para situaciones que los niños no puedan tener este material básico. Habría que tener un mayor conocimiento incluso de cada niño, un estudio socioeconómico como para conocer su situación en que se encuentran cada uno de ellos, eso es lo que pienso yo, implementar talleres de lectura,

también audiovisuales dentro de la misma enseñanza, manualidades para acrecentar ese acervo, mejorar, propiciar mayor interés en el aprendizaje de los niños (Km4, 13 de mayo de 2011).

La maestra Adelaida me recibe en el salón con amabilidad. Ella tiene cincuenta y tres años, está en proceso de jubilación. La lectoescritura para ella “es el método por el cual se les enseña a leer y escribir a los niños” (Km4, 15 de mayo de 2011). Seguimos dialogando sobre las problemáticas de los alumnos en relación con la lectoescritura:

Yo digo la inasistencia. Vi mucha inasistencia, irresponsabilidad de los padres, que no apoyan, no ayudan, los niños a veces vienen sin libros, aquí, en esta escuela, a veces vienen sin libros, poco interés de los papás por los problemas externos que existen en estas colonias marginadas (Km4, 15 de mayo de 2011).

El concepto “cultura del lugar” formulado por el maestro Hernán regresa en las palabras de la maestra Adelaida con la expresión “colonias marginadas”. Enseguida, la docente expresa inconscientemente su visión subjetiva del lugar cuando comparte sugerencias acerca de posibles actividades extraescolares: “Hacer talleres, talleres, muchas pláticas con los padres, porque hay escuelas donde los papás sí responden, tú le pides un libro y te lo llevan, aquí es muy pobre la colonia, no hay apoyo de los padres de familia, hacer conciencia, concientizarlos, pues” (15 de mayo de 2011).

La maestra Lucy es la última docente que entrevisto. Sus ojos son vivos y me escucha con atención. Originaria de Venustiano Carranza, estudió en la Normal básica de Tuxtla Gutiérrez. Tiene tres años enseñando en la escuela Luis Macondo. Desde su punto de vista, la lectoescritura “es el proceso que un niño lleva para aprender a leer y escribir” (16 de mayo de 2011). Le pregunto acerca de las actividades de lectoescritura que propone a los niños:

Pues, este, la lectura, que lean cuentos, cosas que le llamen la atención, eso lo van a motivar. Hay niños que no sé lo que les pasa, no lo comprenden. Sus libros traen muchas lecturas, yo les pongo a leer, y luego les pregunto qué entendieron, hay niños que sí me responden, sí tienen esa comprensión, hay unos que definitivamente no, leen pero no entienden nada, no comprenden. ... El problema es que cuando ellos leen, no respetan los signos, la puntuación, leen de corrido, no hacen pausa. No respetan cuando hay punto o cuando hay coma, entonces, es ahí donde les afectan, por eso no comprenden (16 de mayo de 2011).

Durante la entrevista, la maestra Lucy comparte también su primera impresión de la escuela y de los alumnos:

Cuando recién vine, los niños eran muy [no encuentra la palabra], ellos no saludaban, había muchos problemas en la escuela porque se peleaban, sí. Había muchos pleitos por lo mismo, por lo que viven en su casa, sí, tienen el problema que viven sólo con su mamá porque son hijos de padres separados, sí, entonces, por esta misma razón. Había muchos problemas en cuando que peleaban, agarraban

las cosas de sus compañeros, sí, eso es el problema que yo encontré cuando yo vine acá. No saludaban, no tenían este hábito de saludar, ahorita ya hay (16 de mayo de 2011).

Es interesante ahondar más sobre las problemáticas educativas que la maestra percibe:

El problema es que no tienen el apoyo de sus padres, hay niños que no cumplen con las tareas, no trabajan aquí dentro del salón, ese es el problema de ellos, es lo mal, inasistencia, mucha inasistencia, porque las mamás trabajan, los niños se quedan con sus hermanitos. Ya hablé con muchas mamás y me dicen que ellas tienen que salir a trabajar y no hay con quien dejar sus hijos más chicos (16 de mayo de 2011).

En las tres entrevistas, notamos que los docentes entienden por lectoescritura únicamente el proceso de alfabetización, se valora la apropiación de la cultura escrita y se olvida el gusto por leer y la motivación intrínseca del lector. Los tres docentes subrayan como problemática central que afecta el aprendizaje de alumnos/as el contexto social y familiar, nombrándolo de diferentes formas: “circunstancias”, “cultura del lugar”, “colonias marginales”, “lo que viven en su casa”.

El punto de vista de las madres de familia

Decidí entrevistar a dos madres de familia, Doña María y Doña Karla, ambas tienen un papel activo en la comunidad escolar, la primera es representante de las madres de familia, la segunda es policía solidaria. La conversación se enfocó principalmente alrededor de su concepción de lectoescritura, cultura y sugerencias sobre posibles actividades extraescolares que se pudieran organizar con la comunidad escolar. Sin embargo, las entrevistadas compartieron también experiencias de vida.

Desde hace seis meses, Doña Karla trabaja como policía solidaria en la escuela. Tiene una hija que estudia en el segundo grado y también un joven que está cursando la secundaria. Es madre soltera y vive en la colonia La Esperanza, asentamiento irregular. Es originaria de Pueblo Nuevo Solistahuacán. Doña Karla llegó a la cabecera municipal con su familia cuando era niña. No habla lengua indígena. Estudió hasta la secundaria. Sus anteojos le esconden la mirada tímida. Nos sentamos en el patio, son las seis de la tarde, los alumnos han salido de la escuela. Silencio. Conversamos y me explica el porqué hay que fomentar el hábito lector: “es importante leer para desenvolverse, que lean ellos, los niños, así no van a tener las dificultades, así tienen algo de qué recordar” (18 de mayo de 2011).

Le pregunto si tiene libros en casa: “libros, libros, no tengo, no soy muy adicta a comprar pero sí que me han prestado”. ¿Qué significa la palabra “cultura” para usted? “Es, pues, lo que se vive aquí en nuestro país, lo que se vive en las regiones de cada ciudad [...] no sé si se confunde ‘cultura’ con las

zonas arqueológicas, pues cómo comenzaron ellos —los antepasados—, cómo sobrevivieron” (18 de mayo de 2011). Doña Karla me expresa sus deseos de madre de familia y subraya la importancia del estudio refiriéndose a su hija: “su deber de ella sería estudiar, echarle gana, como le digo a ella, para que salga adelante y pues tenga buenas calificaciones ... que estudie, es la mejor herencia que se les da a los hijos, porque quien no estudia ahorita no es nadie en la vida, muy triste” (18 de mayo de 2011). Para terminar, Doña Karla me comparte sus sugerencias acerca de actividades que pueden ser útiles para la comunidad escolar:

Para los niños, me gustaría que les dieran una plática, muchos niños aquí, pues, creo que todos tenemos problemas, pero hay muchos niños que tienen muchos problemas intrafamiliares, mucha violencia. Hay pocos niños centrados en su estudio, que le dieran como una terapia, o también que pues estuviera alguna psicóloga, que le dieran una plática más que nada a los papás porque hay papás que casi no se interesan por los niños, no se preocupan por sus tareas, por su ropa y todo, que les dieran una plática más que nada, hay papás que no se preocupan por revisarles las tareas a los niños. Mucha libertad les dan a los hijos y ellos se van juntando con los demás de la calle, a veces uno no sabe con quién se junta. Ahorita hay mucho peligro para los chicos, sería bueno que le dieran una plática a los papás para que vean en qué están fallando ellos, se ve muchos niños aquí que son muy

violentos, cada niño tiene diferentes problemas, mucha agresión
(18 de mayo de 2011).

Doña María es originaria de un rancho de Ocosingo. Vive desde hace veintisiete años en la colonia Las Granjas Km4, llegó joven a Tuxtla Gutiérrez, sola. Es ama de casa y vendedora de perfumes y cosméticos a domicilio. Doña María está casada, tiene tres hijas y una sobrina que vive con ella. No habla una lengua indígena pero dice que algunos de sus familiares hablan tzeltal y su esposo cuando era niño conocía el tojolabal. Es analfabeta:

Mi papá vivía en ranchos, entonces nos estábamos un tiempo en un rancho y nos llevaba a otro, no había escuela en muchos ranchos. En una ocasión que llegamos en un lugar donde sí había escuela, nos mandaron a la escuela pero dijo mi papá que ya no, no pude estudiar, para mis papás no era importante, más para las mujeres, allá, hay zonas por Ocosingo que los hombres creen que las mujeres no tienen derechos, entonces no, mi papá dijo que no: ¿Por qué? ¿Sólo para que aprendiéramos a escribir las cartas para el novio? (20 de mayo de 2011).

Me acerco al tema de la lectoescritura, le pregunto qué piensa de los libros, me contesta con una sonrisa: “sí, me gustan pero no los puedo leer; sí, yo me ha gustado que mis hijas estudien” (20 de mayo de 2011). Continuamos hacia la segunda categoría, el significado que otorga a la palabra “cultura”. En este caso, Doña María responde con seguridad, no hay ningún minuto de pausa:

“Pues yo pienso que es para aprender más, para conocer otras cosas, una cosa muy bonita, que todo sabe uno, que uno aprende otras cosas, ¿no?, es lo que yo pienso que puede ser” (Km4, 20 de mayo de 2011). Decido ayudarla para que pueda concretizar su idea: ¿libros?, y con seguridad me confirma: “sí, que está en los libros”; ¿música?, “podría ser”, responde, pero su tono de voz es incierto (Km4, 20 de mayo de 2011).

Hablamos del proceso educativo de sus hijas: “yo no sabía leer, yo no lo podía ayudarlas pues tenía que pedir favor con una vecina, con alguien para ver lo ellas no entendían, para buscar alguien que les ayudara” (Km4, 20 de mayo de 2011). En fin, conversamos con Doña María acerca de actividades que se podrían desarrollar en la escuela; la señora, refiriéndose a los alumnos, dice: “Más que nada, que le den este motivo para leer para saber más cosas”. Luego, Doña María propone actividades que pudieran llevar a cabo las madres de familia:

Fuera bonito un taller, para ir aprender algo ... Alguna cosa, bordado, alguna cosa que llame la atención, porque desgraciadamente acá en Tuxtla o en otro lugar tenemos malas costumbres que no queremos apartar un ratito de nuestro tiempo ... Sí, tenemos problemas, todos, lo que pasa es que no sabemos cómo apartar un ratito de nuestro tiempo. Si yo voy a un taller, mi manera de pensar, es que me entretengo, me olvido de mis problemas, nos reímos, hablamos con otras personas, aprendemos otras cosas, pero ésta es mi manera de pensar mía. Muchas madres de familia no tienen este pensamiento

porque yo he invitado a muchas mamás que me vengan apoyar acá en lo de la leche —Doña María se refiere al comité de padres de familia que distribuye desayunos escolares— y me dicen “No tengo tiempo”. No es que no tengamos tiempo, sí, tenemos tiempo, porque si vamos en la tarde en sus casas, todas están mirando su novela (20 de mayo de 2011).

En las entrevistas con las dos madres de familia, notamos que ambas identifican, principalmente, el concepto de “cultura” con la palabra escrita. Doña Karla responde con una definición de tipo antropológico, pero su entonación es insegura y resalta la necesidad de recibir una confirmación. Doña María no logra dar forma al concepto, encuentra dificultad en objetivarlo, la cultura es “algo bonito” pero sin forma concreta, es “algo” que vive en los libros, como un espíritu mágico, un ser que se esconde entre las páginas de un volumen. Cuando intento indicarle otras actividades culturales como la música, ella asiente pero sin convicción. Ambas identifican el objeto simbólico del libro como elemento de desarrollo para los niños no sólo en el ámbito pedagógico sino también en el ámbito económico: la lectura es útil para “saber más”, y puede ser instrumento de ascenso en el estatus social.

El círculo de lectoescritura

Con esas premisas, estructuré el taller de verano que duraría tres semanas diariamente.⁵ Invité a los alumnos/as de tercer grado. En una junta con los padres de familia, les expliqué que la decisión de participar en el círculo de

⁵ La sesión diaria empezaba a las dos de la tarde y terminaba a las cinco.

lectoescritura tenían que tomarla los niños/as de forma autónoma. Formamos un grupo de diez niños —Jocabet, Wendy, Darany, Nadia, Kelly, Ángel, Toño, Nancy, Irma e Aníbal— más sus respectivos hermanos y primos menores.⁶ Durante el periodo de verano, los participantes llegaban solos al taller, ningún familiar los esperaba a la salida; con el pasar de los días, entre ellos empezaron a formar un grupo, una comunidad, y regresaban juntos a sus respectivas casas. Los niños/as que participaron en el taller viven principalmente en dos asentamientos irregulares: las colonias Emiliano Zapata y La Esperanza.

La información que presento acerca de sus vidas privadas no es resultado de entrevistas, más bien, los niños/as y las madres de familia la compartieron espontáneamente, mediante conversaciones informales: la mayoría de ellos tienen un familiar emigrado en Estados Unidos; sus padres llegan de varios municipios y estados —Escuintla, Frontera Comalapa, Ocosingo, Villaflores, Chichonal, Veracruz y Guerrero—, decidieron trasladarse a la cabecera municipal para mejorar su economía familiar; las madres se dedican al mercado informal, son mujeres de la limpieza, costureras, cocineras y vendedoras de antojitos; sus padres son albañiles, vendedores ambulantes y veladores; en la ciudad, los padres aunque hablen una lengua indígena deciden no enseñarla a sus hijos.

Siguiendo sus expectativas de lectura, decidí proponerles cuentos mexicanos y de otros países, además de poemas latinoamericanos. En general, utilicé libros publicados por la SEP que los participantes podían encontrar

⁶ Los participantes del círculo —hermanos y hermanas mayores— traían a sus hermanos y primos menores porque tenían la responsabilidad de cuidarlos. Sus familias son numerosas. Cada participante tenía mínimo dos hermanos menores.

fácilmente en la biblioteca escolar. Desde el punto de vista didáctico, la experiencia del círculo de lectoescritura giró alrededor de tres pilares: las Tic’s —Tecnologías de información y comunicación— para localizar y localizarnos en el mundo, la lectura comunitaria —en voz alta— e individual para aprender a escucharnos y escuchar al otro, el uso del diccionario para investigar y despertar la curiosidad hacia lo que no conocemos.

Al principio de cada sesión, introducía el cuento o el poema con las Tic’s. Disponíamos de una sola computadora portátil, por esa razón los niños tenían que acercarse. La distancia entre educadora y educandos disminuía.



Primer paso, la presentación de un mapamundi virtual para localizarnos en correspondencia con el contexto geográfico de la lectura propuesta. ¿Dónde estamos nosotros? Con el dedo, los niños buscaban Chiapas: “¿está acá, maestra!”, a veces se confundían, pero leyendo el nombre se autocorregían. Luego introducía brevemente el país del cuento y les pedía que lo buscaran en el mapamundi virtual: ¿Dónde está Ecuador? ¿Dónde está Bolivia? ¿Está muy lejos de Chiapas? Íbamos midiendo la distancia con las manos, los ojos de los

niños estaban maravillados de la riqueza cultural del mundo que observaban en el mapamundi virtual.

A continuación, les presentaba un documento en Power Point, diapositivas sobre el país del cuento o del poema que retrataban varios ámbitos culturales: la comida típica, los animales más característicos, la población —en particular, otros niños con su traje típico—, los paisajes y monumentos. Cada imagen estaba acompañada por una palabra clave que los niños/as leían en coro. Los participantes estaban fascinados de la diversidad cultural, sobre todo les emocionaba ver los trajes típicos y los platos tradicionales de cada país. Ante la imagen del plato típico de Bolivia, Kelly dijo con sus ojos vivos: “parece la sopa de mi mamá”. Fue importante utilizar las nuevas tecnologías porque introducían el ambiente concreto del texto en el salón, el mapamundi virtual y la presentación en Power Point se volvieron llaves mágicas que abrían las puertas de la imaginación.

El círculo de lectoescritura no estaba vinculado con el quehacer curricular, es decir, con los deberes escolares. La elección de participar en el círculo nacía de la relación que se iba instaurando entre nosotros: leer y convivir. Por eso, les propuse a los niños la posibilidad de practicar una lectura en voz alta comunitaria. Sentados en círculo, cada uno de los participantes se posicionaba como más les parecía cómodo y leía algunas páginas del texto sin angustia. Nadie los evaluaba, y cada participante podía leer y releer sus páginas en voz alta hasta lograr seguridad, una lectura-marea, de ida y de vuelta, de flujo y reflujo para deleitarse de la armonía de la palabra y comprender el texto. Para

terminar, proponía ejercicios dinámicos de comprensión lectora que creamos y recreamos según la circunstancia.⁷

De igual manera, decidí fomentar también una lectura personal. Diario, acompañaba a un integrante del círculo a visitar la biblioteca escolar, escuchaba sus intereses y juntos elegíamos un libro que podía llevar a su casa. En dos semanas, cada participante leyó en promedio dos libros —leyendas y poesías—. Los pequeños ya expresaban una inclinación hacia algunos temas, iban desarrollando un gusto personal hacia la lectura como placer autónomo. A este propósito, Román Haza afirma: “El gusto por leer no es algo que se puede inculcar o mucho menos imponer al estudiante, sino es algo que tiene que salir de adentro de la persona” (1992: 19).

El tercer pilar fue el juego del diccionario. Los participantes se dividían en equipos, a cada grupo les entregaba un diccionario y les invitaba a “pescar” en un vaso tres papelitos cerrados, palabras que comparecían en la lectura propuesta. El juego consistía en buscar su significado en el diccionario, escribirlo y dibujarlo en el cuaderno, y al final compartirlo en plenaria. El juego fortalecía una correspondencia entre la palabra escrita e imagen, además, compartir el trabajo con los compañeros/as promovía la socialización. De ahí, el juego del diccionario quería fomentar una curiosidad investigativa, una palabra remitía a otra y por medio del dibujo se reconoce, significa y después es compartida.

⁷ Entre muchas actividades recordamos: juego de la pelota preguntona, trabajo en equipo sobre la historia leída.

En la práctica educativa, la lectura se convirtió en ejercicio de la imaginación, escucha del otro y de nosotros mismos, momento de socialización y palabra jubilosa. El taller se proponía que los pequeños lectores/as pudieran humanizar la palabra, es decir, considerar la lectura ante todo como un hábito placentero.



En el círculo de lectoescritura, desarrollé un papel de facilitadora, sin conven- cer o imponer; retomando las palabras de Román Haza, mi función fue “favo- recer la buena tierra, la humedad y el calor, para que la ‘semilla’ que ya posee en sí misma el potencial para convertirse en árbol, llegue a serlo” (Román Haza, 1997: 58). Desde el principio, fue importante captar la motivación de los pequeños lectores/as y conocer su entorno social por medio de la investiga- ción que llevé a cabo previamente: ellos querían leer y convivir.

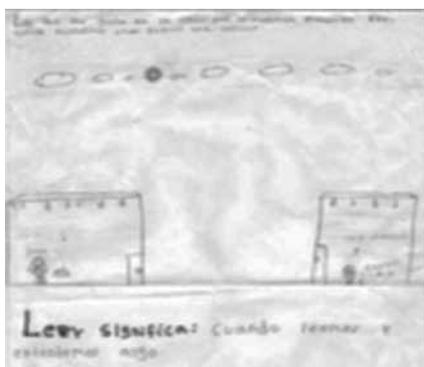
Resultados: Los imaginarios de lectura de los participantes

Después de la clausura del círculo de lectoescritura, nos reunimos una última vez para evaluar y valorar el camino recorrido. En esta ocasión, pedí a los participantes objetivar la experiencia por medio del lenguaje iconográfico o/y de la cultura escrita, para conocer sus imaginarios de lectura. ¿Qué tipo de lectura vivimos en el taller de verano? ¿Qué actividades les agradaron? ¿Por qué?

Nadia divide la hoja en dos apartados, en ambos representa el objeto simbólico de la casa. Para introducir el trabajo, la niña explica por medio de la escritura: “leer significa una casa”. Como vemos, dibuja viviendas sencillas, diferentes de los estereotipos que propone la televisión. Casas de lámina o block rodeadas por flores y árboles, parecidas a las que encontramos en el asentamiento Emiliano Zapata donde ella vive. En la parte inferior, Nadia escribe: “lo que me gustó con la maestra Franchesca es que dibujé”. El dibujo es una actividad didáctica que no siempre se valora en la educación primaria institucional. Durante varias observaciones, escuché un comentario recurrente en los maestros: “No es un buen maestro, sólo los pone a dibujar”, “este maestro no trabaja en el salón, puros dibujitos”.



También Jocabet representa dos ambientes distintos, dos diferentes salones de la escuela. En el salón de la izquierda dibuja una niña y un libro abierto, a través de la escritura específica: “Leer”. En el salón de la derecha, Jocabet dibuja la misma niña que canta y explica: “Los poemas y cantar”. Jocabet representa dos diferentes formas de leer, la lectura escolar y la lectura placentera que experimentamos en el taller. Al principio de la hoja, la niña escribe “Lo que me gustó en la clase de la maestra Francesca fue cuando aprendimos unas poesías, una canción”.



La niña considera las poesías leídas como canciones, quizá por la musicalidad de los versos a través de los acentos en las palabras, y concluye con una frase escrita con énfasis “Leer significa: cuando leemos y entendemos algo”. Jocabet considera la lectura una práctica significativa que incluye en sí misma diferentes modos de leer, que se pueden considerar como: la lectura escolar institucional y la placentera.



Ángel escribe: “para mí, lectura significa tener comprensión lectora”. Divide la hoja en dos apartados en los cuales representa dos situaciones distintas. En la primera sección, presenta un diálogo con su maestra, la cual afirma: “¡Tienes comprensión lectora!”, y él responde en modo afirmativo. Tanta seguridad me despertó la curiosidad de saber dónde había escuchado estos términos técnicos que nunca utilizamos en el taller y, sobre todo, si el niño conocía el significado de lo que escribía. Ángel me explicó que su maestra le había dicho eso, y tranquilamente respondió a la segunda pregunta diciendo que comprensión lectora es “cuando leo algo y entiendo lo que leo”. En la segunda sección, dibuja el salón de la escuela y dos personas que se toman de la mano y que miran fuera de la ventana, una adulta y un niño, es el círculo de lectoescritura. Ángel explica la situación con una frase: “jugamos todos y leímos cuentos, y me gustó el cuento del día de muertos porque tiene rimas y dibujos” (Ángel).

Kelly representa dos espacios, de un lado el apartado de la escritura y del otro lo del lenguaje iconográfico. En la sección derecha, la niña escribe los primeros versos de la poesía boliviana que leímos en el taller Mi casa, “Tengo una casita de color naranja/ llena de canarios y palomas blancas”. En la sección izquierda, Kelly dibuja una casa de estructura sencilla con una pila de agua y hierba salvaje.

Toño introduce su dibujo expresando lo que más le gustó del taller, “los libros, los dibujos, los textos”, y debajo de la frase representa un volumen abierto. Durante una conversación informal, su madre me contó que Toño se sentía feliz de ir al taller de verano y le decía: “Mamá, me van a dar mis libros, mis libros”. Por la situación económica precaria de la familia, el niño no podía comprar textos y por lo tanto recibir libros de su interés se volvía un regalo anhelado. En el segundo apartado, Toño representa una casa de campo, un sol que sonríe entre nubes de color azul claro y árboles geométricos. Le pregunté qué significado tenía esa imagen; respondió que era la casa de Wangjia, el protagonista del cuento tibetano que leímos en el círculo: “él buscaba una casa y finalmente la encontró” (Km4, 14 de octubre 2011).



Wendy marca dos apartados, en el primero escribe los títulos de algunos textos que leímos en el taller, y dibuja un libro con alas, un volumen-mariposa de color azul cielo con corazones alrededor. Es una imagen reveladora, una metáfora, la lectura placentera que nos hace volar gracias a la imaginación. En el segundo apartado, la niña representa una “casa” geométrica, sencilla, con árboles y flores.

En su ejercicio, Aníbal afirma: “para mí la lectura es sentimiento”. El niño se dibuja a sí mismo en la biblioteca escolar que sonríe y tiene en manos dos libros. Aníbal dibuja la biblioteca escolar con volúmenes colorados, azules, naranjas, rojos, de colores alegres. Le pregunté el significado de la imagen: “Me gustó ir a la biblioteca, poder llevar libros a mi casa” (Km4, 14 de octubre de 2011).



En fin, en los dibujos se nota una conjunción entre la escritura y el lenguaje iconográfico. Para Ángel, la escritura se integra al dibujo en forma de historieta. Para la mayoría, la escritura es instrumental y sirve para aclarar el significado de las figuras representadas. Tres elementos se repiten y se remiten entre sí: lectura, poesía y casa. Es importante evidenciar que los niños/as a pesar de haber pasado dos meses de la clausura del taller, se acuerdan perfectamente de las lecturas, sobre todo de los poemas. Asimismo, observamos que, aunque en forma diferente, todos los niños/as hacen referencia a la comprensión lectora y conocen el significado de esta expresión.

Conclusiones

Observo las huellas que trazan el camino recorrido, acepto los límites y los desafíos de la investigación y acción educativa. ¿Qué observamos, ahora, desde esta nueva colocación? Los resultados de investigación evidencian que los docentes sobrevaloran el concepto de comprensión lectora como requisito escolar y se olvidan del placer que puede provocar el hábito lector más allá de los parámetros institucionales. En la educación formal, se fomenta una idea de lectura fragmentada: si de un lado los maestros evidencian la falta de comprensión lectora que supuestamente padecen los alumnos/as, del otro no tocan temas tan importantes como la lectura significativa y la motivación del lector/a. Desde mi posición, no existe comprensión lectora sin lectura significativa, y somos nosotros, los lectores, quienes significamos el texto cuando hay una motivación intrínseca que impulsa la abertura del sujeto hacia el libro. De ahí, surgen varias preguntas, entre ellas: en la educación formal institucional ¿cómo puede percibirse esta motivación y fortalecerla, sin imponer la propia estandarizada?

Otro punto es la concepción subjetiva que los docentes poseen del lugar, ellos/as detectan como problema que obstaculiza el aprendizaje de los alumnos/as, principalmente: las “circunstancias” (maestro Hernán) de esas “colonias marginales” (maestra Adelaida), “la cultura del lugar” (maestro Hernán). De ahí surge una inquietud: ¿Qué relación se va estableciendo entre la educación institucional y un contexto específico considerado marginal por el sentido común?

En este sentido, Román Haza plantea algunas cuestiones que sirven para problematizar el fomento al hábito lector en zonas consideradas marginales: “¿Es posible promover el gusto por leer en personas que viven con hambre, sin instrucción, sin empleo o con trabajos extenuantes? ¿Existen las condiciones mínimas para que puedan leer y lo disfruten? (Román Haza, 1997: 61). La experiencia del círculo de lectoescritura demuestra que sí, es posible; mejor dicho, es un deber hacerlo aunque las dificultades económicas parecieran dificultar este proceso.

De igual forma, conocer el punto de la vista de las madres de familia fue esencial para entender las concepciones de lectoescritura y cultura que transmiten a sus hijos/as. Notamos que ellas tienen una concepción libresca de cultura y que establecen un vínculo profundo entre el objeto simbólico del libro, la institución escolar y un posible ascenso de estatus social.



Con estas premisas, organizamos un círculo de lectoescritura donde compartimos el gusto por leer. Los participantes vivieron una experiencia de conocimiento integral: mapamundi virtual, diccionario, Tic's, lenguaje iconográfico, cuentos y poemas latinoamericanos y del mundo. Después de la

clausura, investigamos sobre los imaginarios de lectura de los participantes: ¿Cómo ven la lectura, después del taller? ¿Qué actividades les gustaron más? A través del lenguaje iconográfico y la escritura, los niños/as evaluaron y valoraron la acción educativa.

Es importante reflexionar también acerca de los límites del proyecto, a saber, desafíos que anticipan caminos futuros. Al principio del proceso, se quería proponer un proyecto integral que se enfocara hacia tres grupos de actores sociales: los alumnos, los maestros y las madres de familia. Por la situación económica precaria, las madres encontraban dificultad para participar en las reuniones y además ellas tenían como prioridad la educación de sus hijos/as. Asimismo, habría sido valioso enfocarse en una serie de encuentros con la planta docente para promover el gusto por leer entre nosotros, los educadores, y presentar también estrategias que se pudieran utilizar en el salón de clase. Sin embargo, se pudo lograr un solo encuentro con ellos, en el cual les compartí brevemente la experiencia pedagógica e investigativa realizada.

Para concluir, estos resultados se pudieron obtener gracias a un conocimiento previo de la comunidad escolar; la labor de investigación fue esencial para conocer la motivación de los lectores/as y su entorno social. Los participantes del círculo querían leer y convivir, por lo tanto la lectura se convirtió en un espacio de socialización y esperanza en un entorno semiurbano de marginación.



Bibliografía citada

- Ander-Egg, Ezequiel, 1982, *Metodología y práctica del desarrollo de la comunidad*, El Ateneo, México.
- Escobar Rosas, Héctor, 2000, *Espacio y sociedad en Tuxtla Gutiérrez*, Universidad Autónoma de Chiapas, México.
- Freire, Paulo, 2008, *La importancia de leer y el proceso de liberación*, Siglo XXI, México.
- Freire, Paulo, 2010a, *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI, México.
- Freire, Paulo, 2010b, *Cartas a quien pretende enseñar*, Siglo XXI, México.
- Freire, Paulo, 2014, *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, EGA, Torino.
- Rodari, Gianni, 1999, *La gramática de la fantasía*, Panamericana Editorial, Santafé de Bogotá.
- Román Haza, María Trinidad, 1992, “Una aproximación a la conducta lectora”, en *Edición Conmemorativa del X aniversario del Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas*, t. 2, Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas UNAM, México, pp. 19-23.
- Román Haza, María Trinidad, 1997, “Aspectos sociológicos de la formación de lectores”, *Educación y ciencia*, enero-junio, [en línea] disponible en <http://educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/109/pdf> [fecha de consulta: 27 de junio de 2011].

¿Aprender tsotsil? Experiencia con niños de una primaria urbana en San Cristóbal

Learning tsotsil? Experience with children in an elementary school in San Cristobal

Alejandra Rodríguez Torres¹

María Elena Fernández Galán Rodríguez²

Resumen: San Cristóbal es una ciudad donde convergen varias culturas, situación que presenta un reto a la enseñanza y a la convivencia escolar. Este trabajo se basa en una experiencia con niños de familias migrantes del estado de Chiapas, México, de cuarto año de primaria. El propósito inicial consistió en fomentar el respeto a la diversidad cultural a través de la lectoescritura en tsotsil y español. Para profundizar en la percepción de los niños sobre la adquisición de la lectoescritura en tsotsil y los valores se trata de analizar lo que ellos mismos han escrito. Contamos para esta aproximación con las cartas dirigidas a la

¹ Licenciada en bibliotecología y especialista en Procesos Culturales Lecto-escritores, Instituto de Estudios Indígenas Unach. Intereses: lectoescritura, lenguas indígenas y bibliotecología. Correo electrónico: lunabyte@hotmail.com

² Maestra en bibliotecología, Instituto de Estudios Indígenas Unach. Intereses: lectoescritura, lenguas indígenas, información. Correo electrónico: bibliotecaiei@hotmail.com
Fecha de recepción: 03 07 14; Fecha de aceptación: 17 10 14.

A. Rodríguez y M^a Elena Fernández ¿Aprender tsotsil? Experiencia...

persona encargada del apoyo financiero en las cuales los alumnos nos dan a conocer su opinión sobre los talleres impartidos, y con una serie de cuentos escritos libremente por ellos mismos en donde se reflejan sus valores e intereses.

Palabras clave: lectoescritura, diversidad cultural, educación.

Abstract: San Cristobal is a multicultural city, which creates a challenge for teaching and building social harmony in school. The present work is based on a project with migrant fourth grade children in an elementary school in the northern periphery of San Cristobal, Mexico. The main purpose was to encourage the children to respect cultural diversity through a reading and writing workshop in Tsotsil and Spanish. To understand the life values of the children and what they thought about the acquisition of literacy in Tsotsil, we will analyze what they themselves have written, including letters the children wrote to the person in charge of resources in which they express their opinions about the workshops, and a series of stories where they reflect on their values and interests.

Keywords: literacy, cultural diversity, education.

Introducción

Pertenecer a una cultura diferente a la nacional presenta un conflicto en el proceso de aprender a leer y escribir. Solamente hay que revisar los programas educativos y los libros de texto para notar la exclusión de los hablantes de lenguas minoritarias así como de todos los hispanohablantes fuera del centro de México. La escuela tiene como misión legitimar la “cultura nacional”. La marginación de comunidades locales en el sistema educativo no está circunscrita a lo lingüístico, sino que abarca también el contexto histórico y sociocultural de cada grupo, por eso las políticas en educación tendrían que organizarse dentro de los procesos de pensamiento y comunicación de cada cultura local. Las intensas migraciones recientes a San Cristóbal significan el encuentro de varias culturas; el diverso origen manifiesta diferencias en el habla, la vestimenta, las creencias, la alimentación y la organización social. Los niños que ingresan a las escuelas de la periferia reflejan esta diferencia cultural, lo que representa un reto a la enseñanza y a la convivencia entre los maestros y los alumnos, así como entre estos últimos. La imposición de la cultura nacional como legítima empieza por la escuela, porque ser diferente se contrapone a la “nación”, excluye las culturas locales. Las clases inician la semana con el himno nacional.

El tsotsil es la lengua indígena más hablada en la ciudad,³ aun cuando su lectura y escritura no se conocen o no se practican. Los idiomas nativos viven una situación de inequidad frente al español, lo cual propicia la discriminación de sus hablantes. Lo que no se conoce se ignora o se desprecia, es por ello la necesidad de que hablantes de castellano tengan oportunidad de aprender una lengua indígena como parte de su formación de vida en un espacio urbano diverso. Es importante señalar que escribir las lenguas amerindias les permite la sobrevivencia por el prestigio que otorga la palabra escrita, sin escritura es además condenarlas al olvido por la falta de registros impresos.

Para entender la problemática de la educación en un contexto de encuentros culturales, el presente artículo aborda temas como la diversidad cultural de la ciudad además de describir la periferia norte de San Cristóbal, lugar en el que se localiza la escuela primaria donde se realizó el taller. Posteriormente, se analizan los conceptos interculturalidad y multiculturalismo, así como su relación con el discurso educativo. Asimismo, se describen las actividades desarrolladas durante la actividad. Por último, se incluye el análisis de los intereses de los niños reflejados en sus cuentos y su opinión sobre esta intervención educativa manifestados en sus cartas.

³ Según el Censo de Población y Vivienda de Inegi (2010) en sus tabulados de 5 años y más sobre hablantes de lengua indígena en San Cristóbal, del total de la población con estas características (59,943 personas), el tsotsil es la lengua más hablada con 72.23%, seguido del tselal (25.75%) y el chol (0.95%).

La diversidad cultural de la ciudad

La situación urbana lleva implícita una densidad social y demográfica donde la heterogeneidad y la diferencia redundan en actitudes, valores e instituciones mediante las cuales se expresa la modernidad particular de cada ciudad. Por su condición de espacio definido y rodeado, protegido y coherente, la ciudad inventa, cambia, renueva y revoluciona. Las personas procedentes de zonas rurales son vistas como tradicionales y poco adaptadas a la vida moderna, por lo que cuando llegan del campo los migrantes tratan de diluirse e imitar la vida de los ciudadanos.

La ciudad de San Cristóbal es un lugar plural y complejo donde se encuentran indígenas y personas procedentes de otros puntos del país y también de varios países extranjeros. La mayor parte de los trabajos publicados giran en torno a la presencia indígena, sin embargo la ciudad se ha convertido en un lugar cosmopolita, baste ver los censos para conocer cómo se conforma la población.⁴ San Cristóbal pasó de ser un lugar de difícil acceso antes de 1950 a estar comunicado por carreteras, de ser un pueblo desconocido a ubicarse en el centro de la atención mundial a raíz del levantamiento zapatista en 1994.

⁴ De acuerdo con el Censo de Población y Vivienda Inegi (2010) se observa que las personas que viven en San Cristóbal y que son de otras entidades federativas llegan principalmente del Distrito Federal (31.33% de la población total), 14.07% de Veracruz, 10.38% de Oaxaca y 8.24% de Tabasco. En relación con los extranjeros residentes en esta ciudad, Inegi (2010) señala que provienen en su mayoría de Estados Unidos (0.103% de la población total de la ciudad), 0.037% de Guatemala, 0.027% de España, 0.020% de Francia y 0.016% de Alemania. No obstante, el censo cuenta además con registros de residentes originarios de Cuba, Colombia, Japón, China, Corea del Sur, Marruecos, Australia, entre otros.

Un buen número de migrantes temporales y definitivos han transformado en pocos años el aspecto de la ciudad. A mediados del siglo XX llegaron muchas más personas que procedían de comunidades indígenas así como de algunos países europeos y americanos. Los primeros migrantes indígenas generalmente arribaron como sirvientes, en tanto que los primeros migrantes extranjeros llegaron buscando una manera más cercana a la naturaleza, para producir arte o literatura, o estudiar principalmente a los grupos indígenas. Desde los años 70 se abrieron muchos espacios académicos para desarrollar investigación en comunidades aledañas. A partir de los 90 se incrementó el turismo, lo que centuplicó las posibilidades de trabajo de todos los oficios y profesiones: construcción, servicios, transportes, alimentos, hospitales, entre otros, esto propició la llegada de mayor número de indígenas, nacionales y extranjeros. Desde 1994 se establecieron muchas organizaciones no gubernamentales nacionales e internacionales que iniciaron actividades a raíz de los conflictos en Guatemala y el levantamiento neozapatista. En el año 2000 se iniciaron labores en nuevas universidades para ofrecer varios programas, lo que atrajo mayor número de estudiantes rurales.

Esta convivencia entre grupos de ladinos,⁵ nacionales de otros lugares y extranjeros, ha contribuido a transformar algunas formas de vida local, asimismo se han modificado los espacios de reunión, los gustos arquitectónicos y también se dieron cambios alimenticios y de salud. Por otro lado se trastocaron patrones de matrimonio debido a las oportunidades de encuentros entre

⁵ En Chiapas se usa la palabra ladino o ladina para referirse a las personas que no son indígenas, de parte de los indígenas se les dice *kaxlanes*.

personas llegadas de diversos rumbos. En todos estos cambios han influido los medios masivos de comunicación, radio, televisión, internet y los celulares, que constituyen uno de los factores que fomentan el cambio sociocultural. Además de los indígenas, se pueden distinguir extranjeros avecindados que se reconocen por su acento: grupos numerosos de italianos, americanos, japoneses y franceses, muchos pertenecen a ong internacionales, otros han abierto negocios como restaurantes de su particular comida tradicional, venta de ámbar y artesanías, y varios de ellos han introducido nuevos patrones de modelos textiles y de adornos.

Por otros motivos, en la ciudad se han multiplicado las nuevas adscripciones religiosas, que coexisten con los católicos: Iglesias nuevas y tradicionales, credos diversos como Testigos de Jehová, mormones, budistas, musulmanes y judíos. Los templos están dispersos en la periferia y la mezquita se puede distinguir por la altura de su minarete. Asimismo podemos mencionar la proliferación de nuevas formas espirituales *new age* donde participan una enorme cantidad de extranjeros, indígenas y connacionales en espacios dedicados para estos encuentros. Muchos de estos encuentros espirituales están relacionados con la salud.

En San Cristóbal existe desde hace poco una diversificación de venta de productos alimenticios que abarca todo tipo de panaderías y pastelerías, de verduras y frutas, orgánicos, naturistas, y también una enorme selección de productos empaquetados de la gran ciudad. Esto ha contribuido al enriquecimiento de la alimentación de los habitantes, ya

que cuentan con mayor variedad de alimentos, no siempre para mejorar la salud.

Se puede observar una enorme diversidad de vestimentas, extranjeros con peinados y trajes de todo tipo, nacionales que siguen más o menos la moda de la televisión, y sobre todo se puede ver la indumentaria tradicional de todos los grupos originarios de Chiapas. La presencia de mujeres indígenas que usan sus huipiles y faldas —enredos— resalta en el panorama multicultural de San Cristóbal de Las Casas como un aspecto atrayente para los turistas.

En cuanto a los cambios arquitectónicos, junto al barroco de las iglesias y el neoclásico de algunas construcciones civiles, las casas habitación del centro conservan todavía el estilo colonial de adobe y teja, puertas de madera, llamadores y herrería tradicionales; estos modelos de viviendas ya no se observan en la periferia. Se ha experimentado una gran transformación de casas en comercios de la mayor parte del centro histórico que ha cambiado por completo la dinámica de la ciudad; la vida citadina ya no termina a las 8 de la noche sino continúa hasta altas horas de la madrugada en la enorme cantidad de centros nocturnos. Las casas nuevas son de block y colado de cemento. Los templos coloniales no tienen parecido con las construcciones de los nuevos cultos. La mezquita es de un diseño estilo árabe.

La periferia de San Cristóbal

Las familias migrantes con menores recursos se asientan generalmente en espacios no ocupados, en las orillas de la ciudad. La periferia de San

Cristóbal es un espacio semiurbano todavía arbolado con algunos sembradíos dispersos; culturalmente las familias conservan, generalmente, el concepto de comunidad, así como prácticas de las curaciones, cultivos y cuidado de los borregos. La mitad de la población de San Cristóbal es de origen indígena en primera o segunda generación, conviven tsotsiles, tseltales, algunos choles y tojolabales agrupados por colonias homogéneas o mixtas.⁶ También han emigrado a la ciudad ladinos del estado, muchos de estos grupos pierden los lazos comunitarios que existían en sus pueblos de origen.

No se puede hablar de los asentamientos en la periferia como un espacio homogéneo, cada colonia presenta sus particularidades; en este caso nos referiremos a la zona norte, que se distingue por la presencia de un gran número de tsotsiles, sus casas pasaron de ser de madera y cartón a casas de block; los musulmanes tienen una presencia particular, ya que llevan vestimentas diferentes, otro tipo de alimentación y practican nuevos oficios como carpintería y panadería. En la zona norte se estableció una reserva natural protegida en las antiguas ruinas de Moxviquil, asentamiento prehispánico, junto a la vieja colonia Ojo de Agua. Otro punto que llama la atención es Peje de Oro, que conserva en ruinas el antiguo molino y un puente techado. La orillada de la Colonia 31 de Marzo es una mezcla arquitectónica por la variedad de situaciones económicas de las familias asentadas allí.⁷

⁶ La mayor parte de los trabajos sobre la población de San Cristóbal (Hvostoff, 2009; Rus, 2009; Paniagua, 2014) hace referencia a la presencia indígena en contraposición de la población ladina. Sin embargo existen otros grupos de nacionales y extranjeros que conforman y contribuyen a la diversidad de la ciudad.

⁷ Los antiguos habitantes del centro histórico se han mudado a otros espacios periféricos muy diferentes a los que ocupan los migrantes. Sus casas antiguas se han convertido en hoteles o restaurantes.

En una ciudad cosmopolita como San Cristóbal se distinguen los grupos por su origen lingüístico.⁸ Además de que se hablan varias lenguas indígenas, también hay variedad de acentos y vocabularios en español de otras regiones, palabras que se usan en otros sentidos; por otro lado, se escucha con frecuencia en la calle hablar inglés y otras lenguas extranjeras (Fernández Galán, 2010). Los niños de todos los orígenes crecen en la idea y práctica sobre el predominio del castellano, esta circunstancia ha permanecido en la conciencia de los lugareños desde la fundación de la ciudad.

La intención de llevar a cabo un taller de lectoescritura en tsotsil es buscar una estrategia que dé valor a las lenguas indígenas tanto entre los hablantes de las mismas como hispanohablantes, ya que ambos grupos discriminan las lenguas aborígenes. La llamada educación bilingüe no ha logrado que los hablantes se conviertan ni en defensores ni en escritores de sus lenguas, basta ver las escasas publicaciones en lenguas indígenas. La educación bilingüe ha sido suficientemente estudiada en Chiapas aun cuando faltan trabajos para contextos urbanos, sin embargo para fines de esta experiencia sería demasiado extenso abordar el tema.⁹

⁸ En los tabulados de Inegi (2010) correspondientes a la población de 5 años y más, se registraron estos hablantes de lenguas amerindias en el municipio de San Cristóbal de Las Casas: aguacateco 1, chinanteco 1, chol 571, chontal 2, chuj 1, cora 1, huave 1, kanjobal, 10, mame 18, maya 16, mazateco 4, mixe 38, mixteco 6, náhuatl 34, otomí 6, purépecha 3, tarahumara 1, tojolabal 41, totonaca 1, tseltal 15 440, tsotsil 43 302, zapoteco 83 y zoque 83.

⁹ Sin embargo, dentro de estos pocos trabajos realizados en escuelas bilingües en la periferia de San Cristóbal encontramos la investigación de Pons (2001) acerca de las actitudes que asumen los jóvenes tseltales hacia el uso de su lengua materna a partir de su incorporación en los espacios escolares de nivel secundaria.

Enseñar a escribir y a disfrutar de la lectura en tsotsil puede permitir que trascienda una lengua cotidiana, ayuda a formar un corpus literario que pueda asegurar su prestigio, conservación, supervivencia a la vez que mostrar a los no hablantes que existe un universo diferente que vale la pena conocer.

Interculturalidad y educación

La interculturalidad, como paradigma, se ha colocado dentro del discurso oficial y ocupa un lugar importante en las políticas culturales actuales. García Canciani (2004) sintetiza que los estudios sobre la interculturalidad han variado. Por ejemplo los anglosajones se han concentrado en la comunicación intercultural;¹⁰ en Francia y otros países interesados por la integración de los migrantes de otros continentes, sobresale la orientación educativa que plantea los problemas de la interculturalidad como la adaptación de la lengua y la cultura dominante; en América Latina predomina la consideración de lo intercultural como relaciones interétnicas. En cualquiera de los casos, según este autor, la interculturalidad remite a la “confrontación y el entrelazamiento, a lo que sucede cuando los grupos entran en relaciones e intercambios”. Además, sostiene que las concepciones multiculturales admiten la diversidad de culturas, recalando sus diferencias y proponiendo políticas relativistas de respeto que a menudo refuerzan la segregación. Cabe señalar que tanto los términos multiculturalidad como interculturalidad implican “dos modos de producción de lo social, ya que el primero supone

¹⁰ Entendida en un primer momento como relaciones interpersonales entre miembros de una misma sociedad o de culturas diferentes, y luego abarcando las comunicaciones a través de los medios masivos entre sociedades distintas.

la aceptación de lo heterogéneo, lo diferente; mientras que el segundo término alude que “los diferentes son lo que son en relaciones de negociación, conflicto y préstamos recíprocos”.

El análisis conceptual nos sirve para aterrizar en la situación de América Latina, incluyendo México, donde la enseñanza bilingüe suele a menudo llamarse “educación intercultural”. Si bien es cierto que la cuestión lingüística tiene que ver con la interculturalidad, no es suficiente para que exista una educación de este tipo. Por ello, la “educación bilingüe” propuesta por el Estado hasta ahora es un caso específico de multiculturalismo, porque aunque exista una formación paralela en ambos idiomas, no significa que exista un diálogo entre estos dos universos culturales. En México, la educación bilingüe se ha utilizado como una estrategia para la castellanización.¹¹

En este sentido, la función que ha tenido el sistema educativo ha sido contribuir a la homogeneización de la población para tratar de “eliminar” las diferencias entre sus ciudadanos. Como indica Ferreiro (1996: 4), “la tendencia principal [por parte del sistema educativo y del gobierno] fue equiparar igualdad con homogeneidad”. En Chiapas se propone la interculturalidad como política transversal del gobierno actual de Manuel Velasco Coello, y en

¹¹ De acuerdo con Freedson y Pérez (1999), los estudios cualitativos realizados en Chiapas y en otros estados de México, durante las últimas tres décadas (Modiano, 1974; Aguirre Beltrán, 1983; y otros) demuestran el limitado uso de las lenguas indígenas en las escuelas bilingües, a pesar de que desde los años 50 existen lineamientos para el uso de éstas como medio de instrucción. Los principios psicopedagógicos que orientan la educación bilingüe se basan en la consolidación de la lectoescritura en la lengua indígena como fundamento para aprender de mejor manera los contenidos. Sin embargo, la lengua materna es considerada como un puente al español, el cual se introduce gradualmente a través de la traducción, repetición y la alternancia de ambos idiomas. La lectoescritura en la lengua indígena, según estos autores, recibe un tratamiento superficial o, en su caso, nulo.

cuanto a la educación básica indica que el objetivo de su gestión es promover una educación de calidad, y una de las estrategias para llevarla a cabo es atender la diversidad con equidad e interculturalidad en las escuelas del estado (Gobierno del estado de Chiapas, 2013).

Como se ha observado, si bien en el discurso nacional y estatal toman en cuenta la interculturalidad, la educación intercultural queda relegada a procurar una mejor convivencia y solamente respetar y apreciar la diversidad cultural, en ningún momento se ofrece que dentro del sistema educativo se adecue a los intereses de las culturas diferentes a la nacional. Lo intercultural está solamente relacionado con las estrategias de educación para los grupos de lengua aborígen. El Estado debe reconocer y asumir que la diversidad no sólo se circunscribe a los indígenas.

Estamos de acuerdo con Ferreiro (1996) cuando dice que es indispensable instrumentar didácticamente a la escuela para trabajar con la diversidad y que es posible transformarla en una ventaja pedagógica, por tanto cada comunidad debe tener su propia dinámica, lo que la hace diferente a las otras, ya que como argumenta Bertely (2013: 143):

La apropiación local de la escolarización oficial implica que los sujetos sociales y las comunidades humanas en general, sean indígenas o no, generan culturas escolares contextualizadas y, en este sentido, construyen significados, usos escolares y prácticas escolares particulares y distintivos. Los procesos de apropiación escolar son, en términos estrictos, de naturaleza situada.

La educación en la diversidad necesita basarse en fundamentos socioculturales y psicopedagógicos y proponerse desarrollar al ser humano en su diversidad personal y grupal. Las estrategias, como señala Fonet (2002, citado por Saldivar, 2005), necesitan orientarse para “compensar/suprimir, así como compartir/estimular/respetar las diferencias y las desigualdades” que se generan en la escuela. Lo anterior propiciaría la implicación en todos los ámbitos de la acción educativa, tanto a nivel de centro escolar, de equipo docente y de aula.

La lectoescritura en la diversidad: actividades del taller

La escuela primaria

La primera idea fue trabajar en un contexto de primaria bilingüe periférica, sin embargo los maestros la rechazaron argumentando que ellos sabían hacerlo mejor y que no necesitaban este tipo de talleres donde se fomentara el leer y escribir en tsotsil. Por ello, se abrió la posibilidad de que el taller se realizara en una escuela primaria estatal¹² —que no pertenece al sistema bilingüe—, ubicada en la colonia de mismo nombre en la periferia norte oriente de la ciudad, adonde acuden niños de diverso origen con una fuerte presencia indígena.

La directora de la escuela señaló que del grupo de veintiséis, ocho niños tenían dificultades para leer y escribir, lo cual representó un reto inicial. Esta escuela se ha caracterizado por aceptar a niños que, por diversas circunstancias, no han sido aceptados en otras instituciones educativas. Por este

¹² Se omite el nombre de la escuela por cuestiones de privacidad y seguridad.

motivo, se pueden encontrar alumnos que viven en otras colonias y barrios.¹³ El centro escolar cuenta con seis grupos, no posee sala de cómputo y los libros que conforman la biblioteca escolar se localizan en la dirección por falta de espacios. La plantilla docente está integrada por ocho maestros, ninguno bilingüe, seis frente a grupo, un profesor de educación física y otro de educación artística.

Facilitadores

Es importante señalar que el equipo de facilitadores era diverso y cada integrante enriqueció el taller con sus experiencias. El taller fue facilitado por María Elena Fernández Galán, coordinadora de las actividades; Alejandra Rodríguez; una persona hablante de tsotsil de Chenalhó, y una maestra estadounidense hablante de tsotsil. Eventualmente se contó con el apoyo de pasantes de servicio social en la biblioteca de IEI Unach, panameños del grupo étnico kuna.

Metodología

Para el desarrollo del taller se retomó parte de la propuesta de Clemente Linuesa (2008), quien sostiene que la enseñanza de la lectoescritura debe cubrir cuatro dimensiones, las cuales se interrelacionan entre sí y son las siguientes:

- Sistemas de representación: la escritura como sistema de símbolos, incluye juegos simbólicos que toman en cuenta los gestos y el dibujo

¹³ Esto no es común, ya que las escuelas que se ubican en el centro de San Cristóbal dan preferencia a niños que viven cerca del centro escolar y que tienen hermanos inscritos en ese plantel.

como sistema de representación simbólica. Ejemplos de ello fueron el uso del dibujo y el teatro.

- Funcionalidad de lo escrito: con ejercicios que desarrollan las funciones comunicativa, informativa, estética y creativa. Por ejemplo, las tarjetas de navidad para sus padres y las cartas, la escritura de cuentos propios, los carteles de ciencias.
- Comprensión lectora: activación de conocimientos previos —explicar lo que se va a leer, qué se sabe sobre el tema, relacionar vivencias y experiencias— y actividades asociadas con la interpretación del texto —vocabulario nuevo, preguntas acerca del texto— y conocimiento sobre lo leído —reconocer el esquema del texto, por ejemplo los cuentos y las cartas; construir escritos dando expresiones y formatos.
- Aprendizaje del código: análisis metalingüístico, reglas de correspondencia grafema-fonema.

Es importante señalar que la última dimensión no fue trabajada como parte del taller.

También retomamos las aportaciones de Bruner (1991, citado por Clemente, 2008), el cual señala la importancia de la narración, ya que es la modalidad discursiva que mejor comprende el niño por ser la forma de expresión habitual y más propia de su entorno, así como una forma de socialización. El relatar historias y escucharlas es un momento central en la educación escolar, ya que puede llevar al aprendizaje de lo escrito debido a que permite

una relación entre el niño y el texto, una especie de diálogo en donde se planteen dudas, incluso cuestionen la propia historia que se narre. Asimismo, en palabras de Bruner, la narración “es un momento del complejo proceso de hominización del ser humano: educación del sentimiento del deseo, de la imaginación y de la razón”, en definitiva, permite explorar su manera de ver el mundo y cómo la construye. Esto se retoma especialmente para el análisis de los cuentos escritos por los niños durante el taller.

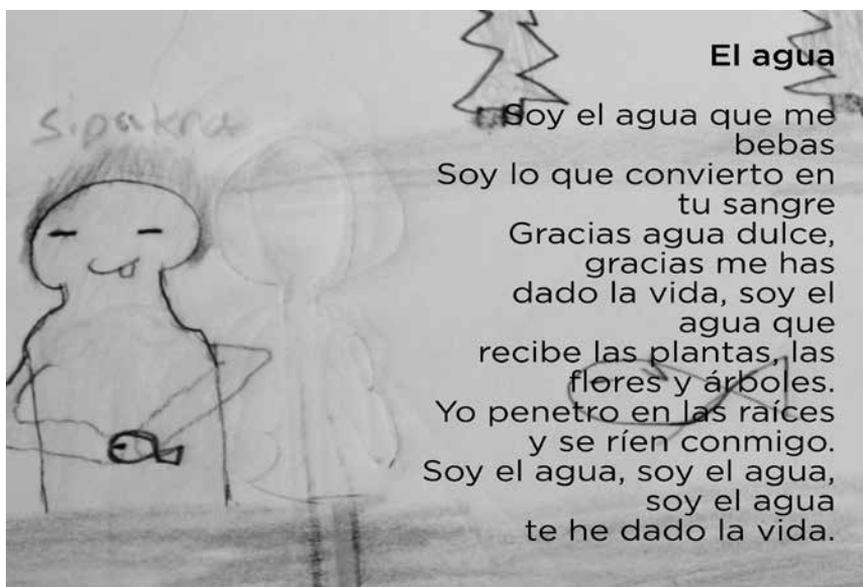
El grupo

Al iniciar el taller en noviembre de 2013, el grupo estaba compuesto por veintiséis alumnos, de los cuales dieciocho eran niñas y el resto niños, cuyos padres migraron a la ciudad provenientes de Tenejapa, El Romerillo (Chamula), Huixtán y Pantelhó. En cuanto a la lengua, ocho hablaban tsotsil, cinco tseltal, seis eran de origen indígena pero sólo hablaban castellano y el resto era mestizo. Cabe añadir que las condiciones socioeconómicas de los niños eran desiguales, tres de ellos llevaban celulares a la escuela, no todos usaban el uniforme e incluso varios iban sin desayunar y sin dinero para comprar comida durante el receso. Algunos niños trabajaban por las tardes o los fines de semana.

En cuanto a la dinámica del grupo, el maestro nos había comentado que tres niños y una niña tenían problemas de conducta, y que habitualmente eran acusados por agresión tanto verbal como física a sus compañeros de clase. También los niños se quejaban con las facilitadoras del comportamiento de algunos de sus compañeros. En el primer encuentro se preguntó quiénes

hablaban una lengua indígena y sólo una niña hablante de tsotsil de Chamula alzó la mano. Conforme avanzaba el taller, los niños se animaron a decir qué lengua materna hablaban.

Figura 1: Poesía escrita durante el taller



Fuente: Alejandra Rodríguez y María Elena Fernández Galán, 2013.

El taller: desarrollo, actividades y experiencias

Fue necesario plantear al grupo que el taller sería un espacio de respeto en donde todos eran iguales y que las facilitadoras más que ser maestras eran amigas. Asimismo, se les propuso aprender a leer y a escribir tanto en español como en tsotsil, animándoles a conocer una forma distinta de nombrar el mundo. De igual manera, se les prometió publicar sus escritos.

Forma de trabajo

El taller tuvo una duración total de 180 horas. En un primer momento, se formó un grupo de niños hablantes de lengua indígena y otro de niños hispanohablantes; una facilitadora trabajaría las actividades de fomento a la lectura en español mientras que la otra trabajaría en la enseñanza del tsotsil. Asumir esta postura fue un error si queríamos lograr relaciones interculturales horizontales, debido a que marcaba aún más las diferencias entre los niños. Los alumnos que hablaban castellano no estaban de acuerdo en aprender tsotsil e incluso mostraban actitudes de rechazo. También los propios niños indígenas negaban su origen y no querían pertenecer a ese grupo. Inclusive los niños nos pidieron que se les enseñara inglés. Convenimos en que las actividades del taller fueran para todo el grupo y alternaríamos lecciones de tsotsil con las de castellano. Fue fundamental permitir a los niños hablar espontáneamente y que comunicaran sus experiencias sobre temas significativos para ellos. Con lo cual se logró que

las facilitadoras conocieran parte de las expectativas, emociones y vivencias de los alumnos.

Por otro lado, la imaginación y la creatividad se incorporaron como ejes que articularon las actividades, ya que para desarrollar el pensamiento lógico que requiere el proceso lectoescritor no hay necesidad de sacrificarlas, al contrario, es necesario establecer condiciones para que el niño pueda hacer uso de ellas.¹⁴

Prácticas de lectura y escritura

Para trabajar las actividades de lectura se seleccionaron cuentos cortos con historias de la tradición oral tsotsil —materiales bilingües tsotsil-español—. Dentro de los pocos textos publicados, en la literatura indígena casi no existen escritos creados ex profeso para los niños, lo cual representó una dificultad; aún así, se optó por relatos centrados en valores como la amistad, la honestidad, la solidaridad y el respeto.

Antes de la lectura, fue importante abrir un espacio previo en donde se compartieron entre niños y facilitadoras situaciones y vivencias personales relacionadas con las presentadas en las historias. Se compararon con el grupo las experiencias similares para establecer conexiones con los textos, de manera

¹⁴ En este sentido, Rodari (1999) apunta que no hay que sorprenderse de que la imaginación en las escuelas sea considerada como “un pariente pobre”, que poco puede aportar al aprendizaje de los niños, respecto a la *atención* y a la *memoria*; ya que “escuchar con paciencia y recordar con escrúpulo constituyen todavía la característica del estudiante modelo; que es el más cómodo y dócil”. Vygotski, citado por este mismo autor (Rodari, 1999: 199), sostiene que “se necesita que el niño pueda crecer en un ambiente rico de impulsos y estímulos en todas direcciones, para alimentar así su imaginación y aplicarla a tareas adecuadas que refuercen sus estructuras y amplíen sus horizontes”.

que tuvieran mayor significado. Para abrir el apetito a la imaginación se inició la escritura con la lectura de imágenes, cada niño escogería una imagen de alguna revista y a partir de ella escribiría acerca de un viaje imaginario. Asimismo se realizaron actividades de comprensión de textos expresadas a través de dibujos y pinturas (Fernández Galán, 2013).

Además, se sugirieron diferentes temas para escribir, como los sueños, reflexiones acerca de lo que los hacía felices, qué querían ser de adultos e interpretaciones sobre fenómenos naturales como el arco iris. También realizaron *collages* a partir de recortes de revistas con la idea de construir una historia para ser escrita. Se utilizaron estrategias como el modelado de figuras de plastilina, lo cual facilitó la descripción de los personajes de los cuentos, así como escuchar música, lo que permitió crear ambientes que propiciaron la escritura de géneros específicos. Los ejercicios también se orientaron a propósitos prácticos de comunicación y sobre todo que pudieran ser de interés para los propios niños, como las cartas a sus padres y las tarjetas de navidad y felicitaciones. De igual manera, los alumnos aprendieron a usar las computadoras donadas a la escuela por el IEI, para la mayoría fue su primera experiencia; esta actividad tuvo gran éxito.

Lecciones en tsotsil

Convencer a los niños de que aprender a leer y a escribir en tsotsil era tan importante como aprender el español no fue fácil, particularmente para los hispanohablantes. La primera reacción de los niños fue de gestos de rechazo. Por otro lado, los mismos

niños de origen indígena no hablaban su lengua dentro de la escuela porque los otros se burlaban de ellos, incluyendo a los hablantes de los mismos idiomas. Resultó difícil crear un ambiente de respeto, ya que dentro del taller los niños se mofaban de sus compañeros cuando participaban en las sesiones de tsotsil, e incluso hubo una agresión de un niño hacia la facilitadora hablante de este idioma.

Las lecciones se orientaron a conocer palabras habladas y escritas.¹⁵ Se leyeron cuentos cortos para familiarizarse con los sonidos. Fue muy interesante que los alumnos hablantes de tseltal también compartieran vocabulario en su propio idioma. Se establecieron diálogos de intercambio de saberes entre los niños y los facilitadores, esto contribuyó a dar importancia a los conocimientos previos del grupo.

En lo que concierne a la redacción de cuentos, aquellos que desearon escribirlos en tsotsil pudieron solicitar el apoyo de las facilitadoras. Solamente dos niñas tsotsiles y una tseltal escribieron sus cuentos y adivinanzas en su propio idioma, así como una niña mestiza pidió que su cuento estuviera escrito en tsotsil.

Discriminación lingüística dentro del aula: logros y retos

Como se señaló en el apartado anterior, no fue fácil convencer a los niños para que aprendieran tsotsil. Este rechazo hacia la lengua indígena no solo provenía de los niños ladinos, sino que también era manifestado por los propios niños indígenas. Las niñas nos compartieron que preferían no

¹⁵ Se enseñó a todo el grupo vocabulario sobre las partes del cuerpo, los colores, los elementos de la naturaleza, los animales, la familia, los alimentos, entre otros temas.

hablar en tsotsil porque sus compañeros se reían de ellas, las imitaban en tono de burla.

Por ejemplo, durante la sesión en tsotsil sobre las partes del cuerpo humano, dos niños tsotsiles no quisieron pronunciar palabra, a pesar de que sabían cómo hacerlo. Otra niña ladina dijo que no le gustaba escribir en este idioma y hacía gestos de rechazo y disgusto. Cuatro niños —dos ladinas y dos indígenas— se negaron a escribir en sus dibujos el vocabulario en tsotsil, y aunque las palabras estaban escritas en la lámina que se encontraba pegada en el pizarrón argumentaban que no sabían hacerlo. Incluso una de ellas nos dijo que mejor les enseñáramos inglés. Otra niña mestiza dibujó la silueta de la cara, sin ojos ni boca y sin nariz; luego de insistirle, decidió trazar la boca y la nariz, pero no los ojos. Le preguntamos por qué había dibujado eso y nos comentó que su dibujo no tenía ojos porque era alguien que estaba ciego. Posiblemente, no quería dibujar todas las partes porque implicaba poner más palabras en lengua indígena.

También hubo actitudes de discriminación hacia la facilitadora hablante de tsotsil por parte de uno de los niños ladinos, quien al no ser atendido al momento que lo solicitaba, le gritó: “¿no me entiendes, te tengo que hablar en tu lengua india?”. El maestro sugirió que lo mejor era expulsarlo definitivamente del taller, pero las facilitadoras le explicaron que lo pertinente era hablar con el alumno sobre lo que había ocurrido.

Tuvieron que pasar varios días para que dos de las niñas, una tselal y otra tsotsil, decidieran escribir en su propio idioma. La presencia de una persona tsotsil que se dedicara a enseñarles cómo se escriben algunas palabras y la

lectura en voz alta de los cuentos escritos en esta lengua fueron elementos que incidieron en el respeto entre los alumnos así como en el cambio de actitud. También el que las facilitadoras estuvieran interesadas en este idioma aborigen fue algo que motivó a los niños indígenas a compartirnos más palabras de las que veíamos en la clase. La directora nos compartió que de los años que llevaba al frente de la escuela nunca había escuchado hablar a los niños en su lengua, ni siquiera a la hora del recreo. Sin embargo, comentó que después de que inició el taller había escuchado a dos niñas del grupo hablar en tselal durante el receso.

Casos de resistencia

El equipo llegó a la conclusión de que parte de los conflictos e incluso los problemas con la lectoescritura también son consecuencia de una baja autoestima que se manifiesta a través de la violencia escolar, tema que puede ser abordado en futuras investigaciones. Dentro del grupo, se detectaron casos de niños cuyas actitudes, demostradas hacia las actividades del taller, reflejaban ante los compañeros y los facilitadores muchas preocupaciones de carácter emocional así como situaciones relacionadas con problemas de aprendizaje.

El primer caso es de un niño de 10 años que nació en Pantelhó, su familia es ladina y hace algunos años migraron a San Cristóbal. Sus compañeros lo tenían catalogado como alguien que le gusta pelearse con los demás y el profesor lo consideraba como un niño problemático, por esta razón era tratado por la psicóloga de este centro educativo. Le interesaba ser el líder

del grupo y controlar sobre todo a los niños. Las niñas se burlaban de él porque no sabía leer ni escribir, en respuesta, el niño les faltaba el respeto. Antes de iniciar el taller, la directora comentó que el diagnóstico de la maestra de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER)¹⁶ fue que el alumno “era de lento aprendizaje”.

Durante las primeras sesiones de esta intervención educativa se pudo observar que leía despacio, y para escribir sus apellidos necesitaba ir por su libro o veía los trabajos de su hermana, quien estaba en el mismo grupo. También ofrecía dinero o alguna golosina a sus compañeros si le hacían las tareas, incluso ordenaba a su hermana que le hiciera sus trabajos escolares. Siempre demandaba tiempo para ser atendido de manera individual, y si no era escuchado en el momento que lo solicitaba se enojaba y cerraba su cuaderno. Se resistía a las actividades de escribir ya que no sabía hacerlo, se le apoyaba dictándole letra por letra, manifestando mucha creatividad en sus historias.

Una de las maestras formó un grupo para dar apoyo especializado a los niños que tenían mayores complicaciones con la escritura y las matemáticas, este niño asistió de manera constante. Pudimos observar que el alumno se sentía mucho más cómodo porque él y sus compañeros estaban en igualdad de condiciones, su actitud hacia las prácticas era positiva y entusiasta. Aunque

¹⁶ La escuela tiene este servicio porque recibe como alumnos a niños con discapacidad. La directora de la escuela señalaba en una plática informal que si no aceptaran niños con discapacidad no tendrían maestros de educación especial ni psicólogos para atender a los alumnos que necesiten terapias. Sin embargo, hace un mes que ya no cuentan con la maestra de esta unidad y las terapias se han suspendido.

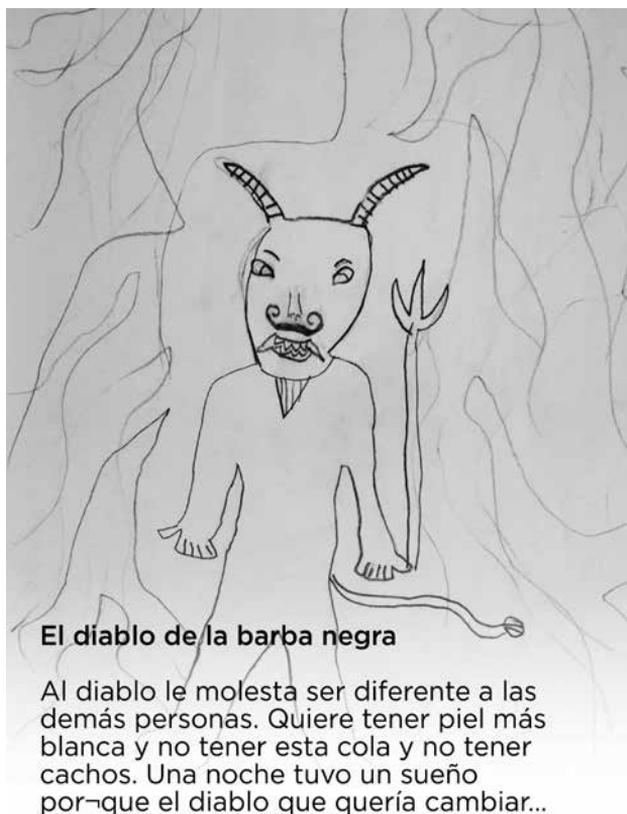
rechazaba las actividades relacionadas con el dibujo, diciendo que era para niños de “kínder” y que no servía para nada. También se sentía vulnerable ante las acusaciones del grupo por no saber leer y escribir, se sentía diferente y esto causaba de igual manera un conflicto; para expresarlo utilizó este tema en alguno de sus escritos: “Soy una hormiguita, como soy muy chica nadie me mira, me matan por ser tan chica, me pisotean, yo quisiera ser grande como el elefante, estoy muy triste”.

Otro niño tsotsil de 10 años también manifestó resistencia a las actividades. Le gustaba escuchar rap y presumía de trabajar con su abuelo en albañilería. Era considerado como un niño agresivo y recibía terapias de la psicóloga escolar. Al igual que el caso anterior, demandaba atención individualizada por parte de los facilitadores y si no se le brindaba en ese momento decidía no hacer las actividades del taller, o si ya había hecho parte del trabajo arrancaba las hojas de su cuaderno y las tiraba a la basura. Tampoco quería dibujar porque decía no saber hacerlo. No obstante, cuando platicaba con los facilitadores lo hacía con gusto y compartía sus experiencias previas antes de iniciar las lecturas.

Cuando se le propuso dibujar tarjetas para las mamás y escribir cartas para felicitar a los padres, él dijo que no lo haría porque no tenía mamá ni papá. Al preguntar con la directora sobre su situación, nos explicó que vivía con su abuelita porque había sido abandonado por su madre, quien había formado otra familia. Muchos de los niños que asisten a esta escuela sufren problemas familiares, como el abandono del padre por irse a Estados Unidos

hasta la violencia intrafamiliar, temas que también podrían ser tratados en futuras investigaciones.

Figura 2: Fragmento de un cuento escrito por un niño ladino de Pantelhó



Fuente: Alejandra Rodríguez y María Elena Fernández Galán, 2013.

Algunas expresiones de sentimientos y valores encontrados en los cuentos

Una manera de acercarse a los diversos intereses de los niños consistió en seleccionar algunos de sus escritos representativos de su manera de ver el mundo y la importancia en sus vidas de las relaciones humanas. De ahí que se escogieran entre los relatos espontáneos algunas manifestaciones de sus miedos, deseos y valores. La necesidad de conocer los intereses de los niños partió de la idea propuesta por Ferreiro (2002), quien indica que en el caso del desarrollo de la lectoescritura existe la dificultad de adoptar el punto de vista del niño, y ha resultado de tal magnitud que se han descuidado completamente las manifestaciones más evidentes de los intentos infantiles por comprender el sistema de escritura; los propios escritos de los niños.

Por su parte, Clemente (2008) señala que cuando se enseña a leer y escribir, el sentido funcional de esta actividad no puede quedar ajeno en el acto de aprender. Por ello es importante que quienes trabajan en la enseñanza de la lectoescritura reflexionen acerca de qué aspectos pueden ser valorados para que un niño desee aprender a leer y a escribir, no sólo como un requisito que debe cumplir para aprobar la escuela, sino pensar en un interés propio del alumno.

Sus cuentos reflejan influencias tanto de lo que han oído en sus casas como de algunos programas de televisión. Sin embargo la propuesta de que escribieran un sueño fue completamente libre, algunos se inclinaron por

describir una pesadilla, otros un sueño representando sus miedos o sus deseos de un mundo mejor; una niña de inclinaciones muy religiosas describió un sueño con Dios. Las situaciones familiares estuvieron presentes en buena parte por las lecciones de tsotsil. Hay varias narraciones sobre la naturaleza y su cuidado por las reflexiones acerca de este tema que se observaron en las imágenes de las revistas. No obstante, aun cuando se organizaron actividades en torno a cuentos sobre el circo, la representación de una pastorela, el héroe Sipakná, ninguno de los cuentos escritos hace mención de estos temas. Cabe señalar que se hicieron correcciones de ortografía y estilo tratando de que los escritos no perdieran su esencia. De estos cuentos se escogieron algunos temas que nos parecen interesantes para conocer las preocupaciones dominantes dentro de la diversidad de historias.

En un grupo tan diverso encontramos más similitudes que diferencias, aunque se puede distinguir que los niños escribieron historias de acción y violencia, no así las niñas.

a) *Búsqueda de la felicidad*

La búsqueda de la **felicidad** y el sentirse contentos fueron temáticas muy presentes en los relatos de los niños, se citó **41 veces**. Unos encontraban felicidad al poseer riquezas, otros al convivir con la familia y compartir la amistad:

...Entonces me trajeron un traje parecido y elegante al que tenían ellas. Me invitaron a pasar a un cuarto muy bonito que tenía cuadros preciosos y allí me quedé a vivir y fui muy feliz.

b) *Amistad*

En cuanto al valor de la **amistad** se cuenta con **24 citas** dentro de los cuentos, poesías y adivinanzas incluidos en la publicación *Sueños, cuentos y dibujos* (Fernández y Rodríguez, 2013). Se hace mención a quienes consideran malos amigos: no se deben ir diciendo chismes ya que eso significa ser mal amigo:

No importa quién soy. Desde cuándo quiero decirte que tus amigos dicen que tú caminas mal, tu pico está feo y tu cuerpo está horrible, tú nadas mal y además haces ruido... Y desde entonces, por los chismes del tiburón, ya no se volvieron a ver los amigos y también el tiburón chismoso se quedó sin amigos.

Todos los niños quieren hacer nuevos amigos, es muy importante conocer niños buenos:

-¿Quieres ser mi amiga? La mariposa, al ver que la gatita era buena, le dijo que aceptaba ser su amiga. La gatita se sorprendió y así se hicieron amigas para siempre.

c) *Familia*

En cuanto a la familia tomamos la figura de los padres, de la madre, del padre, y de los hermanos, solamente dos niños mencionan a las abuelitas. La madre es muy importante, es la persona que cuida, apoya, y se preocupa por los niños. La palabra **mamá** aparece **40 veces** mencionada. La madre nos enseña los primeros pasos, la madre es también maestra:

Era una mamá colibrí que acababa de tener sus hijos muy bonitos y después de unos días les enseñó a volar.

Siempre está latente el miedo de perder a la madre:

El cazador había matado a su mamá. En eso, el señor pensó: ¿Cómo le harán los hijitos de la osa para buscar comida?

Por su parte, se cita **24 veces** la relación con el **papá**. La figura del padre es ambigua, se le puede tener un fuerte rechazo pero a la vez el abandono del padre hace sufrir a los hijos. Por ejemplo, el miedo a un señor que dice ser el padre pero no se sabe si tiene buenas o malas intenciones:

...-Soy yo, tu padre. Y ella le dijo: -No lo conozco a usted, a lo mejor usted me querrá vender. Y el señor le dijo: -No, no, soy tu padre, vine para que me conozcas mejor.

Hay una gran inquietud de parte de los hijos para que sus papás les hagan caso:

Un día sus papás tuvieron un día de descanso. La niña le dijo a sus padres que salieran a jugar y su papá le respondió: -¿No ves que estoy muy cansado? La niña se puso a llorar y le dijo a su papá: -¿Por qué no me hacen caso?...

Las referencias sobre la relación con **hermanos** cuentan **25 citas**. Ejemplo de ello es cuando los hermanos se apoyan unos a otros:

...Yo soñé que un día mi mamá me dijo que yo le lavara su pie de mi hermanito antes de que se fuera a dormir. Era de noche cuando salí al lavadero del patio a lavarle su pie de mi hermanito. A mi mamá le gusta plantar milpa, frijol, chile y rosas en el patio. Entonces salió mi hermanita Ruti...

d) *Amor*

Por otro lado, tanto niñas como niños están interesados en las relaciones de pareja quizá porque están pasando a la etapa de la pubertad. Estar acompañados es muy importante; encontrar a alguien con quien compartir. Esto fue reflejado en sus cuentos, donde aparecen **21 citas** referentes a los **novios**, **esposos** o **enamorados**. Muchos escriben sobre enamorados buscando felicidad:

Los canguros enamorados comían frijol y lo repartían con sus demás amigos que se encontraban en el camino...

e) *Tristeza*

La **tristeza** se citó **20 veces**, sin embargo en muchos cuentos, aun cuando no se menciona la palabra, estaba presente el miedo a sentirse tristes. La pérdida de hijos, amigos, siempre es causa de mucha tristeza:

La mamá se fue muy triste de esa cabaña sin su hijita.

f) *Muerte*

En relación con los sentimientos, los niños expresaron en los cuentos la muerte y el miedo a lo desconocido. Los muertos tuvieron presencia en los escritos:

...Me llamo el Muerto Viviente, entrégame tu alma, tu alma es mía de por vida, tu corazón te lo sacaré por mi cuenta...

g) *Religiosidad*

Una de las alumnas constantemente preguntaba la adscripción religiosa de los facilitadores, la importancia que tiene esto en su vida se vio plasmada en uno de sus cuentos:

Les voy a contar mi sueño: yo soñé que venía Dios en los cielos y que nos llevaba al cielo a todos. Pero no todos, se quedaron los malos, los que no creían en Dios. Dios nos dijo que iba a hacer un nuevo mundo pero salió el diablo para detenernos y agarró a mi abuelita.

A. Rodríguez y M^a Elena Fernández ¿Aprender tsotsil? Experiencia...

De pronto un ángel de luz la rescató del pozo de fuego. Dios elevó su mano e hizo una burbuja gigante y nos protegió de la pura maldad.

h) *Maestros y escuela*

Muy pocos niños manifestaron en los cuentos un interés especial por la escuela:

De repente, vio que a un su amigo lo comió el lobo y a tres maestros los comieron los muertos que salieron del panteón.

Figura 3: Adivinanzas escritas en tseltal por Martha, niña originaria de Tenejapa



Fuente: Alejandra Rodríguez y María Elena Fernández Galán, 2013.

Evaluación del taller: la mirada de los propios niños

Parte esencial del proceso de evaluación del taller consistió en que los niños expresaran su percepción sobre lo sucedido, saber qué actividades habían sido significativas para ellos, qué les había gustado y cómo se sintieron durante el taller. Es necesario aclarar que no se realizaron entrevistas directas a los niños porque el grabarles en audio podría resultarles intimidante. Por ello, preferimos recurrir a sus escritos espontáneos, en los cuales plasmaron libremente su opinión. Reconocemos que nuestro análisis es limitado y que habría que incluir otros aspectos para realmente conocer la mirada de los niños, sin embargo es un punto de partida interesante que puede abrir mayores posibilidades de investigación y estudio.

Para ello, les planteamos que hicieran una carta dirigida al maestro Clodoveo Malo, encargado de facilitar los recursos del proyecto para esta intervención educativa. En ella los niños escribieron sus opiniones, sellaron los sobres y los decoraron. Las cartas fueron entregadas al maestro Clodoveo, una vez que fueron leídas decidió compartírnos el contenido de estos escritos. Resultado de ello, se obtuvo que la actividad favorita fue el **dibujo**, especialmente con pinturas (**doce citas**):

A mí me gustó dibujar en pintura, las adivinanzas, jugar a la cuerda
y a la lotería.

El **escribir** en las **computadoras** fue citado por **nueve niños**. Esto tuvo mucha relevancia debido a que la mayoría usó por primera vez en su vida una computadora:

Me gustó lo de la pantalla porque los botones del teclado me ayudaron a poner mi nombre, me gustó mucho. Me gustó trabajar en la computadora, manejar el ratón y el teclado [esto lo escribió una de las niñas que al principio del taller no sabía escribir].

Asimismo, los niños valoraron mucho los **juegos** que se realizaron al finalizar el taller, principalmente saltar la cuerda y jugar lotería (**nueve citas**):

Me gustó el taller porque cuando terminamos de escribir salíamos a jugar al patio con las maestras.

También expresaron su gusto por la **lectura** de cuentos y cómics (**nueve citas**):

Yo me gustaría que regresen otra vez las maestras, también me gustaría leer los cómics.

El **teatro** fue una estrategia que ayudó considerablemente por la confección de los trajes y máscaras (**ocho citas**):

Recuerdo cuando hicimos la pastorela que fue lo que más me gustó, hicimos máscaras, costuramos las telas para la pastorela.

Los niños agradecieron el hacer cosas diferentes a lo que normalmente están acostumbrados en la escuela:

Lo que hicimos fue fabuloso, maravilloso porque salimos a jugar, a pintar, y muchas cosas más.

Me gustó porque son actividades distintas a las cosas normales, ya que aprendí cosas nuevas y a la vez me divertí mucho.

Los niños indicaron también que les gustó **aprender** a escribir y leer **tsotsil** (4 citas):

Me ayudó mucho en mi escritura y lectura al igual aprendí palabras en tsotsil.

Me gustó de la pastorela, de las poesías y de las lecturas en tsotsil, y también me gustó de las cartas.

Por último, escribieron que se sentían **contentos** por lo aprendido en el taller (4 citas) y que se habían **divertido** (6 citas); la mayoría expresó su deseo de que las facilitadoras llevaran a cabo otro taller cuando estuvieran en quinto grado:

Me la pasé muy bien, aprendí mucho y quiero que vuelvan el otro año, por favor.

Consideraciones finales

Las ciudades están formadas por la convergencia de personas de origen diverso. México es un país donde se congrega un mosaico de culturas que conviven en el mismo espacio, aun sabiendo que cada región, territorio y ciudad presentan condiciones diferentes y adaptaciones únicas. San Cristóbal no es la excepción, se conformó con habitantes indígenas nativos del lugar, tlaxcaltecas y mexicanos llegados con los españoles a los que se les ha venido agregando un sinfín de personas.

En el ámbito de la educación, la escuela primaria presenta un conflicto escolar, ya que la intención de la educación formal es legitimar la cultura nacional y dejar fuera las culturas minoritarias. Las leyes y los discursos políticos reconocen que en el país existe la diversidad y aparentemente se fomenta la educación “intercultural” para estar acorde con los parámetros internacionales de la Unesco, pero en la práctica el sistema educativo sigue un multiculturalismo relativo tendiente a la asimilación de la cultura nacional. El sistema educativo mexicano es centralista, ya que en los programas se ignora que existen grupos con historias socioculturalmente diferentes de la nacional. Las políticas educativas excluyen los procesos propios de pensamiento y comunicación de cada cultura local; la dificultad de los maestros de llegar a comprender a cada grupo los obliga a ajustarse a un modelo educativo diseñado para hispanohablantes del centro de la república.

El grupo de niños con quienes se organizó el taller reflejó el encuentro de varias culturas con diferencias en el idioma, ya que había niños procedentes de comunidades tseltales y tsotsiles, además el dialecto del español de niños de comunidades ladinas. Estos niños se enfrentan a la expresión del castellano de los libros de texto y de los maestros. Por otro lado, los credos viejos y nuevos surgidos en San Cristóbal han sido motivo de pequeñas disputas entre las niñas “cristianas” de varias denominaciones, tradicionalistas y católicos.

Los niños de este grupo no estaban motivados en estudiar, no se identificaban ni como grupo, ni con los programas ni con las prácticas, lo que los llevaba a un rechazo sistemático de las actividades escolares y a una convivencia complicada. La tarea de convencer a todos y a cada niño de sus posibilidades intrínsecas para aprender, valorar su imaginación y respetar posturas, valores e intereses fue posible al implementar actividades diferentes a las prácticas escolares cotidianas, a la atención personalizada y el estimular cada esfuerzo individual.

La propuesta de aprender tsotsil, por ser la lengua indígena más hablada en la ciudad, despertó el rechazo de los niños ladinos, particularmente de los niños procedentes de comunidades en donde conviven ladinos e indígenas.

¿Aprender tsotsil? A los chiapanecos, que han interiorizado la supremacía del español y todo lo que esto conlleva, es tarea difícil llegar a convencerlos del valor de las lenguas indígenas y de su riqueza. El aprendizaje del tsotsil es tan importante como aprender historia o geografía, las palabras

de un idioma conforman un sistema de pensamiento que ayuda a desarrollar el conocimiento.

La adquisición de la lectoescritura en tsotsil consiguió efectos positivos para la convivencia del grupo de niños de una primaria de San Cristóbal. Se logró la aceptación del aprendizaje de este idioma y se consiguió producir un libro con una colección de los mejores escritos de los alumnos con cuentos, poesías y adivinanzas, muchos de ellos en tsotsil. En este librito es sorprendente encontrar la diversidad de temas escogidos por los niños, a pesar de que todos ven televisión, las narraciones no están circunscritas en torno a los programas que emiten. En cuanto a la tradición, por ejemplo muchos niños escribieron acerca de la leyenda de La Llorona, pero cada Llorona fue diferente.

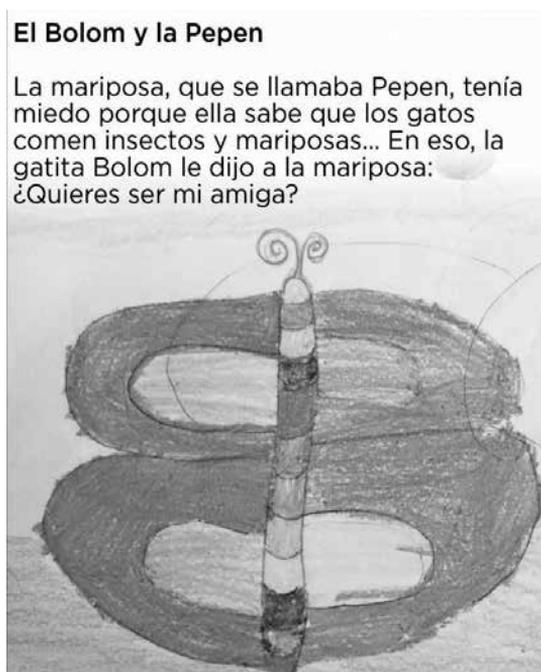
Quedan muchas tareas pendientes con las que llegar a conocer lo que piensan los niños en ambientes de encuentros culturales, tanto acerca de las maneras como aprenden a leer y a escribir como sobre el respeto a las personas, a las lenguas y a las culturas diferentes. Existe la posibilidad real de lograr la equidad y el equilibrio entre culturas necesarios para la formación integral de los niños, no solamente en las escuelas bilingües sino que todos los programas escolares contengan el planteamiento de la diversidad del país.

Se necesitarán nuevos estudios sobre la educación en ambientes urbanos donde coexisten diferentes culturas para poder realmente incidir en la educación intercultural. Asimismo, el implantar estrategias que permitan la estrecha colaboración de maestros, padres de familia, alumnos y de la sociedad sancristobalense con el fin de lograr una convivencia mejor,

A. Rodríguez y M^a Elena Fernández ¿Aprender tsotsil? Experiencia...

una verdadera educación intercultural, así como fomentar la proliferación de escritos en lenguas indígenas que además de conservar la lengua le otorguen el prestigio que les corresponde.

Figura 4: Fragmento de un cuento que desarrolla el tema de la amistad



Fuente: Alejandra Rodríguez y María Elena Fernández Galán, 2013.

Bibliografía citada

- Aguirre Beltrán, Gonzalo, 1983, *Las lenguas vernáculas: su uso y desuso en la enseñanza: la experiencia de México*, CIESAS, México.
- Bertely, María, 2013, “Apropiación étnica e intermediación académica. Una experiencia de educación intercultural alternativa en y desde Chiapas”, en Ascencio, Gabriel (coordinador), *Teoría y práctica de la educación intercultural en Chiapas*, Proimmse IIA UNAM, San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, pp. 139-154.
- Clemente, María, 2008, *Enseñar a leer: bases teóricas y propuestas prácticas*, Pirámide, Madrid.
- Fernández Galán, María Elena, 2010, “Entre la fidelidad y la necesidad: muestra del uso de las lenguas indígenas en San Cristóbal”, en *Anuario de Estudios Indígenas* 14, IEI Unach, San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, pp. 43-68.
- Fernández Galán, María Elena y Alejandra Rodríguez (coordinadoras), 2013, *Sueños, cuentos y dibujos*, IEI Unach, Innovación y Apoyo Educativo, San Cristóbal de Las Casas, Chiapas.
- Ferreiro, Emilia, 1996, “Diversidad y proceso de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia”, en *Revista Latinoamericana de Lectura (Lectura y Vida)*, vol. 15, núm. 3, pp. 5-14.
- Ferreiro, Emilia, 2002, *Alfabetización: teoría y práctica*, Siglo XXI, México.
- Freedson González, Margaret y Elías Pérez Pérez, 1999, “El uso de los libros nacionales y de la lengua indígena en la práctica docente bilingüe”, en *La educación bilingüe-bicultural en Los Altos de Chiapas. Una evaluación*, SEP, México, D.F
- García Canclini, Néstor, 2004, *Diferentes, desiguales y desconectados: mapas de la interculturalidad*, Gedisa, México.
- Gobierno del estado de Chiapas, 2013, *Plan estatal de desarrollo: Chiapas 2013-2018*, Gobierno del estado de Chiapas, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, disponible en <http://www.ped.chiapas.gob.mx/ped/> [fecha de consulta: 14 de abril de 2014].

- Hvostoff, Sophie, 2009, “La comunidad abandonada. La invención de una nueva indianidad urbana en las zonas periféricas tzotziles y tzeltales de San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México (1974-2001)”, en Estrada Saavedra, Marco (editor), *Chiapas después de la tormenta*, El Colegio de México, Gobierno del estado de Chiapas, México, pp. 221-278.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, 2010, *Censo de Población y Vivienda 2010*, México.
- Modiano, Nancy, 1974, *La educación indígena en Los Altos de Chiapas*, Instituto Nacional Indigenista, Secretaría de Educación Pública, México.
- Paniagua Mijangos, Jorge Gustavo, 2014, *Diversidad urbana y ciudad. Una perspectiva antropológica*, IEI Unach, San Cristóbal de Las Casas, Chiapas.
- Pons Bonals, Leticia, 2001, “Actitudes lingüísticas de jóvenes tzeltales que se incorporan a escuelas (del nivel medio) en la ciudad de San Cristóbal de Las Casas”, en *Sombra de Papel*, Revista de la Coordinación de Investigación y Posgrado de la Facultad de Humanidades, UNACH, año 1, núm. 3, pp. 7-53.
- Rodari, Gianni, 1999, *Gramática de la fantasía: introducción al arte de inventar historias*, Panamericana, Santafé de Bogotá.
- Rus, Jan, 2009, “La nueva ciudad maya en el valle de Jovel: de una nueva indianidad urbana en las zonas periféricas tzotziles y tzeltales de San Cristóbal de las Casas”, en Estrada, Marco (editor), *Chiapas, después de la tormenta: estudios sobre economía, sociedad y política*, El Colegio de México, México, pp. 169-220.
- Saldívar, Antonio, 2005, “Educación e interculturalidad. Retos de la educación indígena en México y Guatemala”, en Ángeles, Hugo, Laura Huicochea, Antonio Saldívar y Esperanza Tuñón (coordinadores), *Actores y realidades en la frontera sur de México*, Ecosur, Coesp, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, pp. 307-331.

De arcas de olvido y memorias encajonadas.

La dilución de lo étnico en *Balún Canán*

About forgotten memories.

The dilution of ethnicity in *Balún Canán*

Mario Humberto Ruz¹

Resumen: El ensayo aborda lo que alguien podría calificar de “ambigüedades” en la delimitación de la identidad étnica de los personajes indios que figuran en la famosa novela *Balún Canán* de Rosario Castellanos; personajes que la autora se empeña en calificar como tzeltales pese a situar buena parte de su obra en un ámbito geográfico y cultural tojolab’al. Tras una somera revisión de datos históricos, etnográficos, giros del lenguaje e imaginarios, se sugiere que Castellanos, al retratar al “mundo indígena” desde una perspectiva claramente mestiza — que poco se detiene en peculiaridades étnicas— ofrece al lector una imagen del “indio” propia del espejo de la alteridad.

Palabras clave: tojolabales, tzeltales, identidades étnicas, Rosario Castellanos, *Balún Canán*.

¹ Doctor en etnología, investigador del Centro de Estudios Mayas (IIFL, UNAM), interesado en la etnología maya, histórica y contemporánea. Correo electrónico: mhruzs@gmail.com
Fecha de recepción: 26 01 14; Fecha de aceptación: 11 06 14.

Abstract: This article focuses on the “ambiguities” observed in the definition of ethnic identities among the native characters represented in *Balún Canán*, the famous Rosario Castellanos’ novel; the author remarks their personification as Tzeltal Indians, but almost all the play is performed in the Tojolabal geographic and cultural environment. After a brief analysis of the historic and ethnographic information, as well as the linguistic and imaginary expressions, it is proposed that Castellanos tried to show a public image of the native people from the perspective of its alterity, while representing the “Indian world” as a clearly mixed or “mestizo” characterization, not concerned on ethnic particularities.

Keywords: Tojolabal, Tzeltal, Ethnic Identities, Rosario Castellanos, *Balún Canán*.

En los pliegues de una antigua memoria chiapaneca, más que en su contemporaneidad, sobreviven noticias acerca de los “cajonados”, misteriosos elementos depositados en antiguas cajas de madera, de donde el conjunto toma su nombre.

Los hay al menos de dos tipos, los que custodian esencias y aquellos que resguardan textos. Los primeros, hasta hace poco comunes en los poblados zoques de las Montañas del Norte, son depositarios privilegiados de las palabras de dioses y santos.² Debidamente interpelados por los sabios de los pueblos, unos y otros —que al cabo son lo mismo— responden desde las profundidades del arca a las preguntas de sus devotos, alertados por el mensaje confuso de un sueño o angustiados ante un devenir incierto: la preocupación de una hija por casar, una tierra que vender... El sabio-sibila devela su mensaje.

Los otros cajonados, más que palabras, resguardan mensajes escritos. Plasmados ocasionalmente en textiles³ y por lo común en viejos papeles hispanos, se trata más de anclajes de la memoria que de proyecciones al porvenir, aunque en los pueblos mayas —donde son frecuentes— pasado y futuro

² Dado el tono elegido para este ensayo no me detendré mayor cosa en el aparato crítico. Señalo, apenas, que el empleo de “cajonados de santos parlantes” o “cajas parlantes” en Chiapas ha sido por lo común reportado entre los zoques (véase Reyes y Villasana, 1991), y con menor frecuencia entre los ch’oles (Cruz Pérez, 2014) y tzotziles (Reifler Bricker, 1989; Collier, 1995). Cabe recordar, asimismo, las referencias a “piedras parlantes” entre los mayas —v.g. su papel en el movimiento tzotzil de Chamula— y, por supuesto las famosas “cruces parlantes” de Yucatán, que alentaron la Guerra de Castas del siglo XIX, sobre las cuales existe abundante bibliografía. De particular interés es el texto de Careaga Viliesid (1998).

³ Existen referencias ocasionales a que en algunos cajonados se custodian, por ejemplo, antiguos huipiles ofrendados a las vírgenes que, desde la iglesia, protegen al poblado.

son temporalidades hermanas, meros eslabones de un ciclo siempre por repetir. Dado su doble carácter de secreto por valioso y valioso en tanto secreto, poco sabemos de ellos; apenas que son responsabilidad de los ancianos principales del pueblo —quienes los reciben al mismo tiempo que el cargo—⁴ y que no es inusual contengan, entre otros documentos, títulos de tierra, listados de tributarios y hasta ordenanzas hispanas⁵... testimonios todos ellos de épocas de explotación laboral y sujeción política, cuando no verdaderos compendios de represión militar, como ocurre con el cajonado de Cancuc, donde se guardan con gran celo, paradójicamente, las ordenanzas decretadas hacia 1712 por el presidente de la Audiencia de Guatemala, en respuesta a la gran rebelión tzeltal que tuvo como epicentro ese poblado, lo que valió a sus habitantes una represión brutal que no dejó de lado ni siquiera a su iglesia, destruida por haber servido como asiento de una nueva jerarquía eclesiástica india, ni a sus edificios de gobierno, sembrados con sal en señal de oprobio⁶...

Como en un doble juego, de esos tan frecuentes en el mundo chiapaneco, la memoria india parecería, pues, navegar en un arca doble: aquella que resguarda la palabra del origen —continuamente renovada— y la que

⁴ Entre los chujes, ubicados en los Cuchumatanes, en la frontera con México, los “cajonados” quedan bajo la custodia del icham alkal o alcalde rezador, y los maxtoles o maestros de coro, dependiendo del tipo de caja de que se trate —caja maestra, caja ordenanza, caja mayordoma—. Todas son concebidas como residencias de deidades o entes poderosos, algunos vinculados con el calendario sagrado chuj y otros con Jesucristo y la fe católica (Piedrasanta, 2008: 70-71).

⁵ Ya que en esas arcas los cabildos indígenas coloniales guardaban obligada y religiosamente copia de documentos oficiales, en especial los emanados de la monarquía, no es inusual que figuren en los textos y hasta en la tradición oral como “cajonados reales” aún hoy.

⁶ Una referencia expresa a este hecho, aunque situándolo en otro grupo —el tzotzil— y en otra época —el siglo XIX— figura en otro famoso libro de Rosario Castellanos, *Oficio de tinieblas*, cuyo penúltimo capítulo se detiene en ello (1962: 362-364).

preserva el memorial del oprobio, como si cerrándolo allí —bajo tres llaves a su vez custodiadas por otros tantos “guardianes”— pudiera evitarse que entre de nuevo en el eterno devenir cíclico de la historia. Como si, reverenciándola, pudiese aplacar la palabra del Otro.

El arca de la memoria mestiza es en cambio, y al menos en apariencia, una sola, pero revueltos en su interior convergen mensajes memoriosos hechos de pliegos sueltos de papel y retazos de palabras que, a falta de renovarse como entre los indios, han ido perdiendo significado. Porque los ladinos bien saben, aunque prefieran soterrarlo, que la suya es también memoria doble, anclada en un pasado igualmente fisurado.

A diferencia de los indios, acaso para mejor tomar distancia de ellos, los ladinos privilegian el texto sobre la palabra. Pero en ocasiones —nostálgicos quizá de esa porción negada de su origen— intentan acrecentar su dominio sobre la palabra fundacional de la comarca, apropiándosela, domesticándola, haciéndola entrar en espacios más conocidos y manejables —que al fin y al cabo domesticar viene de *domus*, casa—, y el arca familiar, henchida, vuelve a ser patrimonio privilegiado. Al paso del tiempo, ayunas acaso de las ofrendas indias que periódicamente las nutren, las palabras bullen dentro del arca, se incendian, y tras convertir en cenizas los anhelos ladinos se transforman en humo y se esparcen de nuevo por el viento. Allí quedan, a disposición de aquellos indios capaces de recuperarlas, de reverenciarlas. Las harán así, de nuevo, envolturas privilegiadas de dones para los guardianes —que, es bien sabido, se nutren primordialmente de palabras—. Éstos, agradecidos, las insuflarán a

su vez en los cuerpos de los hombres, alentándolos. Completa, la obra de la creación puede comenzar de nuevo.

Y entonces, coléricos, nos desposeyeron, nos arrebataron lo que habíamos atesorado: la palabra, que es el arca de la memoria. Desde aquellos días arden y se consumen con el leño en la hoguera. Sube el humo en el viento y se deshace. Queda la ceniza sin rostro. Para que puedas venir tú y el que es menor que tú y les baste un soplo, solamente un soplo...

En tanto desposeer a un indio de la palabra, equivale a mermar lo que guarda en el arca de la memoria; para un etnólogo, en una primera impresión, no deja de parecer chocante que los indios que figuran en *Balún Canán* hayan sufrido cierto “despojo” bajo la pluma de Rosario Castellanos, ya que pese a estar presentes a lo largo de toda la obra, en ocasiones parecen estar allí a manera de corifeo griego, como si su alteridad se definiese sobre todo a través de su continuado silencio, de su reiterada obliteración.

Ciertamente poco puede reclamársele a la autora en tal sentido, en ningún momento *Balún Canán* se pretende novela indigenista; otros son los afanes que guiaron en su factura a Castellanos, quien a menudo marcó su distancia con el quehacer antropológico.⁷ Y al fin y al cabo, podría alguien

⁷ Las apreciaciones acerca de su “cercanía o deslinde con la antropología”, como la denomina Carlos Navarrete, han sido tan variadas como los acercamientos a su obra, lo que otorga particular valor a sus propias declaraciones sobre el escaso interés que despertó en ella “la antropología en sí, como teoría” y su pretendido papel como “la llave mágica que podría abrir las puertas de cualquier cultura”, agregando: “No tuve la ocurrencia de sentirme antropóloga a pesar de que el trabajo absorbente en el Centro Regional propiciaba un ambiente óptimo para ello... [en San Cristóbal] había más antropólogos que indígenas en las calles. De antropología hasta el

argumentar: la obra rescata a los indios chiapanecos tal y como son concebidos por los Otros... como diluidos en la penumbra. Así ha sido desde la época colonial hasta, incluso, el levantamiento neozapatista, por más que en el primer momento algunos frailes nos los presenten como un “género angélico” o que en el segundo se nos haya repetido una y otra vez que eran ellos los verdaderos “comandantes” del levantamiento; aquellos cuyas palabras anticipaban el texto. Indio pre-texto.

Como cualquier otra memoria mestiza, el arca memoriosa comiteca se nutre —en ocasiones sin saberlo, con harta frecuencia prefiriendo ignorarlo— con ropajes dobles: el indio y el blanco. Lo español, al menos en sus inicios, ancla sus orígenes más en Guatemala que en la “mexicana” San Cristóbal, ya que en la fundación de la primera villa hispana chiapaneca, anterior a la misma Ciudad Real —la de San Cristóbal de los Llanos, precariamente alzada en la vecindad de Balún Canán— participaron las huestes de don Pedro de Portocarrero, llegado desde Guatemala, representando los intereses de Pedro de Alvarado cuando éste supo de la incursión en “su territorio” de gente procedente de México.⁸

Por su parte, los orígenes indios de la que vendría a ser conocida como Provincia de los Llanos —nucleada en torno a Comitán— son aún cuello, cumplí profesional y anímicamente como escritora... La escasa antropología que leí me enseñó a observar, pero... nunca intenté redactar un informe de las relaciones dispares que veía entre los indígenas y el resto de la sociedad chiapaneca. La indignación que hay en los libros es mía, me la dio haber vivido allí y formado parte del partido del débil”. Aún más contundente es, en ese sentido, una nota que escribió en 1957 a Máximo Prado, grabador chiapaneco: “Pregunta, sí, más bien platico, por qué no puedo llegar al análisis del antropólogo: no me interesa” (Navarrete, 2007: 24-25 y nota 10).

⁸ Véase al respecto el acucioso texto de Gudrun Lenkersdorf, 1993.

materia de discusión entre los especialistas, que no concuerdan en la filiación lingüística de los coxoh,⁹ pero todos coinciden en que en el territorio cohabitaban al menos tojolabales, tzeltales, cabiles, mochós y tzotziles.¹⁰ La filiación etnolingüística de Comitán es bastante más clara, aunque no está totalmente exenta de puntos nebulosos, pues si bien sabemos que primaban en el pueblo los tojolabales, algunas fuentes apuntan a la presencia de ciertos tzeltales, más bien escasos, y que no sabemos si lo habitaban desde antiguo o fueron reubicados allí tras la conquista hispana.¹¹ Sea como fuere, nadie había escamoteado a los tojolabales el papel central en el pasado maya de Balún Canán/Comitán.

Nadie, excepto Rosario Castellanos.

De entrada, la elección de la autora parecería incomprensible, cuando no contradictoria. El lenguaje empleado por los personajes de su obra —a nadie medianamente familiarizado con la zona se le escapa— retrata fielmente el que usan en la cotidianidad los comitecos,¹² que hunde sus raíces en el idioma tojolab'al tanto a nivel de vocabulario, como de fonología e incluso sintaxis. Ello provoca que el texto resulte tan familiar a quien haya vivido en la región como ajeno en varias de sus partes a quien no lo haya hecho. Tan real —cuasi etnográfico— para el primero como mágico para el segundo.

Las voces y giros propios de la lengua tojolab'al —con frecuencia “castellanizados” y a menudo diversos de los que se emplean en tzeltal— son

⁹ Tojolabales para unos, tzeltales para otros.

¹⁰ Estos últimos en el poblado de San Bartolomé de los Llanos, hoy Venustiano Carranza.

¹¹ He tratado este punto en un ensayo previo (Ruz, 1990).

¹² Recuérdese que la propia Rosario Castellanos vivió en Comitán hasta cumplir 16 años.

numerosos y se despliegan por todo el universo sensorial que retrata el texto.¹³ Díganlo si no el molesto *chuquij* que desprende frutas y productos rancios, el ruidoso “tzisquirín” de los grillos, las indelebles sensaciones gustativas que provocan los “patzitos de momón”, el agridulce sabor de las crías de hormiga (*tzisim*) tostadas y sazonadas con salsa pastor —mero chile desleído en agua con sal; alimento de pobres— antes de ser envueltas en tortillas recién sacadas del comal o depositadas en el pumpo o tocomate; la pegajosa sensación que se enrosca en los tobillos en tiempos de lluvia, cuando calles y senderos se transforman en un mero “achigual de lodo”; el horizonte rosa que tiñe la retina al ver las “colgaduras” de tanales, flores de candelaria y otras orquídeas que penden de la enramada que se erige año tras año frente al templo de “san Caralampito piadoso”...

Otros en cambio rebosan tanta familiaridad que ni siquiera requieren de sus nombres mayas para ser evocados, como el atol agrio (*ulul*) que inicia conversaciones, el aguardiente de caña (*pox*) sellador de voluntades, o el omnipresente pozol cotidiano (*pichi*), desleído por los indios en las mismas jícaras que acostumbran los patrones en sus casas. Redes, jícaras, agua... ¿a qué nombrar lo que todos saben?

En ocasiones, en cambio, como apelando a esa antigua tradición maya de los difrasismos, aunque ahora teñida de bilingüismo, las cosas se nombran

¹³ Las consideraciones sobre etnografía e historia tojolab'al que se siguen se basan en textos propios (en especial Ruz, 1982 y 1992), que resultan útiles para mis objetivos, no sólo pese a su antigüedad sino en buena medida gracias a ella, pues, cronológicamente hablando, son la etnografía integral y la historia de las fincas comitecas más próximas al *Balún Canán* de Rosario Castellanos, publicado originalmente en 1957.

por pares: *batz* junto a mono, *peshpen* al lado de mariposa, “keremitos” acompañando a muchachos. Todo ello permeado por el voseo dirigido a los indios, el uso —tan maya— de los posesivos antecediendo a los sustantivos —“un mi compadre”, “una mi tía”—, o el sintagma “hablar castilla”. Un “castilla”, por cierto, a menudo viejo de siglos, que irrumpe en palabras, giros idiomáticos y hasta refranes: “Me endité¹⁴ para pagar las mensualidades”, “Me dejó bien zocado, al palo y sin zacate”, “Más te vale machete estar en tu vaina” —“Machete pando, tate¹⁵ en tu vaina”, se dice aún hoy.

La presencia insoslayable de las raíces indígenas que florecen en el universo comiteco va mucho más allá de la lengua. Se expresa en costumbres y gestos que acaso parezcan nuevos al lector de otras latitudes, pero que para el lugareño son, de tan viejos, casi imperceptibles. Están allí desde las primeras páginas, cuando el padre toca la frente de los indios que respetuosamente la inclinan ante él, en un gesto que podría antojarse servil pero que —cualquier tojolabal lo sabe— sirve para conjurar el mal de ojo —la mano “enfría” el calor de la mirada, potencial causante de daño—, y se asoman de nuevo al final, cuando el tío David, en pleno quinsanto —*K'in santo*: Fiesta de los santos—, fecha en que se celebra a los antepasados muertos, exclama: “Yo soy un hombre solo. ¡Yo no tengo difuntos!”, como en velada alusión a la creencia tojolab’al de que el hombre que no posee anclajes con el pasado carece a la vez de velas que hinchen los vientos que lo proyecten al futuro. ¿A qué preocuparse, pues, de muertos que no tienen posibilidad alguna de volver en sus descendientes?

¹⁴ Endeudé.

¹⁵ Contracción de “estate”, mantente.

Texto no sólo literario, sino a la vez profunda y remarcablemente etnográfico, *Balún Canán* da cuenta detallada de los paisajes, incluso los domésticos, al describir los miserables ajuares de las viviendas indias, casi desprovistas de muebles pero donde rara vez falta el humilde “banquillo” tasajeado sobre un tronco de madera y provisto de un pequeño mango que a la vez que facilita su arrastre sirve para recordar la cola de los armadillos (*jalaw*) en que acostumbra sentarse el Gran Brujo, el Pukuj, Señor del Inframundo.

Espacio doméstico que pese a su aparente inscripción dentro del universo domesticado sigue estando sujeto a las potencias externas y puede por ende causar daño a sus moradores; de allí que haya que ofrecerle de vez en cuando “bocados” a la casa, para evitar que, hambrienta, se atreva a atentar contra sus propios habitantes. Morada capaz de reflejar sobre éstos los beneficios de los dones recibidos, como lo muestra en la narración la referencia al sacrificio de un ave cuando la construcción de la escuela —para “apacar su boca [de la tierra] que gemía”—, tal y como todavía acostumbran hacer los tradicionalistas al inaugurar una vivienda, o como se observa en la ceremonia del *ka'a och snichmal jnaj*, literalmente: “metí flores en mi casa”, celebrada en especial cuando se teme que fallezca un niño “apetecido” por los brujos.¹⁶

¹⁶ Refiriéndose a esta ceremonia un vecino dirá: *och snichmal alats*, lit.: “entró flor a la criatura”, mientras que si es por otro motivo, no para proteger a un niño enfermizo, se dice: *och snichmal na'its*: “entró su flor [de] la casa” (agradezco a Antonio Gómez Hernández la precisión lingüística). Cabe aclarar que no es necesario que el infante esté enfermo; la ceremonia puede celebrarse también, en forma preventiva, cuando el pequeño exhibe al nacer ciertas señales que muestran que está destinado a ser un “vivo”, dotado con poderes especiales que pueden ser perjudiciales para los brujos; de allí el encono de éstos contra ellos (Ruz, 1983).

Y si las flores sirven para ornar mesas, paredes y altares en ocasiones rituales, allí está, para otras celebraciones, la juncia alfombrando los pisos de cualquier casa “enfiestada”, sea una humilde vivienda india, sea la del *jnal*, el *kaxlán* comiteco más encumbrado, apellídese Rovelo, Román, Utrilla o Argüello.

En el libro de Castellanos la referencia etnográfica desborda las fronteras de la casa y se lanza a recorrer los caminos junto con las mujeres que tejen sombreros de *pichulej* mientras marchan por los senderos soleados o, por el contrario, los evitan en horas de penumbra; éstas en que el Ijk'al, el Negro, acostumbra acechar en sus orillas a las mujeres en edad fértil para enamorarlas o directamente raptarlas, llevarlas volando a las cuevas y embarazarlas con su pene desmesurado. El que aquí se le nombre “dzulum” no reviste demasiada importancia. Podría tratarse de un vocablo hoy en desuso que oyera la autora de algún narrador local, o acaso de un astuto neologismo que ella misma creara conjuntando la voz maya para extranjero (*dzul*) y el vocablo para tierra (*lu`um*). En todo caso no sería un mecanismo lingüístico inusual para el mundo maya, habituado a bautizar en su propia lengua a los recién llegados, bien prestándoles nombres de seres ya conocidos, bien forjándoles alguno totalmente diverso con la amalgama de raíces antiguas.

Si hizo lo primero al llamar *tzimín* o *dzimín* al caballo, la voz que usaban sus abuelos para identificar al tapir o danta —que exhibe desde entonces el calificativo “del monte”— y lo segundo al nombrar *tunim chij*, “algodón-venado”, al borrego, ¿qué de extraño habría en llamar extranjero en la tierra (*dzulum*) a un ser oscuro fácilmente identificable con los que desde tiempos

prehispanicos habitan en sitios de penumbra, ajeno al espacio terrestre (*lu'um*); ser en el que se entretajeron características de crueldad y un apetito sexual desmesurado, ¿como las que aún se cuenta mostraban los negros empleados en las fincas como capataces? ¿Alas? ¿Acaso no las poseen los demonios que, según los frailes, habitaban en esos inframundos indios que a lo largo de siglos se empeñaron en transformar en infiernos cristianos? ¿No se dotó incluso de cola y cuernos a algunos “sombrotones”, de esos que, como narran los ancianos, ocupan sus horas de ocio trenzando crines y colas a los caballos?

Pero no sólo viajan mujeres ni por los caminos ni por los aires. Como en cualquier narrativa tojolabal¹⁷ figuran en la obra los indios tamemes, cargando desde la finca quesos, mistelas, tapas y conos de panela —como el que le ofreció a Ernesto su padre— en cajones de madera sujetos con cinchos o mecapaes a la frente, para regresar sudando bajo el peso de la ropa, los aperos y los alimentos que desde Comitán se enviaban a los patrones, incluyendo las esponjosas cazuejas de pan, teñidas de amarillo o las rosquillas chujas, alimentos que para los “baldíos” apenas significarían aromas tentadores trepando desde sus espaldas, condenados como estaban a conformarse con las inodoras “bolas” de pozol seco que llevaban en pequeñas redes de hilo de pita, para desleírlas con agua de los arroyos cuando el hambre apretase durante el viaje. Por no hablar de aquellos a quienes tocaba cargar en sus espaldas las sillas donde viajaban los propios patrones.

¹⁷ Véanse, por ejemplo, los textos recopilados en *Ja sloil ja kaltziltikoni. Palabras de nuestro corazón. Mitos, fábulas y cuentos maravillosos de la narrativa tojolabal*, Gómez et al. (eds.), 1999.

Están allí también, como en no importa cuál añoranza comiteca que se respete, los indígenas “burreros”, acarreado agua desde la Pila de San Caralampio; y no faltan, casi desvanecidos en el aire, los brujos que pueblan de espanto las noches de indios y ladinos por igual,¹⁸ brujos capaces “de comerse las cosechas, la paz de las familias, la salud de las gentes”, provocándoles “barajustos”, “resmoliciones” y “engasamientos”, cuando no la misma muerte. Esa muerte que auguran las mariposas negras cuando entran a una casa, borrando con su aleteo la dialéctica amo/esclavo, reduciendo la dominación patriarcal a mero polvo de idéntico espanto.

No todo es, por supuesto, evocador de espantos, males de ojo o enfermedades y muerte. Aunque escasas, figuran también en la obra las referencias a celebraciones indias, no por sencillas menos festivas ni menos significativas, ni entonces ni ahora. Los músicos acompañan con tambor y flauta de carrizo (*wajabal, ajmay*) las celebraciones rituales, ésas en que el atol bebido de una misma jícara o el *pox* compartido en un mismo “vigrio”¹⁹ dan fe del deseo de hermanar afectos o acordar voluntades. Unión más íntima es la que intentan los hombres empeñándose en entregar un pañuelo rojo a las mujeres para invitarlas a bailar, con la esperanza encubierta de poder así “amorarlas”²⁰ y más tarde, con suerte, desposarlas. Aunque ello signifique cumplir con el

¹⁸ Escribía Castellanos en su prólogo al libro de Susana Francis sobre el habla coleta: “Lo que sí hay en la conciencia del ladino es terror; el terror ha dado vida a los monstruos que pueblan sus consejas: el Negro Cimarrón, la Yehualcíhuatl, el Quebrantahuesos. Criaturas de la sombra, de la ignorancia y quién sabe si del remordimiento, existirán mientras San Cristóbal no se abra a los tiempos nuevos” (apud Navarrete, op. cit.: 157).

¹⁹ Nombre con que los tojolabales y los campesinos mestizos designan al vaso de vidrio.

²⁰ Enamorarlas.

penoso servicio a lo largo de un año en casa de los suegros, el llamado *nialajel* (*nial*: yerno).²¹

Las referencias directas o aludidas a lo tojolabal son, pues, numerosas en el texto, tan comunes como era de esperar en un universo de fronteras tan permeables entre lo indio y lo hispano como lo es el comiteco, que al mismo tiempo se nutre de lo uno y lo otro, incluso en aspectos tan cotidianos como los nombres de vieja cepa —Estanislao, Rodulfo, Límbano, Zoraida, Romelia, César— que emplean por igual mestizos e indígenas al menos desde el siglo XVII, cuando se prohibió a los segundos seguir utilizando aquellos de tipo calendárico so pretexto de que “rememoraban cosas de su gentilidad”, o el uso de calificativos y expresiones en una “castilla” que a oídos foráneos suena arcaica, como “azareada”, “barajustado”, “rebumbio”, “soflamero”, “bisbirinda”, “varejoncita”, “talludita”, “tamañita”, “ajenaron”, “desguachipados”, “bulbuluqueros”, “apulismados”, “nagüilones” o “laberintos”, por no hablar del “¿y diay?”²² (¿y de ahí?, ¿entonces?) que brota a cada momento en la conversación cotidiana, incluso a manera de saludo inicial.

Hasta aquí, nada parecería extraño a la mirada etnológica que se posara sobre Comitán, pero ¿cómo explicar, entonces, la insistencia de Castellanos en hablarnos de tzeltales, sin jamás aludir al hecho de que quienes poblaban y pueblan Comitán y su entorno sean en su inmensa mayoría tojolabales? Es

²¹ No deja de resultar curioso que la autora señale que los novios no se hablarán durante todo ese año, ya que al menos en la actualidad incluso viven en la misma casa. De hecho, se aduce, este período “de prueba” incluye las relaciones sexuales entre los aspirantes al matrimonio con objeto de ver si también físicamente “se hallan”. Acaso no existiese tal en la época en que recogió el dato, o éste proceda de una comunidad tzetal.

²² A menudo en forma incluso más apocopada, como “¿yday?”.

cierto que la ubicación de algunas de las fincas de su parentela —desparramadas entre los actuales municipios de Ocosingo, Comitán, Altamirano y Las Margaritas— justifica la mención a los tzeltales que desde épocas antiguas se localizan allí, en íntima vecindad con los tojolabales,²³ y con los cuales la autora convivió sin duda durante los largos periodos que la familia habitaba en el campo, pero la ausencia de lo tojolab'al no deja de parecer extraña dada su primacía numérica y cultural en Comitán, donde transcurrieron su infancia y adolescencia, y donde se ubica buena parte del texto.

Que la autora, además de conocer perfectamente la distribución tzeltal,²⁴ era consciente de la “tojolabalidad” de lo comiteco, si se me permite el poco agraciado neologismo, es claro. No en balde alude a los indios comitecos como los “cositíos”, voz que empleaban y emplean los chiapanecos para referirse a sus coterráneos meridionales, haciendo extensivo a todos sus pobladores el vocablo que a su vez utilizaban los vecinos para referirse a los indios, y que al parecer proviene del vocablo *cox*: menor.²⁵

Pese a ello, en el texto prima lo tzeltal, con independencia de que pocas de las alusiones lingüísticas y etnográficas puedan sin ambages

²³ En los tres últimos municipios; Ocosingo era por entonces área de predominio lacandón y tzeltal.

²⁴ Recordemos que, en 1955, al tiempo que redactaba la novela, trabajaba ya en el Centro Coordinador Indigenista de Los Altos, encargada precisamente del área tzotzil-tzeltal, y entre 56 y 57 laboró con representantes de ambos grupos lingüísticos en su ya célebre teatro guñol.

²⁵ A partir del siglo XIX, en cambio, comienzan a aparecer en los documentos otros apelativos, como “junitos” (de *juna*, nombre de la amplia falda que emplean las mujeres tojolabales) y “keremcitos” (*kerem*: menor, muchacho), designación a la vez paternal y desdeñosa, característica de la relación indio/ladino. Mientras que la primera voz, cada vez más rara, se aplica exclusivamente a los tojolabales —las mujeres tzeltales y tzotziles del área no usan falda, sino enredo—, la segunda es vocablo común para designar a tzotziles, tzeltales y tojolabales, a veces en su variante “*quelem*”, que era por cierto la que empleaban los frailes durante la época colonial para designar a los indígenas de Los Altos.

adscribirse plenamente a este grupo étnico. Tzeltales son, cierto, “la tela azul del *tzec*” que usa la nana,²⁶ las tocas de manta que emplean las mujeres para defenderse del sol,²⁷ la referencia a la cera *cantul* o aquélla a los santos envueltos “en metros y metros” de tela —cosa inusual en las ermitas e iglesias tojolabales— ante los que se presentan los hombres embriagados. Tojolabal o tzeltal podría ser el topónimo que da nombre a la novela: *balun*: nueve, *k’anan*: guardián. Incluso se alude directamente al idioma tzeltal, por ejemplo, cuando se solicita a Ernesto desempeñarse como maestro en la finca o en las órdenes que grita el padre en el trayecto a Lomantán — asentamiento tojolabal, al igual que su vecino Bajucú—. Que el patrón se dirija a sus peones en tzeltal no resulta extraño si recordamos la propuesta identificación de Chactajal con una propiedad situada en los alrededores de Ocosingo,²⁸ ni tampoco el que en el ámbito doméstico se aluda a esa lengua, pues lo más común era que la servidumbre de la “casa grande” se conformase con hombres y sobre todo mujeres nacidos en terrenos de la hacienda, tal y como era el caso de la misma nana. Pero, insisto, ¿cómo explicar la porfiada insistencia de la autora en excluir a los tojolabales del relato, incluso en

²⁶ El “enredo” al que me referí en la nota anterior.

²⁷ Las tojolabales, al igual que las mestizas comitecas, privilegian el uso de rebozos o “perrajes”, antiguamente traídos desde Guatemala.

²⁸ Aunque, dicho sea de paso, el topónimo se aproxima más al tojolabal que al tzeltal, pues si bien en ambas lenguas *chac* denota color rojo, la voz para pino es *taj* en tojolabal, mientras que *te* —genérico para árbol— es el apelativo más común en diversas comunidades tzeltales. De allí que el temido “espanto” femenino que se aparece debajo de esos árboles se llame Xpajkintaj en tojolabal y Xpajkinté en tzeltal —y tzotzil—. Por cierto, se aprecian otras “imprecisiones” —¿adecuaciones?— en lo que a topónimos respecta: Castellanos consigna Yaxchivol en lugar de Yalchivol (poniendo “verde”, *yax*, allí donde la nomenclatura local emplea “pequeño”, *yal*), y registra al río Jataté en un recorrido que atravesaría más bien el Tzaconehá, uno de sus afluentes.

aquellas partes en que éste se sitúa en Comitán, el *muxuk*, el ombligo mismo de la tojolabalidad?

Esta aparente “dilución” de fronteras étnicas, este situar a los indios en un universo de neblinas ¿explicaría también su desenfadado transitar por textos mayas antiguos de procedencia tan disímil como el *Popol Vuh* quiché, el yucateco *Chilam Balam* de Chumayel o los *Anales de los Xabil*, cakchiqueles, que encabezan como epígrafes respectivamente cada una de las tres partes en que se divide el libro?

Y no se muestran, por cierto, únicamente allí; permean no sólo las formas enunciativas sino la propia narrativa en numerosos pasajes: desde el mito sobre la creación del hombre²⁹ hasta la plegaria pronunciada en el oratorio por la nana antes de despedirse de la niña, si bien los “hermosos caminos planos” del *Popol Vuh* parecen acompañarse con el saludo de despedida tojolabal: *mok mo’okan*: “que no tropiece tu pie, que no caigas”, e irrumpe sin tapujos en los supuestos escritos indios, como ese espléndido relato fundacional de Chactajal, digno de figurar en cualquier texto maya colonial.

El mito se entreteje con la historia, historiando el primero a la vez que mitifica a la segunda, como se observa en la recreación de la supuesta crucifixión de un muchacho indio ocurrida durante “la revuelta chamula” —relato nodal en *Oficio de tinieblas*—, inventada por un coletto para des-

²⁹ Ciertamente no sigue el mito al pie de la letra en lo que a las sucesivas creaciones respecta, pues aquí aparece un hombre de metal y otro de carne en lugar de aquél hecho de maíz, que en el relato del *Popol Vuh* será el que emita finalmente las palabras de alabanza que esperan los dioses, no el de “oro”. Existen, sin embargo, variantes del mito, incluso en Chiapas, en los cuales pudo basarse la autora.

prestigiar aún más a los indios,³⁰ o en las alusiones al sitio central que ocupa en la cotidianidad indígena la ceiba, *axis mundi*, sostenedora de los cinco puntos del universo y lugar de solaz en el Paraíso según varios pueblos mayas prehispánicos; raíz del linaje a decir de los tzeltales, bajo cuyas ramas se continuaba eligiendo a los alcaldes en el Chiapas del siglo XVII —como buscando legitimar la autoridad— y que se sahumaba con braseros de aromático copal dado su carácter sacro. Árbol que mantuvo y mantiene su vigencia ritual entre los mayas, en el centro de muchos de cuyos pueblos se yergue aún su sombra familiar y protectora, tal y como lo hacía en ese Chactajal, donde los hombres se sentaban en torno a su tronco a nombrar a sus dioses. Esos dioses derrumbados, desmoronados; tan vencidos como aquéllos de los que lastimosamente habla el *Chilam Balam*: “Vuestros dioses han muerto. Sin esperanza los adorasteis”.

Entremezclando imaginarios y cotidianidades mayas de diversa procedencia y diferentes épocas —como si pretendiese recuperar la concepción cíclica del tiempo tan propia de los grupos mayas—, Rosario Castellanos elude el entrometerse en esas “especificidades étnicas” que resultan tan caras a muchos antropólogos, y opta por retratar al “mundo indígena” desde una perspectiva claramente mestiza, entregándonos una imagen propia del espejo de la alteridad. Al fin y al cabo, espeta cruel y tajante al final del texto —apropiándose de la mirada y la voz del ladino— resulta imposible distinguir a uno de otro: “todos los indios tienen la misma cara”. Todos son, además,

³⁰ Sobre la falsedad de este acontecimiento, véase Jan Rus, 2005.

igualmente “embelequeros”, solapados, apestosos, ingratos, falsos, hipócritas. Incapaces de poseer siquiera un idioma, se limitan a un “dialecto”, pero eso sí, “igualados”, se atreven a “hablar castilla”.

Indios tan borrosos como sus paisajes, difuminados en un Chactajal tierra de nadie, imposible de ubicar en un mapa; que sólo existe cuando lo cubre la sombra protectora de sus patrones. Frente a él se yergue Balún Canán, protegida aún por sus nueve guardianes, pero amurallada ahora en el idioma del *kaxlán*, del mismo modo en que el indio se atrinchera en su silencio, res- tañando esa llaga que el látigo del ladino ha enconado.

Pero “cada latigazo que cae graba su cicatriz en la espalda del verdu- go”, y el indio que se agazapa en la sangre mezclada del mestizo está igual de inerme frente al poder de los brujos, que devoran con palabras. Palabras como esas que, queriéndolo o no, forman parte del cajonado memorioso de cualquier ladino de Chiapas, mucho más próximo a lo indio de lo que él mismo sospecha o de lo que un diligente olvido le permite suponer. Bastaría, para percatarse de ello, que, como Rosario Castellanos, el mestizo chiapaneco se atreviese a abrir a pleno día el arca de su memoria. Expuestas definitiva- mente a la luz, tintas y voces lograrían acaso entonces maridarse incluso más allá de lo literario.

Bibliografía citada

- Careaga Viliesid, Lorena, 1998, *Hierofanía combatiente. Lucha, simbolismo y religiosidad en la Guerra de Castas*, Conacyt y UQRoo, México.
- Castellanos, Rosario, 1962, *Oficio de tinieblas*, Joaquín Mortiz, México.
- Collier, Jane, 1995, *El Derecho zinacanteco. Procesos de disputar en un pueblo indígena de Chiapas*, CIESAS, Unicach, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.
- Cruz Pérez, Manuel de Jesús, 2014, *Mito e Historia chol. Tiempos lejanos, la ira y ausencia de dioses ancestrales por la adopción de santos cristianos*, Tesis para obtener el grado de maestro en Antropología Social, CIESAS Peninsular, junio de 2014.
- El libro de los libros de Chilam Balam*, 1974, Traducción y estudio de Alfredo Barrera Vázquez y Silvia Rendón, Fondo de Cultura Económica, México.
- Gómez Hernández, Antonio, María Rosa Palazón y Mario Humberto Ruz (editores), 1999, *Ja sloil ja k'altziltikoni. Palabras de nuestro corazón. Mitos, fábulas y cuentos maravillosos de la narrativa tojolabal*, IIFL UNAM, Unach, México.
- Gómez Hernández, Antonio y Mario Humberto Ruz (editores), 1992, *Memoria baldía. Los tojolab'ales y las fincas. Testimonios*, Edición bilingüe tojolab'al-castellano, Centro de Estudios Mayas IIFL UNAM, CEI Unach, México.
- Lenkersdorf, Gudrun, 1993, *Génesis histórica de Chiapas 1522-1532. El conflicto entre Portocarrero y Mazariegos*, Centro de Estudios Mayas IIFL UNAM, México.
- Navarrete Cáceres, Carlos, 2007, *Rosario Castellanos. Su presencia en la antropología mexicana*, Proimmse IIA UNAM, México.
- Piedrasanta Herrera, Ruth, 2008 "Los maxtoles o maestros de coro entre los chuj", *Senderos. Revista de etnomusicología*, núm. 1, pp. 57-73, Universidad de San Carlos de Guatemala, Cefol, Guatemala.
- Reifler Bricker, Victoria, 1989, *El Cristo indígena, el Rey nativo. El sustrato histórico de la mitología del ritual de los mayas*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Reyes Gómez, Laureano y Susana Villasana Benítez, 1991, "San Miguelito y la caja parlante. El caso de un poblado de damnificados del volcán Chichonal", en *Anuario CEI*, vol. III, pp. 95-112.

- Ruz, Jan, 2005, “Guerra de Castas, ¿según quién?”, en Juan Pedro Viqueira y Mario Humberto Ruz (editores), *Chiapas: Los rumbos de otra historia*, UNAM, CIESAS, México, 3ª reimpresión.
- Ruz, Mario Humberto, 1982, *Los legítimos hombres. Aproximación antropológica al grupo tojolabal*, vol. II, Centro de Estudios Mayas IIFL UNAM, México.
- Ruz, Mario Humberto, 1983, “Médicos y Loktores. Enfermedad y cultura en dos comunidades tojolabales”, en Mario Humberto Ruz (coordinador), *Los legítimos hombres. Aproximación antropológica al grupo tojolabal*, Centro de Estudios Mayas IIFL UNAM, México, vol. III, pp. 143-192.
- Ruz, Mario Humberto, 1990, “En torno a los orígenes”, en Mario Humberto Ruz (coordinador), *Los legítimos hombres. Aproximación antropológica al grupo tojolabal*, Centro de Estudios Mayas IIFL UNAM, México, vol. I, pp. 23-58, 2ª edición.
- Ruz, Mario Humberto, 1992, *Savia india, floración ladina. Apuntes para una historia de las fincas comitecas, siglos XVIII y XIX*, Conaculta (Serie Regiones), México.
- Ruz, Mario Humberto, 2013, “Comitán, señora de los llanos finqueros. La génesis colonial”, en Roberto Ramos Maza (coordinador), *Las haciendas de Los Llanos de Comitán*, Conaculta, Gobierno del estado de Chiapas, Tuxtla Gutiérrez, pp. 21-28 (pp. 335-341, para la versión en inglés).

**El juego de las miradas y la demonización
en la percepción del sujeto afroamericano: *A Mercy*,
de Toni Morrison**

**Interchange of looks and demonisation in the perception
of the Afroamerican subject: Toni Morrison's *A Mercy***

Irlanda Villegas¹

Resumen: En este trabajo se abordan las problemáticas de la Otridad y el Sí Mismo en el contexto afroamericano del siglo XVI y XVII, en tanto cuestiones que atañen a los estudios culturales se materializan en la narrativa de la Premio Nobel de Literatura 1993, Toni Morrison. A través del *close reading* y de una perspectiva comparativa se realiza un análisis socioliterario de *A Mercy* (2008). La historia de Florens, personaje iniciático de esta novela, permite dimensionar una cuestión ética del experimento histórico-democrático en la sociedad pluricultural: la definición del sujeto afroamericano es separada de su origen étnico hasta lograr una resignificación del valor atribuido a los elementos identitarios que componen una cultura, en este caso, la estadounidense.

¹ Universidad Veracruzana, doctora en Letras, FFyL UNAM.

Correo electrónico: ivillegas@uv.mx

Fecha de recepción: 08 05 14; Fecha de aceptación: 23 08 14.

En esta ética de la identidad y la diferenciación cumple un papel importante el fanatismo religioso.

Palabras clave: Otredad, Sí Mismo, identidad, locus ético, análisis socioliterario.

Abstract: In this essay questions of Otherness and the Same in the Afroamerican context during 16 and 17th centuries are studied. These problems are related to Cultural Studies and are concrete in Toni Morrison's (Nobel Literature Prize 1993) fiction. A socio-literary analysis of *A Mercy* (2008) is produced through close reading and a comparative perspective. Florens's story, the initiation character of this novel, allows to create a complex ethical dimension of the historical-democratic experiment in a pluricultural society. The Afroamerican subject definition is taken apart from its ethnic origin till a resignification of the value given to the identitarian elements that conform a culture—in this particular case, the American one—is achieved. In this ethics of identity and differentiation religious fanaticism plays an important role.

Keywords: Otherness, the Self/ the Same, identity, ethical locus, socio-literary analysis.

The Mayflower carried the Pilgrim Fathers
to religious liberty in America
and went on its next trip for a load of slaves

*Emma Julia Scott*²

En el presente ensayo busco examinar cómo se mira la Otredad en un ejemplo literario concreto: la novela *A Mercy (Una bendición, 2008)* de la Premio Nobel 1993, Toni Morrison. El contexto ficcional es el siguiente: *minha mãe* es una angoleña raptada de las costas de África y traída a América para ser vendida como esclava, en el siglo XVI. Como resultado de la violencia a que fue sometida tuvo una hija, Florens, y un hijo —cuyo nombre desconocemos—. En un acto aparentemente inmisericorde, que tiene lugar en Maryland —donde se habla portugués y se profesa el catolicismo—, la madre ruega a un holandés que se lleve a la niña en pago por la deuda que ha contraído su amo. La niña es comprada por Jacob Vaark, en realidad éste la adopta y le brinda un trato amable en el estado de Nueva York, donde crece rodeada por una comunidad pluricultural: Rebekka, la esposa inglesa de Jacob; Lina, indígena que sobrevivió a la viruela; Sorrow, chica mestiza nacida en un barco que sufre de esquizofrenia, y Willard y Scully, dos siervos de gleba, blancos y homosexuales. Esta “familia” multiétnica, que lucha por construirse un presente y un futuro en comunidad, es testigo de cambios importantes cuando el amo se introduce en el negocio del ron y, con

² Apud, Dwight N. Hopkins, 2000, *Down, Up, and Over. Slave Religion and Black Theology*, p. 15.

ello, ingresa en el sistema de producción capitalista, mismo que se beneficia de la fuerza de trabajo también esclavista.

Florens se enamora de un negro nacido libre, The Smithy, quien representa la libertad y la sanación. Analizo aquí un episodio donde Florens, convertida ya en joven mujer, se da cuenta de su color de piel al ser examinada por un grupo religioso específico, durante una travesía a la que es enviada por Rebekka.

Estamos, pues, ante la construcción de la Otridad, misma que repercute en la construcción de la Mismidad, siguiendo a Levinas (2000). Mi aproximación metodológica es el análisis literario, para ser específicos el *close reading* propuesto por Moretti (2000), haciendo énfasis en la narratología, con una perspectiva comparativa que incluye los estudios culturales.

En el caso de Florens, el vehículo icónico de su individualidad lo constituyen, sin duda alguna, los zapatos,³ símbolo procesual de su transformación de hija→ a niña abandonada→ a muchacha→ a mujer enamorada→ a mujer desechada. Este icono la acompaña durante toda su travesía, lo cual equivale a decir que está presente a lo largo de toda la trama, puesto que todo lo que sucede en *A Mercy* transcurre tan sólo en los tres días de su viaje en busca de The Smithy, y abarca alrededor de los tres meses posteriores a su regreso. Metodológicamente seguiré ese orden procesual para ir indagando en el tema de la diferenciación del sujeto afroamericano a partir del color de piel, ya que es justo en dicha travesía cuando

³ Inclusive son la portada de una de las ediciones de *A Mercy*. Tampoco debemos pasar por alto que en *Beloved* (1987), otra novela de Morrison, uno de los principales personajes, Baby Suggs, es de oficio zapatera remendona, lo cual subraya su carácter humilde y de servicio.

se llega a este punto álgido y crucial para el diagnóstico moral realizado por Morrison.

Florens, la hija de *minha mãe*, gusta de portar los zapatos que desecha la señora D'Ortega⁴ —esposa del portugués que las adquirió, junto con el hijo pequeño, en calidad de esclavos—: zapatillas rotas que la hacen ver mayor y provocar, aunque sólo tenga ocho años, la excitación sexual del amo. En el epílogo nos es revelada la angustia materna por esta aparente ansia de vivir acelerada: “Pero querías los zapatos de una mujer lasciva, y el paño que apretaba tu pecho no ayudaba mucho. El Senhor ya te había echado el ojo”⁵ (Morrison, 2008: 166); destaca el adjetivo “loose”, ya que atañe a la inmoralidad de la señora D'Ortega quien presumiblemente comparte la lascivia de su esposo al abusar sexualmente de *minha mãe*.⁶

Para la madre, las zapatillas representan la amenaza de transferencia —bajo su acepción freudiana— en dos direcciones: a) el peligro de que su hija se convierta en una mujer de baja moral, como la portadora original de los zapatos; y b) el peligro de que su hija se convierta en una víctima sexual de la portadora original de los zapatos y de su esposo. Por supuesto que Florens, en su postura de hija, dista mucho de comprender la lógica de la madre y, por lo tanto, la suya es una narrativa muy diferente:

⁴ El tema de las sobras de comida, la ropa de uso y los desechos utilizados por los afroamericanos es tocado de manera imponente por Alice Walker en varios de sus escritos, pienso particularmente en “The Black Writer and the Southern Experience”. Desde luego, Morrison lo trata en varias de sus novelas.

⁵ “But you wanted the shoes of a loose woman, and a cloth around your chest did no good. You caught Senhor's eye”. En todos los casos, la versión en español es mía.

⁶ Cfr. p. 166, donde *minha mãe* se refiere indirectamente a los D'Ortega como violadores.

El principio empieza con los zapatos. De niña nunca soy capaz de estar descalza y siempre ruego por zapatos, no importa de quien sean, incluso en los días de más calor. Mi madre, *minha mãe*, frunce el ceño, está enojada con lo que llama mis modos de ponerme bonita. Sólo las malas mujeres usan tacones. Soy peligrosa, dice, y salvaje, pero cede y me deja usar los zapatos que tiraron de la casa de Senhora, puntiagudos, con un tacón roto, y el otro muy usado con una hebilla arriba. El resultado, dice Lina, es que mis pies son inútiles, siempre serán demasiado tiernos para la vida y nunca tendrán la suela dura, más resistente que la piel, que requiere la vida (ídem: 3).⁷

El calzado sirve como indicador del grupo social al que se pertenece y, en el caso de Florens, existe una incongruencia entre la delicadeza de sus pies, acostumbrados a los zapatos, y las funciones de esclava que se requieren de ella. En la frase de Lina, retomada por Florens, se aprecia la ecuación vida = esclavitud (Florens) o trabajo forzado sin paga (Lina), mientras que seguramente los D'Ortega podrían igualar la vida con la comodidad al recibir servicios e incluso con la saciedad de su apetito erótico. Sin embargo, la autoimagen completa ofrecida por Florens —con o sin zapatos— es de desequilibrio, ya que cuando se describe usando los zapatos de Senhora da

⁷ “The beginning begins with the shoes. When a child I am never able to abide being barefoot and always beg for shoes, anybody’s shoes, even on the hottest days. My mother, a *minha mãe*, is frowning, is angry at what she says are my prettify ways. Only bad women wear high heels. I am dangerous, she says, and wild but she relents and lets me wear the throwaway shoes from Senhora’s house, pointy-toe, one raised heel broke, the other worn and a buckle on top. As a result, Lina says, my feet are useless, will always be too tender for life and never have the strong soles, tougher than leather, that life requires”.

traspies, debido no sólo a que le quedan grandes sino también a que están rotos y desiguales; pero cuando es descrita sin calzado igual trastabilla, porque la planta de sus pies no está acostumbrada al contacto con el piso, como sería lo normal para cualquier esclavo. Algo queda claro de esta imagen: ni la constitución ni los hábitos de Florens se prestan para la esclavitud, y esto hace recordar la valentía y la dignidad de otra esclava, Sethe (*Beloved*, 1987), al realizar un esfuerzo por diferenciarse del estatus que le es impuesto.

Debido a otro fenómeno de transferencia, Florens asocia en su mente los zapatos con lo que ella vive como el rechazo de su madre, adjudicando a su gusto por ellos la causa del mismo —que en forma metonímica representan su precoz coquetería—. Por esa razón, suele tener una pesadilla recurrente en la cual la madre le castiga quitándole los zapatos: “Si un pavo real se niega a anidar, de inmediato lo leo y, con toda seguridad, esa misma noche veo a *minha mãe* de pie, tomando de la mano a su hijo pequeño, mis zapatos metidos a la fuerza en el bolsillo de su delantal” (ibídem).⁸

Hay dos imágenes maternas que interpretar relacionadas con este sueño; por un lado, la madre pavo real que se niega a poner huevos, esto es, la negación de la maternidad o cierto tipo de infertilidad y, por el otro, la madre canguro —es decir, aquella que lleva cargando a su hijo—, que representa a la madre represiva hacia la hija pero amorosa hacia el hijo, del sexo opuesto, ese hermanito de Florens cuyo nombre ni siquiera conocemos pero que pesa tanto en su psique. La suma de ambas puede connotar el rechazo desde el vientre de la hija y la

⁸ “If a pea hen refuses to brood I read it quickly and, sure enough, that night I see *minha mãe* standing hand in hand with her little boy, my shoes jamming the pocket of her apron”.

aceptación del hijo varón, con el cual no llegan a tenderse lazos fraternales: es “su hijo pequeño” [*her little boy*], pero nunca “mi hermanito” [*my little brother*].

Es importante recordar que Florens y su hermano fueron concebidos como resultado de sendas violaciones colectivas perpetradas probablemente por otros esclavos negros. Como era común en la época, este pareo fue autorizado e inducido por los amos blancos con fines de reproducción esclavista. Pero ni siquiera por haber quedado embarazada contra su voluntad en dos ocasiones *minha mãe* rechaza a sus hijos: “Tiene que haber sido bueno en ambas ocasiones, porque el resultado fueron tú y tu hermano” (ídem: 166).⁹ Además queda de manifiesto que su amor no distingue entre los sexos. Lo trágico es que pese a su fuerte intuición de que hay algo que ignora y que puede modificar su vida —el gran amor de su madre por ella—: “Hay algo que me preocupa [...] porque las madres que amamantan y cuidan a sus bebés glotones me dan miedo.¹⁰ Sé adónde se van sus ojos cuando tienen que escoger. Cómo los levantan para mirarme con dureza y decir algo que no puedo escuchar. Decirme algo importante a mí, pero tomando de la mano al niño pequeño” (ídem: 8).¹¹

⁹ “It would have been good both times, because the results were you and your brother”.

¹⁰ Beloved es el personaje principal de la novela epónima de Morrison (1987), es la “greedy baby” por excelencia en la novelística de Morrison. Sus tres hermanos, Howard, Buglar y Denver, comparten con Florens este llamado terror hacia la madre filicida que sí se concreta en el caso de los Suggs, en tanto que en la situación de Florens se restringe la función de la madre aniquiladora como metáfora del rechazo y el abandono.

¹¹ “I have a worry [...] because mothers nursing greeding babies scare me. I know how their eyes go when they choose. How they raise them to look at me hard, saying something I cannot hear. Saying something important to me, but holding the little boy’s hand”.

Florens siempre vivirá su historia personal como una de rechazo, donde ella es la víctima y su madre y hermano los victimarios, lo cual les convierte en figuras demoniacas cuyo solo objetivo es causarle a ella desasosiego: “La tierra de Mary [Mary’s Land] [...] es donde mi madre y su bebé están enterrados. O lo estarán si alguna vez deciden descansar” (ídem: 6).¹² El descanso católico sólo es concedido a aquellos que obran bien, ya que durante muchos siglos el Limbo fue considerado como el lugar temporal de destino para los niños muertos sin bautismo, en tanto que el Purgatorio lo fue para las almas en pena que no se decidieron formalmente al arrepentimiento de sus pecados veniales; Florens sitúa a su madre y hermano en esos sitios de transición donde aún no alcanzan el eterno descanso. Para ella es imperdonable la desprotección a la que la lanzaron, pues provocó que fuera víctima del abuso y del robo, como cuando en su ruta hacia Milton la despojan de sus zapatos ante la incapacidad del sacerdote para cuidarla.

Conocemos que toda vez que Florens crece en Milton, Lina —la amorosa madre sustituta— confecciona para aquélla unas suaves babuchas naturales de piel de conejo, que parecen ser el único calzado que sí se ciñe a sus necesidades. Este acto es hermoso porque dota a los delicados pies de la niña de la ternura que requiere, y porque Florens no habla sino hasta que recibe estos zapatos (ídem: 72). Por lo tanto, la ternura maternal asociada con el cuidado de sus pies es requisito indispensable para que Florens se exprese. Sin embargo, la única imagen donde aparecen es terrible, puesto que Lina está desesperada por recibir

¹² “Mary’s Land [...] is where my mother and her baby boy are buried. Or will be if they ever decide to rest”.

noticias del viaje emprendido por Florens para salvar la vida de Rebekka. Junto al acto de protección y afecto, bajo la técnica del símil, se coloca en primer lugar el final irrevocable de una época, y en última instancia la acechanza de la muerte:

Lina entró al cobertizo y vio el trineo roto donde, en tiempos de frío, dormían Florens y ella. Al mirar las telarañas que iban de las navajas del trineo a la canasta que les servía de cama, Lina suspiró y luego contuvo el aliento. Los zapatos de Florens, los de piel de conejo que le había hecho hacía diez años, estaban bajo el trineo —solos, vacíos como dos pacientes ataúdes (ídem: 63).¹³

Cuando Florens regrese lo hará devastada, para nunca más repetir aquellas noches íntimas de historias con Lina. —Ahí, sobre ese trineo, fue donde escuchó Florens la historia del águila: un relato de orfandad.— Para cuando eso suceda, Rebekka ya no le permitirá a Lina dormir a sus anchas en la hamaca ni al aire libre, restringiendo su libertad. Para entonces, la pondrá a la venta, marcando el final de una relación idílica madre-hija. La muerte de Florens es lo que más teme Lina, y aquel instinto maternal que la llevara a elaborar artesanalmente unos zapatos de piel de conejo para la hija adoptada no escapa de compararse con la figura materna que tiene más cerca: Rebekka, la mujer que hizo uso de tres pequeños ataúdes blancos para varones que no pasaron de ser

¹³ “Lina entered the cowshed and glanced at the broken sleigh where, in cold weather, she and Florens slept. At the sight of cobwebs strung from blade to bed, Lina sighed, then caught her breath. Florens’ shoes, the rabbit skin ones she had made for her ten years ago, lay under the sleigh —lonely, empty like two patient coffins”.

bebés, y aquel ataúd de su hija de cinco años que tuvo que enterrar dos veces, debido a que la primera el suelo estaba tan congelado que el entierro no pudo ser definitivo. Lina sufre la ausencia de Florens como si fuera su propia hija. Y teme su muerte.

Otra transferencia entre el calzado de Florens y el dolor ante la muerte de la hija, fantaseado por Lina pero vivido en carne propia por Rebekka, se encuentra en la página 69, cuando le permiten a Florens ponerse los zapatos negros de cordones que pertenecieran a Patrician, la hija fallecida de los Vaark. Rebekka accede gustosa, aunque no puede evitar llorar al verlos puestos en Florens. Los zapatos funcionan, entonces, como metonimia de la prisa por vivir, de la madurez forzada que puede desencadenar en la muerte prematura.

Para la misión que le ha sido encomendada, Florens tiene que revestir sus frágiles pies: ni zapatillas femeninas precoces ni cómodas pantuflas maternas, debe ponerse —literalmente— en los zapatos del amo.

A Florens la vida, esa vida entendida bajo la acepción de fortuna o desgracia que tanto preocupa a sus dos madres, le exige calzar las botas de Jacob Vaark, toda vez que él ha muerto y ella tiene que ir en busca de la única persona capaz de salvar a su viuda de la viruela. Pero es menester recordar que Jacob, como el mapache con el que se identifica, cojea; sufre, a su vez, de orfandad. Entonces, es doble el peso de la orfandad calzada por Florens: la propia y la del colonizador blanco. “Así que cuando salí a buscarte [a The Smithy], ella [Lina] y la Señora me dan las botas del Señor que le quedan a un hombre, no a una niña. Las rellenaron con heno y hojas de maíz engrasadas y

me dijeron que escondiera la carta en mi calcetín —sin importar la comezón del sello de lacre” (ídem: 4).¹⁴

Ahora es obligada a tomar un lugar que no le pertenece, aunque lo hace gustosa porque va en busca de su amado. Pero lo mismo que casi todos los otros pares de zapatos mencionados, este tercero tampoco le viene bien. Curiosamente, el relleno que usan para hacer funcionales las botas es del mismo material del que está fabricado el juguete de Malaik, el niño al que Florens transfiere toda la rabia y la envidia que siente hacia su hermanito. Las hojas de maíz, por lo tanto, son un signo de la infancia. También, en cierto modo, sirven para denotar la falsedad del “peluche” —“a stuff doll”, un muñeco que no es una persona real— de Malaik y de las botas de Florens —“stuff shoes” retacadas de hojas de maíz y falsas, porque no le quedan—. El sentido de orfandad doble y hasta triple que reviste a Florens es subrayado sin discusión alguna en tanto epítome del afroamericano en *A Mercy*.

Esta suerte de falacia es peligrosa, indica la inadecuación de Florens al contexto y cómo su falta de madurez la lleva a realizar actos para los cuales no está lista y que la ponen en sumo peligro. Es dentro de las botas donde Florens porta el mensaje escrito por Rebekka a The Smithy, pero ella sabiendo leer decide no hacerlo, como un mensajero que podría portar incluso la orden de su propia muerte, ignorándola. El punto álgido de la travesía de Florens lo constituye el episodio donde le es arrebatado este mensaje. Morrison escenifica

¹⁴ “So when I set out to find you [The Smithy], she [Lina] and Mistress give me Sir’s boots that fit a man not a girl. They stuff them with hay and oily corn husks and tell me to hide the letter inside my stocking —no matter the itch of the sealing wax”.

un problema ético de gran alcance: el autorreconocimiento del blanco en función de la percepción del negro. Una de las vías de esta diferenciación, en los albores de la institucionalización de la esclavitud, es la demonización.

Vale la pena citar a Morrison in extenso dado que en los siguientes párrafos se articulan dos ideas cruciales para el presente capítulo: a) la de Milton como locus ético de un experimento democrático, derivado en buena medida del nuevo orden deseable a partir de una Europa en descomposición; y b) la señalización de lo no-estadounidense con base en el color de piel y la esclavitud.

La necesidad de establecer diferencias surgió no sólo del Viejo Mundo sino de una diferencia en el Nuevo Mundo. Lo que resultaba distintivo en el Nuevo Mundo era, antes que nada, su reclamo de libertad y, luego, la presencia de los no libres en el corazón del experimento democrático —la aguda ausencia de democracia, su eco, sombra y fuerza silenciosa en la actividad política e intelectual de algunas personas que no eran americanas. Las características distintivas de los no-americanos eran su estatus como esclavos, su estatus social— y su color.

Es concebible que la primera se hubiera autodestruido de distintos modos de no haber sido por la última. Estos esclavos, a diferencia de muchos otros en la historia del mundo, tenían una “falta” visible. Y habían heredado, entre otras cosas, una larga historia sobre el significado del color. No era simplemente que esta población esclava tuviera un color distintivo; era que este color “significaba” algo. Ese significado había sido nombrado y descrito por científicos, por lo menos, en el siglo

XVIII, cuando otros investigadores y algunas veces esos mismos científicos empezaron a indagar tanto en la historia natural como en los inalienables derechos del hombre, es decir, la libertad humana (Morrison, 1992: 48-49).¹⁵

En el nivel de la trama de *A Mercy*, este problema ético es expuesto en el episodio de la viuda Ealing, una blanca pelirroja de ojos verdes que tiene problemas con el grupo religioso de su comunidad debido a que su hija Jane padece estrabismo y, tal vez, alguna enfermedad que le impide llevar a cabo su vida con normalidad. Por aquel entonces se solía asociar el estrabismo con poderes especiales.¹⁶ Éste es sin duda un periodo de fanatismo religioso donde se cree que el demonio anda merodeando y se manifiesta justo a través de lo diferente, de modo que la familia Ealing está en la mira, y Jane es obligada a realizarse sangrías¹⁷ para demostrar su naturaleza humana, frente a la sospecha

¹⁵ “The need to establish difference stemmed not only from the Old World but from a difference in the New. What was distinctive in the New was, first of all, its claim to freedom and, second, the presence of the unfree within the heart of the democratic experiment—the critical absence of democracy, its echo, shadow, and silent force in the political and intellectual activity of some not-Americans. The distinguishing features of the not-Americans were their slave status, their social status—and their color.

It is conceivable that the first would have self-destructed in a variety of ways had it not been for the last. These slaves, unlike many others in the world’s history, were visible to a fault. And they had inherited, among other things, a long history on the meaning of color. It was not simply that this slave population had a distinctive color; it was that this color ‘meant’ something. That meaning had been named and deployed by scholars from at least the moment, in the eighteenth century, when other and sometimes the same scholars started to investigate both the natural history and the inalienable rights of man—that is to say, human freedom”.

¹⁶ Amén de que el cabello rojo suele asociarse con un carácter iracundo. Desde la antigüedad se creía que los pelirrojos eran personas especiales que, incluso, podían prenderse en fuego tan sólo si les daba el sol. Hay otro personaje de *A Mercy* que también es pelirrojo: Sorrow, la mestiza, y ello produce rechazo.

¹⁷ En *Paradise* (Morrison, 1998) hay otro personaje femenino —éste sí es afroamericano— que se autoflagela a través de cortes en las piernas. Se trata de Seneca, quien sufrió abandono materno y, a causa de ello, se convirtió en presa fácil del abuso sexual. Los cortes que se infringe

de poseer naturaleza demoniaca, en una época donde los ojos negros —“de loba”, los califica Florens, desprovista de fanatismo religioso pero sí con un bagaje católico y acostumbrada a observar la naturaleza— y un padecimiento como el suyo podían ser indicadores de posesión satánica. Pese al color claro de su piel, al sufrir de cierta enfermedad, tener ojos negros y estrabismo, y la voz muy ronca, Jane personifica lo distinto.

No obstante, la señora Ealing es misericordiosa con Florens, y pese a los peligros que implica para ella abrirle la puerta y ser hospitalaria con los extraños, sobre todo en su situación, se arriesga movida por la necesidad de su prójimo, aunque Florens sea la primera persona negra que ella haya visto en su vida: “Frunce la mirada y pregunta si soy de esta tierra o de alguna otra parte. Su cara es dura. Respondo [de] esta tierra Madam no sé de ninguna otra. Cristiana o pagana, pregunta. Jamás pagana, contesto” (2008: 107).¹⁸ En este momento de la historia, 1696, Florens y Jane tienen 16 años. La pregunta crucial para identificarse en esta zona de América es si se es cristiano o pagano, de manera casi idéntica a la dicotomía que establecían los padres de Rebekka en Londres. Los blancos se esfuerzan por encontrar algo distinto con el fin de diferenciarse y, ante la ausencia de elementos ajenos a ellos, actúan incluso contra uno de los suyos con tal de definir quiénes son, tomando como parámetro lo que no son. En esta ética de la identidad y la diferenciación, que actúa a través del fanatismo religioso —la enfermedad, lo distinto y lo simulan caminos perfectos, como rutas hacia alguna parte. Seneca parece encontrar en el amor lésbico una salida a su sufrimiento, pero se castiga por ello.

¹⁸ “She narrows her eyes and asks if I am of this earth or elsewhere? Her face is hard. I say this earth Madam I know no other. Christian or heathen, she asks. Never heathen I say”.

extranjerizante son cosa del demonio—, el grueso de la comunidad presiona a una viuda —y, por tanto, más propensa al pecado que una mujer casada, bajo la égida de un hombre— y a su hija enferma para que demuestren carecer de poderes demoniacos bajo la amenaza de linchamiento.

La demostración requerida consiste en que la madre haga cortes sobre la piel de las piernas de su hija con el propósito de que ésta sangre,¹⁹ puesto que —se cree— los demonios no sangran. Esta prueba ha de repetirse varias veces al día y ser atestiguada por los miembros líderes del grupo religioso. Queda sugerido en el subtexto que esta religión no es la católica, ya que cuando madre e hija cuchichean en un debate teológico, mientras Florens va al baño, se refieren a los españoles que por aquel entonces llevaban a cabo actividades inquisitoriales:

Así que sé que es Hija Jane quien dice cómo puedo probar que no soy ningún demonio y es la Viuda quien dice shhh son ellos quienes decidirán. Silencio. Silencio. Luego hablan una y otra vez. Es lo que buscan con ansia, Madre. ¿Entonces por qué no yo? Tú puedes ser la siguiente. Al menos dos dicen que han visto al Hombre Negro y que él... La Viuda Ealing se detiene y no dice nada por un rato y luego dice que lo sabremos cuando llegue la mañana. Admitirán que soy yo, dice Hija Jane. Hablan muy rápido. El saber es de ellos, la verdad es mía, la verdad es de Dios,

¹⁹ En la novela hay otro uso de las sangrías: éste, medicinal. The Smithy trata las paperas o ganglios inflamados de Sorrow haciendo uso de ellas. El tratamiento es efectivo, razón por la cual gana el prestigio de sanador.

entonces ningún mortal puede juzgarme, hablas como español,
escucha, por favor escucha, quédate quieta no sea que Él te oiga,
Él no me abandonará, ni yo a Él, pero tú hiciste sangrar mi piel,
cuántas veces tienes que escuchar que los demonios no sangran
(idem: 109).²⁰

Pese a formar parte de la subtrama, este locus ético es relevante dado que nuevamente se presenta la relación madre-hija en una economía del sacrificio donde la madre lucha contra las circunstancias sociales a favor de la vida de la hija. La viuda Ealing se ve obligada a hacerle cortes y heridas a su hija con el fin de que el grupo religioso —puritano protestante y anti-católico: Jane frunce el ceño cuando Florens reza el Padre Nuestro— no la linche. Este rito sacrificial queda de manifiesto icónicamente en un extraño pasaje atestiguado por Florens, una vez más, cuando va al baño:

Cuando termino y salgo veo a Hija Jane con el rostro entre las manos mientras la Viuda reabre las heridas de las piernas. Nuevos chorros de sangre brotan brillosos entre los secos. Una cabra entra y se dirige hacia la paja mascullando mascullando mientras Hija Jane se queja.

²⁰ “So I know it is Daughter Jane who says how can I prove I am not a demon and it is the Widow who says sssst it is they who will decide. Silence. Silence. Then back and forth they talk. It is the pasture they crave, Mother. Then why not me? You may be next. At least two say they have seen the Black Man and that he... Widow Ealing stops and does not say more for a while and then she says we will know comes the morning. They will allow that I am, says Daughter Jane. They talk fast to each other. The knowing is theirs, the truth is mine, truth is God’s, then what mortal can judge me, you talk like a Spaniard, listen, please listen, be still lest He hear you, He will not abandon me, nor will I, yet you bloodied my flesh, how many times do you have to hear it demons do not bleed”.

Quando el sangrado queda listo a su satisfacción la Viuda empuja a la cabra y la saca (ídem: 110).²¹

La cabra puede ser un animal de sacrificio, tan aceptable como las ovejas y los corderos, pero también se le asocia con el demonio, precisamente por estar cargada simbólicamente de los pecados, por lo que nuevamente la ambigüedad impera en este pasaje. La madre cree hacer lo correcto pero la hija lo reprueba y se lo reprocha. Es en este escenario donde Morrison introduce el problema ético de la construcción del blanco a través de su diferenciación de los negros.²² Cuando los blancos entran a la casa de viuda Ealing, el grupo de adultos —hombres y mujeres— viene acompañado por una pequeña niña. La ironía trágica predomina porque Florens siente especial empatía por esa niña blanca aferrada a las faldas de su madre, que le recuerda aquel episodio de su niñez con la propia madre, lo cual se traduce en la ternura con la que se autopercibe.

Florens es capaz de trasladar el amor que siente por sí misma hacia la niña que tiene enfrente, pero la ecuación inversa es imposible debido ¡al color de la piel! La reacción de una pequeña de cinco años hacia una adolescente

²¹ “As I finish and step out I see Daughter Jane holding her face in her hands while the Widow freshens the leg wounds. New strips of blood gleam among the dry ones. A goat steps in and moves toward the straw nibbling nibbling while Daughter Jane whimpers. After the bloodwork is done to her satisfaction the Widow pushes the goat out the door”.

²² Recuérdese que en *Beloved*, Stamp Paid reconoce esta necesidad de diferenciarse de los negros por parte de los blancos en términos de la relación con la sangre como fluido vital: “La gente blanca creía que sin importar la apariencia, bajo cada piel oscura había una selva. Tramposas aguas donde se no podía navegar, chillones babuinos colgantes, víboras dormidas, rojas encías listas para su dulce sangre blanca” (1987: 234) [“White people believed that whatever the manners, under every dark skin was a jungle. Swift unnavigable waters, swinging screaming baboons, sleeping snakes, red gums ready for their sweet white blood”]. El subrayado en esta cita y en las incluidas en el cuerpo del texto es mío.

negra está influida de la obsesión por encontrar lo diabólico en lo diferente, ¿o hay algún otro modo de explicarlo? El ambiente donde vive esta niña está cargado de prejuicios y zozobra, y ella se ha alimentado de estos factores. Esta pequeña ha escuchado durante toda su vida ese fanatismo a ultranza y esa educación tergiversada —basada en supuestos principios cristianos— la lleva a rechazar tajantemente a Florens quien, por su parte, sentía dulzura hacia ella. En lugar de prevalecer el amor al prójimo y de entender que todos hemos sido hechos a semejanza de nuestro Creador, para esta pequeña blanca Florens encarna al demonio. Si una niña sentía esto, imaginemos lo que podían sentir los adultos aún más inflexibles.

Entro a la habitación. Ahí, de pie están un hombre, tres mujeres y una niñita que me recuerda a mí misma cuando mi mamá me mandó lejos. Pienso en lo dulce que parece cuando de repente grita y se esconde tras las faldas de una de las mujeres. Entonces cada visitante volteo a verme. Las mujeres emiten un grito ahogado. El bastón del hombre golpea estrepitosamente el suelo haciendo que la única gallina que queda chillé y aletee. Sube su bastón y con él apunta hacia mí diciendo ¿quién es ésta? Una de las mujeres se tapa los ojos diciendo Dios nos ampare. La niñita gime y se balancea: atrás y adelante. La viuda agita ambas manos diciendo que es un huésped que busca dónde refugiarse durante la noche. La aceptamos, cómo habríamos podido no hacerlo y le damos de comer. Cuál noche pregunta el hombre. Anoche contesta ella. Una mujer habla diciendo que nunca había visto ningún ser humano tan negro. Yo sí, dice otra, ésta es tan

negra como otros que yo he visto. Es afro. Afro y mucho más, dice otra. Basta con mirar a esta criatura dice la primera mujer. Señala a la niñita temblando y gimiendo a su lado. Óiganla. Óiganla. Es cierto dice otra. El Hombre Negro está entre nosotros. Es su secuaz. La niñita está inconsolable. La mujer a cuyas faldas está prendida se la lleva afuera donde rápidamente se calma. No entiendo nada salvo que estoy en peligro (ídem: 110-111).²³

El monólogo interior y la narración en primera persona permiten llevar a cabo el juego de transferencia al observar cómo esta escena funciona como espejo invertido de la entrega de Florens a Jacob. Hay señalamiento y dolor infantil, hay negros y blancos. Hay principios cristianos en franca oposición: la posesión de esclavos, la hospitalidad para con los necesitados. Los blancos están en desacuerdo respecto a cómo recibir y reaccionar ante los negros. Pero en esta ocasión, es la niña blanca la asustada, la que reacciona en demasía, la atormentada. Es a raíz de su reacción que los blancos inferen la presencia del Maligno.

²³ "I step into the room. Standing there are a man, three women and a little girl who reminds me of myself when my mother sends me away. I am thinking how sweet she seems when she screams and hides behind the skirts of one of the women. Then each visitor turns to look at me. The women gasp. The man's walking stick clatters to the floor causing the remaining hen to squawk and flutter. He retrieves his stick, points it at me saying who be this? One of the women covers her eyes saying God help us. The little girl wails and rocks back and forth. The Widow waves both hands saying she is a guest seeking shelter from the night. We accept her how could we not and feed her. Which night the man asks. This one past she answers. One woman speaks saying I have never seen any human this black. I have says another, this one is as black as others I have seen. She is Afric. Afric and much more, says another. Just look at this child says the first woman. She points to the little girl shaking and moaning by her side. Hear her. Hear her. It is true then says another. The Black Man is among us. This is his minion. The little girl is inconsolable. The woman whose skirts she clings to takes her outside where she is quickly quiet. I am not understanding anything except that I am in danger".

A su vez, la referencia de persecución contra una muchacha blanca a causa de un simple estrabismo se presenta también como otra dimensión óptica en este cuarto de espejos, puesto que al objeto de la persecución se superpone un nuevo elemento cargado de africanismo. Me explico: los blancos de esta comunidad acosaban y hostigaban a Jane hasta el punto de poner en peligro su vida, pero ahora, ante la presencia de Florens, en un primer momento se irán contra ambas, puesto que ambas son, de acuerdo con su visión errada, siervas del Maligno, para luego olvidarse de Jane y dejarla en paz porque volcarán su persecución contra la chica afroamericana. Siguiendo a Morrison, este juego óptico de proyecciones es relevante para la creación del sujeto estadounidense en ciernes:

La esclavitud enriqueció las posibilidades creativas del país, ya que en esa construcción de la negritud y la esclavitud podía encontrarse no sólo al no-libre sino también, con la dramática polaridad creada por el color de piel, la proyección del no-yo. El resultado fue un campo abierto a la imaginación. Lo que surgió a partir de las necesidades colectivas de calmar los miedos internos y racionalizar la explotación fue un Africanismo Estadounidense —un tipo fabricado de oscuridad, otredad, alarma y deseo que es distintivamente estadounidense (Morrison, 1992: 38-39).²⁴

²⁴ “Black slavery enriched the country’s creative possibilities. For in that construction of blackness and slavement could be found not only the not-free but also, with the dramatic polarity created by skin color, the projection of the not-me. The result was a playground for imagination. What rose up out of collective needs to allay internal fears and to rationalize external exploitation was an American Africanism —a fabricated brew of darkness, otherness, alarm, and desire that is uniquely American”.

Conviene recordar en este punto las palabras de Morrison, entrevistada por Sussana Rostin: “Cuando le pregunto si recuerda cuándo surgió el reconocimiento de su propia negritud, un poco para saber si también ella sufrió sentimientos de rabia o inseguridad, contraataca: ‘Ésa no es la pregunta, la pregunta es cuándo entendió usted que es blanca’ ”²⁵ (*The Guardian*, 1 de noviembre de 2008), ya que es en este momento de la trama cuando los blancos de América del Norte en el siglo XVII se están identificando a sí mismos como tales.

En esta novela se describe la necesidad colectiva de paliar los temores internos a través de la proyección del no-yo del blanco. En este pasaje algunos blancos fanáticos creen estar definiendo a Florens “She is Afric. Afric and much more”, cuando, en realidad, se están definiendo a sí mismos a partir de lo que no son —negros, provenientes de África— y de su propia proyección, “y mucho más”. Este último adjetivo adverbialado está claramente ligado con el Mal, con todo aquello opuesto por antonomasia al Bien, pero de manera irónica es la niña blanca, y no Jane ni Florens, la que por sus terrores tan severos parece endemoniada; su alma ha sido envenenada —desde un cristianismo mal entendido— hasta el punto de caer en el sufrimiento y, por supuesto, en el error. Es absurdo que un grupo religioso “serio” se base en la percepción de un infante para decidir si Florens está endemoniada o no, lo cual plantea cuán equivocada puede ser la toma de una decisión con respecto a los negros por

²⁵ “When I ask if she remembers when recognition of her own blackness dawned, wondering whether she too suffered from feelings of rage or insecurity, she fires back: ‘That’s not the question, the question is when you first understood you’re white’ ”.

parte de los blancos y, al mismo tiempo, la tremenda facilidad y ligereza con que pueden efectuarse las acciones humanas, trayendo consigo repercusiones históricas de primera importancia.

La textualidad manifestada a través de la proyección invertida de ambas escenas nos permite como lectores asociarlas y distinguir dos características que no habían sido del todo vinculadas históricamente en la última década del siglo XVII: esclavitud y fenotipo. Por ello resulta curiosa la expresión usada por los blancos que denota servidumbre y color relacionada con Satanás “The Black Man is among us. This is his minion”, pero que precisamente está contextualizada en un escenario ético cargado de ironía que revierte su significado: son los blancos los que están en el error al tener estas creencias y tratar de fundamentarlas en términos cristianos. Me parece que ya desde este siglo es posible dotar de un sentido de pecado a la esclavitud, algo que sugerirá abiertamente Baby Suggs en el siglo XIX. Dwight N. Hopkins afirma:

Los puritanos se embarcaron no para romper con la vieja Europa sino para darle la vuelta a la lógica y extensión plena de un protestantismo hegemónico y de una civilización cultural. Por ello denominaron a sus asentamientos coloniales: New Haven, New Canaan, New Netherlands, New York y Cambridge. Desafortunadamente, estos audaces pioneros trajeron consigo la misma visión de los negros como demoníacos, malvados, inferiores y pecaminosos que sus iglesias madres europeas habían propagado en instinto, lengua y símbolo. [...] No era poco frecuente que lo blanco significara divinidad. Una

persona negra, por consiguiente, representaba la presencia total de la oscuridad, la negación de los privilegios estadounidenses, el significante de lo casi-demoníaco (2000: 15).²⁶

Es probable que la comunidad de la viuda Ealing se encuentre entre los límites del territorio de Nueva York, ya que Florens ha viajado desde Milton —en dicho territorio— durante dos noches para llegar ahí, lo cual indica que tampoco podía estar demasiado lejos, sobre todo porque buena parte de esta travesía la hizo a pie. Los puritanos anticatólicos con quienes se topa no han tenido hasta ahora una relación directa con descendientes de africanos en América, pero sí han sido imbuidos por las creencias europeas. En su búsqueda de crearse un lugar para sí y de re-inventarse una nueva identidad en el Nuevo Mundo, les es útil encontrar a alguien como Florens, toda vez que, pese a su estrabismo, Hija Jane es también blanca.

La trama se complejiza cuando el líder de este grupillo —el único que sabe leer— despoja a Florens de la carta escrita por Rebekka²⁷ con la

²⁶ “The Puritans sailed not to break with old Europe, but to bring about the logic and fullest extent of a hegemonic Protestantism and cultural civilization. That is why they named their colonial settlements New Haven, New Canaan, New Netherlands, New York, and Cambridge. Unfortunately, these bold pioneers brought the same view of blacks as demonic, evil, inferior, and sinful that their European mother churches had propagated in instinct, language, and symbol. [...] Often, whiteness would mean divinity. A black person, consequently, represented the ultimate presence of darkness, the denial of American privileges, the signifier of the near-demonic”.

²⁷ Florens sacó la carta de la bota de Jacob: “Comprueba que no soy la secuaz de nadie más que de mi Señora, soy su sierva” [“It proves I am nobody’s minion but my Mistress”] (Morrison, 2008: 111), para demostrar que no es la sierva del diablo sino de los Vaark. La carta, entonces, posee una carga identitaria muy fuerte para Florens, tanto que puede salvarle la vida. En *Paradise* hay un uso similar de una carta en el zapato de una niña, Pallas, quien, por cierto, es blanca. La carta que guardaba Pallas en su calcetín fue escrita con lápiz labial y le fue dada por su hermana cuando ella aún no podía leer lo que decía. Su contenido revelaba la verdadera

hipótesis de que ha sido escrita por el mismísimo diablo, y la desnudan para verificar su naturaleza (no) humana. Este acto humillante es el símil de la vejación sufrida [en la novela *Beloved*] por Sethe a manos de Schoolteacher y sus sobrinos, en su intento por comprobar la animalidad de los esclavos. A Florens la obligan a mostrarles sus dientes y su lengua; le queman la palma de la mano para ver si es sensible al calor; le revisan las axilas y el pubis, inspeccionan sus pies... El uso del enfoque narrativo es magistral, puesto que Morrison consigue exponer cómo va articulándose gradualmente la identidad de los blancos:²⁸ Florens detalla la manera en que se (auto)percibe en la mirada de los blancos. La mirada cobra singular importancia como continuidad del juego de espejos para reconocer la Otridad y el Sí Mismo:

Desnuda bajo su escrutinio observo lo que hay en sus ojos. No hay odio ni miedo ni disgusto sino que me miran mi cuerpo a una enorme distancia sin reconocimiento. [...] Ojos que no me reconocen, ojos que me examinan buscando una cola, una tetilla extra, un fuede de hombre entre mis piernas. Ojos perplejos que miran y deciden si mi ombligo está en el sitio correcto²⁹ si mis rodillas se voltean para atrás como las patas delanteras de un perro. Quieren ver si mi lengua está partida como la de la serpiente o si mis dientes están listos para

identidad de su hermana: era la madre de Pallas. Estamos, por lo tanto, ante, literalmente, papeles, cartas de identidad.

²⁸ Van parte por parte del cuerpo, del mismo modo en que, dos siglos más tarde, escaneará el cuerpo afroamericano Baby Suggs en un rito de sanación. Este momento de *A Mercy* es de condenación y será menester reparar, en *Beloved*, el daño hecho.

²⁹ Pilate, en *Song of Solomon*, es una mujer extraordinaria porque carece de ombligo. Ella es el enlace de Milkman —el prototipo del afroamericano— con sus ancestros, inclusive africanos.

masticarlos a ellos. Saber si puedo saltar desde lo oscuro y morder
(Morrison, 2008: 113, 114-115).³⁰

Compárese este pasaje con la manera en que la angoleña *minha mãe* articula su nueva identidad en Barbados:

Uno por uno nos hacían brincar alto, agacharnos, abrir nuestras bocas. [...] Sudaba a chorros ardiendo en la jaula sólo por un rato cuando me llevaron a sentarme en una plataforma bajo el sol directo. Ahí fue donde entendí que yo no era una persona de mi tierra, ni de mis parientes. Era negrita. Todo. La lengua, el vestido, los dioses, la danza, los hábitos, la decoración, las canciones —todo ello mezclado en el color de mi piel—. De modo que fue como negra que fui comprada por Senhor, sacada de la jaula y embarcada hacia el norte a sus plantíos de tabaco (ídem: 165).³¹

Con sus peculiaridades, el escaneo del cuerpo en *minha mãe*, Florens y Baby Suggs, forma parte del autorreconocimiento del sujeto afroamericano. He aquí un punto ético crucial —consecuencia directa del comercio atlántico

³⁰ “Naked under their examination I watch for what is in their eyes. No hate is there or scare or disgust but they are looking at me my body across distances without recognition. [...] Eyes that do not recognize me, eyes that examine me for a tail, an extra teat, a man’s whip between my legs. Wondering eyes that stare and decide if my navel is in the right place if my knees bend backward like the forelegs of a dog. They want to see if my tongue is split like a snake’s or if my teeth are filing to points to chew them up. To know if I can spring out of the darkness and bite”.

³¹ “One by one we were made to jump high, to bend over, to open our mouths. [...] I was burning sweat in cane only a short time when they took me away to sit on a platform in the sun. It was there I learned how I was not a person from my country, nor from my families. I was negrita. Everything. Language, dress, gods, dance, habits, decoration, song—all of it cooked together in the color of my skin. So it was as a black that I was purchased by Senhor, taken out of the cane and shipped north to his tobacco plants”.

esclavo [*Middle Passage*]— para la institución y el desarrollo de la esclavitud de los afroamericanos: en el siglo XVII, cuna del experimento democrático de los Estados Unidos, aún no hay pleno odio racial, ni temor ni disgusto. Pero sí hay una falta de reconocimiento hacia el sujeto afroamericano que facilitará la instauración de la explotación esclavista por parte de los blancos: “la realidad es que la categoría misma del Negro es en sus raíces un producto europeo: porque los ‘blancos’ inventaron a los negros para dominarlos” (Appiah, 1992: 62),³² afirma el autor, conceptualizando elocuentemente el punto ilustrado.

En este momento narrativo se inserta otro animal icónico, esta vez relacionado con Florens y la incapacidad de los blancos por percibirla como semejante: el oso. Ahora Morrison explora el momento crucial en que el afroamericano empieza a gestionar su identidad. “Las mujeres miran lejos de [mis] ojos del modo que tú dices que debo hacer con los osos para que no se acerquen para amar y jugar” (Morrison, 2008: 113);³³ las mujeres blancas evaden el contacto visual ante el peligro que lo diferente representa para ellas. Florens hace referencia a la explicación que The Smithy le ha dado en torno a los osos:

¿Qué hay con respecto a los osos sin huesos del valle? ¿Te acuerdas?
¿Cómo cuando mueven su pelaje se sacude como si no hubiera nada
debajo? Como su olor oculta su belleza, sus ojos nos conocen de
cuando nosotros también somos bestias. Tú diciéndome que por eso
es fatal verlos directamente a los ojos. Se nos acercarán, correrán hacia

³² “The reality is that the very category of the Negro is at root a European product: for the ‘whites’ invented the Negroes in order to dominate them”.

³³ “The women look away from my eyes the way you say I am to do with the bears so they will not come close to love and play”.

nosotros para amarnos y jugar lo que nosotros malinterpretamos y damos a cambio temor y rabia (Morrison, 2008: 5).³⁴

Aun entre osos y humanos es factible la identificación como criaturas vivientes. El peligro sobreviene al aflorar el temor y la rabia que no saben comprender que el oso se acerca tan sólo para jugar. Pero no basta esta comprensión, puesto que el juego puede ser letal debido a las enormes desproporciones existentes entre osos y humanos. Es ésta otra metáfora de la relación entre blancos y negros y de la importancia de la mirada mutua como reconocimiento y/o la cancelación de la mirada como única posibilidad de convivencia.

A este distanciamiento letal se le suma la demonización del sujeto afroamericano. Ello provoca desestabilización, inseguridad y angustia. Morrison introduce otra vez la recreación —subversiva— de un relato bíblico: “Los cerdos me miran con mayor conexión cuando levantan la cabeza del corral” (ídem: 113),³⁵ lo cual resulta irónico, puesto que en los evangelios bíblicos Jesús efectúa un exorcismo lanzando los demonios extraídos del cuerpo de un joven, precisamente, a una manada de cerdos que huye despavorida hasta caerse en un precipicio. Los cerdos —que representan lo impuro, el abismamiento amoroso en lo perverso—, en este pasaje de *A Mercy* están tranquilos, puesto que no hay en absoluto presencia demoníaca más que en la mente y el corazón de los cinco blancos presentes. Los cerdos reconocen a Florens, sí, pero

³⁴ “What about the boneless bears in the valley? Remember? How when they move their pelt sway as though there is nothing underneath? Their smell belying their beauty, their eyes knowing us from when we are beasts also. You telling me that is why it is fatal to look them in the eye. They will approach, run to us to love and play which we misread and give back fear and anger”.

³⁵ “Swine look at me with more connection when they raise their heads from the trough”.

no porque esté endemoniada, sino porque es una criatura viva, al igual que el oso, las gallinas, la cabra, la naturaleza toda. Toda vez que Florens comprende cómo es percibida por los blancos, algo en su interior cambia para siempre:

Por dentro me estoy encogiendo [...] y sé que no soy la misma. Estoy perdiendo algo con cada paso que doy. Puedo sentir el vaciado. Algo precioso se va de mí. Soy una cosa aparte. Con la carta pertenezco y soy legal. Sin ella soy un ternero débil abandonado por la manada, una tortuga sin caparazón, una sierva sin más signos reveladores que la oscuridad con la que nací, por fuera, sí, pero también por dentro y lo oscuro dentro es pequeño, emplumado y dentado. ¿Acaso es eso lo que mi madre sabe? ¿Por qué me escoge para vivir sin mí? [...] Cuando el sol se va deja tras de sí la oscuridad y la oscuridad soy yo. Somos nosotros. Es mi casa (idem: 115).³⁶

El rechazo de los blancos hacia Florens genera violencia que, sumada a su inseguridad infantil, funciona como un motor para recordar su propio dolor de niña, al tiempo que constituye una prolepsis del dolor que ella misma infringirá a Malaik, otro niño en desventaja, aunque éste sea también afroamericano como ella. La violencia de blancos a negros genera violencia de negros a

³⁶ "Inside I am shrinking [...] and know I am not the same. I am losing something with every step I take. I can feel the drain. Something precious is leaving me. I am a thing apart. With the letter I belong and am lawful. Without it I am a weak calf abandon by the herd, a turtle without shell, a minion with no telltale signs but a darkness I am born with, outside, yes, but inside as well and the inside dark is small, feathered and toothy. Is that what my mother knows? Why she chooses me to live without? [...] The sun's going leaves darkness behind and the dark is me. Is we. Is my home".

negros en un círculo vicioso que va adquiriendo dimensiones catastróficas; de víctima, Florens pasará a ser victimaria.

La imagen del oso³⁷ es retomada hacia el final de la novela como figura icónica de Florens, puesto que Will y Scully, los siervos blancos, insertan el episodio donde logran escapar —precisamente de un oso—, entre dos grupos de oraciones descriptivas del regreso de Florens:

- 1) La más extraña era Florens. La dócil criatura que conocían se había vuelto feroz. Cuando la vieron pisando fuerte en el camino dos días después de que el herrero había visitado el lecho de muerte de la Señora, tardaron en reconocerla como a una persona viva. Primero porque estaba tan salpicada de sangre y desaliñada y, luego, porque pasó de largo delante de ellos. Con toda seguridad, la aparición repentina de unos hombres sentados en el medio de los árboles del bosque habría sobresaltado a un humano, cualquier humano, especialmente a una mujer. Pero ésta ni volteó a mirarlos ni alteró su paso (ídem: 146).³⁸

³⁷ Morrison confiesa que en un primer momento había pensado en un jabalí pero, después de investigar, se percató de que no había jabalíes en América del Norte, en el siglo XVII, sino que éstos fueron introducidos por los alemanes mucho después. Cfr. Orli Moscowitz, “Exclusive interview with Toni Morrison”, en *A Mercy*, voz de Toni Morrison, 2008, disco compacto 5, pista 20.

³⁸ “Strangest was Florens. The docile creature they knew had turned feral. When they saw her stomping down the road two days after the smithy had visited Mistress’ sickbed and gone, they were slow to recognize her as a living person. First because she was so blood-spattered and bedraggled and, second, because she passed right by them. Surely a sudden burst of seating men out of roadside trees would have startled a human, any human, especially a female. But this one neither glanced their way nor altered her pace”.

- 2) Fue cuando dispararon desde el Bosque hacia el camino cuando vieron una silueta que parecía de mujer caminando hacia ellos. Más tarde, cuando hablaron sobre ello, Scully decidió que parecía menos una visitación que un soldado de casaca roja herido, descalzo, sangriento, pero orgulloso (ídem: 148).³⁹

Es relevante que sean los blancos los que definan a Florens. Además, se trata de siervos de gleba [*indentured servants*], es decir, que tienen una categoría social en ese momento muy parecida a la de esclavos. Ahora Florens está irreconocible: llega manchada de sangre y con las ropas desgarradas, actúa con esa misma indiferencia que tanto criticó a los blancos, y se ha convertido en una suerte de fantasma, doliente y penoso, que pone en duda su humanidad y que ha roto su vínculo con la naturaleza.

Pero, ¿qué hay en medio de estas dos descripciones? El relato de una osa que es atraída por la negligencia de Will y Scully al haberse echado a descansar en medio del valle, comiendo y fumando. La osa sólo quería “investigar” (ídem: 147), pero los blancos no atinan a elegir la estrategia adecuada para comunicarse con ella y ya echan a correr, ya trepan un árbol, ya luchan contra ella, hasta llegar a herirla, más por miedo que por afán de dañarla. La suya es una actuación irresponsable por incauta. Scully le saca un ojo a la osa, provocando su ira. La osa lo persigue hasta que escucha a su osezno y, entonces, bamboleándose, herida, decide ir a buscarlo.

³⁹ “It was when they shot from the Wood onto the road that they saw the female-looking shape marching toward them. Later, when they discussed it, Scully decided she looked less like a visitation than a wounded redcoat, barefoot, bloody but proud”.

Simbólicamente, el oso es un animal que representa lo instintivo pero también lo inconsciente, sobre todo, en aquellos atributos primitivos que pueden llevar a la crueldad. No es gratuito, entonces, que Morrison elija colocar la negligencia e ineptitud en los blancos para lidiar con la osa, en tanto que ubica la inteligencia y la perspicacia en Florens y The Smithy para protegerse de la potencial agresividad que la interacción humano-osos pudiera generar. La selección del órgano herido en este oso-hembra no es azarosa, como tampoco lo es su carácter de madre. En Florens ha ido cobrando importancia la mirada como acción en el reconocimiento de la identidad y su manera de ver las cosas ha sido dañada para siempre luego de su encuentro con los blancos. Su identidad como afroamericana se ha hecho consciente a través del mirar propio y de la forma en que es mirada. La suavidad del pelaje, la ternura maternal, el deseo de amar y jugar se ha visto en peligro y Florens ha resultado muy herida.

Como la osa, regresa fantasmal y tambaleante, descalza, con huellas de sangre en todo el cuerpo. Se ha dado en ella la transformación entre la inocencia y la experiencia, como la ha tenido Hija Jane: “¿Eres un demonio?” [“Are you a demon?”], le pregunta Florens cuando ésta le ayuda a escapar del seguro linchamiento al que sería victimada; Jane responde sonriendo, con la malicia propiciada no por ella, sino por el terrible entorno: “¡Ah!, claro que sí!” (ídem: 114). Ha entendido su labor de víctima propiciatoria involuntaria y se regocija ahora de que la olvidarán por un tiempo al centrar su atención en la afroamericana Florens, más exótica, más distinta y, por lo tanto, objetivo

más fácil del autotemor de los caucásicos de su comunidad. Florens regresa orgullosa, como Jane se despide con su ojo sano firme, bien enfocado. Ha ocurrido un rito de paso de suma importancia no sólo para Florens sino, alegóricamente, para los afroamericanos de la época. De modo parecido a Denver —la hija viva en *Beloved*, obligada a convivir con la madre filicida y el fantasma de la hermana asesinada—, que tuvo que salir de su ensimismamiento y encierro para liberarse y liberar al 124, Florens tuvo que haber conocido a los blancos para autorreconocerse. Florens se encuentra en su travesía con las Ealing, cuya bondad es decisiva en la formación de su identidad.

Despojada de sus ropas y de la carta que le otorgaba identidad, Florens parece encontrar por fin, después de una dolorosa vía de autoconocimiento, un punto de equilibrio: ni los zapatos desechados por los blancos, ni las sandalias fabricadas por la madre sustituta, ni las botas masculinas heredadas de Europa, sino los pies descalzos pero no para ejercer funciones de esclava sino para escribir. Esos pies que han sido el epítome de su inadaptación a la vida, esos pies que The Smithy lastimó en franca violencia de género, furioso por la torpe violencia con la que Florens trató a Malaik, el huérfano negro, hijo de un blanco. Este niño no puede aceptar a Florens y le esconde sus botas, ese revestimiento que ella cree necesitar. Ante tal afrenta, cual niña, Florens le quita su muñeco y ése será el motor de una batalla que termina en golpes y el rompimiento irreversible de la pareja. Esos pies que ella creía tan débiles y tan necesitados de adorno le han servido para recorrer un camino hacia el autococonocimiento. Le han mostrado su fortaleza, han sangrado porque la transición

es dolorosa: “No tengo zapatos. No tengo un corazón que dé patadas ni casa ni mañana. Camino el día. Camino la noche. Las plumas se cierran. Por ahora” (ídem: 158).⁴⁰ El águila en descenso cierra sus alas, al menos por ahora. Esta derrota comenzó exactamente con el rechazo de The Smithy, con su predilección por Malaik —“Sin preguntar. Escoges al niño. Dices su nombre primero” (ídem: 140)⁴¹—, las alas del águila son replegadas en esa caída abismal: “Me hago pequeña. Repliego las alas alzadas” (íbid.).⁴²

Ahora Florens lucha por restituir el valor de la palabra escrita que le ha sido arrancada. Por ello, la travesía de Florens culmina unos meses más tarde, en la habitación parlante, donde ella intenta desahogarse, re-conocerse y re-construirse vía la escritura. Lo relevante de esta última fase de su vida que podemos conocer en la línea cronológica de la novela es que ahora está descalza. Pero no para cumplir funciones de esclava, sino para liberarse a través de la escritura, de una narrativa propia, de la construcción de su propia historia de vida. Florens encara el abandono y el rechazo, su sentimiento de extravío, a través de la escritura. Tal vez este ejercicio le permita al águila limpiar sus plumas, darles tiempo a que crezcan y sanen para, algún día, volver a desplegarlas en toda su belleza.

Morrison logra meditar artísticamente en el carácter humano de negros y blancos en los albores de la esclavitud institucionalizada. Para ello, se vale de técnicas descriptivas y narrativas que sitúan a sus personajes en escenarios

⁴⁰ “I have no shoes. I have no kicking heart no home no tomorrow. I walk the day. I walk the night. The feathers close. For now”.

⁴¹ “No question. You choose the boy. You call his name first”.

⁴² “I cower. I hold down the feathers lifting”.

límite que les facilitan —porque lo complejizan— el autorreconocimiento. Estos locus éticos son innegablemente intersticiales y permiten juegos ópticos en más de una dirección. Se caracterizan, en consecuencia, por exigir una participación activa por parte del lector, quien es obligado a situarse en más de un único ángulo de visión. Antes bien, es invitado a posicionarse en distintos sitios cruciales del escenario con el fin de erigir una opinión propia y valorativa ante los hechos que le son relatados. La construcción de la identidad propia y ajena le es delegada como una responsabilidad ética que sólo él podrá dirimir. Morrison problematiza literariamente el conflicto identitario y desplaza la (de)construcción de los distintos factores que inciden en él hacia una toma de postura que ningún lector consciente y responsable puede evadir.

Bibliografía citada

- Appiah, Kwame Anthony, 1992, *In My Father's House. Africa in the Philosophy of Culture*, Oxford University Press, Nueva York, Oxford.
- Hopkins, Dwight N., 2000, *Down, Up, and Over. Slave Religion and Black Theology*, Fortress Press, Minneapolis.
- Levinas, Emmanuel, 2000 [1967], “La huella del Otro”, en *La huella del Otro*, trad. Esther Cohen, Taurus, México, D. F., pp. 45-74.
- Moretti, Franco, 2000, “Conjectures on World Literature”, en *New Left Review*, enero-febrero, año 1, núm. 1.
- Morrison, Toni, 1987, *Beloved*, Knopf, Nueva York; Vintage (1a. ed. internacional con prólogo de Toni Morrison), Nueva York, 2004 [1995, *Beloved*, trad. Iris Menéndez, Ediciones B, Barcelona.] [1998, *Beloved*, [CD-ROM], en voz de Toni Morrison, versión íntegra, Random House Audio, Nueva York, 10 discos compactos, 12 horas.
- Morrison, Toni, 1992, *Playing in the Dark*, Harvard University Press, Londres.
- Morrison, Toni, 1998, *Paradise*, Knopf, Nueva York [1998, *Paraíso*, trad. Carmen Francí Ventosa, Ediciones B, Barcelona].

- Morrison, Toni, 2008, *A Mercy*, Knopf, Nueva York [2009, Una bendición, trad. Jordi Fibla, Lumen, Barcelona] [2008, A Mercy [CD-ROM], en voz de Toni Morrison, versión íntegra, Random House Audio, Nueva York, 5 discos compactos, 6 y media horas].
- Rustin, Sussana, 2008, "Predicting the Past", *The Guardian*, [en línea] (1 de noviembre) Londres, disponible en <http://www.guardian.co.uk/books/2008/nov/01/toni-morrison> [fecha de consulta: 14 de diciembre 2008].

¿Autogestión dentro de la autonomía?

La experiencia de la cooperativa de cafeticultores indígenas zapatistas Yochin Tayel Kinal

Self-management within autonomy?

The experience of Yochin Tayel Kinal, an indigenous Zapatista coffee cooperative

Mario Alberto Suárez Carrera¹

Resumen: En este trabajo se presentan algunos aspectos del desarrollo de una cooperativa de café integrada por productores indígenas afiliados al zapatismo en la “zona de conflicto” de Chiapas, en particular las dificultades para su autogestión en el contexto del proyecto de autonomía política y territorial encabezado por el EZLN, y de su estrategia de resistencia. Asimismo, se discute el problema de la aplicación de discursos emancipatorios —autonomía, autodeterminación y autogestión— y su alcance en los espacios sociales. Una

¹ Maestro en ciencias en Desarrollo Rural Regional por la Universidad Autónoma Chapingo. Colaborador de la asociación civil Guayacán. Temas de interés: desarrollo rural, comercio justo, producción y economía campesina, cafeticultura.

Correo electrónico: guayacan03@hotmail.com

Fecha de recepción: 26 06 14; Fecha de aceptación: 22 08 14.:

cuestión central es: ¿cuál es el sujeto social de la autonomía? Para la reflexión se utiliza la perspectiva de análisis estructural, relacional, y la noción de *campo de poder* propuesta por Pierre Bourdieu, para concluir que en la práctica zapatista prevalece el concepto de “lo colectivo” como fuerza principal en sus relaciones.

Palabras clave: campo de poder, cooperativa, autonomía, resistencia, zapatismo.

Abstract: This article introduces some issues concerning a coffee cooperative formed by indigenous Zapatista producers in the “conflicting area” of Chiapas, particularly the difficulties for its self-management process in the framework of the political and territorial project headed by EZLN, and its resistance strategy. The problem about the application of emancipation discourses —autonomy, self-determination, self-management— and its outreach in social spaces is also discussed. A core question is: Who is the social subject of autonomy? This approach draws from Pierre Bourdieu’s perspective of structural and relational analysis and his notion of power field and concludes that the concept of the “collective” prevails in Zapatista practice as a main force in its relationships.

Keywords: power field, cooperative, autonomy, resistance, zapatismo.

Introducción

Muchas cooperativas de cafeticultores en Chiapas, como en otras entidades productoras de café, han sido creadas como una de las estrategias del campesinado para enfrentar el deterioro experimentado bajo la actual fase de acumulación del capital. Y lo han hecho acoplándose a los resquicios que la economía de mercado no alcanza a cubrir —en tanto no sea suficientemente atractiva o rentable—, aprovechando también la creación de nuevos nichos de consumo que la globalización ha propiciado: los segmentos de consumidores de productos de comercio justo, alternativos, orgánicos, saludables, ecológicos o “amigables” con el medio ambiente. Tal es el caso de la cooperativa Yochin Tayel Kinal (YTK),² que desde su conformación en el año 2000 como Sociedad de Producción Rural (SPR) ha venido participando hasta la fecha en casi todos los segmentos de la cadena productiva del café, desde la producción orgánica hasta el procesamiento y comercialización del grano. Los socios de YTK provienen de comunidades integradas a la región del Caracol 4, cuya sede se localiza en el ejido Morelia, del municipio oficial de Altamirano, Chiapas.

La adscripción de los socios y las unidades productivas de Yochin Tayel Kinal al movimiento zapatista como bases de apoyo (BAZ) es lo que le imprime a esta cooperativa sus rasgos particulares en cuanto a su dinámica organizativa, democracia interna, autonomía y redes de relaciones. Podemos así distinguir este tipo de organizaciones productivas de café en virtud de que

² Yochin Tayel Kinal (tzeltal): “Entrando al Trabajo en un Nuevo Amanecer”.

se desenvuelven dentro del contexto de un movimiento campesino en *resistencia* —cuyo concepto y práctica es uno de los materiales a analizar en este trabajo—, de aquellas que no han renunciado a la gestión de financiamientos o apoyos de instituciones oficiales, y cuyas prioridades y lógica se encuentran marcadamente dentro del terreno económico-productivo, o dentro de lo que, en los debates sobre el movimiento campesino en México, se daba en llamar “las luchas por la apropiación del proceso productivo”.

No obstante que después de la irrupción zapatista de enero de 1994 se ha producido abundante literatura sobre el movimiento y sus causas e interpretaciones, no hay suficientes estudios específicos relacionados con las experiencias productivas y económicas zapatistas, así como con las dinámicas, prácticas y relaciones entre gobierno y gobernados al interior de los territorios autónomos controlados por las bases del EZLN;³ a mi parecer se requiere contar con más investigaciones y análisis que nos permitan acercarnos a la comprensión y “objetivación” de las bases materiales, económicas y productivas del proceso autonómico zapatista en curso. Lo que aquí presento pretende contribuir a ello.

Durante mi observación y acompañamiento del proceso organizativo y del funcionamiento de la cooperativa YTK fueron identificadas diversas problemáticas que se propusieron como pautas de investigación,⁴ entre ellas,

³ Como lo han documentado, entre otros: Harvey, 2000; Gerber, 2004; Velasco, s/f.

⁴ La colaboración del autor de este artículo en el proceso seguido por la cooperativa se desarrolló en el periodo 1999 a 2010, en tanto que la investigación formal se llevó a cabo en 2010-2012 como parte del programa de maestría en ciencias en Desarrollo Rural Regional por la Universidad Autónoma Chapingo.

las dificultades y contradicciones para hacer compatible un proyecto sectorial —el de la cooperativa YTK y específicamente la cafecultura— con un proyecto más amplio, enmarcado dentro de las estrategias de resistencia en el espacio autónomo zapatista.

Otra de las temáticas observadas ha sido el problema de la aplicación y práctica de conceptos y discursos emancipatorios tales como autonomía, autodeterminación y autogestión en un movimiento sociopolítico como el zapatista, y su alcance en los diversos espacios sociales como el constituido por la cooperativa YTK. La forma en que se aplica la democracia directa, horizontal, y el “mandar obedeciendo” que se propugna desde el movimiento zapatista. Aquí, una de las preguntas centrales es: ¿Cuál es el sujeto social de la autonomía: el individuo, la unidad doméstica, la comunidad, las agrupaciones sectoriales, el colectivo zapatista en su totalidad?⁵

En otro sentido, sobre el proceso mediante el cual se han institucionalizado las autoridades zapatistas de gobierno —Juntas de Buen Gobierno, JBG—, en el que se observan contradicciones entre su estructura civil y su relación supeditada a la estructura militar, así como sus relaciones con sus propias bases, con los agentes externos y la sociedad civil, y con las instituciones oficiales, me interesó profundizar en el conocimiento y analizar las prácticas y formas mediante las cuales se enmarca la experiencia de la cooperativa YTK en su dinámica interna, y en sus relaciones con la estructura de gobierno zapatista, con la autonomía

⁵ Como lo propone N. Harvey, el movimiento zapatista expresa la voluntad de “El derecho a tener derechos y la construcción de ciudadanía” (Harvey, 2000).

y sus estrategias de resistencia, así como con las instituciones del Estado y la “globalización”.

YTK en el campo sociopolítico zapatista. Algunos conceptos y consideraciones teóricas

Durante el desarrollo de las actividades de YTK hemos observado un conjunto de prácticas y relaciones entre los distintos agentes que participan en el campo sociopolítico zapatista. Y es dentro de este *campo*⁶ que se desenvuelve la cooperativa YTK como uno de los agentes que participa y “juega” en él, haciendo uso de sus recursos y estrategias para tratar de consolidar su posición. A su vez, la propia cooperativa YTK se puede observar como un sistema de posiciones sociales que nos permitirían distinguir, en el microcosmos de la cooperativa, lo que conformaría un *subcampo* o *arena* con autonomía relativa, ya que opera con su propia lógica y con sus redes de relaciones dentro de los límites y condicionamientos que le impone su pertenencia al campo zapatista, aun y cuando permitirían un sutil juego de posiciones que, sin cuestionar abiertamente las posiciones de poder, reflejarían la existencia de disonancias o posturas diferenciadas entre los agentes.

Tales agentes están conformados por los integrantes de las JBG, la dirección del EZLN, los mandos militares regionales que operan asesorando a las juntas, la así llamada “sociedad civil” —diversas ong, organismos de

⁶P. Bourdieu (Bourdieu y Wacquant, 1995) plantea la noción de *espacio social* que está formado por un conjunto de *campos* de “juego” con relativa autonomía que no podrían reducirse a la lógica de sociedad única. Ésta y otras nociones formuladas por el sociólogo francés guiaron el trabajo de investigación del que se deriva este artículo.

cooperación internacional y de comercio justo, compradores de café producido por zapatistas—, la mesa directiva de la propia cooperativa, los representantes regionales de los productores, los *coyotes* o intermediarios locales, el organismo de certificación de la producción ecológica de café (Certimex, S. C.).

Intentaré contextualizar estas prácticas y relaciones dentro de los debates y consideraciones teóricas elaboradas —algunas de ellas— en referencia explícita al zapatismo.

En contraste con los teóricos de los nuevos movimientos sociales, que sostienen que la acción social se presenta como una respuesta en el ámbito cultural, Atilio Boron (2001) argumenta desde la teoría política marxista que el neozapatismo es una expresión de la lucha de clases y de los enfrentamientos globales contra el neoliberalismo, pues “...se trata del primer movimiento de masas que convoca a una resistencia global, armada y sin cuartel contra el neoliberalismo”; en este sentido se trataría de un movimiento *antisistémico* en el que, desde esta perspectiva, forma parte de las luchas internacionales contra el capitalismo a partir de la estructura de la sociedad en clases sociales, “...dada la clara inspiración que la dirigencia zapatista encuentra en el materialismo histórico” (Boron, 2001: 9). No obstante, al caracterizar de esta manera al zapatismo, este autor reclama críticamente a su dirigencia lo que a su juicio —lo que en este aspecto puntual compartimos— es una utilización equívoca de conceptos como democracia y sociedad civil, pues son contradictorios con su proyecto político.

Y ciertamente, en lo que toca al tema de la sociedad civil, o “tercer sector”,⁷ que de manera muy generalizada se asocia con los organismos no gubernamentales u organismos civiles, y reiteradamente se le apela desde diversos frentes políticos y corrientes de opinión, nos encontramos ante un concepto sumamente elástico, en el que puede incluirse a casi cualquier grupo social dotado de *agencia* o interés colectivo en actuar social y políticamente en determinados espacios y problemáticas de la sociedad.

La forma en que el zapatismo empezó a diseñar y conformar sus espacios de influencia, es decir los territorios, nos muestra como “...la creación de la territorialidad genera una geografía del poder caracterizada por la desigualdad, la fragmentación, la tensión y el conflicto” (Montañez y Delgado, 1998: 125). Así, por ejemplo, los imperativos de la defensa del territorio invocan la necesidad de producir mecanismos y estrategias de soporte material, como es el caso de las contribuciones e impuestos zapatistas; y político-territoriales, como son la autonomía y la resistencia.

El concepto autonomía se opone a la heteronomía —entendida como la voluntad determinada desde el exterior al sujeto individual o colectivo— y consiste en la salvaguarda de una población, en un espacio determinado —los caracoles y municipios zapatistas— de derechos jurisdiccionales de libre determinación en todos los asuntos públicos que conciernen a esa

⁷ “...ese conjunto de estructuras y espacios a los que [Gramsci] denominó ‘sociedad civil’ ”. Óscar Ochoa González, 2003, “Conversando sobre Gramsci, sociedad civil y hegemonía”, Centro de Investigación y Desarrollo de la Cultura Juan Marinelo, La Habana, Cuba, en http://www.archivochile.com/Ideas_Autores/gramscia/s/gramscisobre0015.pdf

colectividad. La expresión de la autonomía es el principio “mandar obedeciendo”, institucionalizado con la creación de las Juntas de Buen Gobierno en los caracoles zapatistas.

Podríamos caracterizar a la resistencia neozapatista como el conjunto de prácticas predominantemente no violentas frente a “...condiciones específicas de dominación que ponen en riesgo o vulneran garantías para la libertad y justicia de las comunidades” (Molina, 2004: 146); como estrategias de acción colectiva cotidiana para oponerse y contrarrestar el *statu quo*. En el ideario zapatista, la resistencia es un conjunto de medidas de defensa contra la dominación que apela a valores como la dignidad,⁸ la economía moral, los derechos de los pueblos originarios. A diferencia de la rebelión, que consiste en estallidos sociales acompañados de violencia ante demandas o agravios específicos, y que a menudo está localizada espacial y temporalmente. En el caso zapatista, con la irrupción de enero de 1994, la rebelión antecedió a la resistencia que actualmente se practica desde los territorios autónomos. La resistencia zapatista alude al desconocimiento de los tres niveles oficiales de gobierno y al rechazo de los programas, proyectos y apoyos de los mismos.

En un sentido más amplio, que es el que estamos considerando en este trabajo, entendemos el proceso de *institucionalización* como la implantación e interiorización, por parte de las bases de apoyo zapatista, de las estructuras de gobierno —las JBG—, las formas de organización para el trabajo y la cooperación, la vigilancia, la educación, etc., dentro del espacio en que se

⁸ En “La revuelta de la dignidad [...], el núcleo de lo nuevo del zapatismo es el proyecto de cambiar el mundo sin tomar el poder” (Holloway, 2001a: 174, cit. por Boron, op. cit.).

desenvuelve la cooperativa YTK —la región del Caracol 4 y su estructura de gobierno—. En este proceso también intervienen las estrategias de reproducción que emplean los agentes dentro de dicho espacio, y las formas de coerción que se ejercen desde las posiciones dominantes. La institución resultante de dicho proceso es, finalmente, la “...estructura organizativa e instancia reguladora de las prácticas” sociales (Bourdieu, 1977: 117).

El contexto geográfico y territorial

La localización de las unidades productivas de YTK, lejos de constituir un área compacta, está conformada por múltiples puntos diseminados en una considerable extensión territorial que se encuentra imbricada dentro de los municipios oficiales de Altamirano, Chilón, Ocosingo, Oxchuc y San Juan Cancuc, por lo que no podría describirse como una región fisiográfica homogénea aunque comparten, eso sí, algunas características —clima, suelos, etc.— que posibilitan utilizar los recursos productivos para el cultivo del café.

La distribución territorial de las unidades productivas de la cooperativa obedece, en buena medida, a la lógica y a los criterios de regionalización de los municipios autónomos rebeldes zapatistas (Marez), y de las regiones “integradoras” conocidas como “Aguascalientes” hasta el año 2003, posteriormente llamados “Caracoles”. Dado que tales criterios no utilizan parámetros geográficos y/o económicos para delimitar sus regiones —a diferencia de la lógica oficial—, sino políticos y de pertenencia

o de identidad como comunidades de base zapatista, se nos presenta un complicado polígono difícil de describir y caracterizar (ver mapa anexo).

A más de 10 años de la creación de los caracoles y las JBG en 2003, los municipios autónomos rebeldes zapatistas y las propias Juntas de Buen Gobierno han llevado a cabo un proceso de *institucionalización* de la autonomía, del gobierno y de la resistencia, que conduce a establecer determinados *campos de poder* y ciertas pautas en las relaciones con otros agentes sociales, como es el caso de la cooperativa YTK. Es a partir de este *reordenamiento territorial, jurisdiccional y administrativo* en el que se echan a andar —o se validan— diversas iniciativas como las que dan origen a la cooperativa YTK. Todo lo anterior obliga a introducirnos en la discusión acerca de las ideas de territorio, región y gobierno en el zapatismo, así como en la concepción y práctica de la resistencia, para tratar de caracterizarla frente a las interrogantes de cómo, frente a qué y con qué medios se resiste.

Por otra parte, es a consecuencia del levantamiento armado de 1994 que reemerge con más fuerza el término “sociedad civil”, al tiempo que se observa una multiplicación de grupos, colectivos y organismos civiles, surgidos muchos de ellos al calor del movimiento zapatista, al grado que algunos analistas llegarían a considerarla como el “tercer poder”. Como parte de dicha proliferación de organismos civiles, desde su formación la cooperativa YTK ha sido acompañada en su trayectoria por la sociedad civil.

Enseguida pasaré a exponer algunas de las características mediante las cuales se desarrolla la actividad productiva de las unidades de producción que integran la cooperativa.

El cultivo de café en la zona de influencia de YTK

El cultivo de café se mantiene entre numerosas familias —zapatistas y no zapatistas— de la región en virtud de que representa, de la misma forma que lo hace la posesión de ganado, una modalidad de ahorro para la economía campesina que genera ingresos monetarios complementarios para su reproducción. Y en este sentido las unidades productivas, por medio de la mano de obra predominantemente familiar, le dedican a la actividad más o menos intensidad de acuerdo con las fluctuaciones de los precios regionales del café. En el caso de los campesinos zapatistas que producen café, muchos de ellos lo hacen a partir de los terrenos ocupados desde 1994 en los que ya había explotaciones cafetaleras a cargo de propietarios privados de fincas; esto explica que la mayor parte de las plantaciones que ahora se aprovechan son en su mayoría viejas y poco productivas.⁹ Sólo en una pequeña proporción se han establecido nuevas y pequeñas plantaciones en los nuevos centros de población fundados por la reforma agraria zapatista, como en el caso de los poblados 10 de Abril, 7 de Enero, 8 de Marzo, 1° de Diciembre, Lucio Cabañas.

⁹ Los rendimientos estimados de café pergamino por unidad de superficie (hectárea) fluctúan de 6 a 8 bultos —de 360 a 480 kg— entre las unidades productivas de YTK.

Las condiciones agroecológicas de las cinco regiones (ver mapa anexo) donde se encuentran las unidades productivas que pertenecen a la cooperativa YTK, si bien tienen algunas similitudes en cuanto a la tecnología utilizada, también presentan algunas diferencias topológicas, altitudinales y climáticas, que explican el hecho de que el grano cosechado tenga características físicas y organolépticas heterogéneas. Como muchas otras zonas cafetaleras de Chiapas, el sistema empleado se dice rusticano o de montaña, que es el modelo más simple, muy similar a las condiciones donde se encuentra el café en su estado silvestre, en el que predominan diferentes tipos de vegetación natural, así como el sistema de policultivo tradicional; se trata de plantaciones de café bajo sombra en cuya composición existe una gran diversidad de especies vegetales que incluyen elementos tanto de vegetación natural —primaria y secundaria— como cultivada —especies nativas e introducidas, por ejemplo el árbol *inga* o *chalum*.

Con variaciones de altura sobre el nivel del mar que van desde 700 metros en la región de La Montaña —municipio oficial de Chilón, municipio autónomo Comandante Ramona a partir de 2008, de acuerdo con la regionalización zapatista—, hasta 1,450 msnm en algunos puntos del municipio de San Juan Cancuc, el grano de café obtenido de las zonas más bajas (La Montaña), aunque madura más tempranamente, tiene dimensiones más pequeñas y menor grado de acidez, en comparación con los granos más grandes cosechados en Cancuc que, en estricto sentido, corresponden a un *café de altura*. En las cinco regiones, los productores realizan la primera parte del proceso del

grano por la *vía húmeda*, que consiste en lavar, despulpar y secar al sol hasta obtener el café llamado pergamino. Al igual que a la totalidad del café que se produce en el país, al producto se le clasifica como *prima lavado en oro* para fines de exportación, y en la clasificación internacional —igual que a todo el café mexicano— como “Otros Suaves” (Organización Internacional del Café, ICO, por sus siglas en inglés).

La particularidad de las cooperativas zapatistas

La pertenencia de los socios de YTK al movimiento zapatista en su calidad de bases de apoyo o *cooperantes*¹⁰ es el sello distintivo de esta cooperativa; como afirma *Alfredo*, presidente fundador: “nosotros no somos como las otras organizaciones del café, que todo les da el gobierno, hasta el precio de sus cafés”.¹¹ Se refiere a la mayoría de las organizaciones de pequeños productores (OPP) del “sector social” que operan en Chiapas, y que han tenido un crecimiento significativo en las últimas décadas (“desde 1980”, Renard, 1999), muchas de ellas vinculadas a los modelos de producción ecológica y de comercio justo. Dicha pertenencia, aunque no lo expresa *Alfredo*, también incluye a las otras cooperativas de productores de café que se desenvuelven dentro de los espacios del zapatismo, como son Mut Vitz,¹² Yachil Xojoval Chulchan, y Ssit Lequil Lum.

Para la conformación de las cooperativas de café se pusieron en juego las prioridades de la estrategia del movimiento zapatista, que daban

¹⁰ En los espacios autónomos se designan de esta manera a las familias integrantes de las BAZ.

¹¹ Entrevista al presidente fundador de la cooperativa, Altamirano, 14 de marzo de 2009.

¹² Esta cooperativa dejó de operar en el año 2007.

preponderancia a la lucha política y a la resistencia como prácticas necesarias para contrarrestar, desde sus espacios, la fuerza del Estado. Las necesidades materiales y económicas de las bases de apoyo se situaron, de ese modo, en un segundo plano que, en todo caso, habrían de ser atendidas por la cooperación solidaria de la sociedad civil. Es por eso que la dirigencia zapatista apelaba a las acciones de suplencia —lo que no hace el gobierno lo tiene que hacer la sociedad civil— de los organismos nacionales e internacionales que hacen suya la bandera zapatista.

La experiencia de YTK en el comercio justo

La inserción de la cooperativa en el esquema del comercio justo, o en una de sus variantes,¹³ se alcanzó durante el ciclo 2004, a partir de que se logró consolidar una base más o menos amplia de unidades productivas y con ello un potencial de acopio de café susceptible de comercializarse en el mercado de exportación. Para ello sería importante la colaboración de esos organismos de la sociedad civil a los que se hace referencia en los párrafos anteriores.

Por una parte teníamos a ong locales, como Guayacán, A. C. que había apoyado con aspectos técnicos y de capacitación a los socios y representantes de la cooperativa desde su creación, y por otro a diversos colectivos

¹³ En el comercio justo la expresión “precio justo alude a aquel que permite cubrir los costes de producción, sufragar las necesidades básicas [de los productores] y obtener un remanente para invertir, y que se mantiene estable... tendencia a disminuir la dependencia del comercio internacional [el predominante, es decir, el comercio injusto] fortaleciendo su posición en el mercado local y garantía de mantenimiento de la soberanía alimentaria de la zona productora” (Roberto Bermejo, *Realidades y tendencias del comercio justo*, Cuadernos Bakeaz, núm. 33, junio de 1999). Al comercio justo también suele denominarse como comercio alternativo, equitativo, etcétera.

nacionales e internacionales interesados en colaborar con la causa zapatista, entre otras acciones, por medio de la compra de productos de las BAZ. Ya desde la experiencia de Mut Vitz se había creado una red de colectivos, como la Red Prozapa¹⁴ que había iniciado la compra de café de esta cooperativa desde el año 1998. De tal suerte que, sumándose los factores no convencionales del mercado de la oferta-demanda-solidaridad —en lo que podríamos resumir los principios generales del comercio justo—, se abrió la puerta para comprar el café que producía y acopiaba YTK. Se establecería entonces la conexión entre los productores de YTK y el mercado de exportación hacia los nichos del comercio justo facilitada por la ong local que fungiría como una especie de grupo asesor de la cooperativa.

Entrar al comercio justo o alternativo significó para las familias asociadas a YTK mejorar sus ingresos por la venta de café en virtud del sobreprecio pagado por las organizaciones de Red Prozapa, en contraste con los precios habituales pagados por los coyotes locales. Una de las vías para acceder a estos sobreprecios era el valor agregado, ya que se trataba de un producto ecológico —orgánico— certificado. Y la otra era el valor simbólico —traducido en dinero— en virtud de que era un producto que provenía de los espacios y de la lucha zapatista, con la que se identifican los colectivos de la mencionada Red; tal sobreprecio representa una contribución adicional que va más allá de la mera relación comercial, e intenta fortalecer el proceso autonómico zapatista.

¹⁴ Red integrada por colectivos europeos y de EE UU afines al zapatismo.

Para la mesa directiva implicó la necesidad de poner más atención a las tareas de gestión y administración en la medida que se empezaron a gestionar los dineros de las ventas, manejar cuentas bancarias, realizar pagos, expedir cheques, así como organizar el acopio en las distintas regiones, enviar el producto al beneficio seco, contratar el transporte al puerto, etc. Si bien estas tareas eran apoyadas por Guayacán —sobre todo en aspectos como la capacitación, gestión y organización de los embarques del café—, se situaba así a la cooperativa en otro nivel de responsabilidades más allá de simplemente representar a los productores.

La participación de YTK en el modelo de comercio justo también implicaría relacionarse con las contrapartes, principalmente con los colectivos de Italia y Alemania, así como con ong locales y nacionales como Granito de Café, a los que vendían algunos remanentes que quedaban de la exportación y los llamados “desmanches”. De la misma forma, la mesa directiva de la cooperativa tuvo que profundizar en el tema de la revisión de los contratos y sus condiciones: prefinanciamiento, precio, calidad, tiempo y modalidad de embarque, envío de muestras, “premio social”, entre otros.

De esta manera, en su trayectoria de 10 años, YTK había logrado tener incidencia en los varios eslabones de la cadena del café: En el nivel de la producción primaria, se llevó a cabo la conversión de cafetales al incorporar y asimilar los métodos y técnicas orgánicas en la mayor parte de las unidades productivas. Se realizó el acopio, almacenamiento y transporte del grano, así como la construcción de cinco bodegas regionales y de la bodega central en

Altamirano. De igual manera, la cooperativa realizó el procesado y selección del café pergamino en instalaciones propias —beneficio seco—. Se inició el proceso de control de calidad mediante la instalación de un laboratorio de catación, y se llevó a cabo el procesado para la venta nacional de café tostado y molido y en taza. Para fines de exportación, la cooperativa obtuvo el registro de exportador en el año 2002 ante Comcafé —hoy Amecafé, Asociación Mexicana de la Cadena Productiva del Café—, asimismo la certificación externa de la producción, del procesamiento —beneficio seco— y de la comercialización por parte de Certimex. Por último, le fue posible acceder a la apertura de esquemas de financiamiento —capital de trabajo para el acopio— a través del consorcio italiano Etimos.

En resumen, la cooperativa había llegado a establecer trato directo con compradores-consumidores. En otro sentido, mediante su inserción en el sistema de comercio justo, la cooperativa logró retener, hasta el año 2009, aproximadamente 24% del valor final,¹⁵ no obstante que se reduce a 18 o 20%¹⁶ en el nivel de las unidades domésticas debido a los gastos de acopio y operación.

¹⁵ *¿Quiénes somos? El colectivo Café Libertad*. Informe de Café Libertad Kollektive eG. Noviembre 2009.

¹⁶ En promedio, la cooperativa ha liquidado a sus socios 20% del valor del contrato por kg de café pergamino. Los precios de los contratos se establecen en volúmenes de café oro o verde seleccionado, mientras al productor se le liquida por kg de café pergamino entregado.

YTK en la autonomía y la resistencia zapatistas. La formación de los Caracoles y las Juntas de Buen Gobierno

Cuando se daban los pasos para estructurar y dar forma a los esfuerzos organizativos de YTK —incluyendo la conversión orgánica de la producción—, ya se habían observado cambios en las estrategias del movimiento zapatista, pues desde el mes de agosto de 2003 la dirigencia del EZLN anunciaba la transformación de los “Aguascalientes” en unas estructuras territoriales y de gobierno a las que denominó “Caracoles”, dentro de las que se integraron los 38 municipios autónomos, dividiéndolos a su vez en cinco regiones político-administrativas dotadas de una estructura de gobierno civil denominada Junta de Buen Gobierno.

Estos cambios, que buscaban consolidar los procesos de autonomía en los territorios zapatistas, habrían de conducir a un mayor control de las iniciativas de los municipios autónomos o de algunos sectores de la población de base, y también a una mayor regulación sobre el funcionamiento de los organismos de solidaridad que venían colaborando con apoyos materiales o proyectos específicos destinados a una comunidad o sector dentro de los espacios zapatistas. Esto tendría repercusiones en el posterior desenvolvimiento de YTK, ya que la actuación de la cooperativa debería conducirse bajo los criterios establecidos por las nuevas autoridades —correspondientes a la JBG— e implicaría, como discutiremos más adelante, la pérdida paulatina de condiciones para su autogestión.

En tanto que estas cooperativas de café —cuando menos en el caso de Mut Vitz— fueron consideradas “como expresión orgánica del movimiento” zapatista (Gerber, 2004), a lo largo de su desarrollo se han visto intervenidas por parte de las autoridades autónomas, ya sea para mediar o conciliar posturas a su interior, o bien para tomar decisiones más directamente sobre su vida interna; esto último se ha hecho más visible desde la creación de las JBG en 2003. Se persigue, mediante esta injerencia, que las cooperativas de café no se desprendan de los criterios de subordinación a la autoridad y que no lleguen a alcanzar una diferenciación económica respecto al resto de las comunidades de base que no cultivan café.

Y en lo que toca al caso de YTK, este nuevo esquema representó una mayor intervención por parte de las autoridades de la JBG —la sede del “Caracol” 4 y de la JBG se habría de establecer en la localidad de Morelia, lugar donde funcionaba el antiguo Aguascalientes— en los asuntos y actividades de la cooperativa, quitándole en los hechos los márgenes de autonomía con los que venía operando.

Dentro del contexto de la autonomía zapatista, el desempeño de la cooperativa YTK se ve constreñido al estar inmersa en las estrategias que señala la resistencia zapatista, y que le impiden, por ejemplo, relacionarse con las agencias oficiales del gobierno. En este sentido las políticas públicas oficiales para la planeación del desarrollo rural y en particular para el sector cafetalero,¹⁷

¹⁷ Programas de fomento productivo, inscripción en el padrón cafetalero, apoyos para la certificación orgánica y para renovación de cafetales, coberturas de precios, combate de plagas, etcétera.

por ejemplo, sólo llegan a tener repercusiones en el funcionamiento de la cooperativa por omisión. Mientras la mayoría de las experiencias cooperativas cafetaleras de Chiapas —y de otras entidades—, igualmente integradas por pequeños productores indígenas, no dudan en establecer relaciones con los aparatos institucionales del Estado para obtener apoyos, proyectos y/o financiamiento, combinándolos con estrategias que apelan a la cooperación solidaria de organizaciones civiles; las asociaciones zapatistas se niegan a recurrir a los apoyos y “limosnas del mal gobierno”.

Lo que se observa con el recurso y el discurso de la resistencia en la práctica zapatista de los últimos años es que se da en un contexto que no es el mismo que prevalecía hasta el año 2001 —caracterizado todavía por la atención de vastos sectores sociales y de los medios de comunicación en la evolución del zapatismo—, cuando se repliega el movimiento a sus territorios chiapanecos en la “zona de conflicto”. Hacia el año 2003, cuando se crean los caracoles y las Juntas de Buen Gobierno, ya habían cambiado las condiciones en que se desarrollaba el escenario nacional y local, y “...el EZLN [había] dejado de ser el epicentro de la política nacional”,¹⁸ sin que esto implicara, ni de lejos, aproximarse a solucionar las causas que dieron origen al conflicto armado de 1994.

A más de 10 años de la insurrección armada, varios grupos e individuos afiliados al zapatismo se preguntaban si la resistencia era para siempre.¹⁹

¹⁸ Carlos Fazio, en Red Voltaire, <http://www.redvoltaire.net/>

¹⁹ Van der Haar, Gemma, 2004, “Autonomía a ras de la tierra: algunas implicaciones y dilemas de la autonomía zapatista en la práctica”.

Asimismo, algunos reclamaban acciones por parte de las JBG que dieran respuesta a sus necesidades materiales y de bienestar que no veían llegar. La cooperación internacional había disminuido significativamente, en contraste con la que se observó durante los primeros años posteriores al levantamiento; en tanto que no había estrategias eficaces para impulsar una economía alternativa,²⁰ lo que había generado, paradójicamente, dependencia hacia los apoyos de la cooperación solidaria. La suma de todos estos elementos disminuyó el consenso activo a favor de la resistencia, y condujo a que se acentuaran los mecanismos de coerción sobre la población simpatizante.

De lo anterior dejan constancia nuestras observaciones, así como varios testimonios y relatos de socios y representantes regionales de la cooperativa YTK, la que en su relación con las autoridades de la JBG veía disminuir paulatinamente su margen de acción por la creciente intervención de esta estructura en la vida interna de la cooperativa. Estas nuevas políticas se habrían de resentir también en otras cooperativas zapatistas que operaban en la jurisdicción del Caracol de Oventic, como en el caso de Mut Vitz, en el que “la autonomía de [la] organización fue claramente recortada” (Gerber, 2005: 279).

²⁰ Velasco Yáñez, David. 2000, ¿”Hay una economía zapatista?” en La Otra campaña y las alternativas al neoliberalismo.

Conclusiones

Hemos revisado en este trabajo algunas de las formas y modalidades con que los diversos agentes que se relacionan con la cooperativa ponen en juego y movilizan sus recursos a partir de su posición en torno al zapatismo, haciendo uso de diversas estrategias para mantener su viabilidad como instituciones de la “sociedad civil”. Junto con ello hemos mostrado también cómo, desde el ámbito del autogobierno del Caracol 4, se recurría a sus atribuciones de autoridad para hacer prevalecer las disposiciones emanadas desde la dirigencia zapatista, tanto en sus relaciones internas como con esa “sociedad civil”; tal ejercicio de autoridad es instrumentado al modo en que los representantes de la JBG interpretan las mencionadas disposiciones y principios zapatistas, mediante el conjunto de “...intuiciones del ‘sentido práctico’ ” (Bourdieu, 1996: 22-24).

Es así como la trayectoria de YTK, en el contexto de la experiencia regional de la autonomía en el Caracol 4, no se podría entender sin la intervención y mediación de diversos agentes externos —la sociedad civil—, que han sido atraídos por este “campo de fuerza” que es el movimiento neozapatista.

Es de destacar también que en el proceso se fueron creando las bases para institucionalizar dichos espacios, mediante las cuales los diversos agentes —ong, colectivos de solidaridad, autoridades y mandos zapatistas— perseguían dinamizar y dirigir las prácticas sociales y políticas, y al mismo tiempo

hacer prevalecer sus estrategias de reproducción o cambio, es decir, para conservar u obtener posiciones e influencias en torno a la cooperativa YTK. Tal proceso giró alrededor de un discurso del zapatismo sobre el papel, de alcances y relaciones con la sociedad civil y con la sociedad política, discurso que se ha modificado y actualizado de acuerdo con las coyunturas políticas y estrategias del movimiento y que incluyó, por ejemplo, pactar con el gobierno de Chiapas, presidido por Pablo Salazar Mendiguchía, en el periodo 2000-2006 (Villafuerte, 2006: 245).

Todo lo anterior ha repercutido en la intensidad y los modos con que el zapatismo ha establecido sus relaciones y alianzas con la sociedad civil a lo largo de estos 20 años, resultando que, para fines prácticos —pragmáticos—, la sociedad civil se convirtió finalmente en aquellos grupos y sectores simpatizantes, adherentes y/o militantes incondicionales de la causa zapatista, que no cuestionaban sus estrategias ni sus prácticas. Al efectuar este tipo de codificación²¹ o clasificación quedarían al margen aquellos grupos que disientían, pues serían etiquetados como antizapatistas, priístas, paramilitares, “terceristas”, etcétera.

Durante el acompañamiento de las actividades de la cooperativa hemos podido observar diversas prácticas que parecían contravenir el discurso y la propuesta política del zapatismo para con su base social, en particular en el tema de las relaciones entre las comunidades y las autoridades, y en las formas de participación democrática horizontal, “desde abajo”, mediante la cual se

²¹ Los esquemas clasificatorios y “La codificación es una puesta en orden simbólica, o de mantenimiento del orden simbólico...” (Bourdieu, 1996: 86).

pretende “la construcción de una ‘nueva cultura del poder’ ” (Fazio, 2004). Se trata de expresiones en las que también se entreveran elementos “culturales” con nuevas formas de organización social y técnica que se propugnan en virtud de las relaciones de la población con las estructuras y reglas zapatistas y con la sociedad civil.

Vemos de esta manera como, a partir de la creación de los Caracoles y las JBG, se profundizó el proceso de *institucionalización* de la resistencia zapatista, generándose ciertas estructuras, relaciones y prácticas de coerción para tratar de asegurar la conservación y reproducción del nuevo orden social. De allí que en el proceso zapatista no haya sido explicitado el “sujeto” social de la autonomía, prevaleciendo, en la práctica, la preponderancia de “lo colectivo” por sobre el individuo, la unidad doméstica, y/o los sectores específicos como es la propia cooperativa YTK.

Desde nuestra experiencia, y tomando en cuenta la perspectiva utilizada, en el proceso del neozapatismo consideramos inadecuadas las visiones dicotómicas que contraponen lo individual con lo colectivo, por lo que sería deseable incorporar las distintas dimensiones del cuerpo social y otorgar el mismo valor a las iniciativas individuales y sectoriales facilitando —no inhibiendo— la expansión de las mismas.

Es posible, entonces, ver este proceso como la conformación del espacio social dentro del que se desenvuelve la cooperativa YTK, es decir, aquel constituido por agentes que poseen desiguales posiciones de poder: los mandos militares del EZLN, las autoridades rotativas de la JBG, las asambleas

de zona, los consejos municipales autónomos, las comunidades, grupos y bases de apoyo, etc., que interactúan dentro de una demarcación física —el territorio del Caracol—. Dentro de ese espacio social y territorial se adoptan diversas estrategias de reproducción y de lucha por parte de los agentes que se mueven en él, y se ponen en juego los mecanismos que tienden a reproducir o a transformar dicho espacio, incluyendo, en ocasiones, las formas de apremio que se ejercen desde las posiciones dominantes.

Es inevitable plantearse la reflexión de si en un movimiento que persigue la autonomía política y territorial caben expresiones de autonomías o de autogestión en otras escalas del espacio social. Si en tal proceso debe centralizarse la gestión territorial y de gobierno, o bien, propiciar la reproducción microsociedad de las aspiraciones autonómicas. En este sentido, lo que hemos observado son señales muy claras de que la estrategia zapatista se orienta hacia la primera opción, rechazando en la práctica la posibilidad de que iniciativas con potencial autogestivo, como YTK, se desarrollen, en aras de sostener objetivos estratégicos más amplios, como mantener la resistencia, por eso se les mira con recelo y como amenazas a la integridad del movimiento.

Si la “construcción de ciudadanía” (Harvey, 2000: 34) es uno de los principios éticos del zapatismo, consideramos que debería de ser estimulada en todos los niveles del espacio social; refugiarse en el asambleísmo a mano alzada, como en las asambleas de “zona” que se llevan a cabo en los Caracoles, conlleva el riesgo de inhibir la abierta deliberación y la construcción de consensos, así como el de tomar decisiones insuficientemente informadas y reflexionadas.

La democracia horizontal que practica el zapatismo es contradictoria, obedece a las estrategias de los agentes con mayor poder dentro de ese espacio y no se propicia en todos sus sectores, como lo hemos descrito en el caso de YTK; mientras el sistema de turnos de la JBG recambia periódicamente a sus autoridades, en la mesa directiva de YTK se avala la permanencia de sus representantes más tiempo de lo estipulado y al mismo tiempo se coarta la participación de su base social.

No obstante que hay un esfuerzo por “civilizar” —esto es, transferir las decisiones de lo militar a lo civil— las funciones de gobierno en las nuevas instituciones de la JBG, todavía se observa un predominio muy marcado en la orientación y en la toma de decisiones dentro de estos espacios por parte de los mandos regionales de la estructura militar, lo que reproduce un sistema de relaciones clientelares y paternalistas que también se transminan al funcionamiento de Yochin Tayel Kinal.

Coincidimos en la idea de que la estrategia de la autonomía se construye como una legítima reivindicación social que responde y resiste frente a un Estado inoperante, excluyente y omiso, sin embargo es poco viable sin que se le estimule y se generen las condiciones para su reproducción en todos los niveles y sectores de la población, ya que no “...es posible una autogestión que no sea social ni generalizada” (Almeyra, 2006: 267).

Bibliografía citada

- Almeyra, Guillermo, 2006, “Avatares de la autonomía en los municipios y comunidades indígenas”, en Beatriz Canabal Cristiani et al. (coords.), *Diversidad rural. Estrategias económicas y procesos culturales*, Universidad Autónoma Metropolitana, Plaza y Valdés editores, México, D. F.
- Bermejo, Roberto, 1999, “Realidades y tendencias del comercio justo”, *Cuadernos Bakeaz*, núm. 33, junio de 1999.
- Boron, Atilio, 2001, “La selva y la polis. Interrogantes en torno a la teoría política del zapatismo”, en *Revista Chiapas*, núm. 12, ERA, México.
- Bourdieu, Pierre, 1996, *Cosas Dichas*, Gedisa, Barcelona, España.
- Bourdieu, Pierre, 1997 [1994], *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*, Ed. Anagrama, Barcelona, España.
- Bourdieu, Pierre y Loic J.D. Wacquant, 1995, *Respuestas por una antropología reflexiva*, Editorial Grijalvo, México, D. F.
- Cardozo, Fernando H, y Enzo Falettom, 2002 [1969], *Dependencia y desarrollo en América Latina*, Siglo XXI, México.
- Fazio, Carlos, 2004, “México: Resistencia y autonomía. Una década de zapatismo”, *Red Voltaire*, en <http://www.redvoltaire.net>, descargado de CedoZ.org [fecha de consulta: 18 de octubre de 2011].
- Gerber, Philipp, 2004, “ ‘Preguntando caminos’. Café orgánico zapatista: Los tzotziles de la cooperativa Mut Vitz en su caminar autónomo”, en *Anuario de Estudios Indígenas X*, Instituto de Estudios Indígenas, Universidad Autónoma de Chiapas, México, pp. 247-300.
- Harvey, Neil, 2000, *La rebelión de Chiapas. La lucha por la tierra y la democracia*, ERA, México, D. F.
- Molina Valencia, Nelson. 2004, *Resistencia comunitaria y transformación de conflictos: un análisis desde el conflicto político armado de Colombia*, tesis de doctorado en psicología social, Universidad de Barcelona, Barcelona.
- Montañez Gómez, Gustavo y Ovidio Delgado Maheca, 1998, “Espacio, Territorio y Región: Conceptos Básicos para un Proyecto Nacional”, *Revista del Departamento de Geografía de la Universidad Nacional de Colombia*, vol. VII, núm. 12, Santa Fe de Bogotá, Colombia.

- Ochoa González, Óscar, 2003, “Conversando sobre Gramsci, sociedad civil y hegemonía”, Centro de Investigación y Desarrollo de la Cultura Juan Marinelo, La Habana, Cuba, en http://www.archivochile.com/Ideas_Autores/gramscia/s/gramscisobre0015.pdf [fecha de consulta: 18 de noviembre de 2011]
- Organización Internacional del Café, *International Coffee Organization* (ICO), disponible en <http://www.ico.org/>
- Renard, Ma. Cristina, 1999, *Los intersticios de la globalización. Un label (Max Havellar) para los pequeños productores de café*, CEMCA, Embajada del reino de los Países Bajos, ISMAM, México.
- Van der Haar, Gemma, 2004, “Autonomía a ras de la tierra: algunas implicaciones y dilemas de la autonomía zapatista en la práctica”, en Pérez Ruiz, Maya Lorena (coord.), *Téjiendo historias: Tierra, género y poder en Chiapas*, Instituto Nacional de Antropología e Historia, México, D. F.
- Velasco Yáñez, David, “¿Hay una economía zapatista?”, *La Otra campaña y las alternativas al neoliberalismo*, en http://www.sjsocial.org/crt/articulos/753_david_v.html [fecha de consulta: 27 de mayo de 2009].
- Villafuerte Solís, Daniel y José Montero Solano, 2006, *Chiapas: La voz de los actores*, Unicach, Ediciones Casa Juan Pablos, México, D. F.

Mapa. Zona de influencia de Yochin Tayel Kinal,
municipios autónomos y oficiales

Estado de Chiapas

*MUNICIPIOS CON PRODUCTORES DE CAFÉ
DE YOCHIN TAYEL KINAL S. P. R. DE R. I.*



Fuente: Elaboración propia.

ENTREVISTA

“¿Pero qué le vamos a hacer?”:

Un testimonio desde la Selva Lacandona, Chiapas

Oswaldo Villalobos Cavazos¹

Tim Trench²

Introducción

En este texto³ se reproduce un relato de vida contado a los autores por Don Quirino Hernández Clara, campesino chiapaneco, colono y morador de la Selva Lacandona, con el propósito de documentar la lucha de una comunidad por hacerse de tierra y normalizar su situación agraria en el marco de los conflictos políticos y sociales ocurridos en la región en este lapso de

¹ Maestro en ciencias en desarrollo rural regional de la Universidad Autónoma Chapingo. Actualmente consultor en desarrollo rural adscrito al Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura. Temas de especialización: diagnóstico, planeación, ejecución y evaluación de proyectos de desarrollo sustentable y políticas ambientales en ejidos y comunidades rurales. Correo electrónico: oswaldovillalobos@live.com

² Doctor en antropología social de la Universidad de Manchester (Reino Unido), profesor-investigador de tiempo completo en la sede Chiapas de la Universidad Autónoma Chapingo. Temas de investigación: políticas ambientales de conservación, manejo comunitario de recursos naturales, historia y conflicto agrario, Selva Lacandona. Correo electrónico: tim_trench@yahoo.co.uk

³ Los autores agradecen a Sebastián Ramírez Arias, Anna Garza Caligaris y al comité editorial de la revista *EntreDiversidades* por los valiosos comentarios y observaciones a los borradores del presente texto.

tiempo; como veremos, esta lucha los lleva a descubrirse como sujetos de derechos, que en su devenir de organización —y ruptura— también terminan reconociéndose como ciudadanos. Don Quirino nació el 25 de febrero de 1951 en el ejido Laguna del Carmen Pataté, municipio de Ocosingo; a los 18 años, en 1969, Don Quirino fue uno de los fundadores de un poblado cercano a la Laguna Miramar, en el Valle de San Quintín, ahora conocido como Benito Juárez Miramar (BJM). Los pobladores de este lugar llevan más de 40 años luchando por su reconocimiento agrario y, de acuerdo con ellos, han sido años de “mucho sufrimiento”. No es casualidad que la patrona de Benito Juárez Miramar sea la Virgen de Dolores, cuya fiesta se celebra el viernes anterior a Viernes Santo rezando a los siete dolores de la Virgen María.

En otros testimonios de Don Quirino,⁴ se pueden discernir tres “capítulos” distintos de “sufrimiento” en la trayectoria de sus familiares a través del siglo XX. El primero corresponde a los años en la Finca Santa Rita, donde el abuelo y el padre de Don Quirino se desempeñaban como trabajadores acasillados. Según Don Quirino, el finquero era “malísimo”, obligando a sus peones a trabajar de “sol a sol”. Don Quirino cuenta cómo su abuelo tenía que caminar a Comitán —aproximadamente 70 km— para traer “mercancía” de regreso a la finca. El primer intento de salir de la condición de peonaje se dio con la migración de alrededor 40 familias al poblado de Laguna del Carmen Pataté en los años 40 del siglo pasado. En este lugar la esperada libertad de los

⁴ Uno de los autores tiene una relación de varios años con el poblado a través de proyectos productivos, capacitaciones y asesorías agrarias, y ha realizado entrevistas a Don Quirino antes y después de la compartida aquí; esto ha ayudado a dar contexto al presente testimonio.

pobladores estuvo limitada por suelos pobres y falta de agua, lo que implicaba para las mujeres largas caminatas diarias para acarrearla. Con el reconocimiento oficial del poblado como ejido en 1954, las relaciones con el ex patrón se tornaron más tensas, ya que el nuevo ejido incluía tierras que habían formado parte de la finca. Don Quirino recuerda que cuando los ejidatarios bajaban sus animales al valle para tomar agua del río —área que todavía correspondía a la finca— se les agredía a tiros. Dada la limitada viabilidad agropecuaria del ejido y la dependencia alimentaria de su población, un grupo se animó a buscar nuevas tierras más adentro de la selva. Con esta nueva migración, comenzó el tercer capítulo de “sufrimiento”.

La historia que nos cuenta Don Quirino es de largas caminatas y extenuantes jornadas, de los desafíos de los primeros años y de los esfuerzos constantes para organizarse entre ellos y con otros grupos de colonos; después vendrían las divisiones y enfrentamientos. Es una historia de esperanzas y decepciones, de autodefensa y penalidades, un testimonio más acerca de adentrarse en la “mera” selva para buscar un nuevo comienzo y futuro.⁵

Don Quirino, de 63 años, es todavía un hombre fuerte, habla la lengua tzeltal y cuenta con una historia de lucha en diferentes organizaciones de la región. A pesar de estos años de reivindicación, BJM permanece en la categoría de poblado “irregular”, en cierta medida por ser parte de la Reserva de la Biosfera Montes Azules (Rebima), un área protegida decretada en 1978, casi una década después de la llegada de las familias tzeltales a esta región. Como

⁵ Varios autores han reproducido entrevistas con los colonizadores de la Selva Lacandona; ver, en particular, De Vos (2002, 2003).

veremos, este decreto ha impedido la regularización del poblado, por lo que la comunidad permanece en una especie de limbo agrario; y aunque no existen amenazas explícitas de desalojo de parte del gobierno, tampoco existe la voluntad política de resolver la situación ni las demandas de los solicitantes. A pesar de esto, BJM es un caso interesante en el cual el sujeto agrario colectivo, la “comunidad”, lo es en la práctica pero no en la ley.⁶

Nos parece pertinente publicar el testimonio de Don Quirino porque narra, aunque sea de forma implícita, cómo los diferentes procesos y acontecimientos regionales han contribuido a formar un sujeto histórico particular. Con “sujeto” nos referimos tanto a la capacidad de “hacer historia”, como a la evolución de la conciencia de ser un sujeto de derechos, en calidad de campesino, indígena y ciudadano mexicano. En la narración de Don Quirino, se aprecia cómo un grupo de gente, en un tiempo y lugar específico, se ha formado y evolucionado como sujetos políticos y sujetos de derechos a través de las diversas experiencias en torno a la emergente relación entre estos campesinos, el Estado y diferentes instancias de politización y movilización social.

Este relato se compone de una sola entrevista llevada a cabo en febrero de 2011 en Benito Juárez Miramar por los autores; fue grabada, transcrita en su totalidad y editada para hacer su lectura más fácil y amena. Se decidió mantener la forma de hablar y los modismos de Don Quirino para conservar

⁶ En tal sentido, BJM cumple formalmente con la estructura organizativa de un ejido —asamblea, comisariado, consejo de vigilancia, tesorero y agente— y tiene un reparto de tierra interno de acuerdo con la normatividad agraria. La asamblea efectivamente funge como espacio de construcción de acuerdos para la organización productiva y social, así como para dirimir diferencias e instituir tareas comunes. Quizá precisamente por su situación agraria precaria, BJM intenta cumplir cabalmente el ideal agrario de gobierno y gestión colectiva.

la originalidad de su lenguaje y no cambiar el sentido de sus palabras. Debido a lo anterior y dado que el tzeltal es el idioma original de Don Quirino y el español su segunda lengua, se le pide al lector comprensión en la prevalencia de un lenguaje coloquial y usos lingüísticos propios de un indígena tzeltal. A manera de darle cierta estructura al relato, decidimos dividirlo en cinco secciones; éstas comienzan con un subtítulo que sugiere el contenido, seguido de la propia narración de Don Quirino, y finalizan con una breve explicación de los eventos regionales que enmarcan el relato.

Colonización

“Nosotros salimos de allá de donde vivíamos antes, el ejido se llama Laguna del Carmen Pataté, cerca de Ocosingo. En ese tiempo estábamos en un lugar muy pedregoso, cerro pues; no teníamos derecho nosotros,⁷ sólo tenía su parcela el finado mi papá, sólo los más ancianos de ese tiempo tenían su parcela. Entonces, un grupo empezamos a platicar ‘¿por qué no vamos a buscar un lugar donde podamos tener derecho también? Nosotros vamos a tener hijos y no tenemos siquiera parcela’. Además, allá no daba maíz porque [...] son terrenos muy secos y no da nada, y luego no hay agua para hacer potrero, no hay agua, no hay forma de hacer potrero. Por eso así empezamos a organizar, después ya luego hicimos grupito que, sí, vamos a buscar un lugar. Entonces yo y uno mi tío, ya murió, hace poco murieron, empezamos así echando traguito, siempre nosotros empezamos así platicando con la botellita, pero

⁷ Se refiere a que no habían sido dotados de tierra.

fue bueno la idea, pues, porque ahí hicimos plan y ahí empezamos a orientar: ‘qué, ¿quién va?’ ‘¡Yo voy!’, dice uno y ‘¡yo voy!’.

Salimos a las seis de la mañana de Pataté; seis, siete de la tarde estamos llegando a un ejido que se llama Avellanal, ahí llegamos a dormir. Al día siguiente arrancamos otra vez, clareandito, a las seis de la mañana estamos levantando, un día otra vez hasta llegar a Amador Hernández, ahí llevamos dos días. Y de ahí, el último ejido era Pichucalco, que está aquí cerca, ahí terminaba el camino, era el último ejido, era el último comunidad, era nuevo también; desde ahí pura selva, tupido. Ahí empezamos a arrancar el pique, pues, empezamos a hacer el pique, a puro machete. Desde que salimos de allá donde vivíamos, traíamos tostadas, pelotas de pozol, porque nosotros la costumbre era pozol; pero llegando a ese ejido compramos más pozolito, como somos conocidos con algunos, sabían, ‘los pobres no tienen terreno’, y nos daban pozol.

Hay un ejido con el que colindamos antes en Pataté, se llama colonia Cárdenas, ellos vinieron primero a vivir en Hidalgo, aquí cerca. Ellos nos daban razón que sí, ellos saben que hay terreno ‘dicen que es la laguna Miramar, pero que está en otro lado que nosotros estamos; pero si gustan ir a ver, pues solamente que busquen, pero dicen que hay buen terreno allá, sólo que no sé dónde mero queda, pero sí, hay una laguna allá’, decían. Ellos fueron los que nos dio la idea, pues, por eso empezamos a venir a buscar. Por eso desde Amador, en Pichucalco, empezamos a hacer el pique, pero buscando así, así al rumbo; así como ve usted tupido este cerro, lleno de

monte, empezamos así. Un picador ahí va, marcando dónde vamos; donde nos entra la noche, ahí hacemos el campamento; bien limpio una rueda, porque miedo con el tigre,⁸ había mucho tigre todavía. Ahí quedamos. El día siguiente arrancamos otra vez con el pique, a veces hace dos día, tres día, se nos gasta el pozolito o la tostada que traíamos, tenemos que regresar otra vez; ahí se queda, ahí queda el pique.

Bueno, entonces había un tal Francisco, un tal Quirino, José Ángel Hernández García, pero ya no están aquí, están en Ocosingo; todavía viven, pero están en Ocosingo. Lo que hace ese señor, cuando ya nos sentimos ya medio desorientados, porque siempre estamos con miedo y pues difícil el rumbo pues, pura montaña, no puedes ni siquiera ver en qué parte estás [...] lo que hacía ese hombre, Francisco que le digo, él es muy chingón también, muy listo, se subía a los árboles, hasta la punta, ahí lo va a localizar el rumbo, dónde queda; así así, cada tramo así lo hacía, hasta que volteamos este cerro cuando dijo: ‘no, compañeros, ahora sí ya vi la laguna’, lo logró ver lejos, esta laguna se ve lejísimos ‘¿quieren subir algunos? Vengan, súbanse’. Tuvimos que subir también el que pudo, algunos que no pudieron, ahí vimos que la laguna apareció: ‘pues ésa es la laguna’, ‘ahora sí vamos a dirigir ahí’, ‘pues sí, está bien’.

Ya cada vez que venimos a Pataté, llegamos a informales, a hacer la reunión: ‘No, pues el lugar así está’. Un día que llegamos al agua empezamos a platicar a la gente: ‘¿Pero, cómo está? ¿Es agua que no se va a secar?’ Es que cuando

⁸ Por “tigre” se refiere al jaguar (*Panthera onca*).

empezamos a viajar aquí era un mes de abril, pero pasó ese tiempo, cuando logramos encontrar este arroyo ya era tiempo de lluvias otra vez, no había tanta seguridad que sea agua así, porque hasta afuera estaba crecido. Uno de mis compañeros dijeron: ‘¿quién trae anzuelo?’, ‘pues traemos nosotros’, ‘ah, bueno, pues ahorita lo sabemos si este arroyo va a vivir o a lo mejor es por la lluvia que está crecido’, no se sabe. Pero solamente una prueba, tiramos el cordel: ‘¿Qué tal que hay pescado? Y si hay pescado grande, a lo mejor seguro que esto es un arroyo o un río’, ‘¡sale!’, cuando empezamos con el cordel, ‘pero... ¡un macabil, mojarra! ¡no’mbre! en un ratito hacemos pescado, pero montón’. ¡Contento la gente! A asar pescado, a comer, ah, pero tranquilo. Pero así fue [...] Ahí vimos que es arroyo que sí, pero bajó, a los dos días bajó, paró la lluvia y bajó, y ahí se vio que sí es arroyo”.

La apertura de la Selva Lacandona al reparto agrario surgió como una solución a la presión de grupos demandantes de tierra que no afectaría las propiedades de rancheros y hacendados en otras regiones del estado, los cuales tradicionalmente han tenido fuertes vínculos —familiares, la gran mayoría de veces— y gran influencia en el poder político chiapaneco (Legorreta, 2008). Adicionalmente, la inmigración estuvo motivada por una serie de circunstancias, entre las que destacan: las míseras condiciones de los trabajadores en las fincas, aún prevalecientes hasta bien entrado el siglo XX; la disminución en la demanda de mano de obra indígena, así como una despeonización o liberación de peones acasillados a partir de la

incorporación de tecnología y la reconversión de producciones agrícolas a ganadería extensiva. Pero al dotar de tierras marginadas —que rápidamente se agotaron—, con el objetivo de no afectar las tierras de las fincas, se propiciaron segundas o terceras oleadas migratorias que iban adentrándose más y más en la selva conforme ya no había tierra que repartir en ejidos, comunidades u otros asentamientos campesinos; como hemos visto, este fue el caso de Benito Juárez Miramar.

Apropiación del territorio

“Ya de ahí empezamos a solicitar⁹. Ya cuando pasó el tiempo hicimos la milpa, cuando ya hay maicito, que empezó a madurar la milpa, es cuando bajamos la familia; pero, ¡qué sufrimiento!, ¡lucha!, ¡castigo!, porque no hay camino, tuvieron que caminar la familia. Eso que caminábamos nosotros en un día, hacíamos dos días con la familia. Cuatro días [...] como seis días llegamos, ¡bien cansado!, además carga; hemos sufrido bastante. Bueno, pues así fue. La solicitud que hicimos fue en 1969, en 1970 bajamos aquí a hacer ya la milpa. El primer año tumbamos este pedacito y allá por la pista, porque al siguiente año nada más hicimos la pista, porque era muy importante, no había camino, aquí estábamos completamente cerrados porque ¿dónde?¹⁰ Bueno, en el 71 fue cuando posicionamos todo aquí ya. Pero entonces nuestro maicito, cuando

⁹ Iniciar formalmente su trámite agrario.

¹⁰ Hasta hace algunos años, las avionetas eran el medio más rápido y eficiente por el cual las comunidades selváticas podían llegar a las ciudades más cercanas. En esta región se sigue usando la avioneta para viajes especiales o urgentes.

todavía no había, teníamos que ir a traer hasta Amador.¹¹ Ya vimos bien el lugar, hicimos buen camino, abrimos, ya bestias pasaban, así empezamos a ayudarnos porque ya con caballo ya traemos el maicito.

Nadie quería entrar a la laguna, ¿quién iba a querer entrar? Miedo, pues, contaban, no sabemos, contaban que hay lagarto, pescado que puede comer la gente, se escucha muy increíble, pues. De ahí, ese mismo Francisco que le digo, que es muy cabrón, es muy listo de por sí, ¡le vale todo, pues!, hizo su cayuquito, él hizo su cayuquito, nunca lo había visto, pero así como es la gente que tiene que luchar porque no hay otra forma, pues él empezó a cruzar la laguna así, él sólo, así. Ya después lo fuimos siguiendo, pero con miedo, antes a la laguna le teníamos miedo pues, pero así poco a poco, en San Quintín empezamos a traer las cositas que nos hacían falta.

Gracias a Dios poco a poco se fue formando el ejido. Pero va usted a ver, ya estando aquí posesionados con la familia tuvimos suerte que cuando empezamos a hacer la solicitud en ese tiempo, la Reforma Agraria no nos dijo nada, lo que dijo fue ‘está bien ¿cómo se va a llamar el lugar? ¿Qué nombre lo tienen?’. Bueno, nosotros ya habíamos pensado que éste le íbamos a poner Río Azul, ejido Río Azul. Pero ya en la Reforma Agraria dijo que no, ‘no se va a hacer así, sino que vamos a buscar un nombre’, así que ya con ellos salió que se iba a llamar Benito Juárez, ellos le pusieron el nombre. Pero gracias a Dios nos dijeron que no, sino que estaba bien, ‘¿cuántos son?’, ‘tantos’, se hizo la solicitud y todo. Pero al ver después, el pinche gobierno nos iba a chingar

¹¹ Se refiere a Amador Hernández, un ejido al norte de BJM donde tenían parientes.

otra vez, a los seis meses de estar aquí nos empezó a querer chingar, a querer desalojar, que no, que no se iba a poder así porque va a ser Zona Lacandona, según que es Zona Lacandona, no aparecía todavía Montes Azules, sino que es por Zona Lacandona. Y por eso hubo compañeros que fueron mero fundadores, tuvieron miedo, porque la amenaza que nos daba el gobierno de que nos iban a sacar, que si no era a la buena, a la mala nos teníamos que salir. ¿Pues qué hicieron entonces los pobres? Mis compañeros, un tal Juan Mendoza, mi tocayo Quirino, ese Francisco que le digo, bueno, empezaron a hablar: ‘no, mira’, dice, ‘no, mejor no voy a dar mi vida yo aquí, si es que no nos permite el gobierno quedarnos’.

Salieron unos cuantos, no quisieron quedarse, tuvieron miedo por la amenaza del gobierno. Pero otra vez nosotros como grupo, ese Francisco que le digo, él es cabrón de por sí, dijo: ‘¿yo adónde voy? ¡No tengo dinero para comprar tierra! Donde ya salimos de allá porque de por sí no tenemos parcela, ¡no hay!, entonces, ¿qué dicen, compañeros? Si están dispuestos vamos a dar la vida, el gobierno es gobierno, no creo que nos venga a castigar tanto, somos gente, somos mexicanos, y luego, ¿no tenemos derecho? Y si nos quieren matar pues que nos saquen de aquí muerto, pero vivos no vamos a salir, yo me quedo aquí, aquí voy a dar mi vida, pero menos que voy a tener miedo, no voy a tener miedo’. ‘Pues, yo igual’, ‘¡y yo igual!’. Y así se formó un grupo, sólo unos cuantos se salieron, así fue como volvimos a quedar”.

Los solicitantes de Benito Juárez Miramar lograron que se publicara la solicitud oficial de dotación en 1970 (Periódico Oficial del estado de Chiapas, 4/11/70), pero como hemos visto, su permanencia en la región estaba bajo amenaza por razones tanto ambientales como agrarias. Por ejemplo, en 1971, fueron avisados que la Secretaría de Agricultura y Ganadería estaba estudiando la posibilidad de definir zonas de reforestación y establecimiento de parques nacionales en la región, poniendo en riesgo su solicitud.¹² Dos años más tarde fueron notificados que “por instrucciones verbales del C. Presidente de la República” estaban suspendidos todos los trámites de expedientes agrarios del municipio de Ocosingo hasta que se terminara el deslinde de la Comunidad Zona Lacandona¹³. Y en 1978, se decretó la Reserva de la Biosfera Montes Azules (Rebima) (DOF, 11/1/78), sobreponiendo la reserva a las tierras de Benito Juárez —y decenas de otros poblados—, complicando todavía más su solicitud de tierra.

Este ambiente de inseguridad, en donde no avanzaba el trámite agrario, tuvo un efecto contradictorio; por un lado, provocó la migración de varios hombres de Benito Juárez hacia Ocosingo o al estado de Campeche y, por otro, las amenazas de parte del gobierno tuvieron impactos en la extensión de la actividad agrícola. Como veremos ahora, la comunidad se afilió a la organización Quiptic Ta Lecubtesel¹⁴ para defender su derecho. Uno

¹² Oficio del Secretario de la Comisión Agraria Mixta, Tuxtla Gutiérrez, 4 de octubre 1971.

¹³ Oficio del Presidente de la Comisión Agraria Mixta, Tuxtla Gutiérrez, 29 de octubre 1973. En 1972 un decreto presidencial “restituye” 614,321 hectáreas a 66 familias lacandonas para la creación de los bienes comunales “Zona Lacandona” (DOF, 6/3/72). Este decreto no tomó en cuenta la existencia de 38 colonias de indígenas tzeltales y choles asentadas previamente en esta zona, muchas de ellas con trámites agrarios ya adelantados, lo cual se vuelve un caldo de cultivo de politización, movilizaciones y enfrentamientos (ver Harvey, 2000; De Vos, 2002).

¹⁴ “Unidos por nuestra fuerza”, en tzeltal.

de los primeros consejos de esta organización —aunque no lo menciona Don Quirino en esta ocasión— fue el de expandir los trabajaderos de Benito Juárez Miramar, tumbando más “montaña”, para establecer con más claridad su derecho a la dotación de tierras.

Sin embargo, al final la respuesta del gobierno a la solicitud de dotación fue negativa; en 1984, 14 años después de publicar su solicitud agraria, los pobladores de Benito Juárez recibieron como respuesta que no procedía la solicitud debido a que el asentamiento se encontraba dentro de un “parque natural”, decretado en el año 1974, situación que la población de Benito Juárez ignoraba. Resulta que el “parque” era propiedad del gobierno del estado de Chiapas, dicho “parque” había sido donado por un propietario privado en el mismo año 1974 y correspondía a un terreno de 4,313 hectáreas.¹⁵

Organización

“Pero resulta que en ese tiempo, como el gobierno quiso chingar a varias comunidades, pero no sé quién fue que empezó, se formó una organización, se organizó la gente, todos hicieron una organización que se llamó Quiptic Ta Lecubtesel, así se llamó la organización, se juntó toda la gente. Hasta ejidos ya viejos, ya con sus documentos y todo, los quiso chingar el gobierno, entró todo parejo. Empezamos a amarrarnos duro, en ese tiempo llegaban muchos

¹⁵ Oficio de la Dirección de Asuntos Agrarios, Tuxtla Gutiérrez, 24 de octubre de 1984. El propietario fue Jaime Bulnes y podemos suponer que la donación del terreno al gobierno del estado para que lo destinaran a la conservación refleja el último recurso que tenía el propietario, después de haber perdido la mayor parte de sus considerables tierras a manos de los nuevos ejidos en esta región de la selva (ver también De Vos, 2002: 206-207).

licenciados, que a San Quintín, que a Zapata, que a Amador [Hernández], ¡donde quiera! Nos preguntaban que qué queremos, vamos a salir a la buena o a la mala, no se permite quedar aquí. ¡Ah!, pero se juntan miles de gente también, los pobres licenciados, a veces hubo un tiempo en que se amarró ahí, algunos que se ponían bravos también se amarró, y ahí, después ya pedían perdón: ‘no, que ya no voy a hacer’, hasta que se pone manso se suelta otra vez. Lo vio el gobierno que sí se fue en serio las comunidades, pero miles de gentes ya, porque se organizó todo lo que es el estado de Chiapas casi, se hizo una sola organización; hubo mucho valor y se respetó, al fin el gobierno tuvo que firmar y sellar de respetar esa organización; así fue como tuvimos chance de quedar aquí, pero los pobres que tuvieron miedo, salieron de por sí.

Bueno, entonces ya estando así quedamos, pero desgraciadamente el trámite ya no, para tramitar el derecho, pues, de todas maneras nos tapó en la Reforma Agraria, que no; meramente estamos así, pero así nada más, pero allá ya no nos atendían porque lo que nos dicen cuando llegamos, nos dicen que no: ‘no van a quedar ahí, ustedes’. Cada año nos amenazaban, si tumbamos montaña nos van a encarcelar, que esto que el otro. Pero no tuvimos miedos, vamos a tumbar, pero también vamos a respetar, vamos a tratar de tumbar, de trabajar, de hacer el potrero y vamos a reconocer nuestras 20 hectáreas, vamos a trabajar, no vamos a pasar la ley, sabemos que como campesinos debemos tener derecho a 20 hectáreas y vamos a decirle al gobierno que eso es lo que vamos a pelear, no vamos a tratar de destruir como quiera. Y así fue, empezamos a trabajar, a cada rato la amenaza del gobierno, pero ahí estamos

trabajando, poco a poco. Había licenciados que son un poco buenos: 'lo que vale es que trabajen, si tienen sus potreritos, pues a lo mejor así el gobierno no los va a sacar tan fácil, los van a ver con trabajo, porque si no tienen trabajo no les va a reconocer, entonces fácil los sacan'. Así decíamos: 'hay que trabajar y si a la fuerza nos quieren sacar, que nos paguen todo el trabajo, así sí vamos a tener dinero para salir'.

Los zapatismos estaban escondidos antes, nadie sabía quiénes son zapatistas. Nosotros también estábamos con mucha seguridad, nadie lo podía platicar que somos zapatistas, que hay zapatistas; así empezó, todo muy escondido, entran y todo, pero escondido nada más. Me han dado cargo de consejo municipal, del autónomo pues, del zapatismo me dieron cargo ahí también, estuve de cargo cuatro años ahí, por eso me enteré más o menos cómo estaba. Cuando empezó los zapatistas, uno por uno iban reclutando la gente, los que estaban pues, los que tenían cargo. Y de ahí vino que hay que formar grupos de milicia, pues todos los que estábamos jóvenes en ese tiempo, todos entramos en la milicia. Ahí es cuando venían los mandos a entrenar cómo pelear, cómo... toda la táctica del pleito, con armas y cómo hay que usar las armas, cómo hay que asegurar. Toda la práctica, pues, tienen mucha práctica también los cabrones esos, ellos nos entrenaban. Y así fue poco a poco, el grupo de milicias con su sargento, cabo, pero [...] ¡estuvo chingón!, para qué hablar, estuvo chingón porque se agarró mucha fuerza. Porque cuando la guerra del 94, hasta el gobierno se asustó, creo, porque lo vio muy serio la cosa, y había fuerza bastante y un chingo de milicia también,

claro que no todos bien armados, algunos que no tenían armas, pero en cada comunidad había buena arma, y bien entrenado la gente. Pero después, el mando también se chingó, es como cualquier cosa, a veces empieza bien buena la cosa, después se echa a perder. Porque la idea que sabíamos nosotros antes, que todo el mundo estaba dispuesto de pelear en ese tiempo, porque nos decía el mando de que vamos a pelear para cambiar la situación. No vamos a querer ya gobiernos ricos, sino que nosotros vamos a gobernar, todo el poder de los ricos se los vamos a chingar, y vamos a morir por algo; todo lo que no nos da el gobierno lo vamos a pelear y lo vamos a quitar y nos lo va a tener que dar todo, por eso la gente decía, 'está bien, hay que pelear'. Pero va usted a ver el cambio, cuando del 94, todavía estaba muy bueno, pero después de la guerra del 94, se les cambió sus idea otra vez los mandos, lo puso en resistencia a la gente, ahí es donde se encabronó la gente, miles de gentes. ¿Por qué voy a pelear, con qué diablos voy a pelear? Voy a dar mi vida, que no me da órdenes de no agarrar ni una hoja de lámina, no me da órdenes de no solicitar dinero del gobierno, no puedes agarrar nada, ¡nada! Bueno, entonces la gente se molestó un chingo. Varios que son mandos se molestaron, porque yo conozco muchos ahorita que son delegados de gobierno, que eran zapatismos, eran cabecillas, pero lo vieron que el mero mando dio esa orden mala, no les gustó, están trabajando con el gobierno ahorita. Pero ¿por qué?, porque se molestaron, y muchos campesinos como nosotros no nos gustó, y después tuvimos que salir, porque nos puso en resistencia. La idea era de pelear, pero conforme voy peleando, voy pidiendo y recibiendo, ésa es la idea. Pero, ¿qué hizo el mando?,

de que no puedes solicitar casa de vivienda, no puedes agarrar una celda solar, ¡nada! Por esa misma razón la gente se molestó, bajó la fuerza del zapatismo. Entonces así se destruyó también la unidad del zapatismo, por eso nosotros así fue como salimos, pues”.

A partir del movimiento estudiantil de 1968 y en el marco de la efervescencia política de la época, comienzan a llegar a Chiapas “asesores”, con filiación de izquierda, provenientes del centro y norte del país, muchos de ellos invitados por la Iglesia católica —particularmente de la diócesis de San Cristóbal— para preparar el Congreso Indígena de 1974. La incidencia de estos asesores, de las propias Iglesias, y el hecho que las comunidades de la selva, en comparación con las comunidades de Los Altos, no estaban tan infiltradas por los aparatos estatales de control corporativo de la población rural, como la Confederación Nacional Campesina (CNC) y el propio PRI, propició la emergencia en el estado de organizaciones campesinas independientes.¹⁶ En la selva habría que reconocer como detonantes de la movilización de esta población ya politizada, los decretos de la Comunidad Zona Lacandona y la Rebima, y la gran cantidad de conflictos agrarios que éstos generaron.

Así, las comunidades se organizaron y unieron tanto dentro de ellas mismas como con otras comunidades. Aunque en principio su objetivo era la lucha por el reconocimiento de sus derechos agrarios, con el tiempo ésta

¹⁶Tales como la Central Independiente de Obreros Agrícolas y Campesinos (CIOAC) en Simojovel, la Organización Campesina Emiliano Zapata (OCEZ) en Venustiano Carranza y en la Selva Lacandona, la Quiptic Ta Lecubtesel, que se convertiría después en la ARIC Unión de Uniones, y la Unión de Ejidos de la Selva.

se expandió a la apropiación del proceso productivo, educativo y de autogestión. Este escenario de población politizada y de una acumulación de capas de arbitrariedades sobrepuestas resultó ser tierra fértil para la irrupción de un actor que, al considerar roto el pacto social con el Estado y perdida toda esperanza en una idea de desarrollo administrado eminentemente desde el gobierno, ve en la insurgencia y en el autogobierno una alternativa a una modernidad que no lo incluye. Así, el EZLN debe verse como una culminación temporal de un prolongado proceso de construcción de ciudadanía en la selva —así como en otras partes del estado—, producto de un largo camino de organización y politización que resultó principalmente de la lucha por la tierra, pero también del enfrentamiento con finqueros, caciques y contra las arbitrariedades del gobierno. No obstante, a raíz del levantamiento, la región fue objeto de atención y del “desarrollo contrainsurgente” (Bartra, 2007), que junto a la estrategia de resistencia del propio movimiento, llegó a dividir diversas comunidades en la región y debilitar el movimiento.

Ruptura

“Se molestaron bastante los mandos [del EZLN] cuando salimos. Aquí hubo mucho problema de esos cabrones zapatistas, porque cuando nosotros salimos quedó grupo todavía; y nosotros, como hemos tenido armas en común, hemos tenido balas, un chingo, ¿qué hizo el pinche mando que había aquí? Donde lo teníamos guardado, cuando fuimos a ver ¡ya no estaba!, ¡lo sacó!, y empezamos a pelear ¡Es dinero propio, ningún cabrón nos ha dado!

nosotros hemos luchado por esas armas, por las balas, estaba guardado. Pero fuimos a ver, ¡desaparecieron!, empezamos a investigar, hasta que lo vieron serio las cosas, que nosotros estamos ya listos para pelear entre nosotros, nos dijeron: ‘bueno, pues sí, nosotros las agarramos’. ‘Ahora sí van a pagar a la buena o a la mala’, dijimos, empezamos a pelear entre nosotros, nos tuvieron que pagar. Fue orden por el mando que se hizo esa cosa, y por eso empezaron a entrar aquí los cabrones capitán, los meros mandos, los que están allá en la montaña en ese tiempo, empezaron a entrar a aquí a amenazarnos. Pero, por eso me odió después los pinches mandos de zapatista; como yo me enteré bien de ese asunto, yo estuve cuatro años en ese cargo de consejo que me pusieron, me nombraron como consejo municipal, de autónomo que se dice, y yo lo hice también conscientemente, lo creí, y está bien, hablando claro la organización estaba bien, era para defender nuestros derechos... estaba bien.

Pero cuando empezaron a pelear, llegaron los mandos; me conocían bien todos los mandos [...] ¡ah, pero como ellos mismos me enseñaron! Me dieron la ley en mi mano, cómo hay que ser una autoridad, no vamos a ser como hace el gobierno sino que nosotros vamos a ser alguien a que el pueblo mande, nuestro trabajo como consejo municipal es mandar obedeciendo, si pasas de ley serás castigado. Ya después no me querían sacar, porque lo vieron que llevaba yo bien la cosa con ellos; todo me dijeron, cómo está la ley de la revolución, y cómo se va a manejar la gente del pueblo y todo eso. Y por eso cuando me empezaron a chingar aquí, ahora sí me enfrenté con ellos, ya venían

con la pistola así, en esa casona donde se hizo el baile, ahí mero nos reunimos al pleito [...] llegaron pues los pinches mandos zapatistas, yo me enfrenté con él. Nos amenazaba, ‘tú eres el más cabrón que lo estás desorganizando la gente, lo estás encabronando’, me decía. ‘No, señor’, le digo, ‘no, compa’, de compa nos hablábamos, ‘no, compa’, le digo, ‘lo que estoy haciendo, estoy defendiendo mi derecho, además sépalo bien por qué salimos, nosotros no somos rajones, ¿usted me dice que soy rajón?, yo no soy rajón’, porque ¿sabe usted por qué salimos del zapatismo?

En ese tiempo éramos muy conscientes. Benito Juárez era famoso, estábamos afamado, que es una comunidad muy unida porque todos éramos zapatistas, muy cumplidos pues, muy cumplidos, nos había gustado pues. ¿Sabe usted por qué se dividió? Bueno, ahorita le doy gracias a Dios, ya lo veo cambiado también, pero en ese tiempo estábamos muy conscientes [...] pero empezó por la borrachera. Vino una orden que todos los que son zapatistas, tanto milicianos como toda la base, pues, no va tomar trago, ¡nada, nada!, empezamos a ver duro, porque todas las comunidades toman; alguno que no toma, bueno porque Dios le ayuda, pero la mayoría tomamos trago, ¿para qué engañarse?, ¡tomamos! Cuando llega los mandos aquí preguntan si hemos dejado el trago, ‘sí, ya no tomamos’, nomás se van y toma la gente. Pero estaba bien así [...] pero de tanto de tanto, sacó una orden muy estricto, pues, de que cuidado, ahora sí ya no se puede; y el cabrón [...] había un comité aquí, es mi hermano, es mi mero hermano, con él me peleé bastante, pero lo chingué porque él no me pudo chingar, pues, y peleé bastante con mi hermano, entró

en su cabeza todo lo que decía el mando de que cuidado con tomar. Hasta yo le hice preguntas: ‘compañero, ¿cómo cree usted que la gente le va a decir que no tome, habiendo fábrica de trago, de cerveza? Sí, aquí no tomo, pero allá voy y tomo’, yo le digo. ‘Claro, de veras es muy bueno él, que no toma; sí, yo sé que el trago es malo, pero el pinche vicio el que lo tiene no es tan fácil; puede dejarlo un día, dos días, quizás un mes, pero no se va a poder’, ‘pues la orden es orden’, ‘pues está bien que la orden sea orden pero no se va a hacer, yo sé, yo le digo claro que no se va a hacer, y el que lo dice que sí va a cumplir, no lo va a cumplir, seguro que no lo va a cumplir’, yo me paré.

Y como me decían cuando era yo consejo municipal, de autónomo, me dieron la orden, me educaron, pues, todo cuando chocaron conmigo les decía: ‘no, no capitán, gracias a ustedes abrieron mi ojo, me abrieron el oído, me dieron de saber ustedes mismo cómo debemos respetar al pueblo. ¿Quién me dijo que entre campesino no deberíamos de pelear? Debemos de pelear con el gobierno, no entre nosotros, y ¿quién me enseñó? Ustedes, ¿o no ustedes? Gracias que me abrieron el sentido, ¿y para que me vengas a chingar? ¡No me vas a poder chingar! Gracias a que me enseñaste, ahora sí lo que me dijiste es lo que te voy a hacer, porque el gobierno todavía nunca he enfrentado así peleando como ahorita con usted, y usted que eres el jefe de nuestra organización zapatista ¿me quieres chingar? Ahora sí no me vas a poder chingar, ¿armas tienes? Armas tenemos también. A como nos entrenaste para matarse con los soldados a lo mejor nos va a tocar nosotros mismos’. Y todo eso empezaba yo, por eso me odiaron los zapatistas, pues sí me enseñaron, así

fue cómo se dividió otra vez los zapatistas, por eso aquí salimos, salimos la mayoría, quedó un grupo.

Después salió ese grupito también, pues. Nos empezó a querer chingar, que ellos querían mandar; pues nosotros no nos dejamos, empezamos a pelear, a chocar y a chocar, de tanto que no aguantaron hasta que salieron; ellos buscaron el pleito pero después no aguantaron. Porque claro les decíamos, 'lo que quieran hacer, háganlo; lo que ustedes saben, sabemos también; lo que ustedes tienen, también tenemos, así es que no te vamos a tener ninguna clase de miedo'. Así le digo yo, mi hermano él es comité, pero se fue en Galilea, no aguantó aquí, y así le decía, 'usted, eres mi hermano, eres mi mayor, pero sí te respeto y te he respetado porque nunca nos hemos golpeado; pero en este momento si no me respetas también, no te voy a respetar. Claro que tú eres el mayor de edad y estás más grande que yo, pero tú comes tu frijolito y tomas tu pozol, yo igual. No te tengo pero ningún cachito de miedo, somos hermanos [...] tú has entrenado, también he entrenado, cualquier momento que quieras, estamos agarrándonos, a ver quién mata a quién'. Entonces así, así fue la bronca de esos zapatismos, pero así se fue terminando, porque vimos que no dio resultado. Porque ya puro choque en cada comunidad, y más por la resistencia que nos puso, vimos que no tiene porqué. Luchamos porque queríamos tener buena educación, queremos tener salud y todo [...] nos cancelan, que no podemos tener maestro, no podemos tener doctor, no podemos agarrar nada, ¿para qué voy a pelear?"

La ruptura entre los grupos ocurrió al final en el año 2003 y hubo una convivencia incómoda durante cinco años más. La mayor fuente de fricción era la existencia de dos asambleas y autoridades —agrarias— paralelas. La gente cuenta que la gestión del poblado a través de la asignación de “tequio”, o servicio comunitario, generaba cada vez más fricciones entre los dos grupos, porque aunque no fueran iguales en número, el tequio se dividía en partes iguales, lo cual implicaba más trabajo para el grupo minoritario, el EZLN. Poco tiempo después de esta ruptura, hubo un incendio en una ladera de la Laguna Miramar, correspondiente a un poblado aledaño a BJM; esto implicó la entrada de guardaparques de la Comisión Nacional de Áreas Naturales Protegidas (Conanp) a las tierras del poblado para combatir el incendio que amenazaba con extenderse a la zona núcleo de la reserva. El objetivo en común —limitar la extensión del incendio— y la necesidad de mucha mano de obra —para cortar de forma urgente una brecha y detener el incendio— obligó el contacto entre Conanp y aquellos pobladores de Benito Juárez que habían salido del EZLN. La Conanp ofreció un pago de recursos del Programa de Empleo Temporal (PET) a los pobladores que apoyaban en el corte de la brecha, lo cual abrió la posibilidad de más contactos en el futuro y reorientó la mirada hacia las instituciones del gobierno después de más de 15 años en resistencia.

En el 2008, la Junta de Buen Gobierno del Caracol más cercano ordenó la salida del grupo zapatista, con la oferta de reasentarlos en tierras recuperadas. Con el apoyo de personas de ejidos vecinos afiliados al EZLN,

el grupo saliente desmanteló mucha infraestructura en la comunidad, incluyendo una clínica, la escuela primaria y sus propias casas. Así, la salida del grupo zapatista no fue pacífica e implicó rupturas entre las propias familias, entre padres e hijos, hermanos y hermanas, dejando cicatrices en el tejido social y ausencias importantes, como el principal diácono. Curiosamente, y con cierta justicia retrasada, las tierras en donde eventualmente se asentó el grupo zapatista correspondían a la vieja Finca Santa Rita, lugar de donde habían salido los abuelos de estas familias hace ya tres o cuatro generaciones en búsqueda de tierras propias.

Actualidad

“Desde que salimos [del EZLN] nos ha ido más o menos. Se ha cambiado un poco porque, es como le digo, no hemos logrado muchas cosas, pero cuando menos siempre ya podemos solicitar algo, pues; siempre el gobierno, aunque no cumple, siempre da su poquito también. Pero la verdad nosotros no hemos logrado casi nada. Porque cuando muy namás salieron los zapatismo, en ese tiempo pues [1994] el gobierno aflojó [...] ya cuando nosotros salimos ya estaba duro otra vez el gobierno; de primero aflojaba todo, pero lo vio que después ya no.¹⁷ Namás que vemos un poco bien porque estamos libre [...]

¹⁷ Muchas comunidades se vieron beneficiadas por lo que Armando Bartra llamó “desarrollismo contrainsurgente”; es decir, la gran cantidad de recursos para infraestructura y proyectos que se ejerció a partir del levantamiento del EZLN con la intención de “desactivar el sustento social del grupo armado a partir de la atención inmediata de los reclamos de las diversas organizaciones sociales no integradas al EZLN, intentando paralelamente desalentar y fraccionar la participación de los integrantes del movimiento rebelde” (Documento interno de Sedesol fechado en 1996; citado por Bartra, 2007: 332).

cuando éramos zapatismo ahí sí obligadamente tú haces esa cosa, quieras o no quieras te vas a hacer, te llaman cualquier hora de la noche, te vas a tal parte, 'jálale, porque tienes que llegar puntual', y así. Pero ahorita no, estamos libre ya [...] hacemos trabajo, pero nuestro propio, ya no perdemos tanto tiempo ya.

Bueno, hablando claro, es como le digo [...] como que nos mostró mucho cambio de nuestros derechos, de cómo podemos pelear [...] bueno, hablando claro, con perdón de la palabra, los abuelos y todo [...] fuimos muy ignorantes pues, no sabían ni siquiera pelear sus derechos; que yo tengo derechos, que esto que el otro, meramente así, así. Porque muy antes no había ninguna clase de proyecto, que digamos de cercos vivos, o de ganado, o de casa vivienda, nada nada. Ahorita más o menos nos despertamos porque sabemos que tenemos derechos. No como quiera nos vamos a dejar ya o nos van a amenazar, porque conociendo el derecho pues ya sabemos. Por esa razón yo veo que hubo mucho cambio. Pero de que haigamos logrado otra cosa, no, no; solamente nos dio más o menos diferencia de cómo vivir.

Y ellos, los que siguieron de zapatismo, van más jodido. Van más jodido, ¿por qué le digo así? Ya ves esos grupos que salieron de aquí, ahorita están sufriendo. Es más, tengo un hijo ahí que está, sí, salió un mi hijo, que se puso a pelear conmigo, pero se puso cabrón, nunca entró en la razón y se fue. Pero ahorita sí llora, y ahora apenas me llama, vino a hablar una vez [...] Y lo que hace es pues llora ya. 'Me perdí', dice, 'por no cumplir lo que me dijo usted, pero no quise aceptar, estoy sufriendo porque realmente no tenemos nada'. ¿Tierrita?, pues son como media hectárea, o menos. Hay que traer

todo, todo el tiempo comprar maíz [...] En cambio aquí, pues, aunque pobre estoy, pues tengo mi derecho, tengo buena agua, tengo agua entubada, tengo buen arroyo, ríos para nadar, bueno [...] a la familia, muy tranquilo, varias hectáreas, tengo donde trabajar [...] Pero allá nada, no pueden sembrar ya las cosas; lo que se pueda, porque ya no. Ahora, ¿quieren probar algo?, tienen que comprar, porque no hay otra cosa, ¡no hay forma! Pero aquí, en el tiempo de mango, tiempo de fruta, ¡aquí se pudre! No, pues, aquí un chingo, pues, en su tiempo, pues. Ése fue el cambio, ellos están sufriendo, la mera verdad, ¿pero qué le vamos a hacer?”.

Tras la ruptura con el EZLN, en BJM inicialmente se contempló a Conanp como el representante gubernamental más cercano, así como un poderoso aliado en la regularización de su situación agraria, razón por la cual, en cierto momento se vio en la adopción de la práctica y discurso ambiental, una herramienta auxiliar en su lucha por la tierra.¹⁸ Actualmente, Benito Juárez Miramar continúa buscando cómo alcanzar su regularización agraria, con ayuda, precisamente, de aliados —académicos y funcionarios— que han encontrado en las reuniones del Consejo Asesor de Rebima, espacio creado por el gobierno y auspiciado por la Conanp para alentar la participación de los habitantes de la reserva. En otra dimensión, entre sus más recientes victorias

¹⁸Tras la salida del zapatismo, y durante algún tiempo, la Conanp fue vista como una instancia de mediación en la regularización de su situación agraria. En otro momento de la entrevista Don Quirino menciona: “Yo cuando entré en contacto con la Conanp, me conocieron, y tuvimos una plática sobre Benito Juárez, que no cuenta con documentos, que estamos así, me echaron la mano y estamos viendo [...] estoy amarrado con la Conanp porque le estoy pidiendo que me sigan apoyando para no salir de aquí. Yo también estoy peleando mis derechos”

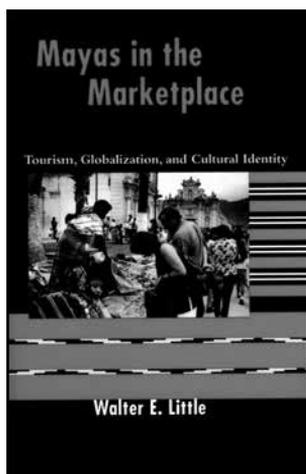
se encuentran la llegada del tendido eléctrico a la comunidad, el control sobre la escuela primaria, la instalación de una telesecundaria y la presencia parcial de un médico. Además, desde el año 2006 la mayoría de las familias de BJM están inscritas en el programa gubernamental Oportunidades, lo que conlleva contactos regulares entre las mujeres del poblado con médicos, maestros y funcionarios —sin olvidar el ingreso bimensual—. Pero su “irregularidad agraria”, combinada con su ubicación dentro de un área protegida, sigue limitando su acceso a programas y proyectos de desarrollo y conservación, e inhibe la extensión de infraestructura. Actualmente, existe la posibilidad de abrir un camino de terracería hacia el poblado —en el presente hay que caminar 8 km para llegar—; sin poder acreditar la propiedad de la tierra que ocupa la gente de BJM, es improbable que Semarnat otorgue el permiso para que el municipio pueda ejecutar los fondos ya apartados para la primera fase del proyecto.

Por lo anterior, el intento de legalizar su situación agraria por la vía institucional todavía no da resultados. En el presente año, parece probable que la Secretaría de Desarrollo Agrario, Territorial y Urbano (Sedatu) negará su solicitud de enajenación de terrenos nacionales a favor de BJM, debido a su ubicación dentro de un área protegida. Ahora sólo resta la vía jurídica, apelar a sus derechos agrarios “por antigüedad” —el poblado se estableció 9 años antes del decreto de Rebima— y a convenios internacionales relativos a pueblos indígenas y sus territorios; por lo tanto, la lucha sigue...

Bibliografía citada

- Bartra, Armando, 2007, “Los municipios incómodos”, en Xóchitl Leyva y Araceli Burguete (coords.), *La Remunicipalización de Chiapas: Lo político y la política en tiempos de contrainsurgencia*, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Miguel Ángel Porrúa, México, D. F., pp. 329-344.
- De Vos, Jan, 2002, *Una tierra para sembrar sueños: Una historia reciente de la Selva Lacandona, 1950-2000*, Fondo de Cultura Económica, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, México, D. F.
- De Vos, Jan (comp.), 2003, *Viajes al desierto de la soledad: Un retrato hablado de la Selva Lacandona*, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Miguel Ángel Porrúa, México, D. F.
- Diario Oficial de la Federación (DOF), 1972, “Resolución sobre reconocimiento y titulación a favor del núcleo de población Zona Lacandona, municipio de Ocosingo, Chiapas, de una superficie de seiscientos catorce mil trescientas veintiuna hectáreas de terrenos comunales”, 6 de marzo, pp.10-13.
- Diario Oficial de la Federación (DOF), 1978, “Decreto por el que se declara de interés público el establecimiento de la zona de protección forestal de la cuenca del río Tulijá, así como reserva integral de la biosfera Montes Azules, en el área comprendida dentro de los límites que se indican”, 12 de enero, pp. 6-8.
- Harvey, Neil, 2000, *La Rebelión de Chiapas: la lucha por la tierra y la democracia*, Ediciones Era, México, D. F.
- Legorreta Díaz, María del Carmen, 2008, *Desafíos de la emancipación indígena: Organización señorial y modernización en Ocosingo, Chiapas 1930-1994*, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad Nacional Autónoma de México, México, D. F.

RESEÑA



Walter E. Little

*Mayas in the Market Place. Tourism,
Globalization, and Cultural Identity*

Año: 2004

University of Texas Press, Austin

ISBN 0-292-70278-7

0-292-70567-0

320 páginas

José Luis Escalona Victoria

Investigador docente de CIESAS Sureste, México

El libro *Mayas in the Market Place* es resultado de una investigación de campo que realizó Walter Little —profesor del departamento de antropología en la Universidad de Albany, NY— entre 1996 y 1998, con diversas estancias desde 1992 y después del 1998. Se trata de una investigación desarrollada principalmente en un mercado de artesanías, el de la Compañía de Jesús en La Antigua, Guatemala, basada en vínculos muy estrechos con los vendedores de típica o artesanía, originarios de varios pueblos, en particular de San Antonio Aguascalientes y Santa Catarina Palopó. Fue también importante el contacto con agencias de viajes y turistas, así como la trayectoria del autor como

estudiante y luego como coordinador de cursos de kaqchikel, lo que lo vinculó con muchas otras personas en La Antigua y en otras ciudades y pueblos del centro de Guatemala, y con visitantes de muchos lugares. La investigación se dirige, no obstante, al estudio de ese mercado y a las relaciones y contactos que allí se establecen entre vendedores y turistas.

El mercado es un espacio particular, incluso frente a otros mercados. Mientras que los mercados utilitarios, los de las cosas de consumo cotidiano, son aquellos a los que acuden todos los habitantes locales o de otros pueblos de manera frecuente y donde se forman ciertas relaciones de largo plazo, en los mercados de artesanías para el turismo se desarrollan vínculos diferentes. Pertenecen más bien a esas zonas de frontera transnacional (borderzone) que han abierto el turismo, en donde se pueden ver más directamente los efectos de algunos elementos de la globalización contemporánea.

De cierta forma la ciudad de La Antigua en su totalidad podría ser vista como una de esas zonas de frontera transnacional, pues muchos aspectos de ella son parte de la escenografía y el performance que se ofrece a los turistas en las diversas promociones de viajes y en las rutas realizadas por los visitantes. Eso hace relevante el conocimiento previo que se puede tener de la ciudad y el mercado. Muchos de los turistas anteriormente están informados por las agencias de viajes y sus revistas y boletines, algunas con muchos años promoviendo estos servicios en Guatemala. Además los museos, tanto los convencionales como los parques temáticos o museos vivos, al estilo de Disneyland, han formado la experiencia de los turistas antes de su llegada

al lugar. Incluso revistas y programas como los producidos por National Geographic influyen de muchas formas en lo que se ofrece a los visitantes y con ello moldean también los diversos aspectos de la oferta de objetos y escenarios que venden a los turistas.

De alguna manera la integración de este tipo de lugares a los flujos turísticos, que van normalmente de zonas con mayores ingresos a sitios más pobres, tiene un impacto en diversos aspectos de la vida de las ciudades y los pueblos. Como parte de esa integración, por ejemplo, es importante la presencia de programas de rescate arquitectónico y artístico, de promoción de actividades muy específicas —sonidos, gestos, bailes, movimientos, colores—, así como la colección y exhibición de ciertos objetos, tanto por parte de empresas privadas como de asociaciones civiles e instancias gubernamentales. Eso ha ocurrido paulatinamente en varios sitios de Guatemala, como en los pueblos del lago Atitlán, la ciudad de La Antigua o los distintos sitios arqueológicos, en especial Tikal. La apertura paulatina de estos espacios de borderzone ha florecido recientemente, después del periodo de conflictos y de golpes militares, de los sesenta a los ochenta, y junto con los acuerdos de paz y la vuelta a la democracia en Guatemala, en los noventa; pero tiene antecedentes remotos en el siglo XX como lo atestiguan las historias de varias agencias de viajes formadas en la primera mitad del siglo pasado.

Una experiencia parece reveladora en este sentido, es el caso de Santa Catarina Palopó, un poblado a orillas del lago Atitlán en donde la presencia del antropólogo Sol Tax y su esposa, Gertrude, con su acción de comprar

algunos huipiles revelan la importancia de la venta de textiles a visitantes extranjeros desde los años treinta, o tal vez la produjo. Pero eso no se volvió una actividad generalizada sino hasta un periodo muy reciente, y a diferencia del mercado de artesanías de la Compañía de Jesús en La Antigua, se trata de la venta de productos que, famosos gracias a la promoción de las agencias de turismo, son hechos localmente. En el mercado de artesanías de Guatemala, aunque muchos son productos de los artesanos de los pueblos cercanos, los comerciantes son principalmente vendedores y las artesanías provienen de los mismos proveedores que surten a las tiendas grandes o a las tiendas de ropa típica que también hay en la ciudad. Esta venta de artesanías es una parte de la gran escenografía preparada para el turismo. El efecto es, de alguna forma, una especie de colocación del lugar y de la experiencia en él como una que sucede fuera del tiempo histórico, como parte de las “vacaciones” de los turistas —el contraste con el trabajo y el ritmo diario de la vida— y como un escenario que se congela en la historia y se despliega para la observación, la enseñanza y el gozo del paseante, que además puede salir en cualquier momento de ese espacio y llegar a su hotel en donde se encuentra con un ambiente más familiar.

Sin embargo, este montaje puede desplomarse o colapsarse en la experiencia misma del viaje. La presencia de pobreza expresada de muchas formas durante la estancia, ser víctima de un asalto o de otro tipo de crimen durante el viaje, o incluso la sospecha de que son sujetos de engaño en los precios o en los servicios, aparecen como formas disruptivas de las expectativas y hacen colapsar

las promesas de las agencias de viaje. Little narra, por ejemplo, cómo un grupo de turistas quería escuchar de su guía sólo charlas sobre los antiguos mayas y el mundo colonial y su arquitectura, y no sobre la situación política reciente del país ... hasta que los asaltaron, y de pronto tuvieron interés en este tema. También señala cómo algunos turistas de Estados Unidos mostraban insatisfacción cuando en el mercado los vendedores les hablaban en inglés, pues esperaban practicar las pocas frases que aprendieron del español o preferían escuchar a los indígenas hablar sus extrañas lenguas, a pesar de que éstos podrían hablarles en su idioma. Eso lleva en este caso, inevitablemente, al tema de la identidad indígena como una parte de ese montaje de la borderzone en el mercado de artesanías, que también está en riesgo de colapsar en cada contacto.

El antropólogo pudo ser parte de la dinámica del mercado apoyando a los vendedores en sus puestos, trabajando con ellos, sirviendo como traductor y haciendo un poco de espía para los comerciantes —quienes aprenden de los turistas gracias a lo que el antropólogo entiende y escucha de su experiencia en el mercado—. Pero también nos acerca a las casas de los vendedores, no las de ciudad donde sólo consideran que están por el trabajo —aunque algunos trabajen y estudien en la escuela media superior o superior, y cursen carreras universitarias— sino adonde sienten que pertenecen, sus pueblos de origen.

Podemos ver en este estudio cómo los vendedores aparecen como participantes activos en estos contactos, desarrollando claramente un manejo de la identidad cultural como estrategia para la venta. Al mismo tiempo, la identidad cultural se muestra como un problema, como un área de disputa tanto

con los turistas como entre los propios vendedores. Algunos casos narrados por el autor nos permiten apreciar este carácter disputado de la identidad.

Una pareja de turistas iba recorriendo el mercado con cámaras de video y foto, buscando en los puestos con interés, hasta que se detuvieron en uno y empezaron a fotografiar a una mujer vestida con traje indígena que amamantaba a su bebé; la mujer aceptó y dejó incluso que la filmaran diciendo unas palabras en su idioma, porque era lo que estaban buscando: “una indígena auténtica”. Cuando se fueron, los demás discutieron e hicieron bromas al respecto, diciendo que esa mujer quizá era menos indígena que varias de las vendedoras vecinas, puesto que estaba casada con un ladino y no hablaba bien la lengua; pero ella fue la que gustó a los turistas.

Igual ocurrió con las bromas que se hicieron en un pueblo cuando unos documentalistas pidieron en una casa que se quitaran los aparatos eléctricos para hacer el reportaje de los indígenas sin esos objetos, porque le quitaban autenticidad a las escenas. La gente bromeaba diciendo que para eso tenían su pantalla gigante, para poder verse cuando salieran en documentales. También está el caso de una familia extendida que empezó una cooperativa de textiles y empleó como estrategia de venta el llevar a los turistas a una casa maya auténtica donde verían la dinámica cotidiana, desmontando cosas eléctricas y quitando la ropa del tendedero, paseando a los turistas por los patios y los cuartos mostrándoles cortes de telar, mientras alguna mujer elabora una prenda en telar de cintura y otra tortillas en comal sobre un fogón de piso. Muchas de estas estrategias son reproducidas por otros, con diversos grados de éxito y

no exentos de vigilancias y críticas mutuas. Algunas organizaciones, como el grupo de vendedores del mercado, las cooperativas o las empresas familiares buscan el apoyo y la alianza con instancias de gobierno y con agencias de viajes para ganar un espacio en este mercado de la identidad. De éstas y muchas otras formas la población participa activamente de la producción de esa identidad estratégica que forma parte del montaje para el turismo en la *borderzone*.

El estudio, además de mostrar cómo los vendedores hacen un uso estratégico de las imágenes que se posicionan mejor en este mercado del turismo, jugando el juego con ingenio y habilidad mientras desarrollan sus vidas en muchos otros sentidos, también nos acerca a espacios en los que la llamada globalización no tiene efectos lineales —como no los tiene en general, al parecer—. El autor habla de cómo a diferencia de otros espacios en los que se ha desarrollado una identidad política, en aparente contraposición a los procesos identificados con la globalización, en el caso de los vendedores no hay una demanda política en ese sentido, ni un interés en movimientos de identidad maya —que constituyen otra vía en el juego de la globalización, de la identidad y del movimiento de recursos—. En el caso de los vendedores, se trata más bien de otra forma estratégica de participar en estos mercados globales y de obtener ganancias o recursos exaltando la particularidad étnica, la diferencia —en contraposición con los análisis de la globalización que hablan de un único proceso homogeneizador—. La venta de artesanías y el movimiento indígena aparecen así como dos formas de participación en el mercado global de la identidad estratégica.

INFORMACIÓN COLABORACIONES

EntreDiversidades. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades acepta trabajos originales en distintos campos de las ciencias sociales y humanísticas con énfasis, pero no exclusivamente, en Chiapas. Podrán presentarse:

- a) Artículos inéditos producto de investigación.
- b) Documentos originales de archivo con introducción.
- c) Entrevistas o testimonios con introducción.
- d) Reseñas bibliográficas de obras de reciente publicación.

Los textos deberán estar correctamente escritos en español y ser inéditos. No deben haber sido enviados simultáneamente a otros medios impresos o electrónicos para su posible publicación. Las contribuciones serán revisadas por el Comité Editorial.

Los textos que cumplan las presentes instrucciones serán enviados a dos dictaminadores externos especializados en el tema mediante el método de pares ciegos. Si uno de los dictámenes es negativo, el Comité Editorial lo someterá a la opinión de un tercer especialista. Dos dictámenes negativos implican el rechazo del documento presentado.

Las colaboraciones deberán dirigirse al Comité Editorial del Instituto de Estudios Indígenas, Universidad Autónoma de Chiapas, a la siguiente dirección:

Boulevard Javier López Moreno s/n,
Centro Universitario Campus III, Edificio B, Barrio de Fátima
CP 29264 San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México

Correo electrónico: **ceditorialiei@hotmail.com**
Página web: **<http://entrediversidades.unach.mx>**

La versión electrónica se remitirá en Word 2007 o 2010 donde se indique claramente nombre del autor o autores, institución a la que pertenecen, dirección institucional o particular a la cual se pueda enviar correspondencia; números telefónicos, fax y correo electrónico para recibir comunicaciones.

Presentación de originales

Los trabajos recibidos han de cumplir necesariamente los criterios editoriales de la revista.

1. La extensión de los artículos será de 20 a 30 páginas a doble espacio, márgenes de 2.5 cm, incluye bibliografía citada, fotos, mapas, figuras, gráficos y cuadros. Los documentos con introducción tendrán como máximo 20 páginas, las reseñas y crónicas de 5 a 10, y las entrevistas no superarán 35 páginas.
2. El texto se presentará en Word, letra tipo Times New Roman de 12 puntos y 10 puntos en las notas a pie de página, de igual manera 10 pts en las citas de más de cinco renglones —márgenes 1.75 y 16 cm—, dejando una línea en blanco antes y después.
3. El título de la contribución se presentará centrado y en negritas. No se utilizará punto al final del título. Se emplearán altas sólo para la primera letra y las que ortográficamente lo requieran, el resto en minúsculas. Acto seguido se anotará el título en inglés siguiendo las mismas instrucciones.
4. Después del título de la contribución, el nombre y apellido(s) del autor, margen derecho, con nota a pie de página (¹) donde se lea: último grado académico, institución de adscripción, tema(s) de especialización, y correo electrónico del autor(es).

5. Se incluirá un **Resumen** en español con máximo 150 palabras. Después se anotarán las **Palabras clave** en español: de tres a cinco, distintas a las contenidas en el título. Luego se agregarán el **Abstract** y las **Keywords** correspondientes.
6. Las reseñas de libros deberán incluir la ficha bibliográfica completa con ISBN y la imagen de portada de la obra reseñada en formato JPG, resolución mínima 300 DPI.
7. Los párrafos del cuerpo del texto —artículos, reseñas e introducción de documentos— no llevarán sangría luego de título o subtítulo ni después de cita extensa. Los siguientes párrafos utilizarán sangría convencional —1.25 cm—. Entre los párrafos no habrá espacios ni líneas en blanco. Se utilizarán paréntesis sólo para referencias de autor(es) y guiones largos en el uso de aposiciones, explicaciones u otros.
8. Los subtítulos se alinearán a la izquierda. Se utilizarán altas solamente para la primera letra y para las que ortográficamente lo requieran.
9. El uso de notas a pie de página estará destinado a añadir información complementaria. La llamada será en números arábigos consecutivos volados.
10. Las ilustraciones —fotografías, mapas, figuras— deberán presentarse por separado, indicando en el texto el lugar donde deben incluirse. Las fotografías y otras ilustraciones electrónicas en formato JPG con una resolución mínima de 300 DPI. No se aceptarán ilustraciones fotocopiadas.

11. Los cuadros, gráficos, tablas, mapas, se escribirán como “Figuras”, deberán presentarse por separado, con título en encabezado y señalamiento de Fuente al pie de dicha figura.
12. Referencias bibliográficas en texto: autor, año: página(s); (Ruz, 1992: 125). Se empleará (idem: 126) e (ibídem) y otros en letra redonda.
13. Las referencias bibliográficas completas se colocarán al final del texto con sangría francesa bajo el título **Bibliografía citada**. Se presentarán en orden alfabético del primer autor, y en caso de haber más de una obra del mismo autor ordenado según año de publicación.
14. Si se tienen dos obras del mismo autor publicadas el mismo año, se agregará una letra minúscula (1990a, 1990b).
15. Referencia de libros:
Collier, Jane, 1995, *El Derecho zinacanteco. Procesos de disputar en un pueblo indígena de Chiapas*, CIESAS, Unicach, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.
Instituto Nacional de Geografía, Estadística y Vivienda, 1991, *VII Censo Ejidal. Chiapas*, México.
16. Referencias de capítulos o de trabajos en obras colectivas:
Collier, George, 1992, “Búsqueda de alimentos y búsqueda de dinero: cambios en las relaciones de producción en Zinacantán, Chiapas”, en Cynthia Hewitt de Alcántara (compiladora), *Reestructuración económica y subsistencia rural: el maíz y la crisis de los ochenta*, El Colegio de México, México, D. F., pp. 183-221.

17. Artículos:

López Leyva, Miguel Armando, 2008, “Los movimientos sociales en la incipiente democracia mexicana. La huelga en la UNAM (1999-2000) y la marcha zapatista (2000-2001)”, en *Revista Mexicana de Sociología*, julio-septiembre, año 7, núm. 3, pp. 541-587.

18. Referencias hemerográficas:

Martínez, Fabiola, “Se otorgará visa temporal a miembros de caravana: INM”, *Diario de Chiapas*, 3 de agosto 2011, pág. 15.

19. Tesis:

Rodríguez G., Guadalupe, *Análisis del sistema de producción agropecuario en colonias indígenas de San Cristóbal*, Tesis para obtener el grado de Maestría en Agroecología Tropical, Facultad de Ciencias Agronómicas, Universidad Autónoma de Chiapas, Villaflores, Chiapas, México, abril de 2006.

20. Documentos históricos:

a. Manuscrito original de archivo

Archivo General de Indias, 1690, El licenciado José de Seals remite testimonio adjunto relativo a que el obispo de Chiapa se ha entrometido en la jurisdicción real que administraba este ministerio central don Martín de Urdaniz, alcalde mayor de Chiapa, y dice que no es solo este caso sino también en dos casos y materias más, Guatemala 215, Expedientes del Presidente y oidores de la Audiencia de Guatemala, 1653-1699, 45 ff.

b. Documento firmado publicado

Feria, Pedro de, 1892, Relación que hace el obispo de Chiapas sobre la reincidencia en sus idolatrías de los indios de aquel país, después de treinta años de cristianos, *Anales del Museo Nacional VI*, Museo Nacional de México, México, pp. 481-487.

c. Documento de archivo publicado

Archivo Histórico de Chiapas, 1875, Primera Reseña de los acontecimientos de Catarina de Frailesca, Departamento de Chiapas, Tipográfica El Porvenir a cargo de M.M. Trujillo.

21. Testimonios o entrevistas (dentro del texto):

Entrevista a Juan Pérez, Pantelhó, Chiapas, 20 de octubre de 2011.

Entrevista, Pantelhó, Chiapas, 20 de octubre de 2011.

22. Publicaciones electrónicas:

a. Artículo en revista electrónica

Castro Gutiérrez, Felipe, “ ‘Lo tienen ya de uso y costumbre’. Los motines de indios en Michoacán colonial”, *Tzintzun. Revista de Estudios Históricos*, 2003, julio-diciembre, [en línea] disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=89803802> [fecha de consulta: 27 de julio de 2011].

b. Sitio web

Comité Estatal de Información Estadística y Geográfica, 2011, *Perfiles Municipales 2010*, Gobierno del Estado de Chiapas, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, disponible en <http://www.ceieg.chiapas.gob.mx/perfiles/>

PHistoricoIndex.php?region=106&option=1# [Consultado en línea el 11 de abril de 2011].

c. Trabajo en disco compacto

McConnell, Wh. “Constitutional History”, en The Canadian Encyclopedia, [CD-ROM] Macintosh version 1.1, Toronto: McClelland & Stewart, 1993.

Cualquier caso no referido anteriormente será contemplado y dispuesto por el Comité Editorial de la revista.

A todos los trabajos enviados se les aplicará corrección de estilo acorde con la política editorial del Instituto de Estudios Indígenas.

