



Ra Ximhai
ISSN: 1665-0441
raximhai@uaim.edu.mx
Universidad Autónoma Indígena de México
México

EL DESPLAZAMIENTO LINGÜÍSTICO DEL CHUJ COMO CONSECUENCIA DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS DISCRIMINATORIAS

Ruiz-Lagier, Verónica

EL DESPLAZAMIENTO LINGÜÍSTICO DEL CHUJ COMO CONSECUENCIA DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS
DISCRIMINATORIAS

Ra Ximhai, vol. 14, núm. 2, 2018

Universidad Autónoma Indígena de México, México

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46158063004>

EL DESPLAZAMIENTO LINGÜÍSTICO DEL CHUJ COMO CONSECUENCIA DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS DISCRIMINATORIAS

Verónica Ruiz-Lagier SÍNTESIS CURRICULAR
INAH, México

Ra Ximhai, vol. 14, núm. 2, 2018

Universidad Autónoma Indígena de
México, México

Recepción: 14 Mayo 2018
Aprobación: 15 Junio 2018

Redalyc: [https://www.redalyc.org/
articulo.oa?id=46158063004](https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46158063004)

Resumen: Este trabajo es una reflexión sobre el acelerado desplazamiento lingüístico que se vive en dos comunidades chujes: San Lorenzo y Nuevo Porvenir, ubicadas en el municipio fronterizo La Trinitaria, Chiapas. Mi interés es reflexionar sobre el contexto social e institucional que genera discriminación hacia la población chuj. Se reflexiona sobre la urgencia de implementar modelos de enseñanza que fortalezcan la identidad cultural, y que generen conocimiento colectivo desde la perspectiva ontológica chuj llamada junk'olal.

Palabras clave: discriminación, desplazamiento lingüístico, refugio guatemalteco, educación intercultural.

Abstract: This work is a reflection on the accelerated linguistic displacement that exists in two chuje communities: San Lorenzo and Nuevo Porvenir, located in the border municipality of La Trinitaria, Chiapas. My interest is to reflect on the social and institutional context that generates discrimination towards the Chuj population. We reflect on the urgency of implementing teaching models that strengthen cultural identity, and that generate collective knowledge from the ontological perspective chuj called junk'olal.

Keywords: discrimination, linguistic displacement, Guatemalan refugee, intercultural education.

INTRODUCCIÓN

Este breve trabajo es una reflexión sobre el acelerado desplazamiento lingüístico que se vive en dos comunidades chujes: San Lorenzo y Nuevo Porvenir, ubicadas en el municipio fronterizo La Trinitaria, Chiapas.

Ambas comunidades están formadas por familias que huyeron de las masacres perpetuadas en la década de 1980 en Guatemala como parte de la política militar conocida como “tierra arrasada”, que buscaba exterminar las bases de apoyo del movimiento armado en aquel país. Como consecuencia de la guerra, llegaron a México más de cien mil refugiados (según la Diócesis de San Cristóbal de Las Casas), si bien el gobierno mexicano mediante la Comisión Mexicana de ayuda a refugiados (COMAR) sólo registró 46 mil.

En 1996 con el comienzo de los Acuerdos de Paz, se organizó también el retorno organizado a Guatemala asistido por organizaciones no gubernamentales, el Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR), etc. Sin embargo, no toda la población refugiada estuvo de acuerdo en retornar, y México inició un proceso paralelo de

regularización migratoria de los refugiados. A pesar de su importancia, la COMAR no registró cuántos de los retornados eran originarios de Guatemala y cuántos de ellos eran ya nacidos en México[1]. En términos muy generales, aquellos que decidieron no retornar, se organizaron para buscar la regularización migratoria mediante la naturalización, así como la compra del terreno habitado como campamento o algún otro en el que pudieran establecerse definitivamente como ciudadanos mexicanos[2].

Hasta ese momento, la población refugiada había recibido los servicios de salud y educación a través de promotores formados por la Diócesis de San Cristóbal, no del sistema estatal o federal. Los promotores de educación eran indígenas en la gran mayoría de los casos, y algunos habían sido educadores en sus comunidades pero tenían precaria formación. El Comité de Solidaridad de la Diócesis de San Cristóbal construyó las primeras aulas, formó a los promotores y les remuneró su trabajo. Seguían el plan de educación de Guatemala en las lenguas maternas de la población refugiada. Esta experiencia generó grandes aportes a la comunidad refugiada: a diferencia de las aldeas guatemaltecas, se inscribía a niñas y niños por igual, se les enseñaba un oficio, y se iniciaban en el trabajo en colectividad[3].

A partir de 1989 la COMAR intervino e implementó en todos los campamentos el sistema oficial de educación mexicano, asumió el pago de los promotores y proporcionó los materiales y libros del sistema mexicano[4]. A partir de 1996, comenzó el retorno organizado y colectivo a Guatemala, la población que decide establecerse definitivamente en México enfrenta el reto de la falta de financiación y ayuda humanitaria. Los que se quedan en México inician el proceso de naturalización y a la par, los miembros de las comunidades comienzan a migrar hacia Estados Unidos ante la falta de oportunidades laborales, la falta de tierras propias para el cultivo y la ausencia de un plan federal de integración.

Las escuelas que habían sido construidas en los campamentos de refugio (con financiamiento de la Diócesis de San Cristóbal y el ACNUR), quedaron registradas como escuelas bilingües, sin que en la práctica funcionen bajo ese modelo. Los maestros son efectivamente bilingües, hablan el español y una de las lenguas mayas de la región, pero nunca la de las comunidades de origen guatemalteco donde laboran. Esto obedece a varias situaciones:

a) No existen profesores chujes puesto que recién en los últimos cinco años han comenzado a ingresar a las Normales de Maestros, la Universidad Pedagógica Nacional o a la Universidad Intercultural. Lo anterior se debe a que muy pocos jóvenes logran acceder a la educación media superior por los niveles de marginación, y aún menos a la educación superior.

b) Por otro lado, la dinámica sindical del magisterio no permite instalar al profesor bilingüe recién graduado en su propia región lingüística, sin que antes gane ese derecho mediante años de trabajo en otras regiones lejos a su propia localidad. Por lo que en caso de que logren formarse jóvenes chujes como profesores indígenas o pedagogos, resulta difícil que ejerzan dentro de su comunidad.

Sin duda, esta política sindical no favorece la educación con calidad y tampoco ha ayudado a la población a fortalecerse cultural y lingüísticamente; por el contrario, las escuelas preprimarias, primarias y secundarias ubicadas en las comunidades de estudio, tienden a funcionar como espacios aculturizantes, en el que frecuentemente se reproduce la discriminación[5] hacia los pueblos indígenas de origen guatemalteco.

Lo que percibo en Chiapas es una fuerte estratificación social que se manifiesta en expresiones discriminatorias referentes a los pueblos indígenas. No es sólo la diferenciación entre coletos-ladinos-indígenas, se trata de una jerarquización social que han internalizado los mismos pueblos indígenas, y que reproducen al interior y hacia otros grupos étnicos; de tal modo, que los pueblos indígenas de origen guatemalteco se encuentran en la escala menor de reconocimiento social, y dentro éstos, los chujes se encuentran en el peldaño menor. Es común escuchar “esas son chujadas” para referirse a esas son tonterías, son cosas de indios.

Esta discriminación también se encuentra en el espacio escolar cuando vemos la relación de los profesores de primarias bilingües con los niños de las comunidades de origen guatemalteco. Muchos de los profesores asignados son tojolabales, y son quienes insisten a los niños que dejen su idioma para ser “verdaderos mexicanos”, o que no la usen en el aula porque “no les entiende el profesor” y temen que los niños se rían de ellos.

La escuela tiene un papel relevante como formador de ideologías y por lo tanto, tiene un papel importante en la reproducción del racismo. Los profesores que niegan a los niños practicar su lengua en el aula mandan el mensaje de que ésta no tiene validez, que es desechable. Para los niños, la escuela y los textos que ahí se utilizan se relacionan con autoridad y legitimidad (Van Dijk, 2003, p. 209), por ello, con el ingreso de los profesores oficiales se comenzó a abandonar la lengua chuj (Koti’)[6], particularmente en aquellas comunidades divididas políticamente que quedaron debilitadas en su organización interna después del retorno colectivo, y que por lo mismo no fortalecen su identidad étnica a través de ningún proyecto colectivo.

Otro aspecto que demerita a las escuelas rurales, es que los profesores no están trabajando en las comunidades por compromiso profesional sino como parte del proceso, o cuota, para establecerse donde desean radicar y reunirse con su familia. Esta condición hace la diferencia entre los promotores y profesores comprometidos con la condición comunitaria, y los docentes que siempre buscan cómo ausentarse y acortar las horas de trabajo semanal para mantenerse en la ciudad.

Y aún es más grave la condición de las comunidades con baja densidad de población, pues no son beneficiadas con infraestructura educativa. En esos casos, la SEP ha establecido el sistema CONAFE que tiene como misión institucional: “Impartir educación básica comunitaria de calidad, con equidad e inclusión social a niñas, niños, jóvenes y adolescentes que habitan en localidades marginadas y con rezago social en nuestro país, fomentando su continuidad educativa”[7].

No obstante, por lo regular, los profesores de preescolar y primaria de CONAFE son jóvenes rurales y/o indígenas con formación media

básica, que se incorporan como maestros a este sistema para acceder posteriormente a una beca que les permita continuar sus estudios. La mayoría de las veces los jóvenes profesores y profesoras son enviados a lugares lejanos a sus comunidades lingüísticas de origen. Así que el desencuentro cultural y la imposición de saberes colonizadores se repite, pues los chicos y chicas que aspiran a la beca han sido formados en cursos breves de aplicación del programa oficial en el sistema multigrado, y este es implementado en español, en condiciones de mucha marginalidad y con una precaria preparación. Por lo demás, quienes ingresan al sistema CONAFE como docentes no tienen necesariamente la sensibilidad y el gusto de enseñar a niños de tan corta edad. De tal modo que las desventajas son muchas para los alumnos, y para los jóvenes profesores.

Los niños que hoy acuden a las escuelas del sistema CONAFE o multigrado estatal en las comunidades San Lorenzo y Nuevo Porvenir son hijos o nietos de la población refugiada, que huyó de las masacres perpetuadas en la década de los 80. Los padres y madres de los niños matriculados son hablantes del chuj, pero 35 años después se niegan a realizar la vida social en la lengua materna.

La escuela primaria en San Lorenzo y Nuevo Porvenir

Como he dicho en otros trabajos, considero que es un error hablar del refugio guatemalteco como un mismo proceso histórico. Los pueblos refugiados no eran iguales cuando se desplazaron y no lo son tampoco ahora, aunque el Estado insista en homogenizarlos bajo la categoría de refugiados, naturalizados, o indígenas.

Menciono lo anterior, porque considero que la historia sociopolítica de los pueblos determina el carácter sociocultural y organizativo actual de las comunidades, puesto que es resultado de la participación, o no, en el movimiento armado, la organización derivada del proceso del refugio (1981-1982), el programa de retorno colectivo que inició en 1996, y el proceso paralelo de naturalización en México que finalizó en 2005. En este sentido, veo la diferencia entre los acatecos y chujes de La Trinitaria como producto de lo anterior, pues en lo general, los primeros han exigido infraestructura de salud y educación, programas de desarrollo, presupuestos para proyectos colectivos, etc., porque han tenido mayor cohesión comunitaria[8].

En el caso de la población guatemalteca refugiada en Chiapas, la escuela era un espacio social importante porque hasta antes de 1996 fue lugar de formación y participación comunitaria; no sólo se enseñaba a leer y escribir a niños y niñas, sino que se trataba de un espacio que incluía el trabajo de promotores de educación que impartían clases en su propio idioma, y compartían experiencias y conocimientos pertinentes para el fortalecimiento cultural e identitario. Era también un espacio de formación de cuadros, pues muchos promotores se convirtieron posteriormente en líderes políticos de su comunidad.

Por lo tanto, la escuela es también un espacio político. Y la presencia o participación de los padres de familia en el proyecto escolar depende,

en este caso, de la historia de refugio y de integración de sus habitantes. La escuela oficial no favorece la participación de los padres y madres, ni el rescate y valoración de los conocimientos ancestrales y cotidianos del pueblo chuj. Antes los padres participaban y compartían los conocimientos enseñados en la escuela, ahora son ajenos a éste, y sólo ven cómo los conocimientos ancestrales se difuminan ante la enseñanza del conocimiento occidental.

San Lorenzo es una comunidad formada mayoritariamente por Ketchonhab' o chujes del municipio San Mateo Ixtatán y algunas familias q'anjobales del municipio Santa Eulalia, ambos ubicados en el norte de Guatemala. El terreno que habitan fue comprado por la Diócesis de San Cristóbal como acción emergente para ayudar a la población refugiada, que pensaban, retornaría a Guatemala en cuanto se solucionara el conflicto bélico. Es decir se les proporcionaría un espacio temporal para evitar la deportación de las familias o la agresión militar hacia ellos. Llegado el momento del retorno las familias se negaron a regresar.

Es una comunidad con aproximadamente 87 hectáreas, en el que viven 60 familias y 300 habitantes; mantienen una reserva de bosque, un pequeño manantial y solares suficientemente grandes para la siembra de autoconsumo. El ACNUR proporcionó los recursos para la construcción de la escuela, la clínica y el comedor comunitario, y la comunidad participó con la mano de obra. Salvo la escuela, los otros dos espacios están abandonados.

Actualmente la escuela comunitaria es multigrado. Atiende aproximadamente 60 niños. Los maestros son originarios de margaritas y Comitán, y dan clases exclusivamente en español. Desde el año 2017 sumaron a los niños q'anjob'ales de la comunidad aldeaña que eran mal atendidos con el sistema CONAFE.

Nuevo Porvenir tiene una historia de continuos desplazamientos. Son originarios de varias aldeas de San Mateo Ixtatán, se concentraron en un campamento de refugio en Agua Tinta pero fueron desplazados por bases de apoyo zapatistas, conflicto que terminó con el establecimiento de una base militar. Fue así que se establecieron en el terreno que les proporcionó la Diócesis de San Cristóbal llamado El Porvenir, y que fue invadido por la población mexicana (también de ascendencia chuj) del Ejido Cuauhtémoc. La mayoría de las familias decidieron retornar a Guatemala junto con los principales líderes y promotores.

Todas estas divisiones y desplazamientos debilitaron a la población, pero las 31 familias que lograron organizarse compraron el terreno en el que actualmente están asentados. Hoy son casi 400 habitantes y 39 familias. Su escuela es federal bilingüe y atiende aproximadamente a 60 niños bajo el modelo multigrado.

En 2011 se intentó realizar un proyecto de fortalecimiento lingüístico del koti' o chuj en Nuevo Porvenir, en colaboración con Diego (Yakin) Pérez, ex promotor de educación, y líder comunitario.[9] El proyecto formaba parte de la tesis doctoral de la lingüista y antropóloga Lorena Córdova, y fue difícil su implementación y desarrollo por la negativa de la propia comunidad que no veía ninguna utilidad en revitalizar la lengua

materna entre los niños, y porque al hacerlo consideraban que también se fortalecía Yakin como actor político. Los maestros de la primaria local se negaron a participar en él y más bien obstaculizaron su implementación dentro del aula.

Lorena y Yakin insistieron en hacer el ejercicio de revitalización como educación informal, fuera del espacio escolar. Mediante la perspectiva de la ecología de lenguas buscaron el continuum del contacto y conflicto lingüístico, y realizaron juntos un estudio relacional de la lengua con su entorno, desde una perspectiva que no concibe la lengua como una estructura aislada con función propia, sino como un sistema cultural cuya vitalidad depende de los actores sociales que la utilizan o dejan de hacerlo.

Yakin y su esposa Elsa fueron los primeros en modificar la dinámica familiar en pos de iniciar el proyecto en casa con niños de familiares y amigos. Lo primero fue volver a vivir en chuj, pues la comunicación en la comunidad ha comenzado a realizarse desde hace años en español. Todos los involucrados en el proyecto retomaron la lengua confrontando con ello a los profesores de la comunidad. Los hijos de Yakin son los primeros profesionistas chuj de la región. Su hijo Kitxup egresó de la carrera Lengua y Cultural de la Universidad Intercultural de Chiapas, y su hija Dora se tituló como profesora en la Escuela Normal del Estado. Otros jóvenes, tanto hombres como mujeres, los han seguido en la comunidad, y ahora han organizado un grupo que promueva proyectos de fortalecimiento cultural y lingüístico fuera del espacio oficial.

El tema es que todos estos esfuerzos van “contra corriente” porque el sistema educativo estatal parece promover el abandono de conocimientos y uso de la lengua materna. Para que las lenguas se revitalicen debe darse un cambio estructural, en el que los jóvenes no relacionen su identidad étnica con la pobreza y marginación, y en el que los profesores no les hagan creer que su pertenencia cultural es lo que los mantiene marginados. Para Lorena Córdova, el conflicto lingüístico es parte del conflicto distributivo o cuando menos coincide con el contexto en que el ecosistema en el que se encuentra inmersa la comunidad está llegando a su nivel máximo de explotación (Córdova, 2013).

Su posición es interesante pues realiza un acercamiento político a la ecología de las lenguas, pero tendremos que analizar otros casos en los que hay condiciones similares de migración, explotación, discriminación, etc., y sin embargo, no hay desplazamiento lingüístico. Mi posición es, como dije en un principio, que es el proyecto político comunitario el que genera, o no, las condiciones para enfrentar mejor la discriminación y la desigualdad socio económica, que favorecen el desplazamiento de la lengua.

En 2010, Y. Pérez y el antropólogo F. Limón elaboraron un manual de alfabetización chuj con el objetivo de que se utilizara en el sistema de educación básica bilingüe como cuaderno de apoyo para los profesores. No obstante, el libro no fue utilizado en San Lorenzo y en Nuevo Porvenir.

Al año siguiente, con motivo de los 30 años del refugio, se realizó en San Lorenzo un evento conmemorativo, que fue organizado por un grupo

de mujeres de varias comunidades de origen guatemalteco y de diferente grupo étnico. El grupo “Mujeres en defensa de la memoria”, en el cual participé, buscaba convocar a los pobladores de los ex campamentos de refugio de Chiapas, y a través de un evento cultural llamado “La Fiesta por la Memoria y la Cultura” atraer el interés de las nuevas generaciones nacidas en México.[10] Este pequeño ejercicio permitió el reencuentro de familias que tenían muchos años sin visitarse. Y mediante la realización de una obra de teatro infantil, se narró la historia del refugio en Chiapas. El guion lo realicé junto con los niños de la escuela de San Lorenzo de 4°, 5° y 6° de primaria, y con los niños q'anjob'ales de la comunidad La Esperanza, que desde que fundaron la comunidad no habían realizado unida ninguna actividad en conjunto. Los profesores de San Lorenzo me dieron durante dos semanas algunas horas de trabajo con los niños y los ensayos se realizaban por la tarde.

El resultado fue hermoso en términos cualitativos. Los niños que estaban por finalizar los estudios de primaria entrevistaron a sus padres y abuelos como parte de las actividades previas a la elaboración del guion, y de esa forma conocieron la historia familia y la historia comunitaria. Vieron por vez primera el mapa de Guatemala y el de Chiapas, pudieron observar el camino que tomaron sus familias para huir de las masacres, pero lo más importante, se sorprendieron al convivir y encontrar tan parecidas sus propias lenguas. Con esa pequeña actividad, comprendieron de forma didáctica que sus lenguas pertenecen a una misma raíz maya, y que su cosmovisión representada en leyendas, formas de ver el mundo, de vivir y hablar, eran sumamente parecidas. Se dieron cuenta que formaban parte de una comunidad cultural mayor a la de su localidad, o su lengua, es decir, que formaban parte del pueblo maya. Esto no lo habían entendido en tantos años de escuela primaria[11].

Regresé a San Lorenzo en septiembre de 2017 con un integrante de la productora Holacombo para trabajar un taller con niños sobre leyendas chuj, el material serviría para la producción de un cortometraje que se transmitiría dentro de la serie “98 voces” por el Canal Once del Instituto Politécnico Nacional. Los hermanos menores de los participantes en la obra de teatro presentada en la Fiesta por la Memoria y la Cultura, y que participaron ahora en el taller de leyendas, ya no hablaban el chuj; mientras que los niños q'anjob'ales de la Esperanza continúan haciéndolo cotidianamente.

Debo admitir que me sorprende la rapidez con que se ha dado el desplazamiento lingüístico en San Lorenzo. Muchos jóvenes, tanto hombres como mujeres, han salido de la comunidad para realizar el bachillerato en la colonia Hidalgo, localidad que se autodefine como mestiza. Pareciera que a mayor profesionalización es mayor el nivel de aculturación. Y aunque hace falta un trabajo exhaustivo que permita ubicar todos los factores que generan el abandono de la lengua, pienso que la escuela ha sido un factor fundamental.

Coincido con Aranda Alpuche, director del Centro de Español y Maya (CEM), quien sostiene que son múltiples los factores que inciden en la desaparición de las lenguas indígenas, entre ellas la globalización

económica que apunta hacia la homogenización lingüística y cultural; pero lo es particularmente la ausencia de programas a nivel licenciatura para la formación de docentes con enfoque intercultural-bilingüe, lo que genera la discriminación escolar, y lleva al abandono de la lengua[12].

Factores que generan el desplazamiento lingüístico de la población chuj en ambas comunidades

Siguiendo la propuesta de Córdova, busco aquellos aspectos sociopolíticos que están fomentando el abandono de la lengua. Considero que a partir de 1996, cuando el Estado comienza a dar el servicio educativo en los ex campamentos, se inició un proceso de aculturización generado por varios factores.

El primer factor es la “criminalización del refugio”, puesto que el gobierno mexicano negó la entrada a los refugiados en 1981 y fueron perseguidos por personal de migración y el ejército mexicano. De tal modo que los marcadores étnicos fueron violentamente abandonados para no ser identificados y deportados a Guatemala. El estigma permaneció y actualmente las nuevas generaciones no quieren ser señaladas como refugiados o “chapines”, por lo cual han abandonado el traje tradicional y ahora también la lengua materna.

Una vez que se inició el Programa de regulación migratoria para la población refugiada, se les arrebató sus espacios de participación y formación, como lo fue la escuela. Ni los promotores ni los padres de familia participaron ya en los contenidos y organización de los grupos. Es una verdadera pérdida en términos sociales y culturales que el sistema educativo no permita la participación de promotores de educación, pues según las entrevistas realizadas en los últimos cinco años, la población que recibió educación en su propia lengua tuvo resultados mucho mejores a la generación actual, que no consigue entender los contenidos de las distintas asignaturas.

Los profesores oficiales que trabajan en las comunidades de estudio no han sido preparados para trabajar con niños que vienen de una realidad tan adversa como fue la de los campamentos de refugio. Los padres de los niños que hoy cursan primaria son aquellos niños que crecieron en el miedo y la angustia de los padres por la violencia vivida en la guerra, y en la zozobra de regresar a sus aldeas de origen “cuando la guerra terminara”.

De ahí la importancia que tiene trabajar con ellos aspectos históricos y culturales. Pero el contexto histórico, social y cultural de estas nuevas comunidades no es trabajado por los profesores oficiales, lo cual genera un rompimiento generacional en la memoria histórica de los pueblos refugiados.

Las clases de historia y geografía no proporcionan el mapa de Guatemala. Los niños no ubican ni física, ni simbólicamente, el lugar de origen de sus abuelos; no encuentran relación entre los pueblos del norte de Guatemala y los del sureste mexicano ubicados en la zona fronteriza.

Tampoco se ha integrado en los libros de texto la historia del refugio, y las características culturales de la población refugiada, a pesar de que

varios grupos como los chuj, mam o q'anjobales han vivido en territorio mexicano mucho antes de la guerra en Guatemala. Y como acto de discriminación institucional, los textos de la SEP no han integrado hasta hoy a los pueblos chuj y q'anjobales como parte de los pueblos indígenas del país.

Otra carencia de la escuela oficial es que no proporciona conocimientos sobre los procesos sociohistóricos regionales cuando enseñan historia y geografía. Los niños de primaria crecen sin conocer la historicidad de la región maya. Las guías docentes y los libros de texto gratuito de la SEP no reflejan ninguna continuidad histórica entre los pueblos mayas prehispánicos y los pueblos indígenas contemporáneos de esa región. Por lo tanto, los niños chujes no encuentran vinculación ninguna entre los pueblos mayas ancestrales y los contemporáneos que se encuentran ubicados en ambos lados de la frontera. La civilización maya prehispánica es reconocida por sus avances tecnológicos, sus conocimientos matemáticos, astronómicos, culturales, etc. Pero no reconocen a los mayas actuales como herederos de ese conocimiento y se les relaciona con atraso cultural y marginación.

De este modo, el Estado sigue explotando la imagen del indio prehispánico y el patrimonio arqueológico, pero se denigra, invisibiliza, ignora, empobrece y reprime a los pueblos indígenas contemporáneos, herederos y guardianes de ese conocimiento.

Y como no reconoce la riqueza cultural de los pueblos originarios y se les ve únicamente como mano de obra barata o pueblos atrasados que no comprenden “el desarrollo” y resguardan sus territorios de la explotación capitalista de hidrocarburos, minería, electricidad, monocultivo, cultivo transgénico, etc.; se les prefiere ejecutar culturalmente de manera silenciosa, mediante el racismo y la discriminación[13].

Desde finales del siglo XIX y particularmente con la creación del Estado revolucionario a principios del siglo XX se buscó la homogenización de la población bajo la categoría cultural de mestizo, y se construyó la institución educativa con el objetivo de aculturizar a los pueblos que en ese momento homogenizaron llamándolos “indígenas”, desapareciendo así sus particularidades culturales. Incluso el uso de la lengua materna en la educación primaria de la primera década del siglo XX con la política del indigenismo tenía la finalidad última de castellanizar a los pueblos originarios. Posteriormente, en los años 1970 del siglo pasado surgieron organizaciones profesionales indígenas que pugnaron por el reconocimiento jurídico de las lenguas indígenas y la implantación de un nuevo indigenismo de participación que dio origen a la educación bilingüe bicultural (Rebolledo, 2010, p. 114), hasta que con el movimiento zapatista en 1994 se buscó el reconocimiento cultural y reconfiguración de los sistemas educativos, lo cual se logró de manera muy limitada en 2001 con los derechos indígenas en la reforma constitucional.

A pesar de estos avances jurídicos, hoy, como entonces, los profesores siguen censurando en el espacio escolar oficial el uso de la lengua. Frecuentemente lo argumentan diciendo que el bilingüismo retrasa el proceso de enseñanza, o que se prohíbe porque se trata de lenguas

extranjeras de origen guatemalteco. Ignoran que el Chuj y el Q'anjob'al forman parte de la lista de lenguas indígenas del país, de acuerdo a la Comisión Nacional para el desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) y el Centro Estatal de lenguas Indígenas (CELALI).

Según datos del INALI basados en la encuesta intercensal de INEGI del 2005, sólo se reconocen como chujes 2,180 personas en el país [14]. En el Catálogo de INALI de Lenguas indígenas en riesgo de desaparición publicado en 2012, se registra 2,521 hablantes mayores de cinco años, ubicados en 63 localidades del país, si bien en el mismo documento habla de 2,503 hablantes[15].

Fernando Limón en cambio registra en 2009 aproximadamente 6,000 chujes, 500 de ellos en comunidades de Campeche (Limón, 2009, p. 36). Seguramente la discriminación sufrida por el pueblo chuj ha generado que nieguen su identidad lingüística cuando son censados por personal de INEGI. Por otro lado, hasta 1990 se les consideraba hablantes del tojolabal, así que no aparecían en las estadísticas del Instituto.

Las nuevas generaciones han interiorizado la idea discriminatoria sobre la necesidad de hablar español para ser mexicanos; idea que refuerza una imagen nacional mestiza y aculturizante que no reconoce diversidad cultural y plurilingüismo.

En 2007 levanté información en Nuevo Porvenir y una de las preguntas hechas a los estudiantes de primaria fue si se podía ser mexicano y chuj a la vez; y la mayoría de los niños y niñas me decían que no, que los mexicanos hablaban español. Esta respuesta evidencia que los profesores no han enseñado la pluriculturalidad del estado en los contenidos de la primaria. Tampoco reconocen los profesores que la lengua chuj forma parte del mismo grupo lingüístico que los tojolabales de la región, y que los pueblos chujes existen en el estado de Chiapas mucho antes de la guerra en Guatemala. Por lo tanto, los niños relacionan la cultura chuj con los grupos refugiados de la zona fronteriza y con Guatemala, pero no se consideran parte del mosaico cultural del estado.

También les pregunté a los niños y niñas si podían ser indígenas y modernos a la vez, si podían ser indígenas chuj y estudiantes exitosos, si podían ser chujes y gozar de buena vida. Las respuestas fueron negativas. Pensaban que los mexicanos eran más prósperos por no ser indígenas, y ellos no deseaban serlo por lo que estudiarían y trabajarían fuera de la comunidad para vivir mejor. Es decir, no concebían ser chujes mexicanos, con derechos culturales y sociales, con derecho al trabajo, a la tierra, al estudio, a ser bilingües sin dejar de ser chujes. Estas respuestas me llenaron de tristeza y preocupación.

Como Nuevo Porvenir no tiene secundaria y la más cercana se encuentra lejos de la comunidad, aquellos que terminan la primaria buscan migrar a Estados Unidos. Como en todas estas comunidades, los que regresan a la comunidad lo hacen con rechazo hacia aquello que creen que los mantiene marginados: su propia cultura, lo cual implica romper lazos solidarios con la comunidad. Uno de los efectos de este ciclo de discriminación y pobreza es el abandono de la lengua.

Lamentablemente, el sistema educativo oficial no retoma los conocimientos locales, la historicidad cultural de las regiones, ni procura la participación de la comunidad en el proceso enseñanza y en la elección de contenidos y actividades con los estudiantes. En este sentido, la escuela dejó de funcionar como un espacio propio de reproducción cultural. Los profesores oficiales se quejan permanentemente del comportamiento de los niños, pero no consideran que su presencia es la de un actor externo que invalida y discrimina el pensamiento chuj, su lengua, su vida cultural.

¿Qué debería enseñar la escuela según la cosmovisión Chuj?

Para Cristóbal (Kitxup) Pérez, primer estudiante chuj egresado de la Universidad Intercultural de Chiapas en 2015, la educación no se adquiere exclusivamente en la escuela, ésta constituye una parte importante pero debe de estar en función directa de las necesidades de fortalecer los derechos culturales y colectivos del pueblo, “a través del reconocimiento de un diálogo entre culturas basado en el junk’olal y un reconocimiento a un posible modo de vida intercultural” (Pérez, 2015, pp. 2-3). Para el pueblo chuj, el junk’olal es la vida en armonía, en la paz y en la unidad comunitaria con todo lo que existe,

Elementos muy diversos articulados en una constelación que favorece y soporta la vida comunitaria. Estos elementos pueden ser materiales, sociales, naturales, códigos morales y modos de vida que son parte del sistema organizativo del pueblo chuj...y la comprensión de este tipo de herencias se da a través del diálogo y mediante la transmisión oral (Ibid., p. 61).

El junk’olal tiene un carácter de código ético que guía el proceder individual y colectivo:

Existe un junk’olal divino, donde se busca esa relación de perdón con Dios y nuestra Madre Naturaleza por todas las cosas malas que cometemos en nuestra estancia en este mundo... Un junk’olal individual que se basa en el bienestar psicológico de la persona y busca reconocer los errores y responsabilizarse de ellos, para así sentir ese bien común que nos lleva al junk’olal colectivo, que involucra la instancia familiar y la comunitaria, que a su vez busca esa relación pacífica con nuestros semejantes, es decir, saber escuchar a los nuestros, a los ketchonhab’ y a los otros. ..He aquí la articulación..., la relación de todo un mundo y es por ello que hablamos de conocimiento cultural como algo constelar (Ibid., p. 87).

Los ancianos entrevistados por Cristóbal en kotí, y las entrevistas que yo he realizado con anterioridad, muestran la preocupación de los mayores por la pérdida de los valores que generan el sentido de colectividad. Estos valores se pierden ante métodos escolares que buscan la competencia, el aprendizaje individual y no la experiencia como grupo.

La memorización de datos va contra el sentido de educación de los pueblos indígenas, para quienes aprender implica la experiencia de hacer. José Antonio Girón, maestro tseltal, ha confrontado a las autoridades educativas que insisten en evaluar de manera homogénea a los niños de este país, que el aprendizaje en los pueblos indígenas se construye

desde la práctica y con los cinco sentidos, conociendo, observando y reflexionando, pues la inteligencia se relaciona con comprender la vida y actuar en ella con rectitud. Los pueblos evalúan la educación no por el número de datos memorizados, sino a través de tres elementos que no son considerados por el sistema educativo oficial: armonía, respeto y trabajo[16].

Girón advierte que cuando a los niños se les impone desde la escuela el modelo lingüístico, cultural, social, y epistémico dominante se les dificulta seriamente los aprendizajes fundamentales y su desarrollo cognitivo, emocional, y social, y, por consecuencia, la construcción de su identidad personal y colectiva. La posición de Cristóbal, como la de José Girón, es que dentro del sistema oficial no es posible educar a los pueblos originarios en tanto que el Estado busca homogenizarlos, alienarlos, y al hacerlo fortalece la desigualdad social y los elimina culturalmente; de ahí la necesidad de organizarse como pueblos y ciudadanos en torno a programas independientes de educación que combatan los efectos del modelo oficial.

Cristóbal forma parte de un grupo egresado de estudiantes de la UNICH que busca generar proyectos de reivindicación étnica en las comunidades. Para él, es indispensable que el ambiente educativo escolar devuelva al niño con mayores y mejores disposiciones a su familia, a su comunidad, a los espacios naturales y espirituales donde la cultura se ha encargado de orientarlo y educarlo:

Hablarle al niño de la importancia de trabajar en comunidad no serviría de nada si la escuela le sigue desvinculando de ella. Hablarle de la importancia de respetar la Santa tierra, de respetar a los mayores, de saber los valores culturales tendrá poco impacto si el niño durante el tiempo que pasa en la escuela le inculcan un modo de vida diferente; entonces no tiene la posibilidad de interactuar con los más viejos, con la comunidad y, por ende, impide que conviva con la cultura, con nuestra cultura chuj (Ibid., p. 68).

Y a pesar del alejamiento de los contenidos oficiales y de los saberes locales, la escuela es vista en estas comunidades como un medio de superación individual, que al mismo tiempo afecta lo comunitario e induce la marginalización de algunos elementos de la cultura chuj, tales como la humildad, el respeto, la comunidad y la orientación hacia el *junk'olal*.

En este sentido, es imperativo crear proyectos con pertinencia cultural y lingüística. Los pueblos chujes, como otros pueblos originarios del país, deberán diseñarlo de manera independiente. Los antropólogos, pedagogos, lingüistas, etc., podemos acompañarlos pero la iniciativa debe generarse desde abajo porque si ellos mismos no lo impulsan, organizan y defienden, el esfuerzo se desvanece y los objetivos no se concretan.

Tengo la esperanza de que la nueva generación de *ketchonhab'* a la que pertenece Dora y Cristóbal, generen conciencia sobre la importancia de crecer y fortalecerse como pueblos sin renunciar a su identidad cultural. Se ve difícil en un entorno de tanta discriminación y marginalidad, pero creo que aún están a tiempo de recuperar las palabras vivas de los mayores en

cada comunidad, y juntos impulsar proyectos de fortalecimiento cultural que posiblemente den pie a otros de carácter educativo.

Las instituciones educativas deben respetar la diversidad de las lenguas y culturas propias de los educandos, pero para que un proyecto incida en el fortalecimiento cultural debe apoyarse en la lengua materna como vehículo de comunicación, y en el substrato filosófico – epistémico local, para favorecer un proceso de aprendizaje significativo y de apropiación creativa por parte de los educandos, desde sus propios modos de construir sus competencias y conocimientos (Girón, 2014).

CONCLUSIONES

El proceso de naturalización arrebató a las comunidades de origen guatemalteco sus espacios de participación social y reproducción cultural, como lo eran las clínicas de salud y las escuelas. Las instituciones mexicanas encargadas del desarrollo social, cultural y educativo se han negado en reconocer la experiencia organizativa de la población refugiada; ignoran y desacreditan los saberes y conocimientos locales. Esta discriminación desde los espacios institucionales ha fomentado el debilitamiento de la identidad ketchonhab' en las nuevas generaciones.

La occidentalización de la atención médica y educativa pareciera ganar a la matriz cultural de las comunidades estudiadas. Los padres comienzan a creer que es mejor estudiar en español y han propiciado el abandono de la lengua kotí' sin que dominen ahora ésta y el castellano.

Las representaciones sociales en torno a los pueblos indígenas de Guatemala se relacionan con atraso y violencia, por lo que las nuevas generaciones consideran que para ser mexicano deben abandonar aquellos marcadores étnicos y prácticas culturales que los identificaba como pueblos chuj en Guatemala. Igual de lamentable es la posición de las autoridades estatales y municipales en Chiapas que aún hoy consideran a la población refugiada como un sector de población homogéneo, cuya característica principal es haber cruzado una frontera nacional, sin entender que muchos de estos pueblos se han desplazado dentro de una misma región cultural que históricamente habitan y transitan, en tanto que ha sido la línea fronteriza la que ha sufrido alteraciones en el siglo XIX (Gutiérrez, 2001, p. 23).

Recuperar la historicidad geográfica y cultural del pueblo chuj en los programas de estudio es indispensable para fortalecer la identidad étnica de esta población, que continuamente es discriminada por la población fronteriza mexicana de la región, misma que en las últimas décadas se “desindianizó”. El abandono de prácticas culturales es resultado en parte de la acción docente, que estigmatiza el sentido de educación y los valores culturales indígenas, particularmente de los pueblos de origen guatemalteco.

La Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) no genera ninguna vinculación entre las comunidades y otras instituciones educativas y de cultura que ayudaran a fortalecer en esta dimensión a las poblaciones. En cambio ha tenido mucha responsabilidad

en la fractura del tejido social de las comunidades al no reconocer las formas propias de elección y representación, y designar verticalmente consejeros indígenas que no mantienen relación con la población y sus procesos. Las prioridades de gestión de los consejeros es el acceso a presupuestos para proyectos productivos y a los recursos para infraestructura, pero no los proyectos culturales o la creación de instituciones educativas con programas que implementen un enfoque pluricultural y que ayuden a fortalecer la identidad mediante condiciones que generen mayor equidad.

Si los padres de familia no están interesados en fortalecer el uso de la lengua materna es por el debilitamiento del tejido comunitario, del sentido de colectividad, de una identidad étnica desvalorizada por los medios de comunicación y las instituciones mexicanas que tendrían que fortalecer la dimensión social y cultural; es decir, es resultado de un racismo estructural que se refleja en el actuar de quienes trabajan en las instituciones educativas y culturales de Chiapas.

LITERATURA CITADA

- ACNUR. (2001). La integración de refugiados guatemaltecos en Chiapas. Resumen Ejecutivo Final, Comitán, Chiapas (CD-Rom).
- Córdova, L. (2013). “Esfuerzos de revitalización de la lengua chuj en contextos fronterizos multilingües del estado de Chiapas. Acercamiento y aportes desde la perspectiva ecológica ascendente”, Tesis doctoral, CIESAS.
- Girón, J. A., et al. (2014). “Desde Chiapas. Criterios básicos para la exigencia de pertinencia cultural y lingüística en la educación”, en *Desenmascarar la discriminación: la violencia del sistema educativo hacia los pueblos originarios y las personas con discapacidad*, Incidencia Civil en la Educación, México, pp. 69-93.
- Gutiérrez, J. (2001). La Migración indígena en la frontera sur, INI, México.
- Limón, A. F. (2009). Historia chuj a contrapelo. Huellas de un pueblo con memoria, El Colegio de la Frontera Sur, México.
- Martínez, P. M. I. (2001). “La Diócesis de San Cristóbal y los refugiados guatemaltecos”, *Pueblos y Fronteras*, núm. 2, PROIMMSE- IIA-UNAM, México.
- Pérez, R. M. L. (2000). “Nacido indio, siempre indio. Discriminación y racismo en Bolivia”, *Nueva Antropología*, vol. XVII, núm. 58, México, pp. 73-87.
- _____. (2018). “La construcción social de la diferencia para la investigación antropológica sobre etnicidad, raza, género y clase”, manuscrito inédito.
- Pérez, T. C. (2015). “Articulación de la educación escolar con el conocimiento cultural en tres comunidades chujes del Estado de Chiapas”. Tesis de licenciatura, UNICH, Chiapas, México.
- Rebolledo, N. (2010). “Indigenismo, Bilingüismo y Educación Bilingüe en México: 1939-2009”, en S. Velasco Cruz y A. Jablonska (coords.), *Construcción de políticas educativas interculturales en México*, UPN, México.

- Rodríguez, Z. J. (2011). La otra desigualdad. La discriminación en México, México, Conapred.
- Ruiz Lagier, V. (2012a). Ser mexicano en Chiapas, Identidad y Ciudadanización entre los refugiados guatemaltecos en La Trinitaria, Chiapas, INAH, México.
- _____ (2012b). “El eterno retorno de los refugiados”, en Suplemento Ojarasca, La Jornada, 11 de noviembre de 2012.
- _____ (2012c). “Treinta años del refugio guatemalteco en México. La fiesta por la memoria y la cultura”, Diario de Campo, nueva época, núm. 9, julio-septiembre.
- _____ (2018). “Los refugiados guatemaltecos y la frontera –frente de discriminación, explotación y desigualdad”, Alteridades, núm. 56, junio-diciembre, UAM-I, México.
- Van Dijk, T. A. (2003). Ideología y discurso, Ariel, Barcelona, España.

Notas

- [1] No existen registros de la población refugiada y retornada a partir de la pertenencia cultural de las familias. Los registros de la COMAR obedecen únicamente a la ubicación de la población por campamento de refugio, proporcionando solamente el porcentaje aproximado de refugiados hablantes de alguna lengua indígena. ACNUR, La Integración de Refugiados Guatemaltecos en Chiapas. Resumen Ejecutivo Final, Comitán, Chiapas, 2001 (CD Rom).
- [2] Sobre este proceso he hablado en otros documentos (Ruiz, 2012a, 2012b y 2018).
- [3] Sin reconocimiento de la SEP se les proporcionaba clases a 14 mil niños nacidos en México, y que estaban ubicados en los campamentos de Chiapas, Campeche y Quintana Roo (Martínez, 2001, p. 79).
- [4] Idem.
- [5] Rodríguez señala que la discriminación es una “Conducta, culturalmente fundada y socialmente extendida, de desprecio contra una persona o grupo de personas sobre la base de prejuicios o estigmas relacionados con una desventaja inmerecida, y que tiene por efecto (intencional o no) anular o limitar tanto sus derechos y libertades fundamentales como su acceso a las oportunidades socialmente relevantes de su contexto social” (Rodríguez, 2011, p. 19).
- [6] Los chuj llaman a su idioma Kutí’, y se autoidentifican como Ketchonhab’.
- [7] Fuente en línea: www.gob.mx/conafe (página consultada el 13 de marzo 2018).
- [8] El impacto de dichos programas y recursos ha tenido claramente un efecto negativo, pues ingresan a la población en dinámicas electoreras, que benefician sólo a ciertos grupos y no a la colectividad, debilitando el tejido social comunitario. En este sentido es que sostengo que la ciudadanización de los refugiados ha sido causa del debilitamiento étnico y cultural de los pueblos refugiados.
- [9] Yakin Pérez representó al pueblo Ketchonhab’ en el Congreso de la Unión como parte de la delegación zapatista. Es un hombre sabio sin grados académicos oficiales. Desde hace más de diez años es colaborador en los trabajos del investigador Fernando Limón en El Colegio de la Frontera Sur.
- [10] Ver: “Treinta años de refugio guatemalteco en México. La fiesta por la memoria y la cultura”. Diario de Campo, nueva época, núm. 9, julio-septiembre de 2012.

- [11] Ruiz (2012). “La Fiesta por la Cultura y la Memoria”, en *Diario de Campo*, INAH.
- [12] “Campeche reporta pérdida acelerada de hablantes de lenguas indígenas”, *Sin Embargo*, <http://www.sinembargo.mx/23-02-2015/1259839> (consultado el 18 de abril 2018).
- [13] Retomo a Pérez (2000) quien explica el racismo y la discriminación “como expresiones de formas estructurales de dominación y subordinación, implican el ejercicio de prácticas sociales arraigadas en profundas concepciones ideológicas y culturales, que se fundamentan en la descalificación cultural y racial del otro, del subordinado” (p. 82).
- [14] Ver: https://site.inali.gob.mx/pdf/estadistica/MAYA/MAYA_C1.HLI_2000-2005.pdf (visto 18 abril 2018).
- [15] Ver: http://site.inali.gob.mx/pdf/libro_lenguas_indigenas_nacionales_en_riesgo_de_desaparicion.pdf, pp. 21-66 (Visto 18 abril 2018).
- [16] José Antonio Girón (2017). “Los retos de los docentes indígenas ante la discriminación de los niños” en el III Seminario internacional “Educación, interculturalidad y racismo”, Red Integra, noviembre 2017, San Cristóbal de Las Casas, CESMECA-UNACH-ENIIB Jacinto Canek.

Notas de autor

SÍNTESIS
Verónica Ruiz Lagier

Investigadora de la Dirección de Etnología y Antropología Social. Licenciada en Historia por la UAM-Iztapalapa y Doctora en Antropología Social por el CIESAS. Sus líneas de investigación abarcan el tema del refugio guatemalteco en México, el cambio cultural, las políticas educativas interculturales y las juventudes indígenas.