

LOS PROMOTORES DE EDUCACIÓN DE ORIGEN GUATEMALTECO: DEL INDIGENISMO DE INTEGRACIÓN A LA TEOLOGÍA DE LA LIBERACIÓN

Verónica Ruiz Lagier¹

Este trabajo habla sobre el impacto social y educativo que tuvo en Chiapas la política indigenista operada a través del Centro Coordinador de San Cristóbal de las Casas, y de cómo esta experiencia parece retomarse treinta años después por la Diócesis de San Cristóbal de las Casas, con la finalidad de formar promotores de educación entre la población guatemalteca refugiada en Chiapas, y así responder con eficacia, autonomía y sensibilidad a las necesidades no atendidas por el gobierno mexicano. Palabras clave: refugio, promotores, educación, indigenismo, liberación

This work speaks of the social and educational impact that took in Chiapas the indigenous policy operated through the Centro Coordinador of San Cristobal de Las Casas, and how this experience seems to pick up thirty years later by the Diocese of San Cristobal de Las Casas, with the purpose of training promoters of education between the Guatemalan refugee population in Chiapas, and thus respond with efficiency, autonomy and sensitivity to the needs not met by the Mexican government.

Introducción

Mucho antes del refugio guatemalteco en México en la década de 1980, en el país y particularmente en el estado de Chiapas,

1 Historiadora por la Universidad Autónoma Metropolitana. Doctora en Antropología por el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS). Actualmente es investigadora de tiempo completo en la Dirección de Etnología y Antropología Social (DEAS) del Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH) en México.



se tuvo la experiencia positiva de formar jóvenes indígenas como promotores culturales. Pérez y Argueta² hablan particularmente de dos experiencias: la primera, en el marco del indigenismo de integración que ocupó buena parte del siglo XX; y la segunda, dentro de la política pluricultural con auge durante el último tercio de ese mismo siglo. Yo agregaría una tercera experiencia surgida a partir de la década de 1980, focalizada en la zona maya como respuesta al refugio guatemalteco en el sureste mexicano.

Esta última experiencia impactó no sólo en Chiapas, sino en otros estados en los que fue reubicada la población refugiada (Campeche y Quintana Roo en 1984); así como en Guatemala, donde continuó fortaleciéndose el proceso de formación de promotores indígenas con la población que retornó organizadamente entre 1993 y 1998.

Por razones cronológicas comenzaremos dando los antecedentes del caso chiapaneco, para luego entender como esta experiencia fue retomada para atender la población guatemalteca refugiada en México. En este trabajo, se hablará por tanto, del impacto que tiene este modelo de trabajo educativo en las comunidades indígenas ubicadas en ambos lados de la frontera maya.

Los primeros promotores en México

La preocupación por resolver la condición de los indígenas se dio en diferentes momentos de la historia de México, no obstante, esta preocupación se acentuó a partir de la revolución mexicana. José Vasconcelos emprendió campañas educativas que aspiraban a revertir el analfabetismo del 80 por ciento de la población en el país, para lo cual asignó al maestro el papel de renovador cultural, puesto que debía vincular la escuela con la vida y preocuparse por el desarrollo de la comunidad (Meneses, 1998: 557-558,663).

Al llegar Plutarco Elías Calles a la presidencia, en 1924, ya no interesaba alfabetizar y “elevar la cultura” de los pueblos campesinos e indígenas, sino implementar una educación práctica que los ayudara

2 Argueta y Pérez Ruiz, “Jóvenes Indígenas como promotores culturales: dos experiencias mexicanas (1951-1992)” en prensa.

de manera inmediata a mejorar sus condiciones de vida. La integración de la sociedad mexicana se lograría por medio de la escuela rural, y reflejo de ese pensamiento es la elaboración de las primeras estadísticas educativas sistemáticas; se fundó la Casa del Estudiante Indígena, el Departamento Psicopedagógico, las Escuelas Centrales Agrícolas, diez Escuelas Normales Regionales, y se reorganizó la Escuela Nacional de Maestros. Se creó también el Sistema de Escuelas Secundarias y el Departamento de Enseñanza Técnica Industrial y Comercial; y se dio paso a la enseñanza radiofónica (Ruiz, 2013: 40).

Pero fue la presidencia del Gral. Lázaro Cárdenas la que planteó la necesidad de crear un programa de “emancipación indígena” (Beltrán 1976:14) que proporcionara justicia social a esta población totalmente marginada y aún esclavizada en regiones como Chiapas. La acción estatal hacia el indígena se materializaba en la ejecución de programas específicos de educación, tenencia de la tierra y mejoramiento económico, programas que tuvieron resultados alentadores, pero “no tuvieron la trascendencia esperada, por razón del desconocimiento existente sobre la idiosincrasia indígena en general y de cada grupo étnico en particular; tampoco se tuvo en cuenta el conjunto de relaciones en que tales grupos están involucrados en su contacto con la sociedad” (Agustín Romano, 1976: 42).

En aquel momento, una de las acciones relevantes del Gral. Cárdenas fue la creación de un sistema de albergues que comenzara a impartir educación básica a los niños; pero hacía falta un organismo coordinador que conectara los programas existentes sobre asuntos de agricultura, salubridad, comunicaciones, etc.; es decir, que trataran el tema indígena y rural de México de manera estructural e integral. Es hasta 1951 que se crea este organismo al cual se le llamó Centro Coordinador, estaría dirigido desde el recién creado (1948) Instituto Nacional Indigenista (INI) y operó de manera distinta a los programas anteriores de educación principalmente por dos razones: Primero, el Centro Coordinador laboraría con un sentido antropológico para poder incidir en la población indígena sin que las acciones fueran rechazadas por esta población, es decir, contarían con



especialistas que supieran interpretar los usos y costumbres, adentrándose en el mundo de la población objetivo y trabajando paralelamente con ellos; y segundo, la base de la educación estaría dentro de los propios grupos, es decir los especialistas no serían ladinos³ ni personas externas a la población beneficiada, sino indígenas pertenecientes a la misma población a los cuales se les llamaría *promotores de educación*.

La sede de los Centros Coordinadores se localizarían en ciudades ladinas, que funcionarían como centro rector de la que surgirían las directrices que controlarían las relaciones de todo orden entre la urbe y su hinterland: Las instalaciones principales □ oficinas centrales, escuela formativa de promotores, procuraduría legal, clínica hospitalaria, campos de experimentación y propagación, posta zootécnica, laboratorios y talleres, casas de empleados- se encontrarían desde allí ubicadas en directo contacto y comunicación con las agencias e instituciones de la ciudad (Beltrán 1976:28).

El primer Centro Coordinador se creó en la zona maya de los Altos de Chiapas donde se habla principalmente las lenguas tzotzil y tzeltal, y estuvo a cargo del Antropólogo Aguirre Beltrán, ideólogo principal de la política indigenista del Estado mexicano. La política indigenista fue definida por Aguirre Beltrán como la política que desarrolla un grupo nacional respecto a los grupos étnicos heterogéneos que recibieron la designación primero de indios y después de indígenas.⁴ Con la visión indigenista de tipo estructural y con políticas de integración generadas desde el INI y a través de los Centros Coordinadores, se buscaba que los promotores culturales despertaran de su condición de siervos y alcanzan un destino más consciente de los derechos que desconocían tener. Por lo tanto, los promotores serían mucho más que un maestro, se aspiraba a que fueran liberadores de conciencias.

3 En México se le llama ladinos a las personas no indígenas, que aunque tienen raíz indígena se han aculturizado frente a la cultura dominante y niegan su raíz indígena. En la zona maya se les conoce también como Kaixlanes, cuya traducción literal en las lenguas mayas es gallina.

4 Aguirre Beltrán distinguía las políticas: colonial, incorporativa, y de integración o aculturativa; ésta última a cargo del Instituto Nacional Indigenista, que se fundó en 1948 (Pérez y Argueta 2013: 2).

El impacto del programa de desarrollo regional del INI basado en la creación de escuelas atendidas por promotores de educación fue, si no suficiente, sí transformador. Se inició con 52 promotores hablantes de tzotzil y tzeltal que recibieron un entrenamiento intensivo de su lengua materna y el español, matemáticas básicas y métodos de enseñanza. Y después de un mes se les envió a fundar las primeras escuelas piloto aunque continuaron su formación recibiendo nociones básicas sobre salubridad, saneamiento del medio, primeros auxilios, horticuicultura y fructicultura, y recibieron orientación sobre sus derechos constitucionales.

Aguirre Beltrán hablaba de “educación intercultural” para determinar la innovación cultural de las comunidades indígenas una vez establecida en ellas el sistema escolar, en donde el maestro además de que tendría la tarea de enseñar era depositario básico de las culturas en contacto y de sus sistemas respectivos de comunicación (Aguirre Beltrán, 1973: 37). Para 1952 ya funcionaban 46 escuelas impulsadas por el Centro Coordinador en 8 municipios chiapanecos. En 1956 la primera generación atendida por promotores terminó sus estudios de primaria y se integraron a la planta de promotores, y en 1969 los hicieron las primeras promotoras (Modiano y Pérez, 1976: 56-57). Algunos de estos primeros promotores formados en el Centro Coordinador de San Cristóbal de las Casas participaron posteriormente en el funcionamiento y dirección de otros Centros Coordinadores, y fueron actores importantes en la implementación proyectos y programas educativos.

Si revisamos los anuarios del Instituto Nacional Indigenista, encontraremos que muchos de los logros de estos primeros 52 promotores fue la liberación de los indígenas de las fincas cafetaleras que se encontraban en manos de extranjeros alemanes o de familias empoderadas de Chiapas. La condición de esta población era la de “baldío”, término que hace referencia al trabajo gratuito a un particular a cambio de tener un espacio donde habitar con la familia. Se comprenderá entonces, los obstáculos a los que debían enfrentarse, sin nada más que su nombramiento, contra los hacendados, comerciantes, autoridades ladinas, ganaderos, “enganchadores”, te-



rratenientes, clérigos, políticos y negociantes en general; es decir, se enfrentaban a toda una estructura socioeconómica que mantenía a la población indígena en condiciones de analfabetismo y esclavitud.

Modificar la estructura existente mediante la implementación de acciones integrales es una tarea que rebasaba muchas veces la acción de un maestro comunitario. Y los Centros Coordinadores aunque eran órganos de gobierno, no contaban entre sus facultades con el uso de la autoridad para la realización de sus acciones, se buscaba por ello, incidir a través de la figura del promotor quien buscaría a la par de las comunidades redefinir las relaciones entre los miembros de éstas, y frente a los sujetos que los explotaban. Algunos promotores formados en el Centro Coordinador de la ciudad San Cristóbal de las Casas, participaron posteriormente en el funcionamiento y dirección de otros Centros Coordinadores, y fueron actores importantes en la implementación proyectos y programas educativos.

Ramón Hernández López, quien fundó el Sistema Radiofónico para dirigir promotores, recuerda que fue un éxito este proyecto porque se les hablaba a los estudiantes en su propia lengua; por lo mismo, los padres también entendían las lecciones que impartían a sus hijos, generando así confianza hacia los actores indigenistas. En cambio, los maestros federales de aquel momento (como los de hoy día) consideraban que se sabotaba su labor por utilizar la lengua materna, y no el español, en la formación de los promotores indígenas (Hernández, 2011: 63).

Esto es importante porque considero que este mismo modelo de formación y de enseñanza bilingüe fue una referencia indispensable en la emergencia del refugio, y fue retomada por el trabajo pastoral en diferentes regiones del estado de Chiapas, obviamente introduciendo cambios en los objetivos inmediatos, los contenidos curriculares, así como en la formas de relacionarse culturalmente con los pueblos indígenas; pero sin duda, la experiencia del Centro Coordinador de San Cristóbal impulsado por Aguirre Beltrán, con la participación relevante de antropólogos como lo fueron Julio de la Fuente, Antonio Caso, Agustín Romano, etc., es el antecedente

inmediato del modelo de formación y de atención integral a los pueblos indígenas.

Los Centros Coordinadores dejaban de implementar su acción directa cuando “las brechas de penetración cultural” habían adquirido ya importancia económica y se convertían en vías de entrada y salida de productos y personas; es decir, cuando se había logrado iniciar y fortalecer la autosuficiencia de la región de refugio y se había combatido la inmovilidad geográfica, es entonces cuando entregaban la estructura comunitaria a las agencias federales y estatales.

En el ámbito educativo, en 1964 se creó el Servicio Nacional de Promotores Culturales y Maestros Bilingües dentro de la SEP, por lo que se crearon plazas para los promotores y maestros que cumplieran con los conocimientos de nivel secundaria y que habían sido formados en los Centros Coordinadores. En 1969 con el mandato de Luis Echeverría Álvarez se creó la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena (DGEEMI) y es el momento en que se integran como funcionarios muchos de los jóvenes que habían sido formados por el indigenismo (Cerdeña, 2007).⁵ También se inició el proyecto de la educación bilingüe y bicultural y se contrataron aproximadamente a cinco mil maestros promotores incorporándolos al sistema federal (Nahmad, 2011: 10). Por lo tanto, los promotores fueron la clave del éxito del INI, así que “cuando el Instituto comenzó a perder el control administrativo de estos educadores y se lo dejó a la SEP en los años sesenta, el proyecto indigenista quedó a la deriva” (Lewis, 2011: 41).

Como se verá a continuación, un proceso similar ocurrió con las comunidades refugiadas de origen guatemalteco en México, y los efectos de esto los relatamos a continuación.

5 Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632007000100005&lng=es&nrm=iso> Revisado 21/2/13.



El refugio guatemalteco y los promotores de educación

El refugio guatemalteco fue el más grande experimentado por México hasta hoy día. La población refugiada estaba formada por familias marginadas, indígenas y mayoritariamente monolingües. Cuando menos durante el primer año de la emergencia (1981), el gobierno mexicano no reconoció jurídicamente a los refugiados ni brindó la ayuda humanitaria que requerían los campamentos que albergaban aproximadamente 100 mil personas.

Por más de 10 años, la población infantil de los campamentos de refugiados no fue atendida por las instituciones educativas estatales y federales, por lo que la propia población refugiada se organizó para tal actividad. La Diócesis de San Cristóbal apoyó en la formación de promotores de educación, que eran en su mayoría indígenas; y estos a su vez proporcionaban a su propia población un programa básico de alfabetización, apoyándose principalmente en la lengua materna.

Algunos de los hombres que eligieron como promotores ya habían tenido alguna experiencia similar en Guatemala, o estaban más capacitados porque trabajaban junto con las iglesias católicas o evangelistas de sus municipios. Algunos, incluso, participaron en la creación de cooperativas y formación de nuevas poblaciones en la zona del Ixcán guatemalteco, pero la mayoría de ellos sólo había cursado los primeros niveles académicos.

En México, la Diócesis de San Cristóbal dirigida por Samuel Ruiz, había comenzado desde 1962 a construir escuelas que serían atendidas por misioneros jesuitas y maristas, para reclutar e instruir a catequistas indígenas que atenderían posteriormente a las comunidades choles, tzotziles, tzeltales y tojolabales (Tapia, 2004: 34). Esta experiencia es la que a mi parecer permite a la Diócesis enfrentar pertinente y rápidamente a la población refugiada, puesto que en las misiones se había reflexionado desde veinte años atrás la importancia de incorporar la dimensión cultural y lingüística de los pueblos

en el trabajo pastoral, así como la necesidad de modificar la vida de éstos a través de la formación integral, no sólo evangélica.

Samuel Ruiz impulsó un nuevo catecismo que atendía la preocupación por la opresión económica, política, cultural y religiosa, por lo que la Diócesis frecuentemente incomodó a diversos sectores del poder estatal; sin embargo, en octubre de 1974 el gobierno del estado le solicitó su apoyo para organizar el Congreso Nacional Indígena (CNI), en el cual se discutió arduamente las condiciones que mantenían a los pueblos indígenas explotados. Con lo anterior no sugiero que existiera una participación permanente entre el INI y la Diócesis, pero sí un intercambio de experiencias, que se refleja en la participación de 2000 indígenas chiapanecos en el CNI realizado en Puebla en aquel año (Tapia, 2004:36).

El Obispo Samuel Ruiz promovió la organización comunitaria, así como la impartición de la evangelización y alfabetización bilingüe. Creó también - como lo hiciera el INI años antes - una estación de radio con el fin de establecer mayor comunicación con los pueblos indígenas; y desde 1978 la Diócesis editó el boletín informativo llamado *El Caminante* en el que se publicaba información relevante y denuncias, y en el que se dio a conocer la emergencia del refugio guatemalteco (Tapia, 2004: 39). Un año después creó el Comité Cristiano de Solidaridad, el cual apoyó de manera inmediata la emergencia de salud y alimentación, con el respaldo del Hospital de Comitán, la parroquia de Comalapa, y la participación de profesionistas de diferentes especialidades.

En julio de 1980 el gobierno mexicano creó la Comisión Nacional de Ayuda a Refugiados (COMAR) y ésta junto con el Alto Comisionado de la Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR), se unieron al trabajo que ya estaba realizando el Comité Cristiano de Solidaridad en el área de salud y alimentación. Pero, como explica Ma. Isabel Martínez quien presenció los primeros años del refugio en Chiapas, durante la etapa de emergencia el gobierno mexicano dio prioridad a la atención alimentaria y de salud pero ignoró por completo la educación (Martínez, 2001:77). Por lo tanto, los propios refugiados asumieron esa tarea apoyados por la Diócesis de



San Cristóbal de las Casas (cercana a la Teología de la Liberación) que brindó talleres de formación para promotores de educación y de salud, fortaleciendo así la capacidad de organización interna en los campamentos.

El carácter alternativo de este modelo educativo consistió en que era la población refugiada la que autonombraba a sus propios promotores bilingües:

... muchos con pocos grados de educación primaria, pero algunos auténticos educadores populares, formados a veces en el movimiento de las cooperativas campesinas. Una escuela de acuerdo a la identidad social y cultural de los campesinos guatemaltecos perseguidos aparece como un objetivo común de todos los actores implicados (Baronnet, 2012:5).

Martha Tapia explica que la edad promedio de los promotores era de 25 años, generalmente padres de familia con bajo nivel de preparación. Recibían algunas provisiones de la comunidad, así como un salario de 10,000 pesos por parte del Comité de Solidaridad por trabajar dos semanas cada mes. Por su parte la Diócesis construyó aulas, facilitó libros y material escolar, así como los comedores infantiles; y la mayor parte de los campamentos tenía su propia escuela en la que los promotores impartían la educación básica siguiendo el modelo guatemalteco (con excepción de algunos asentamientos con menos de 100 o 150 habitantes), así que según esta autora, en general los niños gozaron de mejores posibilidades de educación en los campamentos de las que tenían en Guatemala. (Tapia, 2004: 46- 47).

Paralelamente, el Comité Cristiano promovió unos 562 proyectos, entre los que había cooperativas de consumo, construcción de granjas, cajas de ahorro, talleres artesanales, de textiles y pan, cultivo de hortalizas, crianza de animales, en los que trabajaban 740 promotores y participaban 12 125 socios.⁶ Por ello, Jan de Vos (2002)

6 Refugiados Guatemaltecos en la diócesis, en Archivo diocesano de San Cristóbal de las Casas, Chiapas, 1989, p. 71 (mimeo); y “Programa de actividades económicas del Comité Cristiano de Solidaridad” en Boletín No. 13, México D.F, Coordinadora de

hablaba de este proceso como ejemplo de organización y toma de conciencia colectiva para los mexicanos fronterizos en Chiapas.

A raíz de diversas incursiones del ejército guatemalteco a territorio mexicano registradas desde 1981, y a la masacre que éste perpetró en el campamento El Chupadero el 30 de abril de 1984, el gobierno mexicano decidió trasladar la población refugiada a los estados de Campeche y Quintana Roo, lo cual se intentó hasta mediados de 1986 con limitado éxito.⁷ Es a partir de la reubicación forzada de los refugiados que la COMAR busca responsabilizarse de la educación de esta población, aunque en Chiapas mantiene su trabajo la Diócesis, y entre 1988 y 1989 reporta 5 escuelas nivel pre-primaria, 5 primarias y 2 secundarias, que atendían a un total de 1,260 alumnos (Tapia, 2004:48).

Leila Lima, jefa de la Sub-Oficina de ACNUR en Campeche explica que en este estado y en Quintana Roo, la COMAR buscó implementar un programa de Educación Bicultural (PEB) a partir de 1985 y hasta 1989, tiempo en el que atendieron a 3500 niños. En el PEB colaboraron 9 maestros guatemaltecos refugiados en el Distrito Federal que trabajaron vinculados al Centro de Estudios Integrados de Desarrollo Comunal (CEIDEC) elaborando un manual de educación, que reconocía la educación cultural de los grupos étnicos representados en los campamentos de refugio. El programa también se centró en la capacitación intensiva de los promotores de educación, los cuales se “transformaron paulativamente en los mejores defensores de la identidad cultural de los niños refugiados” (Lima, 1999: 100-101)

El programa buscó cubrir la educación infantil (prescolar y primaria), la educación de adultos (alfabetización) y actividades extraescolares (promoción cultural, deportiva, organizativa), además

Ayuda a refugiados Guatemaltecos. Secretaría General, abril 1986, pp. 10-11, ambas fuentes citadas por Tapia (2004: 50-52)

7 En 1986 se buscó el traslado de 18 mil refugiados pero otro tanto se negó a ese desplazamiento a pesar de la promesa de entrega de tierras, y muchos otros que aceptaron terminaron por regresar a poblar los campamentos de Chiapas de manera definitiva o mientras que se lograba el retorno colectivo a Guatemala. La Diócesis defendió en todo momento el derecho de los refugiados que se negaban a ser trasladados forzosamente y sin condiciones de seguridad y salud. Ver Ruiz Lagier (2007)



de tener como objetivo la “autosuficiencia y autogestión educativa impulsando la participación y apoyo de la comunidad refugiada” (*idem*).

Hasta aquí he hablado únicamente de la formación de los promotores, pero las mujeres, que por lo regular no tenían esta participación, también comenzaron a organizarse en torno a las necesidades básicas de los campamentos, hasta llegar a formar un movimiento con enfoque de género que agrupó hasta 9000 mujeres indígenas en torno a la organización llamada Mamá Maquín, creada en mayo de 1990. En un principio se trataba de colectivos o grupos de ayuda apoyados por la Diócesis de San Cristóbal pero luego su labor siguió el camino de la reivindicación de los derechos:

Otro de nuestros grandes objetivos fue empezar a fortalecer y defender nuestros valores culturales, ya que nos dimos cuenta que entre nosotras más del 90% somos indígenas de nueve etnias diferentes [...] Así también decidimos empezar a capacitarnos para conocer y defender nuestros derechos que tenemos como mujeres y que nunca se han tomado en cuenta ni en la familia, ni en la comunidad, ni en la sociedad⁸

Aunque la demanda principal era la de prepararse y participar en las negociaciones con el gobierno de Guatemala para aceptar el retorno colectivo, se acordó en marzo de 1991 que mientras se daban las condiciones para ello se impulsaría un proyecto de alfabetización. En Chiapas, por la dispersión de los 128 campamentos, se decidió organizar el trabajo en 5 zonas, y las coordinadoras locales se organizaban con las regionales nombradas en asambleas de cada zona. Para 1993 se trabajaba sólo en 85 campamentos con más de 7 mil mujeres (Mamá Maquín, 1999: 27).

Entre 1991 y 1993 con la asesoría de CADECO se formó 90 alfabetizadores que a su vez trabajaron con más de mil mujeres pero sólo alfabetizaron 100 (Mamá Maquín, 1999: 32). A partir de 1993 el programa de alfabetización estuvo a cargo del CIAM y se incluyó

8 Extracto publicado por Mamá Maquín con motivo de la celebración del 3er aniversario de su asamblea constitutiva en agosto de 1993, en Martínez Portilla, 2001: 84

3 niveles de trabajo atendidos por promotores capacitados para ello. En total aprendieron a leer y escribir cerca de 400 mujeres (Mamá Maquín 1999: 32-33)

El resultado -al igual que en la década de los 50 y 60 de la política indigenista- fue la formación de líderes comunitarios que hasta hoy día funcionan como interlocutores entre las instituciones de gobierno y los integrantes de su comunidad. Y al igual que sucedió a finales de los 60 y principios de los 70 con el INI, se buscó la profesionalización gradual de los promotores hasta obtener títulos de bachillerato pedagógico con la intervención de la SEP, en colaboración con la Comisión Mexicana de Ayuda a Refugiados (COMAR) y el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA). Y se capacitó a 400 promotores guatemaltecos en el manejo de los libros de texto obligatorios en las escuelas públicas del país (Baronet 2011:14-15)

Hasta el momento del retorno colectivo, los desplazados recrearon y mantuvieron espacios móviles de educación popular a pesar de los constantes desplazamientos forzosos provocados por los ataques del gobierno guatemalteco, que traspasaba la frontera con México y los obligaba a adentrarse más en el territorio; y a pesar de las reubicaciones realizadas a otros estados de la república por indicaciones del gobierno mexicano.

Edith Kauffer (1997) comenta que entre 1990 y 1994 funcionaron sólo en Chiapas cerca de 100 escuelas, 250 promotores de educación que asistían a 5,500 alumnos con el apoyo de la COMAR, las ONG y la Secretaría de Educación Pública (SEP). Y con el propósito de preservar en lo posible la identidad nacional y cultural de los niños refugiados, se obtuvo la aprobación de la Dirección de Contenidos y Métodos Educativos de la SEP para elaborar manuales de geografía, historia, instituciones y cultura de Guatemala. Para esta autora el manual tuvo poca trascendencia, sin embargo el Comité Cristiano lo editó como la principal fuente de formación y definición de contenidos para la enseñanza primaria hasta 1996, año en que inicia el proceso de naturalización.



Entre 1993 y 1998 se realizó el retorno organizado y colectivo a Guatemala como resultado de las primeras negociaciones para alcanzar la paz. Y paralelamente al proceso de retorno, el gobierno mexicano ofreció la naturalización de todos aquellos que se negaran a regresar a su país de origen. Para ese momento, dos terceras partes de la población localizada en los campamentos de refugio eran niños nacidos en territorio mexicano (Ruiz Lagier, 2007). El retorno colectivo generó muchas dificultades en los campamentos: la división política e ideológica entre quienes retornaban y decidían desvincularse al movimiento en Guatemala, pero también debilitó a las nuevas comunidades, porque gran parte de los promotores formados en esa década estaban regresando a Guatemala dejando un vacío de liderazgo, organización y formación de nuevos cuadros.

No obstante, la identidad colectiva que generó la Diócesis de San Cristóbal a través de la red de promotores sigue siendo utilizada por los refugiados como una de las formas de distinguirse y organizarse para temas políticos y culturales. A pesar de que retornaron poco más de la mitad de los promotores formados en la década de 1980, y que los que se naturalizaron no continuaron con esa labor (por falta de apoyos económicos), esa experiencia otorga hasta ahora mayor estatus entre los refugiados. Identificarse como ex promotor es sinónimo de formación y brinda mayor capital cultural y social, puesto que conocen a quienes formaron parte de la red de promotores y saben en qué comunidades están localizados actualmente; y es por eso mismo que los partidos y organizaciones políticas buscan frecuentemente cooptar a los ex promotores para asegurar la lealtad política de las comunidades de origen guatemalteco.

Los promotores de educación después del “retorno colectivo”

Con el inicio del proceso de naturalización o integración definitiva en el año 1996, el Estado mexicano adquirió el control de las instalaciones de salud y de educación creadas con fondos internacionales y decidió también suspender la participación de la población

refugiada en tales espacios. Las escuelas quedaron registradas por el gobierno estatal 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 es la de las comunidades de origen guatemalteco donde laboran. Esto obedece a varias situaciones:

- a) No existen profesores chujes y mames, y recién en los últimos 2 años comienzan a graduarse algunas mujeres kanjobales como profesoras de educación básica. Lo anterior se debe a que muy pocos jóvenes logran acceder a la educación media superior, y aún menos a la educación superior.⁹
- b) Por otro lado, la dinámica sindical del magisterio nacional 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, kanjobales, o acatekos como profesores indígenas o pedagogos, resulta difícil que ejerzan dentro de su propia comunidad. Sin duda, esta política magisterial 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 se reproduce la discriminación hacia los pueblos indígenas de origen guatemalteco.

A pesar de que las comunidades de estudio son reconocidas por la Secretaría de Educación Pública (SEP) como población indígena, los profesores de educación básica sólo permiten el uso del español dentro del salón de clases, pues consideran que pierden autoridad ante el alumno, si éste hace uso de un idioma que ellos no dominan. Por otro lado, he confirmado en mis entrevistas que

⁹ Según Silvia Schmalkes (2008) sólo el 1 % de la población indígena logra acceder a la educación superior.



los maestros de educación primaria, mantienen y reproducen la idea de que las lenguas kanjobal, acateka, mam, chuj, jacalteka, etc.; es decir, la de aquellos grupos mayas que se refugiaron en Chiapas, son lenguas “extranjeras”.¹⁰

Pareciera entonces que la adquisición de la ciudadanía implicó en la población refugiada la pérdida de autogestión de aquellos espacios, en torno a los cuales la población se organizó y fortaleció durante la etapa del refugio, como lo fueron las escuelas, en donde se formaron numerosos promotores de educación. Actualmente, de las decenas de promotores de salud y educación, son pocos los que continúan trabajando como tales; lo mismo ha sucedido con aquellas mujeres que fueron formadas por Mamá Maquín y que posteriormente fueron alfabetizadoras en sus comunidades. Sin embargo la experiencia no ha desaparecido por completo, pues son esas mujeres las que actualmente asumen algunos cargos de representación en su comunidad o en algunos programas de desarrollo social federal.

Algunos promotores son ahora gestores de recursos comunitarios frente al Estado pues son los más preparados para esa tarea. Otros tantos, han tenido que migrar a los Estados Unidos como jornaleros para mantener a su familia, generando un vacío de liderazgo y de recursos humanos en sus comunidades. Y en Chiapas, sólo conozco a dos promotores de educación que han continuado su labor a pesar de no contar siempre con el apoyo institucional.¹¹

10 Aída Hernández explica que Esto no es nuevo, pues en la década de 1930 con el programa de “educación socialista” que promovía la incorporación forzada del indio a “la cultura nacional”, se prohibió el uso de las lenguas indígenas en las escuelas públicas. Esta campaña afectó particularmente a la población fronteriza que el gobierno intentaba mexicanizar. Las lenguas indígenas habladas por los pobladores fronterizos de Chiapas eran consideradas de origen guatemalteco, y a diferencia del tzotzil, tzeltal o tojolabal, hablados en la región de los Altos y en la Selva, no representaban sólo retraso cultural, sino también antinacionalismo. Ver Hernández, (en prensa) Procesos contemporáneos de conformación de identidades indígenas en la frontera sur de Chiapas, México CDI, p. 54.

11 Me refiero a Diego Pérez, chuj de la comunidad Nuevo Porvenir, municipio La Trinitaria, quien se encuentra trabajando con la lingüista Lorena Córdova (estudiante de maestría cieras DF) en el diplomado de “Revitalización Lingüística y Cultural” auspiciado por la Universidad Indígena Intercultural (FONDO INDÍGENA), del Centro de investigaciones en Lingüística Aplicada de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología

Como explica Lorena Córdova:

Las relaciones de asimetría social, política, territorial y educativa de estos grupos con la sociedad mexicana, tanto “mestiza” como indígena, ha sido el componente medular para que las nuevas generaciones mexicanas que pertenecen a estos grupos de origen guatemalteco comiencen a desplazar sus rasgos culturales más importantes, entre ellos la lengua¹²

... de ahí la importancia de los promotores de educación en las comunidades, en las que si bien existe el sistema oficial de educación, se trata de un sistema poco pertinente en sus contenidos porque no considera la diversidad cultural en la curricula, y en el que los profesores están insertos en un sistema que reproduce valores racistas y xenofóbicos, puesto que los profesores entrevistados en diferentes comunidades de origen guatemalteco aseguran que los escasos resultados en el aprovechamiento escolar se deben a dos factores: a que son niños extranjeros que tienen “otra cultura” a la nacional, y que continúan hablando su lengua en vez del español.

A pesar de que estas comunidades tienen culturalmente mucho en común con el resto de los pueblos indígenas de la región puesto que ancestralmente han compartido el espacio conocido como la región maya centroamericana, entre los profesores federales que ingresan a estas comunidades desde 1996, se reproduce la idea discriminatoria de reconocer sólo “la cultura nacional” (que no es definida, obviamente) a la que deben insertarse los niños kanjobales, chujes, acatekos, mames y jacaltecos nacidos en México.

Social (CIESAS). Diego además fue el traductor de los Acuerdos de San Andrés al chuj y acompañó a los zapatistas en su trayecto a la ciudad de México para demandar el cumplimiento de tales acuerdos. El segundo promotor es Matías Tomas, akateco de la comunidad La Gloria, municipio La Trinitaria, que desde 2008 comenzó a realizar sin apoyo económico alguno y por iniciativa propia los talleres de lectoescritura del acateco en su comunidad. Gracias a él, las nuevas generaciones nacidas en México saben escribir su lengua y adquieren becas dirigidas a la población indígena. Ver Ruiz Lagier 2008, 2011.

12 Lorena Córdova y Diego Pérez “Desplazamiento lingüístico-cultural en las comunidades de origen guatemalteco: esfuerzos de revitalización de la lengua chuj en México” (borrador).



En cambio, entre la población refugiada que sí retornó a Guatemala continuó el trabajo de los promotores de salud y educación que fueron formados en el refugio, así como el de las mujeres organizadas en torno a Mamá Maquín, y los resultados han sido muy diferentes.

Desde el 8 de octubre de 1992 cuando se firmaron los siete Acuerdos entre el gobierno de Guatemala y los representantes de las comunidades de refugio bajo la figura de Comisiones Permanentes (CCPP), Mamá Maquín empezó un trabajo intensivo de talleres, programas de radio y reuniones con las mujeres que retornarían para que exigieran el cumplimiento de los acuerdos durante el traslado y al reubicarse en Guatemala. En enero de 1993 partieron de Chiapas, Campeche y Quintana Roo hacia la capital de Guatemala 600 familias, y de ahí se reubicaron en los terrenos del asentamiento que recibió el nombre Victoria 20 de enero¹³ donde se formó la primera estructura de Mamá Maquín en Guatemala para dar continuidad al trabajo formando diferentes comisiones: tierra, vigilancia y organización; lo mismo sucedió en los siguientes bloques de retorno: el de las cooperativas del Ixcán en diciembre de 1993, Chaculá en 1994, Fray Bartolomé en noviembre de 1994, seguidos por Momonlac, Ixtahuacán Chiquito, San Antonio Tzajá y el Chancolín en 1995 (Mamá Maquín 1999: 38).

La estructura de Mamá Maquín en el refugio se fue reduciendo conforme se daba el retorno colectivo. Luego en noviembre de 1995 ACNUR suspendió relaciones con la organización y decidió trabajar directamente con las ONG y los técnicos que contrató con la COMAR, pero “las ONG’s trabajaron sin hacer suyo el objetivo de fortalecer las organizaciones de mujeres” (Mamá Maquín, 1999: 42). En Guatemala hubo problemas serios para que las autoridades reconocieran el trabajo de la organización y su estructura. El registro jurídico se logró hasta 1998 y desde entonces, no sin problemas y divisiones se ha mantenido un trabajo relevante en temas como son: la violencia contra la mujer, la educación, la propiedad y copropiedad

13 Llamada así en memoria del día que los refugiados cruzaron la frontera por primera vez desde que fueron expulsados en 1982.

de la tierra, la salud de las mujeres, la participación de éstas en las cooperativas, el derecho al crédito y a la vivienda, el trabajo remunerado, y el derecho a la vida con justicia y paz. Actualmente la organización cuenta con alrededor de 1400 socias en los Departamentos guatemaltecos del Quiché, Alta Verapaz, Petén y Huehuetenango.¹⁴

En cuanto a los promotores de educación y salud retornados, se tiene conocimiento que hasta la fecha siguen realizando un trabajo importante en sus comunidades. En septiembre de 2012 se realizó en la comunidad de Nuevo Huixtán, municipio Las Margaritas, Chiapas, la conmemoración de los 30 años del refugio, a la que asistieron ex promotores y líderes de aquel momento, que hasta hoy mantienen su trabajo en las comunidades de retorno atendiendo diferentes demandas de la población; algunas de éstas tienen que ver con las nuevas condiciones políticas de Guatemala que sigue orillando a los pueblos indígenas a la marginalidad y la devastación de sus recursos naturales, por lo que los actuales frentes de lucha tienen como objetivo cancelar los proyectos de construcción de hidroeléctricas y mineras que atentan contra la salud y el hábitat natural de los pueblos indígenas en cuestión. No todos los involucrados son aquellos que se formaron como promotores en el refugio, pero sí algunos que han mantenido su compromiso con la comunidad, y que han fortalecido sus redes con otras organizaciones sociales y políticas en Guatemala.

Estos líderes tomaron el micrófono en el evento de Nuevo Huixtán para preguntarle a los participantes (refugiados - naturalizados) porqué habían dejado de organizarse, porqué habían entregado sus clínicas de salud, porqué no se organizaban colectivamente en la demanda de escuelas, clínicas o para la regularización de sus documentos migratorios para aquellos que siguen sin naturalizarse. Nadie contestaba. Al final se realizaron mesas de trabajo en las que por

14 Mamá Maquín realiza actualmente talleres con mujeres, donde se analizan los planes neoliberales de desarrollo desde un enfoque étnico y género. En 2010, se terminó el primer ciclo de un proceso de formación político en el cual participaron mujeres y jóvenes. En mayo 2011 empezó el segundo ciclo con 20 participantes bajo el lema "Trenzando la identidad y los saberes de jóvenes y mujeres para vivir bien". Ver: <http://acoguate.blogspot.mx/2011/09/mama-maquin-20-anos-de-lucha-por-una.html> (consultada el 1/04/2013)



comunidad (invitada al evento) se reflexionó sobre las principales demandas y se acordaron tareas. Está por verse si logra revitalizarse la red de trabajo que se creó anteriormente en torno al refugio. Lo que es cierto es que la población refugiada nunca logró acceder a más servicios como cuando trabajaba colectiva y organizadamente.

Conclusiones

Si bien la idea de ver al maestro rural como agente de cambio cultural se venía dando desde principios de la revolución, lo que fue original en las escuelas del INI fue su énfasis en el uso de la lengua de la comunidad, la educación bilingüe y el empleo de indígenas locales como promotores; incluso, las escuelas del INI fueron las primeras escuelas bilingües gubernamentales en las Américas desde el principio de la primera Guerra Mundial (Modiano y Pérez, 1976: 56).

Las limitaciones de la acción indigenista fue admitida por Aguirre Beltrán y otros antropólogos pioneros de los Centros Coordinadores desde los años de 1970, al decir que “la acción integral no sólo contiene la concatenación de acciones específicas sobre los múltiples aspectos de una de las culturas, sino sobre la totalidad de las culturas en interacción” (Beltrán 1976: 28); es decir, se requiere de políticas interculturales que remuevan la estructura social que etnifica y segrega. Lamentablemente la experiencia indigenista en México parece haber sido olvidada, y hasta es severamente cuestionada sin conocersele, por ello los errores se repiten, como sucedió en la política de refugio e integración de las comunidades de origen guatemalteco en México, y con las políticas de educación que excluyen la participación de los promotores de educación en sus propias comunidades.

El área de trabajo de los Centros Coordinadores y su acción estaba dirigida tanto a los indígenas como a los mestizos que formaban parte de la “región intercultural” a fin de lograr su armónico desarrollo e integración. En cambio, en la etapa del refugio guatemalteco, las acciones estatales y no gubernamentales se dirigieron exclusivamente a la población refugiada, generando la inconformi-

dad y recelo de la población aledaña que también se encontraba en condiciones de alta marginalidad. Esto dificultó la integración de los refugiados, quienes en ocasiones fueron expulsados por otras comunidades indígenas y campesinas de donde establecieron los campamentos, pues los mexicanos exigían los mismos servicios y las tierras que les estaban proporcionando a los refugiados.

También vimos como a mediano plazo la Diócesis de San Cristóbal realizó proyectos productivos, de defensa legal y política, así como de educación; en esto también coincide con el proyecto iniciado por el Centro Coordinador del INI treinta años antes.

Los efectos de entregar a las instancias gubernamentales los espacios de autogestión, cuando menos en el ámbito educativo, fue sumamente negativo, pues se perdió el espacio de trabajo colectivo que son también espacios de reproducción cultural, generando al interior de las comunidades inmovilidad organizativa, de formación y el descrédito de los promotores formados por la Diócesis de San Cristóbal y las ong's internacionales. Es decir, se repitió la experiencia de los promotores de educación formados por el INI que se integraron al sistema oficial en 1969 desvinculándose de sus comunidades y sus demandas, debilitando el sistema de escuelas que habían logrado establecer hasta el momento en el que se consideraban las características culturales de la población.

La memoria histórica en México es tan corta, que actualmente se habla de los modelos de interculturalidad como un modelo novedoso a pesar de que la categoría de “interculturalidad” tan en boga en estos momentos, tiene su propio proceso histórico en América Latina y en México específicamente (Pérez Ruiz, 2009). Desde el Congreso de Patzcuaro, Michoacán en 1940 se determinaron los primeros lineamientos de orden lingüístico y pedagógico con los que habría de iniciarse la alfabetización bilingüe, y poco después, desde finales de los años 60, muchos de los intelectuales indígenas formados desde el INI y en colaboración con éste y la Alianza Nacional de Profesores Indígenas Bilingües A.C. (ANPIBAC), propusieron aplicar modelos bilingües-interculturales, e incluso la descolonización del pensamiento hegemónico occidental inmerso en el



sistema educativo (Masferrer 1983; Bravo de Ahuja 1983, Rebolledo 2010).

Con lo anterior quiero decir que la antropología en México es una disciplina que creció junto con el proyecto del Estado posrevolucionario. Su acción desde la política llamada indigenista generó experiencias que los antropólogos y pedagogos contemporáneos debemos conocer, ya que muchas veces se consiguieron experiencias exitosas; y pareciera que muchas de las estrategias que hoy están en boga no hubieran tenido antecedentes en México y América Latina, o fueran propuestas innovadoras que llegan del pensamiento europeo o anglosajón. En este sentido es como si la academia mexicana se hubiera colonizado (nuevamente) y no reconociera su propia tradición teórica que desde los años 70 del siglo XX debatía en torno a las categorías de identidad y etnicidad (Bartolomé, 2009) y el concepto de interculturalidad que “se acuñó en América Latina () dotándolo del sentido contestatario, antihegemónico, anticolonial y liberador, que tenía entonces la educación popular” (Pérez Ruiz, 2009) y que debería aprovecharse a través del rol del promotor de educación, como sucede en Guatemala con las comunidades organizadas a partir del refugio y que retornaron colectivamente.

Muchas de las organizaciones creadas a partir del refugio guatemalteco desaparecieron cuando la ACNUR consideró terminada su labor con la población refugiada, pero otras han continuado realizando su trabajo, ahora con fondos obtenidos de la Unión Europea o del propio gobierno mexicano. Pero la diferencia es sustancial entre lo que continúa haciéndose en México y el trabajo que ha seguido fortaleciéndose en Guatemala entre los retornados, y se refleja en la actitud de orgullo cultural que mantienen éstos, y en la organización social y política que mantienen apoyándose en la red de promotores construida desde el refugio. Esa red es la que hace falta fortalecer en México, pues el discurso intercultural no parece llegar a concretarse en el sistema de educación federal y estatal, y mientras tanto, las comunidades sufren el embate del racismo y la desmovilización social al interior de sus comunidades.

Las escuelas oficiales registradas como bilingües, que imparten actualmente la educación en las comunidades de origen guatemalteco, al igual que en muchas regiones de Chiapas, no cuentan con maestros hablantes de la lengua que practican las comunidades que atienden; y más preocupante es que sean estos mismos profesores y las escuelas del sistema de educación bilingüe las que reproducen la discriminación hacia la cultura y la lengua de los pueblos hoy naturalizados, y que ignoren la experiencia y preparación de los promotores de educación formados por Diócesis treinta años atrás, en vez de apoyarse en ellos y trabajar conjuntamente en algunas asignaturas y contenidos del programa de educación primaria.

Desde inicios de los años ochenta, fecha en que coincide con la llegada de los refugiados guatemaltecos, Gloria Ruiz de Bravo Ahuja advirtió:

Las lenguas indígenas, como todas la lenguas, requieren del apoyo de una estructura política que les de coherencia y vitalidad. De no ser así, corren el riesgo de debilitarse y más tarde extinguirse, en la medida en que las culturas minoritarias sean incapaces de resistir a las necesidades y a las tentaciones múltiples que la sociedad mayoritaria les impone de manera coercitiva. Convertidas en estructuras sociales empujadas, sus canales de comunicación se van estrechando al paso que se ensanchan los de la lengua y la cultura de llegada (Ruiz de Bravo Ahuja, 1983: p. 356).

Quizá estemos a tiempo de subsanar algunos de los efectos negativos producto de la “ciudadanización” o naturalización de los pueblos refugiados en México. Por ello hablo de la experiencia positiva que se vivió en Chiapas desde el indigenismo hasta la acción solidaria de la Diócesis de San Cristóbal, pues resulta evidente la relevancia que tuvieron los promotores en la enseñanza de los programas educativos y en la transmisión práctica de los conocimientos oficiales y propios.



Bibliografía

- Aguirre Beltrán, Gonzalo, *et al.*, 1976. *El Indigenismo en acción*, México, INI
- Aguirre Beltrán, 1976, “Estructura y función de los Centros Coordinadores” en *El Indigenismo en acción. XXV Aniversario del Centro coordinador Indigenista Tzeltal-tzotzil*. Chiapas, México, INI, pp. 27-40.
- Bartomé, Miguel Alberto, 2009, “El debate contemporáneo en torno al concepto de identidad” en Valladares, Laura; Maya Lorena Pérez y Zárata, Margarita (coords.) *Estados Plurales. Los retos de la desigualdad y la diferencia*, México, Universidad Autónoma Metropolitana-Juan Pablos editores.
- Baronnet, Bruno, 2011. “La educación en los campamentos de refugiados guatemaltecos en México”, ponencia presentada en II Congreso de Etnología y Antropología Social, UMSNH, Morelia, Michoacán, 19-21 de septiembre.
- Cerda García, Alejandro 2007. “Multiculturalidad y educación intercultural: Entre el neindigenismo y la autonomía” en *Andamios*, México, volumen. 3, número. 6, junio, pp. 97-135.
- Córdova Hernández, Lorena y Diego Pérez Hernández (borrador) “Desplazamiento lingüístico-cultural en las comunidades de origen guatemalteco: esfuerzos de revitalización de la lengua chuj en México”.
- De Bravo Ahuja, Gloria, 1983. “Reflexiones sociolingüísticas sobre la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua” en Nemesio J. Rodríguez, Elio Masferrer, Raúl Vargas Vega (editores). *Educación, Etnias y Descolonización en América Latina. Una Guía para la educación bilingüe intercultural*, Vol. 2, UNESCO, pp. 355-364.
- De vos, Jan, 2002. *Una tierra para sembrar sueños. Historia reciente de la Selva Lacandona 1950-2000*. México, FCE-CIESAS.
- Hernández, Aída (en prensa) *Procesos contemporáneos de conformación de identidades indígenas en la frontera sur de Chiapas, México* CDI
- Hernández López, Ramón 2011. “Los promotores indígenas bilingües” en *Culturas Indígenas*. Boletín de la Dirección General de Investigación y Patrimonio Cultural, volumen 3, número 5, CDI.

- Kauffer, Edith. 1997. *Formes d'organisation et émergence du politique. Les réfugiés guatémaltèques au Chiapas, Mexique*, Thèse de Doctorat en Science Politique, Institut d'Etudes Politiques d'Aix-en-Provence, Université d'Aix-Marseille III, France.
- Lewis, Stephen E. 2011. "Retos y legados de los primeros promotores (as) bilingües en los Altos de Chiapas" en *Culturas Indígenas. Boletín de la Dirección General de Investigación y Patrimonio Cultural*, Volumen 3, número 5, CDI.
- Lima, Leila, 1999. "Programa de Educación Bicultural para los refugiados guatemaltecos en México" en COMAR-ACNUR, *Presencia de los refugiados guatemaltecos en México*, México.
- Mamá Maquín, 1999. *Nuestra experiencia ante los retos del Futuro. Sistematización del trabajo de las mujeres de Mamá Maquín durante el refugio en México y su retorno a Guatemala, Chiapas*, México, ACNUR-Mamá Maquín.
- Masferrer, Elio, 1983. "El Movimiento Indigenista y la Educación indígena" en Nemesio J. Rodríguez, Elio Masferrer, Raúl Vargas Vega (editores). *Educación, etnias y descolonización en América Latina. Una Guía para la educación bilingüe intercultural*, Vol. 2, UNESCO, pp. 521-528.
- Martínez Portilla, Ma. Isabel, 2001. "La Diócesis de San Cristóbal de las Casas y los refugiados guatemaltecos. Resultados de una estrecha y prolongada convivencia" en *Pueblos y Fronteras*, México, PROIMSSE – IIA-UNAM, Num 2, noviembre, pp. 75-89
- Meneses, Ernesto, 1998. *Tendencias educativas oficiales en México, tomo II: 1911-1934*, México, Universidad Iberoamericana/Centro de Estudios Educativos.
- Modiano, Nancy y Antonio Pérez Hernández (1976). "Educación" en Aguirre Beltrán y Villa Rojas *et al.*, *El Indigenismo en acción. XXV Aniversario del Centro Coordinador Indigenista Tzeltal-tzotzil*. Chiapas, INI-SEP, México, pp. 55-73
- Pérez, Maya Lorena, 2009. "De qué hablamos cuando nos referimos a la interculturalidad?: Reflexiones sobre su origen, aportaciones y limitaciones" en Valladares, Laura; Maya Lorena Pérez y Zárate, Margarita (coords.) en *Estados Plurales. Los retos de la desigualdad y la diferencia*, México, Universidad Autónoma Metropolitana-Juan Pablos editores.



- Pérez Ruiz, Maya y Arturo Argueta, (en prensa) “Jóvenes indígenas como promotores culturales: dos experiencias mexicanas (1951- 1992)” en Pérez, Maya Lorena, Verónica Ruiz y Saúl Velasco (en prensa), *Interculturalidad(es) en jóvenes indígenas: educación y migración*, Universidad Pedagógica Nacional, México.
- Rebolledo, Nicanor 2010. “Indigenismo, bilingüismo y educación bilingüe en México: 1939-2009” en Velasco Cruz, Saúl y Jablonska, Aleksandra (coords.), *Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos*, México, UPN, pp. 113-157
- Romano, Agustín, 2007. “Veinticinco años del Centro Coordinador Indigenista tzeltal-tzotzil” en *El Indigenismo en acción. XXV Aniversario del Centro Coordinador Indigenista Tzeltal-tzotzil. Chiapas*, México, INI, pp. 41-48
- Ruiz Lagier, Verónica, 2007. *Ser Mexicano en Chiapas. Identidad y ciudadanía entre los refugiados guatemaltecos en La Trinitaria, Chiapas*, tesis de doctorado, México, CIESAS. (en prensa INAH)
- , 2008. “Estigma y racismo en las aulas de los refugiados guatemaltecos en Chiapas, México” en Gunter Dietz, Guadalupe Mendoza, y Sergio Téllez (coords), *Multiculturalismo, Educación Intercultural y Derechos Indígenas en las Américas*, Omlo, Ecuador, Ediciones Abya – Yala.
- , 2011. “Los Promotores de educación como actores claves en la educación comunitaria. El caso de los chujes, kanjobales y acatekos de origen guatemalteco en Chiapas, México”. VIII Foro Latinoamericano de Educación Intercultural, Migración y Vida Escolar, Cuetzalan, Puebla, 25-26 noviembre.
- , 2013. “El Maestro Rural y la Revista de Educación. El sueño de transformar el país desde la editorial” en *Signos Históricos*, núm. 29, enero-junio, pp. 36-62.
- Schmalkes, Silvia, 2008. “Universidades Innovadoras. Nueva demanda” en *Experiencias de inclusión al medio universitario. Revista ISEES*, número 3. Chile, Fundación EQUITAS, pp. 11-28
- Sosa Suárez, Margarita, 2011. “Entrevista al antropólogo Salomón Nahmad Sittón” en *Culturas Indígenas. Educación Indígena, Boletín de la Dirección General de Investigación y Patrimonio Cultural*, Vol 3, num 5, pp. 6-13

Tapia Ramírez, Martha, 2004. *Los refugiados guatemaltecos en Chiapas y su relación con la Diócesis de San Cristóbal de las Casas*, tesis de licenciatura en Estudios Latinoamericanos, Facultad de Filosofía y Letras, Colegio de Estudios Latinoamericanos, UNAM.

Villa Rojas, Alfonso, 1976. "Introducción" en *El Indigenismo en acción*, México, INI, pp. 11-19