

Las formas del racismo en la escuela primaria de una comunidad maya-tseltal en Chiapas



Volumen 7 N.º 50
 enero - junio de 2021
 ISSN: 0122-4328
 ISSN-E: 2619-6069
 pp. 87-102

The Forms of Racism
 in the Primary
 School of a Mayan-
 Tzeltal Community in
 Chiapas

As formas de
 racismo na escola
 primária de uma
 comunidade Maia-
 Tseltal em Chiapas

Bruno Baronnet*
 Saúl Velasco-Cruz**

Fecha de recepción: 30-09-20

Fecha de aprobación: 15-04-21

PARA CITAR ESTE ARTÍCULO

Baronnet, B. y Velasco-Cruz, S. (2021). Las formas del racismo en la escuela primaria de una comunidad maya-tseltal en Chiapas. *Nodos y Nudos*, 7(50). <https://doi.org/10.17227/nyn.vol7.num50-12586>

- * Universidad Veracruzana, Xalapa, Veracruz. Doctor en Ciencias Sociales por El Colegio de México y la Universidad de París (2009). Correo electrónico: bbaronnet@uv.mx
 Orcid: orcid.org/0000-0001-6524-9593
- ** Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, Ciudad de México. Doctor en Sociología por la UNAM (2001). Correo electrónico: svelasco@upn.mx
 Orcid: orcid.org/0000-0002-6797-5393



RESUMEN

La educación indígena en los Altos de Chiapas, ha tenido por largas décadas un desempeño reiteradamente fallido, operando sin cambios que pudieran transformar este proceso en una propuesta exitosa. Pese a los discursos inclusivos y antirracistas que la oficialidad comenzó a suscribir desde finales del siglo xx, no ha sido desmantelada la base estructural del orden racista, jerárquico y clasificatorio que determina las características de la asimilación en la república mexicana y sigue legitimando injusticias y desigualdades en este territorio. Desde una etnografía educativa realizada en una aldea marginada, sostenemos que debería iniciarse un proceso de exhibición y denuncia del racismo que se esconde en la definición de lo indígena maya, así como en diferentes formas estigmatizadas de clasificación que han sido impuestas a los pueblos originarios desde la educación escolarizada. Erradicar el racismo implicaría cuestionar la responsabilidad del Estado y su legado colonial para que la escuela aproveche los conocimientos vinculados al territorio indígena, así como sus tradiciones y formas organizativas. Las propias instituciones de los pueblos originarios son capaces de detener el etnocidio, haciendo valer su derecho a la autonomía educativa, favoreciendo la descolonización y la revitalización cultural y lingüística, de manera que se eliminen los prejuicios discriminantes que configuran las formas de aprendizaje escolar. Debido a la comprensión de las injusticias y conflictos entre personas de culturas ajenas, es crucial aprender la historia y la geografía de los territorios amenazados por las violencias del racismo, para defenderlos desde los lazos comunitarios, las artes y las culturas populares.

Palabras clave: educación bilingüe; docente de escuela primaria; racismo; discriminación; México

ABSTRACT

Indigenous education in the highlands of Chiapas has repeatedly failed for many decades to perform and achieve results, and yet it continues to operate without changes that could transform it into a successful proposal. In spite of the inclusive and antiracist discourses that the State began to subscribe to at the end of the 20th century, the structural basis of the racist, hierarchical and classificatory order that determines the characteristics of assimilation in the Mexican Republic has not been dismantled and continues to legitimize injustices and inequalities. From an educational ethnography carried out in a marginalized village, we argue for the need to begin a process of exposure and denunciation of the racism which underlies the definition of the indigenous Mayan, as well as in different stigmatized forms of classification imposed on native peoples from school education. Eradicating racism would imply questioning the State's responsibility and its colonial legacy, so that schools can take advantage of the knowledge, traditions and organizational forms linked to the indigenous territory. The native peoples' own institutions are capable of stopping ethnocide by asserting their right to educational autonomy, favoring decolonization, as well as cultural and linguistic revitalization, so as to eliminate the discriminatory prejudices that shape the ways of school learning. Due to the understanding of injustices and conflicts between people of different cultures, it is crucial to learn the history and geography of territories threatened by the violence of racism in order to defend them through community ties, arts and popular cultures.

Keywords: bilingual education; elementary school teacher; racism; discrimination; Mexico

RESUMO

A educação indígena nas terras altas de Chiapas, durante décadas têm um desempenho repetidamente falhado, operando sem mudanças que possam transformar esse processo em uma proposta de sucesso. Apesar dos discursos inclusivos e antirracistas que o oficialismo começou a subscrever no final do século xx, a base estrutural da ordem racista, hierárquica e classificatória que determina as características de assimilação na República Mexicana não foi desmantelada e continua legitimando as injustiças e desigualdades neste território. A partir de uma etnografia educacional realizada numa aldeia marginalizada, sustentamos que se deveria iniciar um processo de exposição e denúncia do racismo que se esconde na definição do indígena Maia, bem como em diferentes formas estigmatizadas de classificação impostas aos povos nativos através da educação escolar. A erradicação do racismo implicaria questionar a responsabilidade do Estado e do seu legado colonial para que a escola aproveitasse os conhecimentos ligados ao território indígena, assim como as suas tradições e formas de organização. As próprias instituições dos povos indígenas são capazes de pôr fim ao etnocídio, afirmando o seu direito à autonomia educacional, favorecendo a descolonização e a revitalização cultural e linguística, de modo que se eliminem os preconceitos discriminatórios que moldam as formas como a aprendizagem escolar se processa. Ao compreender as injustiças e os conflitos entre pessoas de culturas diferentes, é crucial aprender a história e a geografia dos territórios ameaçados pela violência do racismo, a fim de os defendê-los através dos laços comunitários, das artes e das culturas populares.

Palavras-chave: educação bilíngue; professor do ensino básico; racismo; discriminação; racismo; México



Introducción¹

Con la conquista y la ocupación española del actual Estado mexicano de Chiapas, la población originaria maya y zoque comenzó a sufrir una serie de reacomodos bruscos, violentos e inevitables que a menudo reaparecen. A mediados del siglo pasado, la pobreza material, la presión demográfica y los conflictos agrarios, políticos y religiosos empujaron a grupos de jóvenes campesinos indígenas sin tierra a fundar asentamientos en sitios poco hospitalarios y bastante precarios en donde el Estado crearía escuelas igualmente precarias para las nuevas generaciones de comuneros. La localidad maya-tseltal de San Miguel el Alto (2281 m de altitud) es uno de los nuevos asentamientos que jurisdiccionalmente dependen del municipio de Amatenango del Valle, con sede en Tzo'ontahal (1810 m de altitud). Geográficamente, San Miguel el Alto se sitúa en terrenos de pedregales en la cima de una montaña desforestada, con tierras que no son aptas para la agricultura por su escasa fertilidad y por su alta proclividad a la erosión dada la inclinación abrupta que las caracteriza. Además de producir carbón de leña, sus habitantes siembran maíz, frijol y árboles frutales, y crían gallinas, guajolotes, y algunos caballos y ganado bovino.

En el contexto de la pandemia del COVID-19, la escuela primaria y el jardín de niños de San Miguel el Alto fueron cerrados a partir del mes de marzo del 2020. Por esa circunstancia, nuestro trabajo de campo en la localidad se vio interrumpido de forma súbita.² No obstante, ello no fue óbice para suspender nuestras reflexiones, ya iniciadas y avanzadas con la información que habíamos recabado y que, justo en el contexto de la pandemia, nos permitía comprender de forma inmediata los efectos que esta estaba provocando en materia educativa en contextos marginados como el de la localidad de nuestro interés. Por la

precariedad económica, la falta de acceso y la tecnología que priva en los contextos indígenas, el cierre físico de las escuelas, que en espacios diferentes al indígena daba paso a la atención virtual y televisiva, significó la interrupción prácticamente absoluta del servicio, a no ser por las visitas esporádicas de los profesores para dejar algunas tareas y, luego, para recogerlas y devolverlas ya revisadas. En semejante situación, según Hernández Rosete (2020), el "rezago educativo indígena" comenzó a incrementarse notablemente, lo cual empeoró la brecha de desigualdad educativa en el país en proporciones que todavía no han cesado de ampliarse y multiplicarse. Ahora bien, a pesar de las agravantes que sigue imponiendo la pandemia, nuestras investigaciones nos permitieron detectar cómo la niñez indígena se encuentra en desventaja frente al racismo instituido (Castoriadis, 1985) que gobierna en sentido amplio el orden social de su entorno. Este racismo instituido es el que participa ordinariamente en legitimar injusticias sociales y mayores desigualdades asociadas a formas alienantes de diferente corte, a raíz de la penetración de valores ligados al consumismo y al individualismo, con procesos de dominación masculina y de supremacía blanca que se expresan junto a actos de xenofobia.

En su conjunto, este artículo contextualiza, describe e interpreta el papel estructurante del racismo en la legitimación de las desventajas sistemáticas que deben afrontar niños y adultos de San Miguel el Alto, a partir del funcionamiento de la escuela primaria como instancia reproductora de desigualdades sociales y del desprecio hacia los valores y la identidad de las familias rurales indígenas. ¿Cómo operan las manifestaciones escolares de las formas racistas de relacionarse en la sociedad chiapaneca y mexicana? Interrogamos los contornos y los contenidos de la colonización por la escuela de los conocimientos e imaginarios colectivos, la cual procede de una dominación histórica sustentada en la alienación, la racialización y la discriminación de diversa índole.³

1 Agradecemos a la Universidad Nacional Autónoma de México por el apoyo brindado a través del proyecto PAPIIT IG300218 (2018-2021) "Educación primaria, racismo y xenofobia en México" para la realización de este estudio.

2 En visitas regulares efectuadas desde 2018, nos presentamos en la comunidad con la oportuna compañía de Maruca Hernández, reconocida intérprete mexicana de canciones y rondas infantiles en lenguas mayas, quien es antropóloga de formación, de Sylvie Lapointe, directora canadiense de cine, quien se forma en antropología visual, de Borja Tomé, educador infantil gallego quien cursa un posgrado en investigación educativa, de Fernanda Martínez, joven antropóloga social y feminista mexiquense, y de Nayashell Ramírez y Amehd Coca, fotógrafos y videastas de Xalapa, Veracruz.

3 Acerca del carácter estructural y violento del racismo en la sociedad patriarcal contemporánea, véanse Segato (2007) y Grosfoguel (2011), y para el caso de Chiapas, Gall (1998), Gómez Izquierdo (2005), Hernández Castillo (2012) y Rus (2012).



Fotografía 1. La cantautora Maruca Hernández con las niñas y los niños tseltales de San Miguel el Alto, Chiapas. Fuente: archivo personal (Bruno Baronnet, octubre de 2018).

Partimos de una experiencia etnográfica en una escuela multigrado para plantear los problemas básicos y precauciones metodológicas que identificamos paso a paso. Explicamos enseguida las principales prácticas en el contexto de un salón de clase y de las relaciones de una comunidad en una región reconocida por injusticias omnipresentes y legitimadas aquí por las políticas públicas del sector educativo. Después, reflexionamos sobre distintas formas del racismo en la escuela y en la región, para entender los prejuicios y estereotipos racistas que atentan contra la dignidad y los derechos de los pueblos en materia de gestión autónoma de los procesos escolares en sus territorios.

Una experiencia de investigación de campo en Chiapas

Tras visitar en equipo en múltiples ocasiones varias escuelas y localidades situadas en las proximidades de Tzo'ontahal, la cabecera municipal de Amatenango del Valle, Chiapas, México, como la de San Miguel el Alto, centro de las indagaciones compartidas en este escrito, confirmamos que la educación llamada indígena —ofrecida por la Secretaría de Educación Pública (SEP) a una parte de la niñez mexicana identificada por sus instituciones como indígena—, se encuentra en una crisis que parece irremediable. Así ha sido

siempre desde que surgió, a mediados del siglo pasado, para buscar la integración social de quienes son sujetos de su intervención bajo una propuesta indigenista de control social y colonización cultural por medio de la escuela. Han sido numerosas las investigaciones socio-antropológicas que lo han señalado de este modo.⁴ Considerando los casos singulares de algunos profesores y comuneros que se destacan por su compromiso con una educación bilingüe y culturalmente pertinente, nuestras indagaciones nos han mostrado que son experiencias excepcionales, aisladas y contadas. La regla es que la educación indígena en la geografía chiapaneca tiene más fracasos que éxitos, y que por lo abrumador y reiterado de estos, sus excepciones han sido prácticamente invisibilizadas.

Recorrido etnográfico en un salón de clase y en una comunidad tseltal dominada

Para narrar nuestro acercamiento directo a las manifestaciones del racismo en las condiciones del funcionamiento de la escuela primaria de San Miguel, hemos organizado la exposición de hallazgos etnográficos en forma de anillos concéntricos para analizar y articular la información recabada en torno al contexto educativo. El primer foco del esquema expositivo es el aula, donde ocurren interacciones que tienden a negar la identidad maya en la instrucción dirigida a la niñez. Luego, la escuela ocupa el segundo anillo de la espiral, cuyo perímetro incluye también un patio, una cancha de juego, baños y una reserva de agua. El siguiente anillo abarca las relaciones de los sujetos comunitarios con la institución escolar en la delimitación de esta colonia empobrecida situada en un pedregal, junto a tierras poco fértiles en un bosque de pinos cuya explotación tradicional para obtener carbón parece poco sostenible. Exploramos después las relaciones conflictivas que mantiene esta aldea serrana con Tzo'ontahal —reconocido por la venta de artesanía de cerámica— y localidades aledañas de Amatenango, atravesadas en el valle por la carretera Panamericana.

⁴ Numerosas investigaciones socio-antropológicas lo han señalado de este modo en Chiapas y, en particular, en la región alteña, en relación con las formas persistentes de racismo instituido (Castoriadis, 1975). Varios estudios lo han hecho evidente en distintos tiempos (Modiano, 1974; Pineda, 1993; Rus, 2012), y, más recientemente, con investigadores originarios de la región (Pérez Pérez, 2003; Ruiz Ruiz, 2006; Gómez Lara, 2011; Pérez Ruiz, 2016).

El salón de clase como lugar de asignación identitaria

La asignación de la identidad "indígena" predomina como distintiva a raíz de la escolarización en el subsistema de educación que depende de la Dirección General de Educación Indígena fundada en la SEP en 1978, absorbiendo el proyecto iniciado dos décadas antes por el Instituto Nacional Indigenista. A pesar de la ilusión semántica de su carácter bilingüe, la negación de la lengua maya-tseltal (*bats'ilk'op*) es sistemática cuando casi nunca es empleada por el profesor, sobre todo porque habla otro idioma, como ocurre en las rutinas del salón de clase multigrado que reseñamos aquí. La lengua materna no se emplea jamás y los niños de los primeros grados que creen leer en español no lo hacen con fluidez, más bien tartamudean, y se nota que están adquiriendo los rudimentos de la lectura en "la castilla" bajo el método silábico. Las paredes del salón están tapizadas con sílabas y algunas palabras completas junto a dibujos impresos y coloridos. Las imágenes impresas pegadas en las cuatro paredes no incluyen mapas, personajes ilustres ni palabras o números mayas, sino cifras arábigas y letras del alfabeto castellano, además de figuras de animales y personajes que parecen occidentales por su fisonomía. Estos soportes visuales se destinan a memorizar y practicar la caligrafía en letras de molde, copiando las lecciones del libro de texto o del pizarrón. El proceso de alfabetización se limita a ejercicios aislados de lectoescritura, en los cuales los alumnos tienden a no comprender lo que creen copiar y leer, y parecen esquivar que no tiene sentido alguno para ellos. Su expresión de azoro es conmovedora cuando el maestro pide describir y comentar lo que han leído. Se les nota angustiados por lo que sucede en clase, donde las actividades lúdicas son limitadas, así como la expresión oral y corporal. El uso de la música, el canto y el teatro, por ejemplo, parece no solo oculto, sino excluido del currículo vivo.

El cuidado de los cuadernos y los manuales escolares puede dar la impresión de negligencia en su manipulación, salvo en volúmenes no ocupados, como unos cuadernillos de educación intercultural. La escuela cuenta con libros de texto en una variante cercana del maya-tseltal de Amatenango, pero no

se usan regularmente. Los niños se resisten a afirmar que reconocen y entienden palabras, o incluso que son capaces de descifrar y escribir palabras comunes de su idioma, mientras nos preguntan con insistencia si podemos enseñarles palabras en inglés que nos repiten con entusiasmo. Las niñas tienden a ser más silenciosas o tímidas y, sobre todo, menos participativas que los varones, salvo cuando el maestro les interroga de manera individual y ellas no bajan la mirada.

Cuando el docente comenta que él se considera orgulloso de ser miembro del pueblo *maya*, los alumnos se muestran sorprendidos y responden que desconocen el significado de la palabra. En otras ocasiones, en escuelas cercanas escuchamos que los niños no se reconocen con la identidad maya considerando, en sus palabras, que los mayas se han extinguido al dejar "ruinas de pirámides". La representación del maya prehispánico semidesnudo y con pelo largo les parece bastante absurdo e incoherente, lejos de provocar algún sentido para ellos como forma de asignación identitaria en los imaginarios y narraciones infantiles que les son comunes. En cambio, los niños muestran mayor ímpetu cuando hablan de los animales que conocen, como los caballos, los perros o los conejos y los pájaros que cazan, así también de temas como los trabajos habituales en la milpa y en la cocina, o sus formas usuales de diversión y entretenimiento.

En lo que verbaliza el maestro, la seriedad del empeño en la enseñanza de la aritmética básica se asocia a una descontextualización casi generalizada, dejando también de lado áreas de ciencias, literatura y de historia nacional. La difícil apropiación de la lectoescritura se debe entender en el contexto de una comunidad relativamente ágrafa, con problemas de comunicación frecuentes entre profesor y alumnos en las interacciones orales y, regularmente, en la explicación de las indicaciones de las tareas. Niñas y niños pierden fácilmente la atención ante el curso y se distraen. Los escasos momentos de concentración en silencio entre los alumnos en el aula contrastan con el ruido, la agitación y el movimiento físico en momentos de desplazamiento libre y ausencia de adultos. Cuando están esperando la entrada al salón los niños ríen mucho, están alegres y juegan con enorme energía, saltan, rebotan la pelota de básquetbol y juegan a corretearse.

Se les ve conversar mucho entre ellos y con adultos que pasan por ahí. Su actitud cambia drásticamente cuando entran al aula. La salida al recreo y el final de clases se vuelven una fiesta. A menudo arrojan al piso sus morrales, morraletas y distintas bolsas en donde guardan sus efectos escolares y libros, y juegan entretenidamente hasta que suena la entrada, después del recreo o hasta que quizás los anima el hambre para retornar a casa después del horario de clases.

Una escuela situada en un campo de batalla política para su control

Si bien el funcionamiento de la escuela se puede entender de muchas maneras, advertimos la recurrencia de choques culturales en este punto de encuentro donde se dan cita los maestros y los alumnos para conjurar el ritual de los momentos de aprendizaje. En ocasiones, los alumnos cooperan entre ellos en actividades escolares dentro y fuera del aula. Cada lunes se procede a los rituales de honores a la bandera con el canto del himno nacional, cuyo contenido en términos de valores patrióticos se aleja del entendimiento mutuo de los alumnos, incluso cuando compiten las escuelas y los niños para entonarlo y desfilar con paso militar. La cancha de deporte también es el escenario de entrenamientos para competencias de básquetbol, mientras que el salón representa el espacio de preparación de las llamadas olimpiadas del conocimiento, que sirven de motivo para realizar encuentros anuales para medir aptitudes en las cuales los niños de las colonias periféricas se encuentran a menudo en desventaja con relación al nivel de los alumnos de Tzo'ontahal.

Las niñas y niños en esta escuela no tienen acceso libre a juegos de mesa ni a libros infantiles; la biblioteca de la escuela es mínima y está instalada en uno de los salones, su acervo no va más allá de los libros de texto que sobraron en uno u otro ciclo escolar y se excluye todo tipo de préstamo a domicilio. Los libros de texto son la única referencia con que cuentan para acercarse a los conocimientos y que median en los encuentros y también los desencuentros escolares, con escasa aproximación por esa vía a los contenidos locales o regionales. Por ejemplo, la historia narrada en los libros escolares es muy extensa, pero no incluye la de los niños, ni su realidad inmediata.

La sabiduría de los pueblos mayas y las maneras de ver el mundo de estos pueblos están desplazadas, todo en aras de enseñar conocimientos para ayudarlos a eliminar la supuesta ignorancia que los envuelve. La escuela hegemónica ha pretendido que los padres acepten que las cosas sean de este modo, pues resulta lo más conveniente para la institución ante las exigencias del modelo civilizatorio occidental dominante. Sin embargo, esa creencia ya no es tan cierta en esta región. Localidades como San Miguel el Alto parecen comenzar a disentir. Al menos de oídas, sus habitantes están enterados de que sus vecinos zapatistas están cambiando estos supuestos, al haber decidido establecer un sistema educativo propio, bajo un patrón radicalmente diferente que reorienta la formación educativa hacia un horizonte emancipador. Pero son los niños, silenciados por siempre, quienes parecen cuestionarlo mejor. Después de largos momentos de convivencia ganamos su confianza y nos pudieron compartir que quieren saber español e incluso otros idiomas locales e internacionales, pero desean aprender en principio en su lengua materna, quieren conocer todo lo destacado de la sabiduría humana, pero desean enormemente sentirse orgullosos de sus orígenes, pues quieren que la escuela les ayude a establecer las conexiones de su presente con el pasado grandioso de sus ancestros, los creadores de la esplendorosa civilización maya. Ello no sucede en las escuelas porque, principalmente, así no lo marcan los planes de estudio que orientan la acción docente. Con cierto temor, nadie se atreve a recomendar al maestro el desarrollo de algún tema simplemente porque los niños y los adultos le conceden la autoridad de enseñar sin intervenir o incidir en la orientación pedagógica y las prácticas de enseñanza.

Recuerda don Lucio, padre de familia y autoridad local, cuando las primeras cohortes de alumnos que ingresaron a la escuela sentían mucho miedo de la escuela y de los profesores foráneos:

Pensábamos que el maestro hacía daño, como que nos venía a pegar a alguna parte, pero no porque venía a enseñarnos, a prepararnos, las vocales, consonantes, todo lo que era de la escuela. Y por eso es que gracias a Dios mi papá me regañaba que "vete a la escuela" y agarraba un chicote y "vas a aprender porque vas a aprender". Y gracias a Dios era bien lo que me estaban diciendo

mis papás, pero yo no pensaba. Ya después nos acostumbramos con los maestros y empezamos a aprender, leer, escribir, hacer sumas, hacer restas, pero esto fue en el tiempo de los años 80, en esos años, sí porque ahorita ha cambiado mucho. (Lucio Aguilar, comunicación personal, abril del 2019)

La creación hace cuatro décadas y la extensión posterior de la infraestructura de la Escuela Primaria Francisco González Bocanegra —nombrada por la SEP en honor al autor de los versos del himno mexicano— son productos de muchas gestiones de las familias del núcleo agrario, formado en los años sesenta, para la alfabetización de las generaciones posteriores. Como producto de negociaciones con el Estado, el edificio escolar representa el único espacio físico que atestigua la presencia estatal en la localidad. La donación del terreno escolar corresponde al gesto de un fundador de la colonia serrana que en 1994 entró en las filas zapatistas y retiró a sus hijos más jóvenes de esta escuela. Luego contribuyó a fundar una escuela comunitaria vinculada al municipio autónomo.



Fotografía 2. Alumnas de la escuela primaria bilingüe Francisco Bocanegra, San Miguel el Alto. Fuente: archivo personal (Bruno Baronnet, octubre de 2018).

Si bien hubo intentos posteriores al levantamiento de 1994 de tomar la escuela oficial por parte de los "autónomos" para obtener su cierre y abrir en su lugar una escuela zapatista, estos fueron infructuosos

debido a la oposición del maestro titular oficial y de una minoría de familias contrarias al movimiento. Cabe señalar que nuestros recorridos etnográficos son posteriores al declive, en la década del 2000, de la influencia del zapatismo en la comunidad católica de San Miguel. Algunos niños nos comentaron, en abril del 2019, que no conocían a ningún niño zapatista, nunca se juntaron a jugar, pero saben que "los enemigos" tienen su escuela y "son malos porque matan". A menudo los niños y jóvenes de la localidad desconocen que sus propios padres y tíos formaron parte de la rebeldía maya en la segunda mitad de la década de 1990. Quizás esta negación en la transmisión de la memoria colectiva se deba a que la mayoría de los adultos se ha deslindado del proyecto autonómico para beneficiarse de los subsidios de los programas estatales y, en particular, conservar la clave administrativa de la escuela oficial y la asignación del maestro correspondiente, el cual quizás pueda apoyarlos a gestionar nuevas infraestructuras.

Como en otras comunidades rurales en la microregión de Amatenango, la formación militante de las familias zapatistas proviene de una relación antagónica de las colonias y barrios con el centro, porque no se han sentido integradas ni identificadas con la identidad étnica al haber estado excluidas del pueblo (Santos y Renard, 2006). Nash (1975) mencionaba esta situación antagónica, "los indígenas extranjeros de San Vicente, quienes migraron de Chanal y de Yetawitz, y que vinieron de Huixtán a trabajar en la finca de San Nicolás, antes de adquirir tierras ejidales, fueron discriminados en la organización política local" (Santos y Renard, 2006, p. 83).⁵ Si bien las escuelas de las familias bases de apoyo zapatista vecinas de San Miguel el Alto también son juzgadas como más pobres porque rechazan los programas asistencialistas del Estado, estas han roto desde hace más de dos décadas y media con las relaciones de dominación desde la gestión política del centro de Amatenango proclive al Gobierno chiapaneco, es decir, con la cabeza de

⁵ La estigmatización perpetrada por el centro municipal en relación con las colonias periféricas está atestiguada en diferentes trabajos antropológicos desde la década de 1960 —como los de June Nash (1927-2019)— que han subrayado las formas de dominación social y política que ejerce la población de Amatenango, con Tzo'ontahal como centro civil y religioso, con respecto a las rancherías que están formadas por indígenas "extranjeros" y emigrantes del centro del pueblo (Nash, 1975; Renard, 2004; Santos y Renard, 2006).

la administración que representa al poder oficialista. Como en otros barrios más cercanos a ella, donde la mayor parte de la población era zapatista hace dos décadas y el movimiento sigue teniendo influencia,⁶ los habitantes de las localidades periféricas más apartadas son señalados desde el centro como inferiores, infames y despreciables, pero el faccionalismo no ha podido impedir que las y los zapatistas puedan construir y mantener en resistencia una escuela primaria en cada comunidad donde residen, con la selección interna de promotores de educación que pertenecen a un movimiento reconocido por su carácter resolutivamente antirracista, incluso en los principios y valores de emancipación intelectual que guían las formas de enseñanza y aprendizaje escolar.

Una aldea tseltal y carbonera abandonando su lengua y su producción

Desde el 2005, la comunidad dejó oficialmente el topónimo de San Miguel de los Altos para llamarse San Miguel el Alto, comúnmente denominado de esta manera dado que se ubica en la meseta más alta de un conjunto de grandes colinas. Se trata de un caserío rodeado de vegetación de poca altura; pinos, ocotes, cipreses y unos pocos robles quedan después de años de tala de árboles para producir carbón a fuego lento. Los jóvenes de la comunidad han coincidido con los maestros sucesivos cuando a menudo declaran en entrevistas que "el tseltal no sirve" y que los adultos deben dejar de producir carbón de leña para frenar la deforestación. La ruptura de la transmisión intergeneracional del maya-tseltal y de saberes y valores asociados a la producción del carbón se debe en gran medida a la disuasión operada por la castellanización y la docencia, que contribuyeron a su desprestigio respectivo a partir de la acción reciente de maestros que dispensan clases monolingües que desvaloran el trabajo ancestral (*Tzo'ontahal* significaría 'recolector de ocote').

Los habitantes aseguran que hace varias décadas, antes de que la escuela "bilingüe" se instalara en la comunidad, nadie usaba el español en las interacciones cotidianas y todos fabricaban carbón para vender. Así como ha disminuido esta producción tradicional que tiende a volverse prohibida, es probable que la lengua originaria también se extinga inexorablemente en la comunidad dada la ausencia de esfuerzos de revitalización. Hoy, solo las personas mayores se comunican en maya-tseltal entre ellas y con sus familiares, en sus casas hechas de tablas de madera de pino. En las pláticas de adultos, prevalece mayor dominio del tseltal entre los hermanos mayores mientras que los más jóvenes no siempre lo entienden, a pesar de conocer vocabulario. Algunas niñas reconocen que sus abuelas se comunican con ellas en tseltal, pero no han tenido la oportunidad de conversar con otras niñas de Tzo'ontahal que sí lo hablan y usan el vestido colorido "tradicional" que está de moda en la cabecera y otros barrios del municipio. El hecho de abandonar el uso del maya-tseltal y de la misma vestimenta indígena utilizada en las comunidades vecinas concuerda con la ilusión moderna —que dicho sea de paso transmite la escuela— de un mayor progreso económico.

La pobreza y la marginación son efectos de las relaciones de desigualdad y la explotación de los comuneros, son producto del racismo del sistema social histórico que legitima el poder de dominación que subalterniza a una localidad empobrecida que carece de infraestructuras públicas y de acceso pavimentado a la carretera Panamericana que pasa a menos de dos kilómetros de distancia del poblado. El Estado atribuyó a esta localidad un grado "muy alto" de marginación y un grado alto de "rezago social". Las estimaciones oficiales basadas en datos del Censo de Población y Vivienda 2010 mencionan que en 25 hogares miguelenses 45 % de la población de quince años o más era analfabeta y 75 % no terminó la educación primaria.⁷ Pocos egresados de la primaria se han inscrito en una escuela telesecundaria cercana; de los que han logrado

6 La organización zapatista local ha crecido a nivel territorial, cuando en agosto del 2019 la cabecera del municipio autónomo Miguel Hidalgo, en la comunidad vecina de Tulán Ka'ú, se ha erigido en Centro de Resistencia Autónoma y Rebelión Zapatista, al surgir el Caracol xi nombrado "Espiral digno tejiendo los colores de la humanidad en memoria de l@s caídos" (con su Junta de Buen Gobierno "Semilla que florece con la conciencia de l@s que luchan por siempre"), donde se formarán nuevas generaciones de promotoras y promotores de educación autónoma que atenderán el aprendizaje de niñas y niños bases de apoyo zapatista y de organizaciones afines.

7 De acuerdo con el Censo 2020, entre los 190 habitantes de la comunidad (138 en el 2010), 44 son hablantes de la lengua indígena. La mayor parte de las viviendas de los 42 niños de seis a once años tiene piso de tierra y no dispone de agua entubada ni de drenaje. Si bien la colonia cuenta con redes eléctricas desde hace más de dos décadas, sus tarifas son impagables para las familias de campesinos, carpinteros y carboneros.

hacerlo, varios pudieron cursar el nivel bachillerato en localidades aledañas. Algunos varones migraron temporalmente al norte para trabajar en Sinaloa, Estados Unidos y Canadá y volvieron sin haber obtenido ahorros sustantivos. Según el director de la escuela, Jacinto Vázquez, la economía de la comunidad debería dejar de estar fundada en la producción de carbón, una actividad que ya es insostenible por el agotamiento de los recursos forestales, por otra que pudiera ser la producción intensiva de vegetales y flores en invernaderos, pero para eso se requiere la pavimentación del acceso a la localidad y, lo más importante, la garantía del suministro de agua tanto para los servicios básicos de sus habitantes como para el funcionamiento de los invernaderos. El profesor Jacinto ve con angustia la dramática situación económica de los vecinos. Piensa que mientras esta no cambie, o se encuentre en vías de hacerlo, su trabajo como docente será insuficiente. Por ello, se ha ofrecido a involucrarse en las gestiones necesarias con el afán de que los habitantes de esta comunidad rural se animen a "dejar de ser dejados" como, según su opinión, han sido hasta ahora.

Ojalá lleven este mensaje y dondequiera que divulguen la información, en serio, para que la actividad de la gente acá cambie. Porque están acabando realmente los arbolitos, del diario. Primeramente, ¿qué es lo que necesitamos? Aquí no hay agua. [...] Yo les digo: me molesta que ustedes sean dejaditos, me encabrona que ustedes sean dejados. (Profesor Jacinto Vázquez, comunicación personal, junio del 2019)

El estereotipo que consiste en explicar la pobreza, la marginación y la discriminación según la idea de que las personas se dejan someter y engañar elude el hecho de que son vulneradas, dominadas y espoliadas en términos de sus capacidades y recursos económicos, socioculturales y políticos.

El estereotipo como elemento colonial de lenguaje y de racialización

Los pobladores de la cabecera municipal no se auto-definen histórica y culturalmente como "una comunidad" sino como "el pueblo" para distinguirse de "las colonias" fundadas hace medio siglo por campesinos tseltales originarios de Tzo'ontahal, Chanal y Huixtán.

Los habitantes del pueblo llamaban despectivamente *kuriketik* a quienes "se quedaron en las tierras, de monte y pedregal, viviendo de la cría de borrego y de la producción de carbón" (Renard, 2004, p. 245).

Asignación identitaria estereotipada

Junto a Jacinto, el profesor Rodolfo nos explicó en la misma entrevista el sentido infamante del estereotipo *kurik* que se asigna a los habitantes de San Miguel el Alto.

En el pueblo de Amatenango, llaman a la gente de esa comunidad "los kurikes". Es discriminatorio porque utilizan el *kurik*. "¡Vámonos!". Este es un término de insulto que utilizan para discriminar a los que no son del pueblo. Yo he escuchado los niños de abajo, porque he convivido mucho en el centro con ellos, que si llega alguien de la comunidad, dicen: "¡Ah, es un *kurik*!". En pocas palabras, digamos ellos son alta sociedad de Amatenango y esta, de la baja, pues. Los arrimados, los equis. (Profesor Rodolfo, comunicación personal, junio del 2019)

Para todo sentido práctico, el término *kuriketik* se usa para designar a las y los habitantes de los centros poblacionales más serranos, que quedan excluidos históricamente de los cargos políticos y religiosos a nivel municipal. Pero la palabra *kurik* tiene un significado peyorativo y, según los propios vecinos, significa 'sucio', 'negligente', 'desordenado', 'rezagado', 'bárbaro' y hasta 'salvaje'. En el imaginario colectivo, los prejuicios raciales intraétnicos se basan en consideraciones de higiene y limpieza asociadas a la miseria y carencias de agua. En las representaciones sociales de las niñas y los niños que pudimos escuchar y observar en sus dibujos, advertimos que construyen muchas diferencias socioculturales que contrastan y los distancian de los atributos raciales que se imaginan propios de las y los habitantes de las ciudades. La clasificación jerárquica, que utilizan los propios pobladores de la microrregión de Amatenango entre sí, implica designar en un escalón superior a la modernidad mestiza frente a la tradición indígena que se asocia al atraso y la pobreza.

Las formas de asignación de una identidad estereotipada responden a un ámbito de pertenencia estigmatizado usado regionalmente para denigrar a los indígenas chiapanecos desde la sociedad ladina (mestiza, coleta), sobre todo en los Altos de Chiapas y en los llanos de Comitán, como también en la región

maya-tseltal de Bachajón, donde la palabra *kurik* significa 'vamos', pero su sentido ha sido deformado en el lenguaje mestizo, como lo explica la profesora María Elena Ballinas (comunicación personal, abril del 2019), profesora de educación preescolar, para quien la palabra remite al desprecio al otro: "¡No te juntes con ese *kurik*! ¡Vete de aquí, *kurik*!", considerando que "este concepto es una construcción que el mestizo construyó para despreciar al otro y que hemos adoptado". Se asemeja a otra forma de lenguaje insultante común que manipula el nombre de un pueblo tsotsil alteño: "¿Por qué haces eso...? ¡Pareces chamula!". Sin duda, las y los docentes de Chiapas tienen conciencia del agravio que consiste en denigrar desde el mundo mestizo con un estereotipo común en los imaginarios colectivos en torno a la imagen despectiva e insultante de "los chamulitas". Esta manera humillante de hablar, adoptada también en idiomas mayas, obviamente merece ser combatida, incluso desde el salón de clase, como lo hace el profesor tsotsil Bartolomé Vázquez, en la escuela de Monte de los Olivos, una comunidad tseltal protestante en el valle de Aguacate-nango, cuyo edificio se puede percibir desde la cima de la comunidad migueléña.

Dentro de las comunidades indígenas hay una clasificación, aparte de blanco y moreno, aparte de rico y pobre, aparte dentro de los mismos indígenas las lenguas están clasificadas, el que tiene más poder y el que tiene menos poder, entonces eso se transmite desde el hogar, y desgraciadamente la palabra *chamo*, *chamula*, que es de Chamula. A los niños solo se les ha enseñado una parte de las características de la gente. Que es y no es solo exclusivo si algo está sucio; no solo el chamula es sucio. Es sucio el blanco, es sucio el gordo, o sea, en alguna parte de nuestro espacio nos descuidamos y está sucio. Pero a la gente se le ha enseñado que el chamo está clasificado dentro de la suciedad y que si eres chamula eres sucio, y que si eres chamula entonces estás muy debajo del tseltal. (Profesor Bartolomé Vázquez, comunicación personal, mayo del 2018)

Las figuras de desprecio y los prejuicios estereotipados que circulan en torno al *kurik* y el indio *chamo* o *chamula* representan a menudo el blanco de estigmatizaciones que pudimos identificar frecuentemente en los discursos de los adultos y los niños de la región de estudio.

Distancias crecientes entre la cultura comunitaria y la cultura escolar

Las discriminaciones culturales y religiosas que alimentan la racialización de rasgos identitarios son reproducidas en espacios como las aulas y las reuniones con niños y adultos, familias y profesores, debido a contradicciones explícitas entre los procesos de socialización marcados, por un lado, en la cultura comunitaria local y, por otro, en la cultura escolar prescrita en un currículo nacional desconectado de las prácticas sociales y lingüísticas propias de cada comunidad. En este punto conviene aclarar que no son propiamente las maestras y los maestros quienes son racistas, sino que es la operación del sistema educativo la que provoca discriminaciones racializantes. Sin duda, el magisterio cuenta con múltiples estilos docentes, algunos de los cuales son afines a una educación comunitaria situada, cooperativa, multilingüe, crítica y pertinente a nivel intercultural. Sin embargo, los niveles de ingreso y aspiraciones sociales del profesorado producen divergencias en términos de los intereses de clase y de las disposiciones sociales.

A pesar de pertenecer a un pueblo originario, las y los maestros llamados bilingües no siempre comparten o valoran positivamente en el aula los conocimientos culturales propios de la comunidad originaria maya. Además, la posición socioprofesional de los docentes bilingües se distingue de la masa trabajadora campesina y empobrecida de la cual provienen, a causa de una dotación desigual de recursos materiales y simbólicos más favorable para los funcionarios indígenas. Desde una perspectiva sociológica sobre las posiciones sociales en el campo educativo chiapaneco, para Horacio Gómez Lara, el magisterio bilingüe representa un espacio de relaciones de fuerzas donde están en disputa la acumulación de diferentes capitales y bienes simbólicos,

[...] donde maestros, autoridades educativas (de origen indígena) y aspirantes a tener una plaza ocupan posiciones jerarquizadas, actúan con intereses distintos, unos para conservar la estructura actual de las relaciones (las autoridades educativas), los otros para modificar sus posiciones (ascensos) en los escalafones magisteriales (los maestros) y los últimos para entrar al campo, y en este proceso se producen también frustraciones, ilusiones y conformismos de acuerdo a la posición que

ocupen, usando los capitales como bazas para su participación y estrategias que desplieguen para cambiar el orden de las cosas, es decir, la estructura del campo. (Gómez Lara, 2011, p. 223)

La estructura vertical de relación de dominación mediante la acumulación de capitales económicos y, sobre todo, capitales culturales y sociales, provoca una diferenciación social de los profesores que se distinguen con rasgos de pequeña burguesía local activa económica y políticamente. Lomelí (2009) califica el fenómeno de dominación política del magisterio como un proceso de "caciquismo cultural" debido a las ventajas que ostentan en las batallas por el poder local que libran maestras y maestros de educación bilingüe en comunidades rurales y/o, con más frecuencia, en sus zonas de residencia en las cabeceras municipales y los barrios periféricos de las ciudades.

Otro aspecto que pudimos observar y registrar es que el racismo cotidiano se manifiesta en el silencio ensordecedor de la niñez ante las violencias del adultocentrismo, los castigos e injusticias que se expresan a través de la cordialidad del racismo, es decir, "una forma de racismo cordial, complaciente pero denigrante, marcado por la aspiración de las élites a la blanquitud y la mestizofilia" (Baronnet, 2018, p. 254). Observamos cómo los rituales anuales en torno a los regalos del Día del Niño y de Navidad provocan muchas incomprensiones por parte de la niñez y los adultos, puesto que demuestran la reproducción de prácticas comunes de valores eurocéntricos en la escuela que no tienen sentido a nivel comunitario, dado que regalar muñecas rubias a las niñas y juguetes de vehículos a los niños no corresponde a normas vigentes en el contexto del hogar.

La educación ante el indigenismo como racismo de Estado

De manera general, la historia de la escuela está estrechamente vinculada a las relaciones coloniales de explotación y de dominación social y cultural legitimadas por el racismo estructural y el patriarcalismo. En los siglos XIX y XX, la educación formal fue puesta al servicio del forjamiento de la mexicanidad como elemento constitutivo del imaginario nacionalista hegemónico. Para Gómez Izquierdo (2005), la formación de una "conciencia nacional" tiende a

la construcción permanente de estereotipos con los cuales se define una identidad colectiva mexicana que se nutre continuamente de tres orientaciones básicas o formas de abordar el problema indígena de la nación: la *hispanófila*, la *mestizante* y la *indigenista*. Es gracias a mecanismos de control de las élites sobre el resto de la población que se construyen imágenes que identifican la negatividad del "indio" y quedan resaltadas tanto en los libros de texto para la historia patria como en el discurso de la ciencia antropológica (Gómez Izquierdo, 2005). Por ello, en las escuelas como en toda la sociedad circulan las imágenes estereotipadas y prejuiciosas que convierten a los pueblos originarios de México en objetos de desprecio y de exclusión sistemática.

Fuera de antropólogos críticos como Juan Comas, el papel de la antropología mexicana vinculada al indigenismo ha legitimado un cuerpo de doctrina moldeada por creencias racistas acerca de la superioridad/inferioridad biológica y de su jerarquización cultural y social (Castellanos Guerrero, 2000). La política asimilacionista corresponde a la hegemonía e interiorización de valores y normas de conducta occidentalocentristas que invisibilizan y estigmatizan a las personas indígenas en la sociedad. Para Bonfil,

[...] la presencia rotunda e inevitable de nuestra ascendencia india es un espejo en el que no queremos mirarnos. [...]

El neocolonialismo y la dependencia frente a nuevas metrópolis que pregonan su filiación occidental, cristiana y blanca, refuerzan las ideologías racistas que adoptan esos grupos, más allá del discurso que pretende ocultarlas. Los ideales de belleza física, el lenguaje discriminatorio, las aspiraciones y el comportamiento cotidiano de esos grupos, muestran sin tapujos su trasfondo racista. (Bonfil, 1987, p. 43)

La antropología crítica mexicana lleva cerca de cinco décadas denunciando el racismo de origen colonial que sigue regulando las relaciones sociales y normando las prácticas escolares (Velasco y Baronnet, 2016), pero ahora la crítica al indigenismo está formulada por intelectuales indígenas comprometidos con la lucha de sus comunidades de origen, en especial en contexto de migración nacional e internacional, como la red de pueblos y barrios del Congreso Nacional Indígena. Para la antropóloga guatemalteca

Irma Velásquez, "el Estado y sus instituciones son los principales generadores del racismo" (2007, p. 85). De manera encubierta, el racismo estatal e institucional frecuentemente radica donde la exclusión, la segregación y la discriminación racial "operan, oprimen y se practican con tal normalidad como si fueran legales y son aceptadas socialmente" (Velásquez, 2007, pp. 88-89). En el caso del desplazamiento de las lenguas originarias, podemos hablar de una historia multiseccular de lingüicidio orquestado por un poder estatal hispanohablante. Como lo recuerda la sociolingüista ayuuk Yásnaya Aguilar

[...] la diversidad de las lenguas está ligada a grupos de población con escaso poder político y de autodeterminación, situación que redundará en el prestigio de las lenguas que hablan estos pueblos y a su vez en la vitalidad de las mismas. (2013, p. 72)

El racismo de Estado encuentra una ilustración espectacular en la discriminación lingüística, dado que la niñez no tiene acceso a una enseñanza que incorpore su lengua materna como vehículo de comunicación, y aún menos como objeto de estudio e inter-aprendizaje.

Además del racismo institucional que "se manifiesta a través de la operación y el funcionamiento de las instituciones públicas, privadas, sociales, colectivas en México, podemos hablar de un racismo estructural más profundo, más enraizado en la historia misma del país" (Stavenhagen, 2014, p. 231). El racismo apenas velado en las políticas de educación se entendería en el marco de la estructura de la sociedad donde la opresión racial se manifiesta en violaciones a la dignidad humana, en imaginarios estereotipados y en prácticas múltiples y sistemáticas de desprecio.

Los estereotipos racistas se manifiestan en relación con la interiorización y exclusión social de sujetos portadores de atributos culturales que son rasgos distintivos de grupos étnicos estigmatizados por siglos de generaciones de colonos con orígenes europeos. Las expresiones del racismo epistémico (Ocoró, 2016) se inscriben en una larga historia de explotación e injusticia de los grupos mayas de la frontera sureste de México cuyas identidades han sido despreciadas al punto de ser instrumentalizadas bajo formas etnocidas de asimilación cultural en una sociedad chiapaneca amestizada (Gall, 1998; Hernández, 2012).

No obstante, la resurgencia identitaria desde los años setenta en aldeas y ejidos mayas no se debe tanto a la escuela sino a la lucha agraria, la acción pastoral, el movimiento cooperativista y las organizaciones revolucionarias que provocaron formas nuevas de socialización política para la defensa de los derechos humanos de los pueblos indígenas.

Luego de tres décadas de movilizaciones indígenas marcadas por la insurgencia zapatista, "las identidades étnicas en México ya no solamente son percibidas y ejercidas como fenómenos psicosocioculturales a nivel micro, sino también etnopolíticos y etnoeconómicos a nivel macro" (Stavenhagen, 2014, p. 233). Nuestro compromiso social como investigadores se articula a las demandas de justicia curricular y epistémica que expresan los pueblos que reivindican sus derechos colectivos a administrar la escuela de acuerdo con sus estrategias identitarias. En este orden de ideas, el profesor Stavenhagen nos pregunta:

[...] ¿cuáles son las luchas por la autonomía, la defensa de los recursos naturales y del medio ambiente, los esfuerzos por recomponer el tejido social y comunitario, por salvaguardar el patrimonio cultural y material, por rescatar las lenguas y los saberes tradicionales? Todo esto es parte del concepto de identidad. (2014, p. 234)

Para comprender las manifestaciones racistas se ha de escudriñar la negación de las identidades étnicas en ámbitos de socialización como la familia, la religión, el mercado y la escuela.⁸ En los salones de clase, el distanciamiento continúa acrecentándose entre, por un lado, la cultura de los grupos dominantes que moldean el currículo prescrito y, por otro lado, las culturas indígenas dominadas que son negadas y reprimidas. Entonces, un objetivo contundente de la erradicación del racismo podría empezar por limitar tanto como sea posible la distancia entre los códigos culturales ajenos y propios en la escuela, de manera que se establezcan diálogos e interlocuciones para emprender pasos de desalienación.

⁸ En cada proceso de socialización, el privilegio social contribuye a justificar mayores desigualdades en grupos racializados en los discursos de élites nacionales y sus prácticas de control que enaltecen el mestizaje y la supremacía blanca, con la operación de mecanismos pigmentocráticos de diferenciación sociocultural (véase Saldívar, 2018).



autora : Patricia Krebs
título : De otra tribu
año : 2009

Conclusiones

Sin caer en fatalismos desmovilizadores, las inquietudes de los sujetos educativos podrían seguir pendientes hasta comprender y exhortar la responsabilidad del Estado para que la escuela reconozca y aproveche los conocimientos locales vinculados al territorio maya. Desde su función asimilacionista y enajenante, las ilusiones de movilidad social ascendente por medio de la escuela en San Miguel el Alto se ven frustradas, como en Tzo'ontahal, por la emigración creciente hacia ciudades y campos agrícolas norteños. Al menospreciar identidades y conocimientos populares, el racismo se manifiesta descaradamente en su capacidad de impedir que la propia escuela pueda contribuir a la (re)producción y la revitalización cultural y lingüística, así como a la descolonización del saber gracias a formas de comunalización o de *tseñtalización* del currículo. Para que las instituciones internas de los pueblos originarios puedan detener el etnocidio y hacer valer la autonomía educativa, se han de respaldar en las libertades fundamentales y los derechos colectivos de los tratados internacionales y la legislación nacional, desde la obligación del Estado de cumplir con una educación que sepa aprovechar los conocimientos, las tradiciones y las formas organizativas de los mismos pueblos para erradicar el racismo desde sus raíces más profundas.

La escuela comunitaria puede disponer de recursos y capacidades para operar como desconstructora de los imaginarios dominantes occidentalizados, neocoloniales y xenófobos que moldean la producción y circulación de saberes. Una educación no racista requiere de un aprendizaje permanente para (re) conocer el territorio, defenderlo de las amenazas de despojo, y comprender la historia de las injusticias y de los derechos. La comprensión intelectual necesita, según E. Morin (2016), aprehender juntos el texto y el contexto, el ser y su vida en su entorno, lo local y lo global, gracias a un pensamiento complejo que entienda las causas de la incompreensión de los unos respecto a los otros. Comprender categorías denigrantes como *indio*, *indito*, *chamulita* o *kurik* —que conforman un arsenal de ataque notable con pretensiones hirientes y finalidades denigratorias— significa desconstruir un sistema clasificatorio racista que campea

en la historia profunda de la región del estudio, es decir, en el pasado y la vida ordinaria de la gente y de la misma escuela. No obstante, podríamos preguntarnos si la enseñanza casi nula de la geografía y de la historia del terruño y la Madre tierra se hace en beneficio directo de la llamada historia patria.

Referencias

- Aguilar Gil, Y. (2013). La diversidad lingüística y la comunalidad. *Cuadernos del Sur*, 18(34), 71-81.
- Baronnet, B. (2018). In conclusiones: Retos de la investigación educativa ante el racismo. En *Racismo, interculturalidad y educación en México* (pp. 245-266). IIE-UV.
- Bonfil, G. (1987). *México profundo: Una civilización negada*. Grijalbo.
- Castellanos, A. (2000). Antropología y racismo en México. *Desacatos*, 4, 2-14.
- Castoriadis, C. (1985). Reflexiones en torno al racismo. *Debate Feminista*, 12(24), 15-29.
- Gall, O. (1998). Los elementos histórico-estructurales del racismo en Chiapas. En A. Castellanos y J. M. Sandoval (coords.), *Nación, racismo e identidad* (pp. 143-190). Nuestro Tiempo.
- Gómez Izquierdo, J. J. (Coord.) (2005). *Los caminos del racismo en México*. PyV, BUAP.
- Gómez Lara, H. (2011). *Indígenas, mexicanos y rebeldes: Procesos educativos y re significación de identidades en los altos de Chiapas*. Juan Pablos, Unicach.
- Grosfoguel, R. (2012). El concepto de racismo en Michel Foucault y Frantz Fanon: ¿teorizar desde la zona del ser o desde la zona del no-ser? *Tabula Rasa*, 16, 79-102.
- Hernández Castillo, A. R. (2012). *Sur profundo: Identidades indígenas en la frontera Chiapas-Guatemala*. Ciesas.
- Hernández Rosete, D. (2020). El COVID-19 como desastre anunciado. Aspectos estructurales sobre exclusión, etnicidad y educación indígena en México. En C. Hecht, E. Rockwell y P. Ames (Coords.), *Educación en la diversidad* (pp. 50-55). Clacso.
- Lomelí, A. (2009). *Maestros y poder en los pueblos indios de Los Altos de Chiapas*. SEP.
- Morin, E. (2016). *Enseñar a vivir*. Paidós.
- Nash, J. (1975). *Bajo la mirada de los antepasados: Creencias y comportamientos en una comunidad maya*. Instituto Indigenista Interamericano.
- Ocoró, A. (2016). La nación, la escuela y "los otros": Reflexiones sobre la historia de la educación en Argentina y Colombia en el imaginario civilizatorio moderno. *Nodos y Nudos*, 5(41), 35-46.
- Pérez Pérez, E. (2003). *La crisis de la educación indígena en el área tzotzil: Los Altos de Chiapas*. UPN Ajusco, Miguel Ángel Porrúa.

- Pérez Ruiz, R. (2016). *Identidad étnica y educación primaria en Las Margaritas, Chiapas*. Unicach-Cesmeca.
- Pineda, L. O. (1993). *Caciques culturales: El caso de los maestros bilingües de los Altos de Chiapas*. Altres Costa-Amic.
- Renard, M. C. (2004). Tradición y ruptura en Tzo'ontahal, un pueblo de los Altos de Chiapas. En E. Sandoval y M. Baeza (coords.), *Cuestión étnica, culturas, construcción de identidades* (pp. 239-271). Mochicahui: UAIM, ALAS, El Caracol.
- Ruiz Ruiz, L. (2006). *El jchi'iltik y la dominación jkaxlan en La rráinzar, Chiapas*. Coneculta.
- Rus, J. (2012). *El ocaso de las fincas y la transformación de la sociedad indígena de los Altos de Chiapas, 1974-2009*. Unicach-Cesmeca.
- Saldívar, E. (2018). Uses and abuses of culture: Mestizaje in the era of multiculturalism. *Cultural Studies*, 32(3), 438-459.
- Santos, V. M. y Renard, M. C. (2006). La relación identidad-cultura política en la formación de la autonomía indígena: Estudio de caso en una comunidad de los Altos de Chiapas, *Ra Ximhai*, 2(1), 73-95.
- Segato, R. (2007). Racismo, discriminación y acciones afirmativas: Herramientas conceptuales. En *Educación en ciudadanía intercultural* (pp. 63-90). PUCP.
- Stavenhagen, R. (2014). Racismo e identidades en el mundo actual. *Interdisciplina*, 2(4), 229-234.
- Velasco, S. y Baronnet, B. (2016). Racismo y escuela en México: Reconociendo la tragedia para intentar la salida. *Diálogos sobre Educación*, 7(13), 1-17.
- Velásquez, I. A. (2007). Racismo y discriminación: Un acercamiento conceptual. En M. Casaús Arzú y A. Dávila, *Diagnóstico del racismo en Guatemala*, vol. IV (pp. 85-96). Vicepresidencia de la República.

Diálogo del conocimiento

El artículo "Las formas del racismo en la escuela primaria de una comunidad Maya-Tzeltal en Chiapas", que nos ofrecen Bruno Baronnet y Saúl Velasco Cruz, constituye una importante contribución para comprender el lugar de la escuela en la perpetuación y reproducción del racismo. A partir de la descripción detallada y en diferentes niveles que realizan en un contexto mexicano muy específico, tengo certeza que otras y otros investigadores y profesores de otras regiones, así como yo, se sentirán identificados con las realidades de sus contextos en uno o varios puntos. El trabajo sugiere la necesidad de caracterizar el racismo en la escuela sin reducir la escuela a un lugar cerrado en sí mismo. Como lo plasman en el texto, es necesario también observar la dinámica histórica y actual con el territorio y la comunidad, en vía de comprender mejor las formas en que el racismo opera, así como para comprender las resistencias a esa vivencia racista. Por lo tanto, la superación del racismo en las comunidades no es una tarea exclusiva de la escuela y, como se menciona en el texto, esta lucha se nutre de acciones comunitarias para recomponer el tejido social combativo, buscando autonomía, acciones como la lucha agraria, el movimiento cooperativista y las organizaciones revolucionarias. Sin embargo, como los propios autores lo mencionan, el racismo institucional y estatal también opera de varias maneras para impedir esa consolidación cooperativa. A modo personal, en algunos momentos encontré conceptos recientes que vienen siendo discutidos en latitudes brasileñas pueden contribuir a caracterizar mejores formas racistas de operación estatal, específicamente el concepto de racismo ambiental. La lectura también me deja instigado a pensar sobre el lugar del investigador en estos contextos, ¿Qué viene después de la descripción de los modos del racismo? ¿Qué podemos hacer desde nuestros lugares considerando nuestro poder limitado y relativo? Además de la descripción de la forma en que el racismo opera, ¿cuál es el papel de personas mestizas y blancas en esas luchas? Aun más, si consideramos que, debido precisamente al racismo estructural e histórico, somos estas personas las que hoy contamos con el privilegio de ocupar más espacios de poder, incluyendo las instituciones de producción y sistematización de conocimiento. Y me permito agregar una más que también me intriga mucho: ¿cómo nos ven y qué expectativas colocan sobre nosotros las personas a las cuales "describimos", "observamos" y "estudiamos"?

Yonier Alexander Orozco Marín