



I 306 A57 N.29



Adq: 000113 Ej.1

Modiano, Nancy

La educación indígena en los Altos de Chiapas

AI

TI



INPI
INSTITUTO
NACIONAL
DE LOS PATENTES

**BIBLIOTECA
JUAN RULFO**

Nº DE ADQ. 000113

CLASIF. I

306

A57

N.29

BIBLIOTECA JUAN RULFO

Nº D. ADQ.

Nº DE ADQ.

FORMA ADQ.

SYS.

Ej. 1

IN/ 1-401-1785/2

NT 27



INPI

INSTITUTO NACIONAL
DE LOS PUEBLOS
INDÍGENAS



**BIBLIOTECA
JUAN RULFO**

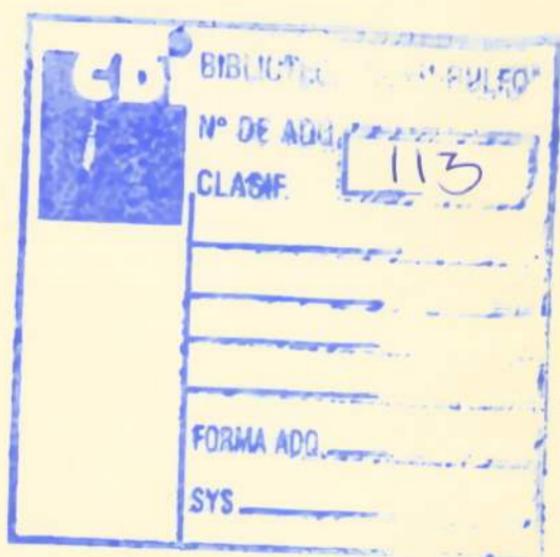
FECHA DE DEVOLUCIÓN

INU
2/93
ACN



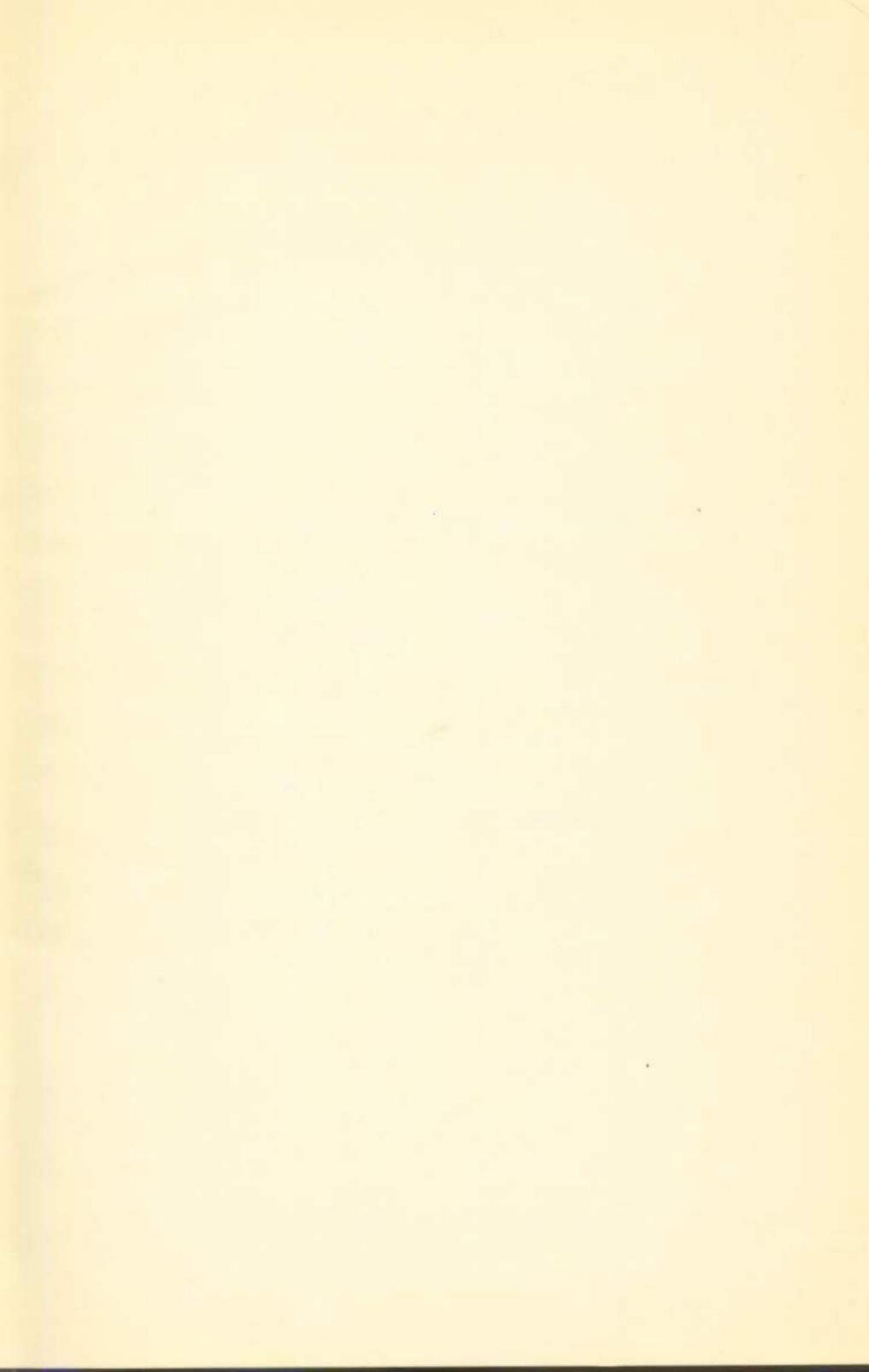
LA EDUCACIÓN
INDÍGENA EN LOS
ALTOS DE CHIAPAS

SERIE DE
ANTROPOLOGÍA SOCIAL



COLECCIÓN
Número 29

sepini





NANCY MODIANO



LA EDUCACIÓN
INDÍGENA
EN LOS ALTOS
DE CHIAPAS

INSTITUTO NACIONAL INDIGENISTA
y SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

MÉXICO

INSTITUTO NACIONAL INDIGENISTA

DIRECTOR:

GONZALO AGUIRRE BELTRÁN

DIRECTOR ADJUNTO:

SALOMÓN NAHMAD

SUBDIRECTOR:

ALFONSO VILLA ROJAS

JEFE DE PUBLICACIONES:

JUAN RULFO

ASESOR EDITORIAL:

LAURO J. ZAVALA

INSTITUTO NACIONAL
INDIGENISTA



BIBLIOTECA

TRADUCCIÓN DE

ROBERTO GÓMEZ CIRIZA

Primera edición en inglés, 1973

Primera edición, 1974

D. R. © 1974 INSTITUTO NACIONAL INDIGENISTA
Avenida Revolución 1279, México 20, D. F.

*Impreso y hecho en México
Printed and made in Mexico*

La edición original de esta obra fue registrada por Holt, Rinehart and Winston, Inc., de Nueva York, en 1973, con el título de *Indian Education in the Chiapas Highlands*. La presente edición se hace por convenio especial con la citada editorial.

*Dedico este estudio a mis padres
Albert y Eva Modiano*

y

*a los indígenas de los Altos de Chiapas
y a todos los demás que luchan por
comprender nuestro mundo moderno.*

PREFACIO

LA PRESENTE OBRA forma parte de una serie sobre Educación y Cultura que tiene por objeto dar al estudiante los resultados de la observación y de la participación directa en el proceso educativo por parte de antropólogos, en una gran variedad de ambientes culturales, incluyendo algunos que se encuentran dentro de los Estados Unidos en nuestros días. Cada libro de esta serie ha sido seleccionado como un ejemplo perdurable de la antropología de la educación. Los salones de clase, las escuelas, las comunidades y sus establecimientos educativos, y la transmisión cultural en sociedades en las que no existen escuelas en sentido occidental, están todos representados en esta serie. Los autores de estos estudios van más allá del tratamiento formal de las instituciones, hacia la interacción de las personas participantes en la labor educativa, a sus pensamientos y sentimientos, y al mismo intercambio educativo.

La educación es un proceso cultural. Todo acto de enseñanza o de aprendizaje es un acto cultural. La educación recluta a nuevos miembros para la sociedad y sostiene la cultura. También puede ser un instrumento de cambio al propagarse nuevas adaptaciones.

Las generalizaciones sobre las relaciones entre la escuela y la comunidad, entre la educación y la sociedad, y entre la educación y la cultura, adquieren significado cuando se estudia la educación como proceso cultural.

Esta serie está dirigida al uso en los cursos sobre educación, antropología y otras ciencias sociales en las que estas relaciones son particularmente importantes. Desea estimular el pensamiento y la discusión sobre la educación, sin limitarlos a la propia experiencia cultural. El énfasis que la serie pone en la interacción de las culturas tiene un significado especial, ya que sin esta perspectiva nuestra visión quedaría oscurecida por los prejuicios etnocéntricos.

SOBRE LA AUTORA. Nancy Modiano es Profesora Asociada de Educación de la *Catholic University of America* de Washington, D. C., donde da cursos sobre antropología educativa y otros regulares. Estudió en la Universidad de Nueva York, donde también fue profesora con la categoría de Instructora y de Profesora Asistente. Fue por primera vez a Chiapas en 1958 como turista, pero inmediatamente se dio cuenta de las interesantes implicaciones educativas que son inherentes en la comparación de los programas de algunas escuelas bilingües para indígenas, con los de otras, que son totalmente en lengua española. Una serie de estudios piloto que hizo durante varios años la llevaron a escribir una tesis doctoral (que en parte fue financiada por la Secretaría de Educación de los Estados Unidos y en parte por una beca Ida M. Bowman); su estudio se ha convertido en obra de consulta obligada para los interesados en la educación bilingüe. Ha seguido haciendo visitas frecuentes a Chiapas, y ha continuado sus trabajos de campo para ampliar ciertos aspectos de su tesis, cuyo resultado es este estudio particular. También ha participado en un estudio de los mestizos mexicanos en el medio rural y actualmente ha vuelto a trabajar entre los indígenas de los Altos de Chiapas bajo los auspicios del Instituto Nacional Indigenista.

SOBRE LA OBRA. Este estudio particular, como los de Alan Peshkin sobre los kanuris y de Bruce Grindal sobre los sisalas, trata del uso de la educación formal como medio para promover el desarrollo económico y el cambio social. Es un estudio especialmente importante para los educadores, estudiosos de ciencias sociales y estudiantes en general. Los indígenas de Chiapas viven en municipios que tienen escaso contacto con la población no indígena que domina en la República y especialmente la que habita en sus principales centros urbanos. Aunque los indígenas constituyen aproximadamente el 10% de la población total de la República, su manera de vivir se ha caracterizado por el aislamiento social y cultural, el analfabetismo y la inferioridad económica. Sin embargo, es paradójico que representen la continuidad más visible de las civilizaciones de mayas y aztecas los cuales, en grados diversos, como ellos, fueron los habitantes y dueños originales del país. La lucha por aculturar a la población indígena, para un día lograr asimilarla al conjunto de la población de México tiene, pues, muchos años, ya que en realidad comenzó con la llegada de los conquistadores. Los programas educativos elaborados por el gobierno de

la República no están dirigidos, sin embargo, solamente a aculturar y asimilar a los indígenas, sino también a mejorar su situación social económica y política. A pesar de ello, son muy problemáticas las consecuencias de tales esfuerzos, tanto los que han sido realizados en México como en otras partes del mundo en donde la educación ha tratado de usarse como agente de cambio.

Hay muchos elementos paralelos con las escuelas para las minorías que existen en los Estados Unidos. Con frecuencia el material educativo de que se dispone es impropio para las necesidades o para los antecedentes culturales de los educandos. Por ejemplo, este estudio menciona una escuela federal en que la primera lección de lectura, después de la presentación de las vocales, se refiere a un osito de peluche. Muy pocos indígenas de los Altos de Chiapas tienen idea de tales ositos de juguete. En el programa de lectura para el segundo año, la autora observó que los niños leían una historia sobre un cartero, que empezaba con una ilustración a colores de una escena callejera, en la que aparecía el cartero en un poblado mestizo. Tales temas, sin relación con la vida diaria de los educandos, influyen aún más negativamente en el aprendizaje de los estudiantes debido a los métodos de enseñanza estereotipados. Se exige a los niños que comprendan un libro página por página, memorizando lo que van estudiando, proceso que considera equivalente al aprendizaje. Esto está en fuerte contraste con el concepto indígena de aprender y dominar algo mediante el "acostumbramiento", realizando tareas propias de los adultos. Como señaló un informante, quizás la escuela confunde tanto a los niños que no saben qué otra cosa hacer, aparte de memorizar.

La situación empeora, especialmente en las escuelas federales, con el uso del español como idioma principal para la enseñanza, en vez de tratarlo como segundo idioma que debe aprenderse. Junto con las modificaciones mínimas hechas al programa de estudios para adaptarlo a la atmósfera cultural indígena y al medio rural, el uso del español tiende a colocar la comprensión de las materias más allá del alcance de los niños.

La Dra. Modiano tuvo la suerte de poder estudiar escuelas que variaban considerablemente respecto al énfasis en el uso del idioma español para los estudios, ya fuera como la lengua principal de la enseñanza o como segundo idioma. Como nos explica, tales diferencias se deben a la historia particular de cada escuela, porque algunas fueron establecidas por el Instituto Nacional Indigenista, fundado en 1948,

mientras que las federales y estatales forman parte de un sistema más antiguo diseñado para los mestizos de habla española. Las primeras tienen más explícitamente el objetivo de lograr la asimilación y, relativamente, se han adaptado mejor a las características y necesidades de las culturas indígenas locales. La autora reunió datos sobre pruebas de comprensión en la lectura para determinar la eficacia relativa de uno y otro enfoque (es decir, mediante la lengua española o mediante el bilingüismo). El resultado de sus estudios, que ya se considera un clásico de la educación bilingüe, y se le cita continuamente, corresponde al que se ha obtenido en otros países donde existe la misma situación. El enfoque bilingüe proporciona mejor comprensión de la lectura en español; en el último capítulo trata de algunas de las razones de ello.

Este estudio particular, en su conjunto, está bien redondeado, ya que empieza con un capítulo sobre la cultura indígena existente y su historia. Contra este fondo, examina la infancia en sus tres fases, primera, media y preadolescente. Esta sección, por sí misma, ya constituye un estudio particular. Sin embargo, logra que su libro sea especialmente significativo por su interés en la escuela y en su eficacia. El lector tiene aquí la rara oportunidad de ver las relaciones, y la falta de ellas, entre las escuelas, los niños, y su ambiente cultural y comunitario.

GEORGE Y LOUISE SPINDLER
Editores Generales
Stanford, California

AGRADECIMIENTOS

ESTA INVESTIGACIÓN fue parcialmente financiada por un Pequeño Contrato (Proyecto S-237) de la Secretaría de Educación de los Estados Unidos, Sección de Investigación Cooperativa, en parte por una Beca Ida M. Bowman concedida por la Escuela de Educación de la Universidad de Nueva York, y en parte por una Beca Institucional de la misma universidad.

Tengo una deuda especial con dos indígenas de Chiapas; como no sé a quién nombrar en primer lugar, lo haré por orden alfabético. Jacinto Arias Sojob, que reunió una gran parte del material biográfico, me abrió nuevas perspectivas con sus profundas apreciaciones. Salvador López Calixto fue mi ayudante en gran parte del trabajo de campo; sin su lealtad, su sensibilidad y variados talentos, la realización de este estudio habría sido infinitamente más difícil.

También quisiera expresar mi agradecimiento a los profesores H. Harry Giles, George Manolakes y Milton Schwebel, que me guiaron para superar los obstáculos de mi tesis doctoral, la cual forma parte de este libro. Nathan Jaspen me ayudó a aclarar el aspecto estadístico, y los profesores Fidencio Montes Sánchez y Evangelina Arana de Swadesh me sirvieron de guía en la vida de los indígenas de los Altos, y me ayudaron a traducir las pruebas de lectura de grupo. Marcelino Jiménez y Esperanza Lozada me proporcionaron la mayoría de las ilustraciones para la prueba de grupo. Gertrude Duby de Blom siempre estuvo a la mano para instruirme sobre los problemas de viajar por la sierra. El profesor Jorge Estrada me facilitó enormemente la recopilación de datos en la Ciudad de México. Deseo expresar a todos ellos mi más sentida gratitud.

El finado profesor Julio de la Fuente, del Instituto Nacional Indigenista de México, me ayudó inmensamente en la ejecución del estudio de campo, sin tratar nunca de influir su desarrollo ni sus resultados. Con él tengo una gran deuda.

A los maestros y alumnos de los Altos de Chiapas les expreso mi gratitud por su generosa hospitalidad y paciencia.

A todos ellos y a la multitud de otras personas, colegas, amigos y estudiantes de que no hago mención, les expreso todo el agradecimiento de mi corazón.

N. M.

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

ESTE ES EL ESTUDIO de un caso particular de educación indígena, tanto formal como informal, en los Altos de Chiapas, República Mexicana. Los indígenas, que hablan cincuenta lenguas nativas principales,¹ ascienden a un poco más del 10% de la población de México. Como en muchos otros países del mundo, los dirigentes nacionales han recurrido a la educación formal a fin de construir las bases de un desarrollo económico y de un cambio social de importancia, considerando que la preparación escolar formal es el medio de incorporar a la vida nacional a las minorías indígenas.

El Estado de Chiapas se encuentra en el extremo sureste de la República, y está limitado tanto por Guatemala como por el Océano Pacífico. San Cristóbal de las Casas, centro económico y político de los Altos de Chiapas, se encuentra en un valle situado a unos 2 100 m sobre el nivel del mar, mientras que las comunidades indígenas que lo rodean viven a una altitud entre los 1 400 y los 2 600 m sobre el nivel del mar. Gracias a la altitud, el clima es templado, pero las heladas son comunes en las regiones más altas durante las noches invernales. Llueve mucho, y en San Cristóbal la precipitación media anual es de unos 1 100 ml. Gran parte de la región estuvo una vez cubierta por bosques de clima templado, con grandes zonas de árboles de hojas perennes, orquídeas, helechos, musgos y bromeliá-

¹ El concepto "indígena" denota a una persona que habla una lengua nativa de Mesoamérica. Este es el criterio oficial que distingue a los indígenas del resto de los mexicanos, y está en vigor por lo menos desde el censo de 1960. Todos los demás criterios oficiales son también culturales, y están en vigor por lo menos desde 1940 (Véase Caso, 1958).

ceas, en las partes altas, y selvas tropicales de hojas caducas en las laderas protegidas más bajas. Parece que estos bosques una vez fueron ricos en fauna, tal como venados, conejos, y varias especies de zorros y felinos, pero la cacería los ha extinguido casi totalmente, al irse desmontando más y más terreno para milpas, que son parcelas de subsistencia. Las ardillas, zarigüeyas y zorrillos se encuentran todavía en ocasiones, pero sólo abundan las aves pequeñas (Vogt, 1969: 6-8).

Dos grupos étnicos bien diferenciados pueblan hoy en día los Altos de Chiapas, los ladinos (mestizos del lugar) y los indígenas; estos últimos se subdividen en más de veinte grupos.² Los indígenas superan en número a los ladinos en proporción de 7:1 (por lo menos 220 000 indígenas contra unos 30 000 ladinos).

Aunque los municipios indígenas, (que presentan ciertas características de regiones tribales con fronteras geográficas y políticas reconocidas), son colindantes, y aunque muchos de ellos contienen pequeños grupos de ladinos (del mismo modo como algunos indígenas viven dentro de los límites de San Cristóbal), los contactos entre uno y otro grupo se limitan casi totalmente a la esfera económica. Los indígenas proveen los productos agrícolas y a veces mano de obra a los ladinos o a otras tribus, mientras que los ladinos los abastecen de artículos manufacturados localmente o importados de otras partes de la República.

² Estas tribus incluyen los municipios de Amatenango, Carranza, Chalchihuitán, Chamula, Chanal, Chenalhó, Huixtán, Larráinzar, Mitonic, Oxchuc, Pantelhó, San Felipe Tenejapa y Zinacantán así como los pueblos menores (agencias municipales) de Abasalo, Aguacatenango, Cancuc, Magdalenas, San Sebastián, Santa Catarina, Santa Marta, Tenango y Villa de las Rosas.

HISTORIA DE LA REGIÓN

La zona de los Altos, según parece, fue habitada primariamente hacia el año 500 de nuestra era por pueblos que subían de las selvas más bajas. Vivían en posiciones fácilmente defensibles, especialmente en las cimas de los montes que coronaron con plataformas y montículos, para usarlos como centros de sus ceremonias religiosas. De estos montículos descendía una serie de terrazas burdas de mampostería, algunas de las cuales contenían a veces montículos menores, también de uso religioso. Allí vivían quizás los funcionarios principales, mientras que el pueblo habitaba más abajo, cerca de los campos de cultivo (Vogt, 1969: 13-14). Hacia el año 1000 d.C., parece que las cumbres fueron abandonadas por los valles, aunque aún existen leyendas en las que se los recuerda como lugares sagrados, y como residencia de los dioses más viejos y de las almas de los muertos (Vogt, 1969: 15).

Cada una de las tribus tiene sus propias tradiciones del pasado religioso. Los chamulas reverencian a Tzontevitz, que es la cumbre más alta, como residencia de su deidad principal, el viejo y poderosísimo Totikshun o Ch'ultotik. Los zinacantecos consideran al Calvario, que es el pico más cercano a su centro religioso, como lugar sacratísimo, y lo han coronado con cruces colocadas sobre burdas plataformas de mampostería. Hay una cumbre a orillas de Amatenango, donde se cree que viven las almas de las gentes; lo corona también una cruz colocada de la misma manera. El santo patrón de Oxchuc es reconocido universalmente como el Salvador de la Humanidad y el que manda la lluvia. Hay una historia que

relata cómo llegó, acompañado por los ancestros de los oxchukeros de nuestros días, a elegir su actual morada.

Esta es la historia del antiguo Santo Tomás. Vinieron de una tierra que se llama Guatemala, y Santo Tomás vino a buscar dónde quedaba el ombligo de la tierra. Trajo una culebra viva, pues esa culebra, cuando levantaba la cabeza, quería decir que no es el lugar donde está el ombligo de la tierra, de que tenían que continuar su viaje.

Se fueron para el lugar que se llama Paixac; allí encontraron unas casitas, una iglesia, pero la culebra levantó la cabeza; no habían encontrado dónde está el ombligo de la tierra. De ahí salieron a un lugar que se llama Hermitewitz, también encontraron casitas, la culebra volvió a levantar la cabeza; Santo Tomás se dio cuenta que no era el lugar, entonces salieron más lejos todavía.

Quizás unos 40 o 45 km, y llegaron a un lugar que se llama Ocosingo. Aquí encontraron muchas casitas y una iglesia grande. La culebra caminó arrastrando la tierra, lo cual quiere decir que no es el lugar en que se encuentra el ombligo de la tierra.

Entonces dijo Santo Tomás, "en este momento tenemos que salir a un lugar, a ver a dónde". La culebra siempre, pues tenía sus orientaciones, si levanta la cabeza hacia el oriente, si señalaba hacia el poniente, ahí se fueron, si apuntaba hacia el norte o sur, se iban hacia el norte o sur. En aquella ocasión señaló hacia el poniente, y Santo Tomás dijo: "tenemos que salir" pero su mujer, la virgen Candelaria, pensó, yo por mi parte ya no voy a salir. Ya caminamos mucho, y ya mucho tiempo que salimos, y así es que yo voy a quedar aquí. Me ha gustado este lugar". Y hasta ahora allá está en Ocosingo.

Entonces vino Santo Tomás y dijo: "Puedes quedar en donde tú quieras, yo sí tengo que seguir" y se fueron.

Entonces encontraron un lugar que se llama Pojiltik. Allí se durmió un ratito la culebra. Pensó Santo Tomás que ya ese lugar donde se encuentra el ombligo de la tierra, y empezaron a trabajar. Pusieron muchas casitas. Pero al momento se levantó otra vez la culebra y apuntó hacia el norte. "Tenemos que salir" pensó Santo Tomás.

Se fueron y llegaron a un lugar que se llama Karowitz la

culebra durmió, como una hora. Hicieron muchas casitas y una casa grande, la iglesia. Pero la culebra se levantó otra vez levanta la cabeza hacia el sur, entonces Santo Tomás dijo: "Ya hicimos la iglesia y tenemos que salir otra vez. Pero ya estamos cerca del ombligo de la tierra. Un ratito nada más, tenemos que caminar. Cuando corre mucho la culebra es que muy lejos están. Pero la culebra ya estaba caminando despacito. Llegaron a un lugar que se llama Yasnichín, que significa el lugar donde todos toman agua. Entonces llegaron y allí la culebra se metió dentro del agua.

"¿Qué hacemos? ya no nos queda nada," dijo Santo Tomás.

Entonces habló la serpiente. "Ahora, por órdenes mías digo que ya pueden hacer la iglesia y Santo Tomás va a quedar como patrón de este lugar. Y ustedes, que son seguidores de nosotros, vivirán toda la vida. Ya nunca tendrán que destruir la iglesia porque éste es el lugar donde se encuentra el ombligo de la tierra. Vendrán de otras partes, muchas gentes para concentrarse acá para su peregrinación, y Santo Tomás va a ordenar las lluvias para el cultivo".

Y así es como en la actualidad siguen llegando de lugares muy lejos, y así es como se formó Oxchuc.

Todavía llegan a Oxchuc muchos peregrinos, a principios de la estación de lluvias, algunos después de cinco días de camino, para venerar a su santo patrón. Por las noches tocan música y bailan en la plaza del pueblo. En las mañanas rezan y danzan en el atrio para honrar al santo antes de regresar a sus casas. En toda esta región, la gente todavía ora a ciertas montañas y cuevas, sabiendo que así hablan al más antiguo de sus dioses.

Hasta ahora parece que los esquemas de colonización y las estructuras políticas que se desarrollaron a principios del presente milenio, cuando primero se establecieron en los valles, siguen siendo esencialmente los mismos. Por entonces, como al presente, la zona estaba relativamente aislada del resto del mundo; los contactos con el centro de México eran escasos, igual que con Yucatán o con las zonas altas de Guatemala (Vogt 1969: 14-16).

En 1519 los españoles llegaron a Yucatán y cuatro años más tarde las tierras altas de Chiapas fueron "descubiertas". Pasaron otros cinco años para que fuera sometida la región, tanto por el relativo desinterés de los españoles, en comparación con la energía que desplegaron para apoderarse de las tierras aztecas, como por la resistencia indígena. Igualmente que en el México central, las rivalidades intertribales fueron un arma en manos de los españoles, ayudándoles, encabezados por Diego de Mazariegos, a establecer la paz (Vogt 1969: 16-17). Para 1536 vivían en Villa Real (después rebautizada San Cristóbal) 40 españoles, y había otros más en sus posesiones o encomiendas (Remesal 1908: 21), en las que tenían a los indígenas prácticamente esclavizados, obligándoles a proporcionar tanto tributo como trabajo. La encomienda de Chamula fue asignada a Bernal Díaz del Castillo, el gran cronista de la Conquista (Vogt 1969: 17).

En 1544 el obispo Bartolomé de las Casas llegó a Villa Real y, con la ayuda de 17 frailes dominicos, emprendió la obra de conversión de los indígenas y de tratar de mejorar su suerte. Por sus esfuerzos se ganó la eterna enemistad de los colonizadores españoles, pero también le ayudaron, aunque de mala gana. Su mayor contribución al bienestar de los indígenas quizás fueron las Leyes de Indias, refrendadas por un decreto papal, que reconocieron que los indígenas conversos tenían alma, y por ello, fueron aceptados como seres humanos con derecho a casarse, a conservar intactas a sus familias y a participar en los sacramentos.

En 1540 el rey de España decretó, en gran medida por instigación de Las Casas, que los indígenas fueran concentrados en pueblos, principalmente para acelerar su aculturación y en especial su conversión religiosa. La mayoría de las iglesias que están en pie en nuestros días fueron construidas en los siete u ocho años que siguieron a la llegada de los dominicos (Remesal 1908: 52). Estos frailes crearon poblados al predicar el evangelio, pero al continuar sus viajes apostólicos las aldeas recién creadas eran abandonadas por sus habitantes, que se disgrocaban regresando a sus antiguas habitaciones en

las milpas. Este esquema precolombino de poblados deshabitados que sólo servían como centros religioso-políticos y comerciales predomina hasta el día de hoy en la mayor parte de las tierras altas de Chiapas (Vogt 1969: 23).

En 1720 las encomiendas fueron oficialmente abolidas y convertidas gradualmente en haciendas; en pocos casos los indígenas recobraron la propiedad de la tierra. El peonaje siguió existiendo en la forma de 'balaje', sistema bajo el cual los indígenas residentes en las haciendas debían trabajar gratuitamente para beneficio del propietario cuatro días a la semana, a cambio del terreno para su jacal y de una pequeña milpa. En 1877 había 528 haciendas en los Altos de Chiapas; para 1910, después de la aplicación de la Ley Lerdo, que ordenaba la distribución de las tierras eclesiásticas, dicho número había aumentado a 1 076 (Vogt 1969: 19).

Únicamente hubo dos rebeliones indígenas de consideración entre la Conquista y la Revolución de 1910, y ambas tuvieron fuertes tintes religiosos, con figuras semidivinas que funcionaron como puntos de reunión de miles de indígenas, que se armaron y marcharon contra los ladinos, saqueando lo que encontraban a su paso. En ambos casos se llamó al ejército para sofocar la rebelión, cosa que se logró rápidamente. En 1712, los tzeltales, aliados a varias tribus tzotziles, se rebelaron. Este movimiento tuvo por centro a Kancuc, alrededor de la figura de la Virgen María que hablaba a través de una joven indígena. De 1869 a 1870 los chamulas comenzaron a adorar ídolos de barro hechos por ellos mismos, en lugar de reverenciar a las imágenes ladinas (los santos de madera) de las iglesias. Crucificaron a un joven para tener su propio Cristo. Su jefe era Cuzcat, y su enemigo principal, el cura. Como en la rebelión anterior de 1712, también ésta fue rápidamente sofocada (Vogt 1969: 21-22). Hasta el día de hoy, los ladinos de San Cristóbal temen otra rebelión de los indígenas.

Desde que fue fundada en 1528, San Cristóbal ha conservado una estructura semifeudal en la que una minoría de ladinos mantiene el control político y económico sobre la

mayoría de los indígenas. La oligarquía ladina siempre ha sido políticamente conservadora, favoreciendo no el control federal, sino un fuerte control local; raramente ha concedido a los indígenas sus derechos civiles, políticos o económicos sin presentar una tenaz resistencia. Aunque a raíz de la Revolución de 1910 la tierra debía ser repartida entre los que carecían de ella, no fue sino hasta el régimen de Cárdenas, a fines del decenio 1930-1940, que los indígenas comenzaron a recobrar sus tierras ancestrales. A partir de 1952, el Instituto Nacional Indigenista (INI) ha ayudado a acelerar el proceso.

La historia que sigue nos relata las dificultades que se encontraban en este camino.

En 1954, Marcelo Santis López, indígena de Oxchuc, que entonces tenía 18 años, fue enviado por el INI a liberar del baldiaje a algunas personas que vivían cerca de los límites de Oxchuc, y a establecer una escuela para ellos. Los *baldíos* (personas que viven el baldiaje) procedían de cinco fincas o haciendas propiedad de un sacerdote, de tres comerciantes ladinos y de un indígena huisteca.

El huisteco había prometido donar el terreno para la escuela, pero en lugar de hacerlo, presentó una queja ante las autoridades judiciales de San Cristóbal de que se le intentaba despojar de sus tierras. Marcelo obtuvo del tribunal un fallo favorable, como sucedió en todos los demás casos en que participó, pero los baldíos tuvieron que pagar 400 pesos por una pequeña superficie de tierra que originalmente había costado 6 pesos. Mientras la escuela estaba en construcción, Marcelo dio clases bajo los árboles.

Los dueños de las fincas siguieron oponiéndose, atentando contra la vida de Marcelo por lo menos en dos ocasiones. Una noche estaba sentado en su rústica cocina, enseñando a leer a unos niños, cuando vio una luz. Apagó la vela y les dijo a los niños que gritaran que estaban armados. Varios padres oyeron el ruido y acudieron corriendo. Más tarde, cuando hicieron la inspección del terreno, encontraron en el barro fresco las huellas de varios huaraches y de tres caballos así como un cuchillo de propiedad del huisteco. Los oxchuqueros se quejaron ante las

autoridades judiciales y el huisteco fue condenado a la cárcel y al pago de una multa.

Marcelo tenía la costumbre de bañarse en un arroyo cercano todas las noches. En una ocasión, al estarse bañando, oyó que unos niños le gritaban que ciertos hombres habían irrumpido en su cocina, armados de rifles. Cuando Marcelo se acercó a la cocina vio, por las huellas, que habían escapado hacia el bosque. Allí estaban parados tras unos árboles, apuntándole con sus rifles. Corrió hacia la cocina, se encerró y comenzó a gritar pidiendo ayuda. Llegaron dos hombres, uno de ellos armado con una carabina, y cuando Marcelo les propuso que fueran a hablar con los posibles asesinos, los baldíos se mostraron poco dispuestos. Al ir llegando otras personas, los atacantes se retiraron a un gran matorral y después desaparecieron en el bosque. También en esta ocasión Marcelo recurrió a las autoridades judiciales.

El huisteco entonces amenazó a sus baldíos con arrojarlos de su propiedad. Un oxchuquero que vivía en las cercanías ofreció un terreno para la escuela, con la única condición de que sus hijos asistieran a ella una vez construida. Los baldíos decidieron trasladar su escuela, pero los propietarios no los dejaron ni así en paz. El propietario huisteco era el más impaciente; los demás daban por sentado que con el tiempo Marcelo fracasaría y que sus baldíos se apaciguarían. Al mismo tiempo siguieron haciendo presión contra Marcelo, amenazándole constantemente, pero ya para entonces éste había comenzado a perder el miedo.

Una vez más le mandaron asesinos a sueldo a matarlo. En esa ocasión Marcelo salió a su encuentro desarmado, retándolos a que salieran del bosque y a enfrentársele directamente. Le dispararon sin herirlo, mientras que algunos padres de familia, que desde la cocina presenciaban la escena, dispararon al aire, y de nuevo los matones huyeron.

Uno de los ladinos, viendo que ya no había trabajadores que quisieran estar con él, ofreció vender su finca en 3 000 pesos. Mientras más amenazas hacían los propietarios, más exhortaba Marcelo a los baldíos a que juntaran el dinero como pudieran para comprarla. Se tardaron cuatro años en saldar los 3 000 pesos, pero en ese período construyeron tanto una buena escuela para ellos mismos como chozas para vivir. Las mujeres trabajaban en los campos mientras los hombres ayudaban en la cons-

trucción o se iban a las fincas cafetaleras a ganar dinero para pagar la parte que les correspondía por la compra del rancho. Decidieron llamar el lugar La Independencia que, aunque es pequeño y muy pobre, se enorgullece actualmente de tener varias casas de ladrillo construidas por los antiguos alumnos de Marcelo, que se han convertido en maestros de escuela. En total, más de veinte de éstos se dedicaron al magisterio, y muchos otros acabaron la primaria a edad demasiado temprana para poder dar clases.

Marcelo tuvo que luchar más que ningún otro maestro para liberar a los baldíos, porque fueron pocos los propietarios que renunciaron de buena gana a sus trabajadores y a sus tierras. Aunque no todo el reparto de tierras ha sido llevado a cabo en circunstancias tan peligrosas, en muchas ocasiones ha tropezado con obstáculos.

La Revolución de 1910 señaló un cambio en la estructura social de los Altos de Chiapas. Muchos miembros de la oligarquía ladina, al ver repartidas sus tierras, se fueron a la Ciudad de México, dejando su lugar a una nueva clase mercantil que asumió posiciones dirigentes en San Cristóbal (Vogt, 1969: 25). Tanto el INI como la construcción de la Carretera Panamericana a principios de la década de 1950-1960, propiciaron el cambio económico y social al abrirse la región a nuevos y más numerosos contactos con el exterior, y al ir recobrando los indígenas sus tierras y sus derechos individuales.

De cualquier forma, la región sigue siendo esencialmente bicultural, con poblados indígenas y ladinos bien diferenciados y una división del trabajo bastante rígida. Los indígenas trabajan de campesinos y unos cuantos de obreros no calificados o de sirvientes. Sólo los ladinos más pobres trabajan "con la espalda", y se les considera un poco "mejores" que los indígenas; en realidad, muchos de ellos son indígenas en proceso de aculturación o ladinos de segunda generación. Se espera de los ladinos que desempeñen su papel como comerciantes, artesanos, empleados y profesionistas, porque forman una clase que trabaja "con la cabeza" y que se considera muy superior a los indígenas (Colby y Van den Berghe 1961).

La mayoría de los indígenas son monolingües en uno de los muchos dialectos del tzotzil o del tzeltal, con un conocimiento elemental del español en el mejor de los casos. Los comerciantes ladinos, por otra parte, hablan en muchos casos una versión simplificada de tzotzil-tzeltal, pero se consideran a sí mismos monolingües en español. Muchos miembros de la clase dirigente hacen serios esfuerzos por aprender inglés y otras lenguas extranjeras importantes. El mundo de los indígenas está concentrado en su región tribal, mientras que los ladinos miran hacia afuera, a la nación mexicana y al mundo.

Hay otras diferencias con relación a las costumbres religiosas y sociales. Los ladinos se declaran católicos romanos; la religión de los indígenas, por su parte, combina muchos elementos de creencias y ritos precolombinos con algunos elementos del catolicismo. Los indígenas de algunos municipios contraen a veces compadrazgos con los ladinos, pero lo contrario no sucede casi nunca. Los ladinos se casan generalmente ante una autoridad civil, y a ello sigue una boda religiosa, aunque los muy pobres con frecuencia viven en unión libre. La mayoría de los indígenas siguen los complicados y costosos ritos precolombinos para contratar relaciones matrimoniales; y no se casan ni en el juzgado ni en la iglesia. Un investigador resume así la situación:

Generalmente los ladinos tratan a los indígenas con una amabilidad condescendiente, la misma que se demuestra a un niño retrasado, ante lo que los indígenas, aunque ambivalentes en potencia y a menudo hostiles a los ladinos, fingen aceptar su *status* inferior. Unas rígidas reglas de etiqueta ayudan a mantener la distancia social, pero la segregación formal es mínima. Los contactos son frecuentes, especialmente en la esfera económica, pero rara vez igualitarios (Vogt 1969: 31).

En tiempos pasados, los ladinos fueron mucho más hostiles en su trato a los indígenas, y éstos mucho más sumisos de lo que son hoy en día. Un incidente común era que las 'atajadoras' se apostaran en los caminos que conducen a San Cristó-

bal al acercarse los indígenas con sus mercancías para venderlas en el mercado. Las atajadoras se apoderaban de sus bultos arrojándoles cantidades ínfimas de dinero, mientras los indígenas trataban a veces de huir pero nunca de defenderse. Las atajadoras entonces llevaban las mercancías al mercado para venderlas a precios mucho más altos. El INI puso fin a esta práctica, haciendo arrestar a las atajadoras cuando se presentaban quejas ante los tribunales. También fomentó la construcción de caminos en toda la región, y el establecimiento de transportes de carga, permitiendo así a los indígenas eludir a las atajadoras. Aunque sigue habiendo mucha explotación, los mestizos han aprendido a tratar a los indígenas con más respeto, y éstos, a su vez, son ahora menos sumisos y exigen los ladinos, que anteriormente les inspiraban terror, los traten con respeto.

CULTURA MATERIAL DE LOS INDÍGENAS

Los indígenas han sido un pueblo agrícola desde que llegaron a la región, y sus métodos de trabajo casi son los mismos de los tiempos precolombinos. La coa funge todavía como implemento principal para la agricultura, aunque también se usan otras herramientas, especialmente el azadón y el machete. Como cultivo principal predomina el maíz, "simiente de la vida", que se complementa con frijol, otras legumbres, calabazas, tunas y, en menor grado, manzanas, peras, duraznos y ciruelas. En las partes más bajas, que son más calientes, se cultiva el café, la caña de azúcar, el chile y las frutas tropicales.

La mayoría de los cultivos se realizan en pequeñas parcelas, las milpas, en las que se siembran juntos el maíz y el frijol, con otras plantas entre los surcos. Los métodos de cultivo son aún muy primitivos, ya que el principal sistema para limpiar los campos es el de "tierra quemada", y la coa a veces resulta el instrumento más apropiado para sembrar en las empinadas laderas donde muchos indígenas se ven forzados a "hacer milpa", a causa de la eterna escasez de tierras planas. Cuando la hierba invade las milpas, se deja que crezcan las variedades comestibles, y se recibe con gusto como variación de la dieta, generalmente tan monótona. Muchas familias también tienen pequeñas hortalizas cuyos productos, en su mayor parte, consumen ellas mismas. Algunas crían animales, pero en muy pequeña escala. La mayoría de las mujeres tienen unos cuantos pollos generalmente reservados para las comidas rituales; a veces se comen los huevos, pero con más frecuencia los venden, y éstos son uno de los pocos recursos económicos de que disponen las mujeres. Ciertas tribus crían

ovejas, y para algunas de ellas es tabú usarlas para cualquier otra cosa que no sea trasquilarlas. Las mujeres de Amatenango y de Tenango se dedican a la cerámica, que se distribuye en toda la región. Los chamulas venden verduras, flores, muebles burdos y ron casero. Los zinacantecos ponen a la venta maíz, flores y sal, sobre la cual tuvieron una vez prácticamente el monopolio, pero hoy en día se importan algunas cantidades desde el centro de la República.

Aunque la agricultura de subsistencia es la ocupación principal de los indígenas, en muchos casos no basta para sostener la vida. Además, han llegado a depender de San Cristóbal para ciertos artículos manufacturados, tales como machetes, azadones y manta, y algunos complementos ocasionales de la dieta. Para obtener dinero se venden algunos productos, tales como la cerámica y la lana, y muchos hombres y jóvenes trabajan como jornaleros en el lugar o van a los ranchos y fincas de las tierras bajas a obtener un salario. Desde que se fundó el Sindicato de Cafetaleros (después de que llegaron los representantes del INI en 1952), las condiciones de vida y de trabajo en las fincas han mejorado considerablemente, y los trabajadores tienen ahora la seguridad de recibir sus salarios. En las fincas, donde los jornales son más altos, el sueldo medio de un día de labor equivale al precio de unos 14 metros de manta o de un sombrero para hombre. Hay que trabajar aproximadamente media semana para tener con qué comprar un buen machete.

Las propias piernas son la forma de transporte más común dentro de la región. Algunos indígenas poseen bestias de tiro, pero éstas son un lujo, y además, son más lentas que el paso del hombre en las empinadas veredas de la Sierra. Algunos caminos transitables en todo tiempo se construyeron recientemente, y otros están en construcción. Los camiones, de carga y pasajeros, que cobran en promedio el equivalente al salario de un día, ha aumentado su número, pero hasta ahora dan servicio sólo a una pequeña parte de la población indígena, porque la mayoría sigue usando el sistema de caminar un día o dos para llegar a San Cristóbal.

El dinero tiene un papel secundario en la cultura indígena, porque con éste no se obtiene posición social, aunque es necesario para desempeñar los papeles religioso-políticos que sí dan una mayor jerarquía en el grupo social. Se respeta a quien trabaja mucho y se aborrece al perezoso. Hay una cierta división del trabajo, ya que los hombres laboran en los campos y las mujeres en la casa. La familia es considerada una unidad económica a la que contribuye cada miembro en la medida de sus posibilidades. Aunque a veces las mujeres caminan detrás de sus hombres en público y dan la impresión de encargarse de las tareas más pesadas, tales como el transporte de leña y agua, parece que hay una igualdad básica entre los sexos. La vida pública, especialmente el gobierno y la religión, es esfera que pertenece principalmente al hombre, pero nunca se toma una decisión importante sin consultar a la mujer en la intimidad del hogar. Las mujeres, literalmente, controlan el dinero, porque son las depositarias del efectivo con que cuenta la familia. Se les tiene cierto temor mágico por su capacidad de parir y con frecuencia son ellas quienes toman las iniciativas sexuales. Algunos antropólogos que han estudiado esta región, creen que son más conservadoras que los hombres, y que ponen más resistencia a la aculturación.

Los indígenas generalmente viven en chozas de juncos y barro, si bien el adobe y el ladrillo comienzan a usarse más, especialmente en las cercanías de los caminos. Actualmente se prefiere, donde es posible adquirirla, la teja a la palma para el techo. Los jacales se encuentran diseminados entre las milpas, o agrupados en 'parajes'. En las regiones más frías las familias tienen la tendencia a vivir y cocinar en la misma habitación, que es la única de la casa; en las más templadas se construyen cocinas separadas. La luz penetra principalmente a través de la puerta, porque la mayoría de los jacales carecen de ventanas.

Muchas habitaciones consisten de uno o varios jacales construidos sobre un terreno que puede estar cercado. Se encuentra a veces una pequeña hortaliza, un corral y, según el municipio, hasta un temascal. Dentro del jacial los muebles son re-

lativamente escasos y los adornos están reservados para el altar, si es que hay. En ocasiones los asientos consisten en pedazos de tronco, y en otras, existen varias sillas pequeñas en la habitación. Una mesa baja y pequeñísima se usa a veces para comer, y en la noche se colocan bastidores de madera sobre el piso para dormir (aunque algunas tribus tienen camas permanentes de madera burda). El agua y la comida se conservan en ollas, y el maíz se apila en un rincón. La leña se deposita a lo largo del muro, sea en el interior o en el exterior de la casa. Otros productos alimenticios, los implementos de trabajo, y la ropa, se cuelgan de cuerdas amarradas a las vigas del techo, o en las grietas que hay en los muros de barro. Hay fuego o brasas todo el día y toda la noche; al oscurecer, a veces se tiene más luz proporcionada por teas de ocote. Se barren los pisos todos los días, o por lo menos varias veces a la semana, pero con el lodo, siempre presente, y los animales domésticos, generalmente dan aspecto de suciedad. En ocasiones festivas se cubren a veces con juncia (follaje de ocote).

La manta manufacturada industrialmente está penetrando en la indumentaria de los indígenas cada vez más, aunque todavía se hacen en casa muchas prendas, hilando y tejiendo. El vestido de las mujeres sigue siendo casi el mismo de la época precolombina, y consiste en una falda, envuelta o plegada, atada por una fajilla ancha, un huipil bordado y suelto que se lleva sobre o bajo la falda, y un gran chal rectangular el cual se utiliza para llevar a los recién nacidos o los productos agrícolas. En algunos lugares se acostumbra un pedazo de tela en la cabeza para evitar los efectos del sol. Las mujeres no usan zapatos. El estilo de corte, telas y bordados varía de una tribu a otra, pero es casi uniforme dentro del mismo grupo.

La ropa masculina, por el contraio, muestra una mayor variedad de una tribu a otra. En donde subsisten formas más conservadoras de vestir, los pantalones cortos son preferidos a los largos; se cubren con un poncho corto pero, como en el caso de las mujeres, el corte, el color y el estilo del bordado, especialmente el de la camisa, demuestran desde lejos el lugar de origen de la persona. La mayoría de los hombres, usan

en la actualidad sombreros comprados en las tiendas y huaraches de suela gruesa. Un número cada vez mayor está adoptando la manera de vestir de los ladinos, que tiende a ser más barata, pero menos durable, que el vestido tradicional.

En muchos casos los antropólogos han expresado que el cambio de indumentaria equivale a un cambio de valores (por ejemplo Druker 1963). Sin embargo, muchos indígenas lo niegan, afirmando que al cambiar su manera de vestir simplemente se convierten en indígenas mejores y más progresistas, no en ladinos. En Oxchuc la mayor parte de los hombres han adoptado el modo de vestir ladino, pero no por eso niegan su lealtad al grupo indígena. Quizás venga con la siguiente generación un cambio de su fidelidad al grupo, junto con una orientación hacia metas más personales que comunitarias, y hacia el mundo externo a la tribu, pero los dirigentes de Oxchuc, tales como Marcelo Santis López, rechazan esta idea con vejezencia.

ESTRUCTURA SOCIAL

Las familias son o nucleares o extensas. La mayor parte de las tribus acepta la poligamia, pero es demasiado costosa para que puedan practicarla la mayoría de los hombres, y los protestantes la tienen prohibida. Generalmente la familia inmediata es nuclear, aunque, idealmente, las parejas jóvenes viven primero con los padres de la esposa y luego con los del marido, durante unos pocos años cuando nacen los primeros hijos del matrimonio; los últimos hijos tienen la obligación de quedarse en casa de sus padres para cuidarlos, y heredan la mayor parte de sus bienes.

En sentido amplio, la familia consiste en el clan (integrado por todos los que llevan el mismo apellido indígena). El matrimonio dentro del clan es tabú, así como fuera del municipio y en algunos casos fuera de ciertas divisiones geográficas internas de ésta, llamadas barrios. También lo es con parientes cercanos. En algunos municipios no existen más que unos cuantos clanes, limitando así considerablemente las posibilidades de escoger cónyuge (agravando de paso el problema del investigador, ya que no es raro encontrarse con varios niños de la misma edad con el mismo nombre y apellido en una misma clase en las escuelas, ni tampoco lo es que dos hermanos lleven nombres idénticos).

La atmósfera ideal es de una cooperación tranquila y feliz entre los varios miembros activos de una unidad económica, con grandes muestras de respeto para los progenitores. Se cree que los ruidos fuertes atraen la atención de los dioses, y que las disputas causan enfermedades. Mientras que el observador casual puede ver únicamente a gentes que trabajan en

silencio, en sus campos o cerca de sus casas, en realidad no son raros ni las disputas, ni los golpes a las esposas, ni el adulterio ni otros hechos por el estilo. Cuando una joven pareja llega a irse de la casa de los padres, del marido, generalmente se achaca a los pleitos entre la esposa y su suegra, pero es más frecuente que se deba a las tensiones entre el marido y su pobre padre cuando el joven comienza a afirmar su independencia. Los matrimonios generalmente son arreglados por los padres y los futuros suegros, y puede ser que los contrayentes no se conozcan sino hasta que se efectúan los primeros intercambios ceremoniales que son la esencia de los ritos matrimoniales mayas.

He aquí la descripción de su propio matrimonio, hecha por un chamula:

Salimos a media noche yo, mis padres, el "principal" (portavoz anciano y dirigente comunitario), y algunos de mis hermanos menores. Tomamos 10 litros de trago, pan y carne. Yo llevaba mi hacha y mucho dinero. Al llegar a la casa de mi mujer la rodeamos. Necesitamos que hayan gente guardando por todos lados, porque si tapamos sólo la puerta, podían hacer un agujero una pared y salir. Cuando estámos listos, ya se iba a levantar el sol. El principal empezó a hablar,

"Buenos días, tío".

No contesté.

"Buenos días, buenos días", y después de muchas veces mi suegro, al fin, dijo: "Demonio, ¿quién es?"

"Yo".

"¿Qué quieras".

"Hablar con usted".

"¿Qué quieras?"

El principal dijo algo y luego empezó a rezar para pedir la muchacha. Todavía está enojado su papá.

"¿Crees que tengo una hija? Yo no tengo hijas. No está aquí. ¿Quién te manda? ¿Cómo encontraste la casa?, todo esto muy enojado.

Pero la familia está trampada dentro de la casa. Cuando mi suegro ya se cansó de regañar, nos deja entrar, "Tienen que hablar con mi hija".

Nos sentamos alrededor del fuego, y brindamos. Yo no decía nada, nada más servía el trago, pero el principal y mis padres y mis suegros hablaron mucho.

El padre de mi mujer pregunta cuándo queremos llevar la niña. Yo quiero de una vez. Entonces hablaron más. Ofrecí mucho dinero, \$300.00; sus padres están dispuestos a dejarla ir conmigo ese mismo día, pero primero tienen que llamar a todos sus parientes y a los principales de su paraje. Todos tomaron algo. Había uno que no le gusta hacerlo tan rápido, pero insistimos. Me dió muchos consejos.

Al fin, se arregló, no tenía que quedarme allí más que tres días, el de la boda, el siguiente en que corté leña para mi suegro todo el día, y la mañana siguiente, en que trabajé muy poco para que podemos ir temprano a mi casa. Mi mujer no se llevó más que unas cuantas ropa, quedamos de que vamos a volver a visitarlos un buen rato dentro de dos semanas. No podía yo hacer otra cosa, porque trabajaba seis días a la semana en San Cristóbal.

Cuando volvemos a visitar nos dieron muchos consejos más, sobre cómo portarnos, y otra vez trabajé un poco para beneficio de mi suegro.

Parece que en Chamula el matrimonio se arregla con mayor rapidez que en otros municipios una vez que el pretendiente ha sido aceptado, aunque este mismo joven había hecho innumerables visitas a la casa de otra muchacha, siendo rechazado en todas las ocasiones. Contrariamente a las costumbres del noviazgo que tienen en otros municipios, la etiqueta Chamula exige que los hombres escojan novia aun cuando sólo la hayan visto de lejos hasta el momento en que van a pedir su mano. En otros lugares, generalmente es la madre del muchacho la que busca candidatas y la que da los primeros pasos al respecto. Una vez que un varón ha elegido a la muchacha, su familia visita formalmente a la de la pretendida, llevando regalos de licor y comida, juzgando en cada ocasión que tan severamente se les rechaza, hasta que la familia de la muchacha finalmente cede y se fija la fecha de la boda. El matrimonio en sí es otra visita ceremoniosa, en la que se intercambian

más y mejores regalos de comida y licor, así como algo de dinero. Se dan muchos consejos a los contrayentes sobre cómo comportarse una vez casados. En la mayor parte de los municipios el novio vive luego con sus suegros durante un año, trabajando para beneficio de éstos.³

³ Véase una descripción muy detallada del noviazgo y la boda entre los zinacantecos en Vogt (1969: 195-217).

RELIGIÓN Y POLÍTICA

Como muchos otros aspectos de la cultura indígena, las creencias y costumbres religiosas son una mezcla de lo español y lo maya, predominando con frecuencia este último. Las leyendas precolombinas se relatan una y otra vez, a veces con el agregado de elementos católicos o modernos. Un panteón de deidades, muchas de las cuales llevan el nombre de santos cristianos, es adorado por los indígenas, pero representaciones diversas del mismo santo pueden poseer poderes distintos, por lo que los honores que se les tributan son asimismo variables. También se adoran todas las cruces de madera. Dentro de la iglesia se habla con los santos, la gente les cuenta sus penas y les pide ayuda. Visten a las estatuas con ropa costosa, las adornan con guirnaldas, collares de monedas y espejitos, y las coronan con flores. El piso de la iglesia se cubre de hojas de pino, y a veces se encienden velas en el suelo y se quema incienso como ofrenda a los santos antes de la oración. Se sientan en ocasiones sobre el piso a charlar unos con otros, brindando por su santo o bebiendo a su salud y dando de mamar las madres a sus hijos. Fuera de la iglesia oran directamente al Sol, a la Luna, a la Madre Tierra, a las cuevas, cumbres y pozos que tienen cada uno su respectiva cruz. Desde el fin de la Segunda Guerra Mundial, han estado activos en la región algunos misioneros evangelistas conectados con la Sociedad Bíblica Wycliffe, que han logrado convertir aproximadamente a la mitad de las familias de Oxchuc, Abasolo y Tenango. No han tenido tanto éxito con otras tribus.

En el plano de lo ideal, la jefatura política y religiosa es compartida por todos los varones de la tribu; una posición

social más alta se puede obtener desempeñando una serie de cargos religiosos (y a veces políticos). Aunque los cargos políticos son los que prescribe la Constitución de la República, su ejercicio comporta obligaciones religiosas en muchos de los municipios indígenas. Por ejemplo, se espera que el presidente municipal ore por el bienestar del pueblo, y que recurra a los preceptos religiosos y al "sentido común" en sus decisiones judiciales. En varios municipios hay maestros indígenas de escuela que se han elevado en la jerarquía política y ahora controlan la presidencia; éstos no se ocupan, por regla general, de las obligaciones religiosas que impone el cargo, o las delegan en otras personas. Algunos de estos funcionarios, especialmente los maestros-presidentes de Chenalhó y de Oxchuc, han rechazado las costumbres y el vestido tradicional, al luchar porque sus comunidades se pongan al día en las costumbres nacionales del país.

El único ladino que participa en el gobierno tribal es el secretario, que también es el único que recibe un sueldo. En el pasado, los secretarios, que son los responsables de los documentos escritos, han aprovechado el puesto para explotar a los indígenas. Un grupo más honesto ha comenzado a ocupar dichos cargos en tiempos más recientes, ayudando a las comunidades.

La vida es sagrada, porque la religión y la vida son una sola cosa entrelazada. Los curanderos, que trabajan para preservar la vida, son muy admirados y temidos; Holland (1963) los comparó a una clase sacerdotal. Las curaciones se logran principalmente mediante la confesión y la oración, acompañadas por comida y bebida. Si bien se está popularizando el uso de la medicina moderna, en especial cuando fallan los remedios antiguos, el único caso en que puede privarse de la vida a un ser vivo, aparte de las ocasiones en que se matan animales para comerlos, es para librarse de brujas a la comunidad. En algunas tribus existe la creencia de que con el pasar de los tiempos aumenta el conocimiento, tanto malo como bueno, y que un alma que sea suficientemente fuerte para absorber tanto conocimiento del mal, tiene también la fuerza de hacer

daño. La creencia en la brujería sirve como una poderosa fuerza de control sobre la conducta individual. Los que rompen con las costumbres tradicionales, que amasan riquezas considerables o que ponen en peligro de algún otro modo el *status quo*, son acusados muchas veces de brujería. En tiempos difíciles los acusados han sido muertos. Tengo además la impresión de que la brujería ha sido usada para librar a la comunidad de sus miembros no productivos en épocas de hambre, en especial los viejos y los inválidos.

La enfermedad se concibe en términos espirituales más que físicos, aun cuando se admite que los síntomas pueden ser físicos y palpables. Una amenaza contra la armonía que debe existir en el mundo entre los individuos y en sus interacciones con el medio físico y espiritual, es considerada un peligro grave y castigada con un ataque contra el alma. Es por medio de esta alma que el hombre se relaciona e interactúa con lo misterioso y lo sobrenatural.

El alma puede perderse, puede ser capturada o seducida, o el nagual de la persona puede esconderse o ser muerto. El agente del castigo puede ser una deidad de la tierra, las montañas, los pozos o los cielos, uno de los santos católicos que están en la iglesia, uno de los ancestros que viene a vengar las transgresiones contra las reglas que se relacionan con ellos, o gente viviente y común y corriente que, por la fuerza de sus propias almas y por su comunicación con lo sobrenatural, puedan causar problemas y vengarse de sus enemigos (Arias Sojob 1970).

El alma puede ser atacada por el mal que se ha hecho, o porque se ha retirado lejos; por ello, es sumamente peligroso alejarse demasiado de la propia casa.

Se cree que la enfermedad es la cercanía de la muerte, porque una parte del alma del enfermo está muriendo. La muerte sobreviene cuando la totalidad del alma abandona su lugar, ya sea los ojos, la cabeza, un monte cercano o una cumbre sagrada. Se llama al curandero para que haga regresar el alma a su lugar y para que el paciente vuelva al lugar que le

corresponde en la comunidad, renovando así la armonía original del mundo, entre el hombre y los dioses, entre los hombres mismos, y entre éstos y la naturaleza. Con frecuencia los curanderos logran devolver la salud, especialmente en la cura de lo que nosotros consideraríamos enfermedades psicosomáticas.

Los curanderos son considerados mediadores que ven más allá de la visión y el entendimiento limitados del ser humano ordinario. Se les llama 'jiloles', y se cree que tienen un don de sus dioses que les permite entrar al mundo de lo sobrenatural para rescatar el alma del paciente mediante ceremonias y ofrendas a los que han escondido el alma y que tienen el poder de acortarle o alargarle la vida. El paciente curado es devuelto a la comunidad, porque se ha restaurado la armonía entre él y su mundo (Arias Sojob 1970).

Las ceremonias curativas varían en sus detalles y complicación según la gravedad de la enfermedad, las recetas del jilol, y los recursos financieros de la familia. Una ceremonia complicada cuesta varios cientos de pesos y a veces provoca que la familia contraiga graves deudas. Tales ceremonias pueden incluir el uso de un gran número de velas, el diagnóstico por medio de "pulsar" al paciente, la confesión del pecador que ha provocado la enfermedad con su mala conducta, abundantes plegarias, un banquete ceremonial en el que se come pollo o algún otro alimento proteínico, y muchas bebidas alcohólicas. Aunque se puede liberar al paciente de la enfermedad succionándole con la boca o haciéndolo sangrar, o con las yerbas medicinales o medicinas de patente que se les recetan a veces, así como baños de vapor entre las tribus que los usan, la esencia de la ceremonia la forman las 'palpaciones' y las oraciones.

Un curandero de Chamula hizo esta descripción de cómo aprendió a curar, y de cómo practica su arte:

Dios comenzó a enseñarme a ser doctor cuando tenía yo como diez años. Soñé que Dios me preguntaba si quería yo aprender

a curar a mis propios hijos. Me dijo "Toma una vela de cinco centavos. Dámela y yo te enseñaré a hablarme. Primero háblale al Señor San Salvador, que está en el cielo, y luego al Señor San Vicente, al Señor San José, a Nuestra Señora Santa María, a San Juan Bautista (patrón de Chamula), al Señor San Mateo, al Señor Corazón de Jesús, a San Pedro, a San Pablo, al Señor Justo Juez, al Señor San Antonio, al Señor San Martín de Porres, al Señor San Nicolás, al Señor Arno, al Señor San Lorenzo, al Señor Ysquipula y al Señor San Sebastián. Te dirigirás a todos ellos." Dios siguió diciendo: "Luego les hablarás a las Vírgenes: la Virgen del Rosario, la Virgen de Santa Rosa, la Virgen de la Misericordia, la Virgen de Guadalupe, la Virgen de la Asunción, la Virgen de la Esperanza, la Virgen Santa Lucía, la Virgen del Carmen, la Virgen de la Candelaria, la Virgen Margarita y la Tierra Santificada". Me dijo todo esto en mi primer sueño.

El segundo sueño fue un año después. Había velas de 50, 20 y 10 centavos, cera y parafina, unas eran verdes, otras rojas y otras amarillas. Dios me dijo en qué parajes podía yo curar. Mi primer paciente tenía que tener dos años de edad, el segundo, diez, y el tercero veinte.

Para el tercer sueño había una vela de 5 pesos y otra de un peso. Dios recibió otra vez las velas y me dijo cómo curar. Dos años más tarde tuve otro sueño en el que Dios me preguntó si todavía recordaba lo que Él me había enseñado, diciendo, "Veamos. Dime lo que te dije en la última ocasión". Bueno, pues como mi alma es lista, pude repetirle todo; no olvidé nada.

"¡Muy bien! Ahora sabes con qué dioses debes hablar. Nunca olvides lo que te he dicho", me dijo. Luego me dijo cuánto incienso debía yo comprar, y cuánto laurel, y cuántas ramas de naranjo y de pino tierno debía yo recoger.

Cinco años después tuve otro sueño y Dios me preguntó otra vez lo que había yo aprendido. No había olvidado nada, ni los nombres de todas las Vírgenes, ni cuántas velas, ni que se necesitaba una vela de sebo de un peso para bendecir la Tierra Santificada. Para cuando tenía yo unos veintidós años Él me había enseñado ya a curar. Le pregunté a Nuestro Señor Jesucristo si ya podía yo curar si podía pulsar bien, y me respondió que podía yo curar a cualquiera que estuviera enfermo,

fuera hombre o mujer, muchacho o muchacha, y que podía curarlos bien.

Cuando la hija de una de mis hermanitas menores se enfermó, me preguntó si quería curarla. Yo le contesté que sí podía. Pulsé a la niña y me di cuenta que estaba muy enferma. Compré unas velas de 50 y de 20, y dos de 5 centavos, y con ellas (y las oraciones pertinentes) se compuso un poco. Luego mi padre se enfermó y me pidió que lo curara. Yo le dije que era capaz, y escuché en su sangre la enfermedad. Compré velas de 50, 20 y 5 centavos, y traje trece ramas de pino tierno, trece de laurel y trece de naranjo. Con todo esto (y las oraciones), se mejoró. Luego se enfermó mi madre y le dolía todo el cuerpo. Cuando la pulsé le sentí un tumor en la barriga, del tamaño de una manzana. Era el *poslom* (demonio). Junté en el bosque unas cuarenta yerbas diversas, con las que mi madre mejoró. Luego se me enfermó una hermana. Compré un peso de azufre, una hoja de tabaco, una cabeza de ajo y un poco de licor, y se mejoró. Se había comido un pollo, que fue lo que la enfermó, y había estado vomitando. Cuando comió pescado, también vomitó, pero con esta medicina pudo comer todo el pollo que se le diera la gana.

No todos los doctores como yo usamos los mismos tratamientos. Cada uno de nosotros obra como le ha enseñado su Dios; cada doctor tiene su propio Dios. No todos los dioses hablan en sueños, como el mío. Otros van a las Montañas Sagradas y ofrecen sus velas, de 10 y de 5 pesos y dos de sebo de 5 pesos, así es como curan a sus pacientes. Yo no sé curar de esa manera, por eso no voy a las montañas. Voy a la iglesia del Señor Justo Juez y a la iglesia del Señor San Antonio y del Señor San Arno, y a la iglesia de Santo Domingo. Cuando la enfermedad es muy grave y yo ya he ido a todas las iglesias, regreso a mi casa y regalo más velas de cera de un peso, amarillas y verdes, y una de cera y otra de sebo de las que cuestan 50 centavos, ramas de pino y naranjo y laurel, e incienso, y una gallina si la paciente es mujer, o un gallo si es hombre, y un litro de trago y cuatro botellas grandes de refresco Fanta. Así, el paciente se alivia, aunque haya estado muy enfermo.

Otro curandero, también chamula, me informó de lo siguiente:

Todo empezó por una enfermedad. Por poco me muero. Mi padre estaba tomado y caminamos juntos. Yo me divertía encendiendo lumbre en el camino para poder ver por donde íbamos. Como había zacates en el camino, a éstos los encendía. "Apúrate", dije a mi padre y al compañero que nos acompañaba. Los dueños del zacate salieron y regañaron porque les estaba yo quemando la yerba. Me asusté y me quedé plantado allí, porque la tierra me aprisionó. Pasó un tiempito y me enfermé gravemente. Pues, el fuego no se puede jugar siendo que es Nuestro Señor. Se enojó bastante y se vengó de mí. Me salía fuego de todas partes, de la boca, de los ojos, como si ya estuviera loco. Pues además que lo jugaba, me orinaba sobre él.

Papá me buscó médico, y él dijo que era locura que tenía, empezó a curarme con yerbas, me las metieron en la nariz, y casi me mataron las tales yerbas. Ya no comía (señal de la proximidad de la muerte); dijeron que ya no tenía remedio. Estuve tres días sin comer porque dijeron que ya me estaba muriendo. Ya no podía yo abrir los ojos, ya no podía moverme, ya no podía ni tragarme agua ni siquiera la boca que tomaba me la metieron en una hoja.

Entonces me morí. Mis padres empezaron a hacer duelo por mí, y se reunió toda la familia. El pulso me latía sólo un poco. Estaba yo muerto; durante tres días y tres noches estuve así.

Soñé que me llevaban al panteón y que estaban cavando mi tumba. Me salvé porque la chamarra en que estuve tendido cayó al suelo. Si no se hubiera caído, quien sabe que me habría sucedido. Me hubieran enterrado. Vi un poco que estaba tendido a la orilla de la tumba y que ya habían puesto la cruz.

La cruz era como un Dios. Ví a tres señores sentados en sus sendas mesas grandes. Cuando ya todo estaba terminado para enterrarme, cuando en eso cayó mi ropa y alguien dijo que lo levantaran. Entonces escuché el canto de unos pájaros y el sollozo de unos niños que se habían venido a colocarse en mi cabecera para defenderme. Estos niños me salvaron, cuando desperté estaba en la iglesia, sostenido por unas señoras. Yo

(mi alma) fui a la iglesia después de que me sacaron de la tumba, y ahí fue donde desperté.

Así recibí el don de curar. Los dioses me dieron todo lo necesario para ser médico, la jícara, las flores, todo. Yo todavía no podía traerles por mí mismo, sino que me ayudaron. Ya pude caminar, pero con ayuda. Después de ese sueño ya era capaz de curar.

Sin embargo, para la práctica es distinto; al principio tenemos miedo y no sabemos que decir. No tuve confianza en mí mismo sino hasta después del tercer sueño. Sólo entonces es cuando tomamos confianza y sabemos que decir. Entonces comprendemos que Nuestro Padre que está en los cielos nos inspira en cada ocasión.

Mi segundo y mi tercer sueño fueron como el primero, también cuando tenía yo una enfermedad grave. Después de esos sueños comencé a curar a mis propios hijos. Ya podía darme cuenta de la clase de enfermedad que tenía el enfermo, si era miedo, o fiebre, cualquier otra cosa.

Cuando la gente supo que curaba yo a mis hijos empezaron a llamarla que curaran yo a sus parientes. Entonces empecé a ejercer la medicina, en muchos lugares. Una vez, uno de mis hijos se enfermó, y parecía que no había remedio; ya teníamos caliente el agua con que lo íbamos a bañar antes de enterrarlo. Gracias a mi habilidad pude salvarlo. Así aprendí a curar.

Por entonces, todavía bebía yo. Dios me dijo que caminara e hiciera el bien a los demás. Cuando ejercemos este arte estamos obligados a tomar, pero siempre encontramos muchachos o muchachas que no quieren tomar y que nos piden ayuda. Nos emborrachamos, y a veces ya no podemos terminar la curación, así que nos regresamos a nuestra casa.

Más tarde, el mismo Señor me dijo que lo dejará, pues a veces me trataban mal por estar borracho, dejé de curar. Cuando curaba iba yo muy lejos, pero cuando el Señor me dijo que ya no curara, dejé de hacerlo. El destino me había escogido para otras cosas. Como pude encontrar otro trabajo, estoy tranquilo; Dios mismo me ha ordenado hacer lo que estoy haciendo ahora.

Sin embargo todavía, a veces ejerzo. Todavía no olvido todo, pero ya no tomo. Pido lo que se necesita para la cura, pero

dejo a los demás que toman. Dios me aconsejó; pues, lo más importante es que el rezo saliera bien.

Así es como aprendí a ejercer el arte de la medicina. Y por eso me da risa cuando los gringos de aquí me digan que quieren aprender. Yo les digo que aprendan si pueden, pero también les digo que es imposible, que no depende de uno, tienen que venir de Lo Alto, pues es un don. Les he dicho, mucho sobre el arte de curar, y lo mismo dicen que es imposible aprender por sí mismo.

Si practicamos las curas sin permiso, la enfermedad se puede volver contra nosotros mismos, y podemos enfermarnos. Tuve un amigo (un antropólogo) que quiso aprender aquí; yo le dije que no podía, pero él dijo que sí. Se arrodillaba con nosotros cuando rezábamos, y escuchaba y escribía. Pero no aprendió. Nosotros curamos de un modo, y los doctores ladinos de otro.

Las escuelas han tratado de sembrar la semilla de la teoría "científica" de las enfermedades, pero relativamente con poco éxito, tal vez excepto en Oxchuc, que es mitad protestante. Allí, y en menor medida en otros municipios, las inyecciones y las aspirinas han sustituido, o por lo menos han tomado el lugar de complemento, de las ceremonias de los curanderos. Estas medicinas se obtienen de varias fuentes. A veces se las compran a los ladinos del lugar, o en las farmacias de San Cristóbal, pero más a menudo se compran en los dispensarios sostenidos por varias organizaciones gubernamentales o religiosas, entre ellas la Secretaría de Salubridad, el Instituto Nacional Indigenista, la Iglesia Evangélica, los Hermanos Maristas y los Jesuitas, entre otras. Hay dispensarios mejor surtidos que otros, aunque parece que quienes tienen los presupuestos más exiguos son las agencias del Gobierno.

Estos dispensarios, llamados clínicas, generalmente tienen enfermeros (asistentes médicos) indígenas a su servicio, que son personas entrenadas para poder hacer diagnósticos simples según preceptos occidentales, administrar las medicinas más comunes, y realizar intervenciones quirúrgicas de poca monta. Los médicos hacen visitas periódicas. Llegado el caso,

los habitantes buscan el mejor modo de curarse que esté en ese momento a su alcance.

Como se prefiere recurrir a los curanderos que a los médicos, no hay estadísticas disponibles relativas a la salud física o emocional. Las enfermedades tropicales son raras en estas Tierras Altas, y parece que la resistencia a las infecciones subcutáneas es allí mayor que entre nosotros. Las causas principales de la mortalidad, según parece, son las enfermedades intestinales y pulmonares, tanto entre los adultos como entre los niños. Aunque abunda el agua, se encuentra en su mayor parte estancada en pozos. Algunos maestros intentan sin gran entusiasmo enseñar a la gente a que hierva el agua antes de beberla, pero en raros casos tienen éxito. Si bien la enorme mayoría de las casas carecen de ventanas, las rendijas que se dejan al construirlas para que salga el humo del fogón abierto que existe en el interior, las hacen muy susceptibles a las corrientes de aire. También es muy común la tuberculosis, pues los bacilos que la producen encuentran un medio favorable en las oscuras y húmedas chozas. El principal elemento de la dieta es el maíz, humedecido en agua de cal, que en una forma o en otra está siempre presente en todas las comidas. Llega a ser el plato único, pero generalmente se complementa con chile, que es una fuente excelente de vitaminas, con frijoles, con una verdura y, en más raras ocasiones, con café, huevos, fruta, bayas, carne o pollo. Es limitado el consumo de proteínas ya que la carne o el pollo sólo se come en ocasiones ceremoniales. La tendencia de la gente es a ser de baja estatura, quizás con un promedio de 1.50 m.

LOS LADINOS

La economía ladina es mucho más diversificada que la de los indígenas. Aunque su esqueleto está formado por la agricultura, entre las demás fuentes de ingresos se encuentran el comercio, los bienes raíces, la construcción, la producción manufacturera en pequeña escala, y los puestos en la burocracia mexicana. En San Cristóbal hay también varios médicos y dentistas y muchos abogados (la Facultad de Leyes de la Universidad del Estado se encuentra allí). La agricultura sigue siendo muy dependiente de la mano de obra, pues la maquinaria se usa poco. Hay comercio y trueque en todos los niveles, desde misceláneas con muy poca mercancía a la entrada de la casa en que vive el pequeño comerciante, hasta los pequeños industriales que exportan sus productos al resto de México y al extranjero, pasando por los artesanos en pequeña escala, tales como curtidores, veleros y herreros que venden localmente sus productos, y mayoristas en pequeño e intermedios que abastecen a los varios cientos de tiendas que existen en la región. El transporte de carga por camión se limita a los escasos caminos, pero las veredas de las zonas más aisladas son usadas por recuas de mulas, cuyos arrieros generalmente compran café y venden una gran variedad de pequeños artículos en el mercado que una vez a la semana se celebra en muchos de los municipios más remotos.

Las atajadoras ya no pueden obtener las fuertes ganancias de tiempo atrás, cuando se apoderaban de las mercancías de los indígenas en los aledaños de San Cristóbal, y parece que el nivel medio de vida en la región ha aumentado algo en estos últimos años. Los indígenas cuentan ahora con más dinero

para gastarlo en las numerosas tienditas existentes en las principales calles comerciales, de las cuales ellos son una clientela casi exclusiva.

El nivel de vida varía grandemente entre los ladinos de San Cristóbal. En la capa más alta se encuentran los restos de la antigua oligarquía y los que han llegado recientemente a posiciones dirigentes, la mayoría de los cuales, de acuerdo a las normas de México, son considerados bastante ricos. En el fondo se encuentran los más recientemente ladinizados y más pobres, para quienes el hambre, la habitación inadecuada, los harapos y el frío son familiares. La mayoría de la gente se encuentra entre ambos extremos, si bien parece que únicamente los más ricos gozan de una dieta, de vestido, y de una habitación verdaderamente adecuadas.

Muchas de las casas de San Cristóbal tienen aspecto muy antiguo, y algunas de ellas fueron construidas en los siglos XVI y XVII, pero las nuevas se construyen en gran medida en el mismo estilo, por lo cual, debido a la rápida formación de moho sobre el aplanado y el ladrillo, dan a la ciudad un carácter tal que parece que acaba de salir de la Colonia. Las casas de los ricos, por regla general, están construidas en el estilo tradicional de las haciendas; las mejores habitaciones dan a corredores largos que rodean un patio lleno de plantas, y las de servicio dan a un gran patio posterior abierto, donde se trabaja. Los más pobres construyen jacales sin ventanas, de carrizo o de tablas, techados con lámina de cartón petrolizada, que es muy pobre hasta para las normas de la vida indígena. Estas chozas generalmente se encuentran en medio de un terreno en que se trabaja, que en época de lluvias se convierte en lodazal. Otros rentan un cuarto en una casa más grande, que a menudo carece de agua o de cualquier instalación sanitaria.

Las casas de los ricos están amuebladas con antigüedades, objetos y muebles de fábricas caras, llegados del centro del país, de los Estados Unidos y de Europa, o de imitaciones hechas de maderas de la región. Los ladinos más pobres tienden a amueblar sus casas de la misma manera que los indígenas,

aunque luchan por usar, en lo posible, los objetos de los ladinos. En todas las casas, sin importar el nivel económico, el altar ocupa un lugar prominente, decorado con estampas y una o dos estatuillas de santos, flores, vasos con velas y, en las casas de las clases más bajas, objetos importantes que no tienen relación con la religión, tales como un lápiz o un pequeño cuaderno. En las casas más ricas hay una recámara por cada dos o tres miembros de la familia, y habitaciones posteriores para los sirvientes; también tienen un recibidor, una gran sala, comedor y bodegas en la parte posterior. Los más pobres no tienen más que una habitación en la que duermen, cocinan, comen y guardan sus posesiones. La mayor parte de las casas carece de cualquier instalación de calefacción, aunque en las más pobres el calor es proporcionado por el fuego de cocinar; en algunas de las más ricas hay ahora chimeneas. Cuando el tiempo se pone muy frío y húmedo, se ve mucha gente agrupada alrededor de pequeños braseros de carbón.

En la ciudad también hay una pequeña, pero creciente, colonia extranjera, la mayoría estadounidenses. Se les considera riquísimos, aunque ellos generalmente lo niegan con vehemencia. Sus casas son o como las típicas de los ladinos acomodados, o tienen una combinación de características estadounidenses y locales, pero todas ellas están decoradas con una cantidad mayor de productos artesanales y tejidos locales que las de los ladinos ricos.

Los ladinos procuran vestirse a la última moda europea y estadounidense; los más ricos lo logran sin dificultad, pero los pobres con frecuencia traen vestidos que no les quedan o hechos garras. Hay muchos sastres y modistas en la ciudad, porque casi toda la ropa se manda hacer a la medida. Casi siempre los ladinos desdeñan la ropa indígena, aunque algunos se ponen, cuando hace mucho frío, los ponchos pesados de lana que hacen los chamulas y los zinacantecos.

Como puede verse de todo lo dicho, hay varias clases sociales claramente diferenciadas en San Cristóbal. Esto contrasta fuertemente con las comunidades indígenas, donde prácticamente no existen. En la cima de la pirámide social se ha-

llan los supervivientes ladinos de la antigua oligarquía, los nuevos ricos que son en especial varias familias de comerciantes, y la mayoría de los extranjeros. Siguen los tenderos y artesanos que desprecian a los ladinos más pobres, los cuales trabajan con las manos o como sirvientes. No obstante, hasta los más pobres pueden ver con desprecio a los que están más abajo, es decir, a los indígenas. Todas las clases tienden a hacer su vida social entre ellas mismas únicamente, aunque cuando hay una celebración familiar formal, a menudo acuden miembros de clases más bajas y pobres, que van a honrar a sus patrones.

Las familias son por lo general nucleares. En el caso de familias extensas el núcleo de la familia tiene generalmente tratamiento preferencial. La poligamia, aunque no aceptada oficialmente, abunda como en todos los lugares en que existe el machismo; el adulterio es también común y la institución de la 'casa chica' es ampliamente reconocida. Las esposas tienen la obligación de permanecer fieles a sus maridos y de sufrir sin quejarse y en silencio todos los deslices del cónyuge. La mayoría de las personas se casan dentro de su misma clase social, pero las amantes se encuentran siempre en clases sociales inferiores.

La mayoría de las muchachas se casan antes de cumplir los veinte años. En cambio hay hombres que siguen solteros hasta después de los cuarenta, pero la mayor parte, especialmente los de clases sociales bajas, se casan alrededor de los veinte años. Después de un largo y vigilado noviazgo, la ceremonia de la boda se realiza con la mayor pompa posible, con costosas fiestas tanto en ocasión del matrimonio civil como del religioso. Para la boda religiosa la novia se pone un largo vestido blanco y un vaporoso velo (copiado del último número de la edición francesa del *Vogue*), y las calles entre la catedral y el lugar de la recepción se cubren con juncia (hojas de pino). Cuando la ceremonia religiosa y la fiesta han terminado, la pareja parte en viaje de luna de miel. Las clases bajas no pueden gastar en una boda de este tipo, por mucho que lo deseen, por lo que la regla general es la unión libre.

Los niños son deseados y esperados para unir al matrimonio en un nuevo hogar; generalmente se les da el nombre del santo del día en que nacieron, y en adelante se festeja más bien el día del santo y no el cumpleaños. Como en gran parte del resto de la República, se espera que el niño primogénito nazca después de nueve meses pero menos de quince de la fecha del matrimonio; se censura el control de la natalidad, pero los nuevos ricos, que aspiran a dar educación universitaria a todos sus hijos varones, con frecuencia tienen menos hijos que las familias pobres.

Los ladinos miran hacia el mundo; son leales a su país casi tanto como a su región, en contraste con los indígenas que sólo lo son a su comunidad. Los ladinos son, casi sin excepción, servientes católicos y critican fuertemente a los que no van a la iglesia. Afirman no tener vestigios de creencias indígenas en las suyas, pero por lo menos en las clases más bajas subsisten varios ritos y creencias comunes. Por ejemplo, tanto los indígenas como los ladinos de baja clase les dan a los niños que empiezan a caminar tortillas con un agujero en el centro "para que aprendan a hablar bien". Los ladinos nobres también van a ver curanderos, y en algunos casos los prefieren a las medicinas de patente. Muchos curanderos de fama viven en las orillas de la ciudad entre los recientemente ladinizados. Aunque tampoco hay para los ladinos, como no las hay para los indígenas, estadísticas sanitarias exactas, parece que la salud y la longevidad reflejan la clase social. Esto es así porque los más ricos comen bien y acuden a los médicos especialistas de Tuxtla, capital del Estado, o de México, cuando tienen una enfermedad más seria. La dieta de los ladinos pobres es inadecuada, se curan con medicinas de patente baratas o con remedios caseros, y posiblemente tienen las mismas tasas de mortalidad que los indígenas.

La religión y la política están claramente divididas en San Cristóbal, por lo menos aparentemente. Como en las comunidades indígenas, las autoridades municipales siguen lo dispuesto por la Constitución de la República, pero en esta ciudad se acercan más a los ideales de dicho documento, San

Cristóbal es sede de los tribunales estatales y de distrito, de un centro del INI, de catorce zonas de inspección escolar que comprenden por lo menos veintiséis municipios,⁴ y de muchas otras oficinas estatales y federales. La presidencia municipal y otros cargos electivos se consideran muchas veces indeseables en sí mismos, pero indispensables como escalones que conduzcan a puestos electivos de mayor importancia, tales como el de gobernador del Estado o el de diputado al Congreso de la Unión.

Las funciones eclesiásticas son realizadas por el clero católico en un gran número de templos y de otras instituciones relacionadas con la Iglesia. La ciudad de San Cristóbal es la sede del obispo de Chiapas. Los ladinos se consideran muy religiosos y en la práctica condenan al ostracismo a los pocos que no van a oír misa devotamente los domingos. En realidad, se considera que es más importante asistir regularmente a la iglesia, que los deslices o pecadillos que comete un hombre fuera de ella.

Si bien parece que los ladinos, en sus actividades religiosas, han sido igual durante siglos, en otros aspectos están cambiando rápidamente. Mientras que antes que se construyeran las carreteras se necesitaban días o meses para llegar a México, hoy en día se puede llegar a la capital en tres o cuatro horas usando el automóvil y el avión. San Cristóbal cuenta con electricidad, teléfonos, telégrafo, agua potable y está ampliando su sistema de drenaje. Los modos de vestir de la Ciudad de México, de los Estados Unidos y de Europa, se copian lo más posible. Las revistas y periódicos nacionales de la capital circulan por lo menos entre las clases más altas. Los más ricos mandan a sus hijos a estudiar en la Universidad Nacional de México, y los jóvenes, al regresar, tratan de cambiar las costumbres de sus padres. También los turistas dejan ciertas nociones del mundo exterior. Los ladinos quieren ser dirigidos por ese mundo y unirse a él.

⁴ En 1972. Las zonas de inspección fueron reorganizadas y ampliadas para el año escolar de 1972-1973, estableciéndose nuevos centros para algunas de ellas en Bochil y en Ocosingo.

I

LA PRIMERA INFANCIA

CAPÍTULO I

LA PRIMERA INFANCIA

AUNQUE ALGUNOS aspectos de la vida infantil varían de una tribu a otra, las diferencias son de poca importancia si se comparan con los esquemas generales que son comunes a todas. La infancia empieza con el nacimiento y termina cuando los adolescentes se convierten ellos mismos en padres. No son claras las diferencias de edad, y en realidad son muy pocos los que saben su edad precisa, aunque nunca se olvida el orden de nacimiento porque es importante. Los términos que describen las diferentes fases de la infancia se usan con flexibilidad según los matices o la etiqueta de cada situación. Aunque existen muchos otros términos, se llama generalmente *nené* al recién nacido, entre los tzotziles, y *alal*, entre los tzeltales. Otras palabras tzotziles, en especial *olol* y *unén* se aplican a veces a los niños que comienzan a caminar. Hacia la edad de tres años se empiezan a usar los términos genéricos de muchacho (*kerem*) y muchacha (*tseb* en tzotzil y *achix* en tzeltal), junto con adjetivos que indican el grado de madurez del niño. Así, en Oxchuc, a un niño o niña que no hace más que jugar y que no es capaz más que de ir a buscar de cuando en cuando algún objeto que le pide su madre, se llama *ch'in kerem* o *ch'in achix* (*ch'in* significa pequeño); los términos tzotziles correspondientes son *bik'it kerem* y *bik'it tseb*. A veces el término *k'osh*, que significa mimado o el menor de la prole, se usa en lugar de *ch'in* o de *bik'it*. El niño o niña que ya empieza a ocuparse de algo, hacia la edad de seis o siete años, se llama simplemente *kerem* o *achix* (*tseb* en tzotzil).

NACIMIENTO Y FASE POSTNATAL

Se sabe que la esterilidad puede deberse al hombre o a la mujer, pero más frecuentemente se la atribuye a esta última. Las yerbas locales o ciertas medicinas que se compran en las farmacias de San Cristóbal, se usan para lograr la fertilidad. Algunas mujeres también toman yerbas para controlar la natalidad o para inducir el aborto, parece que sin buenos resultados pero la medicina occidental y la cirugía son casi universalmente desconocidas. Sin embargo, las madres solteras, según se sospecha, a veces cometan infanticidios.

Es conocido el papel del hombre en la procreación, pero a menudo se da por sentado que, para que su mujer quede encinta, debe tener con ella relaciones sexuales todas las noches durante un mes. La mujer se da cuenta de estar embarazada cuando le falta una o dos reglas (lunas), después de lo cual informa a su marido, madre y suegra. Se sabe que debe sufrir náuseas durante las primeras fases del embarazo, y que tiene fuertes antojos de cosas de comer.

Algunos informadores dan poca importancia a estos antojos, en la certeza de que, si no se satisfacen, no resultarán de ello males graves; pero en cambio otros hablan de que los maridos, o las mismas futuras madres, hacen grandes esfuerzos por satisfacerlos; los antojos pueden ser de algo especial de comer, como por ejemplo fruta de estación, o de la comida que hace otra familia. A menudo se atribuyen graves consecuencias a la mala nutrición y consecuente debilidad física de la madre, si no se satisfacen sus antojos; entre estas desgracias se cuentan el aborto, el parto prematuro, la muerte del feto, la debilidad o mala salud del recién nacido, o la muerte de la parturienta.



Lavando en el río de Abasolo.



Sobre el camino que rodea el Tzontewitz, Chamula.



Mujer de Oxchuc llevando caña al mercado.



Aspecto del mercado de Cancuc.



Jacal chamula casi oculto entre la milpa.



Preparando la comida en Oxchuc.



Haciendo tortillas en Oxchuc.



Quizás la medicina de los ladinos puede servir para algo, chamula.

Tanto los padres como los abuelos deben ponerse muy contentos cuando se les informa que habrá un nuevo miembro de la familia, aunque se espera que los hermanos se pongan celosos. Parece, sin embargo, que las mujeres distan mucho de desear tener una prole numerosa. Una de Chenalhó declaró: "Después de seis hijos una se cansa y se debilita. Después de ocho, ya no se desean más, pero hay que seguir." Una joven oxchuquera, cuyo hijo mayor apenas llegaba a los cuatro años, de tres que tenía, y el cuarto ya en camino, dijo: "Se cansa una de tener hijos pero ¿qué se puede hacer mientras hay marido?" Aunque muchas niegan que algunos de sus hijos morirán, la realidad de la fuerte tasa de mortalidad infantil exige que las familias sean numerosas, para que algunos de los hijos sobrevivan hasta convertirse en adultos.

Hasta cierto punto se prefiere tener hijos varones; esto es especialmente cierto de los padres y no tanto de las madres, pero idealmente la familia debe tener hijos e hijas para que tanto el hombre como la mujer tengan "sus ayudantes". No se hace nada para determinar el sexo del niño por nacer, aunque a veces se ofrecen plegarias a ciertos santos, si es que existe una fuerte preferencia porque sea de uno u otro sexo. Esto es más probable en el caso en que ya hayan nacido varios niños del mismo sexo y ninguno del otro. Generalmente se desea que el primogénito sea varón, para que haya un heredero de la tierra de la familia.

Se consideran más responsables a las mujeres del bienestar de los niños, que a los hombres, y si uno de los hijos muere, se le echa la culpa a ella con mucha frecuencia. Sin embargo, la mala conducta de cualquiera de los dos padres puede poner en peligro la salud del niño, ya sea directamente (por ejemplo, un padre que lo expone al frío de la noche al regresar a casa borracho, provocándole así una neumonía, o una madre que por descuido permite que sus hijos coman cosas que les provoquen diarrea o que los deje enfriarse y coger desde un catarro hasta una neumonía), o indirectamente (exponiendo al niño a la pérdida del alma).

Los gemelos parece que son considerados un caso peculiar. Algunos de nuestros informantes los atribuyen a que la madre comió ciertas cosas, tales como plátanos o tunas, o relacionan los partos múltiples a las abundantes semillas de estas frutas o con el hecho de que se hayan comido frutos gemelos. Una mujer pensaba que fue Jesucristo el que quiso que una madre tuviera gemelos.¹ No obstante, la mayoría de nuestros entrevistados carecía de una explicación del parto múltiple. Hay mujeres que consideran que un par de gemelos es una bendición inesperada porque se agrega a la familia un hijo más, pero a muchas les preocupa más la carga adicional de amamantar y criar a dos niños y la mayor probabilidad de que mueran en los primeros meses de vida.

Con frecuencia se recurre a la brujería para explicar por qué nacen niños deformes, o se cree que la luna (*Ch'ulme'tik*, la Madre del Sol) se enojó al ver reñir a los padres. Como nadie niega que entre los cónyuges hay desacuerdos, se advierte a las oxchuqueras embarazadas que no miren la luna a menos que hayan tenido la precaución de ponerse un listón rojo en la cintura, para que luna se lo coma y no se meta con el niño. Si sucede otro accidente tocológico, tal como la muerte del feto, un trabajo de parto difícil, un nacimiento prematuro o la muerte de la madre, y no hay manera de atribuirlo a que los antojos de ésta no fueron cumplidos, se achaca a brujería o a la debilidad física o del carácter de los padres. El aborto natural a veces se atribuye a obra del diablo en su personificación de un mono (*max*). Se dice que el *max* le roba el feto a una madre para implantarlo en el vientre de otra, donde lo deja únicamente unos cinco meses antes de nacer anormalmente pequeño, para después morir. También se atribuye a veces la muerte de la madre o del niño a la falta de habilidad o des-

¹ Sobre Cristo se expresan sentimientos ambivalentes. Por una parte, se le conoce como Hijo de Dios y se le identifica con el Dios del Sol, deidad importante que, según se sabe, fue un niño muy travieso antes de ascender a los cielos para iluminar la tierra. Por lo menos entre ciertas tribus, se sabe que Cristo es débil y que no es amigo de los hombres en su actual estado imperfecto.

cuido de la comadrona. Hay mujeres que creen que la causa del aborto espontáneo o del parto prematuro es el cargar muy objetos pesados, aunque la mayoría de ellas cargan cántaros de agua y leña hasta los últimos días de la gestación.

No se prohíbe ningún alimento durante el embarazo, y se espera que las mujeres encinta realicen sus labores habituales mientras pueden, aun después que les hayan comenzado los dolores de parto. Sólo cuando éstos se hacen muy fuertes, la parturienta informa a su marido, que siempre debe estar cerca de ella durante los últimos días de la gestación. Generalmente éste informa a una mujer de más edad, que a veces es su madre o su suegra, la cual entonces sirve de comadrona, ayudada por el padre. En Chamula, por el contrario, las mujeres tienen la tendencia a llamar a comadronas del vecindario que no sean sus parientes.

El parto por regla general se lleva a cabo en la casa. Durante el día se manda a los demás hijos a jugar, pero no se les excluye en ninguna otra manera. En realidad, cuando una muchacha está suficientemente desarrollada para ser madre, ya debe haber visto varios partos, y lo mismo es cierto del joven esposo. En Amatenango, sin embargo, únicamente los adultos mayores asisten al parto, y se excluye al joven esposo y a sus hermanos y hermanas menores.

La parturienta, vestida completamente pero con el cinto suelto, se coloca en cuclillas, sostenida por el marido o por quien lo sustituya. Él o la comadrona le dan masaje en el vientre a la parturienta y se lo oprimen, y reciben al recién nacido cuando cae sobre un montón de trapos blandos u hojas, o en un petate viejo. Se supone que las niñas deben caer boca arriba y los niños boca abajo. Si se deja que un varoncito esté boca arriba, es posible que se convierta en mujer, de manera que la persona que lo recibe se cerciora inmediatamente de su sexo y lo pone en la posición correcta.

Después del nacimiento se liga el cordón umbilical, se corta con un cuchillo o con un machete, y su extremo se cauteriza con brasas del fogón. En Chenalhó se usa cortarle el ombligo a los varones sobre un elote, y a las mujercitas sobre un

metate. La placenta se tira (para que se la coman los perros) o se entierra. En Chenalhó se cree que si se entierra cerca del fogón, el niño se hace demasiado sensible al frío y sufre de los consiguientes dolores de vientre; si la placenta es enterrada cerca de la puerta, o mejor aún, fuera de la casa, el niño será menos susceptible. En Oxchuc muchas veces se entierra en una milpa. Otros grupos, sin embargo, parecen tener menos interés en el fin de la placenta, pero son pocos los que no tienen cuidado con el cordón umbilical que se desprende del vientre del niño a los pocos días. Casi todos los padres se ocupan de colgarlo en un árbol, lo más alto posible, para que el niño no tenga miedo de trepar cuando crezca. Como las mujeres, en general, se suben a los árboles con menor frecuencia que los varones, el destino del cordón umbilical de una recién nacida no es tan importante.

Una vez que el cordón ha sido ligado y cortado, se baña al niño en agua tibia a la que se han agregado ciertas yerbas. En Oxchuc esto se hace en el baño de vapor (*pus*), y en esa localidad la madre se baña casi acabando de dar a luz, pero en otros lugares las mujeres esperan de uno a tres días para bañarse. En Chenalhó, donde no hay baños de vapor, se dice que algunas mujeres nunca se bañan, por lo que se las acuesta en una cama entre cuyas tablas se deja un hueco para que la placenta caiga al suelo (siendo después devorada por los omnipresentes perros), pero hay mujeres en Chenalhó que, a los pocos días de haber dado a luz, van a un arroyo cercano a bañarse.

Después, se limpia a los recién nacidos con agua tibia de cuando en cuando, pero un baño verdadero, según se cree, únicamente es el de vapor. La mayoría de las mujeres se bañan y bañan al recién nacido de dos a tres veces por semana, pero al ir creciendo el niño el baño se hace menos frecuente. En Amatenango, donde sí hay baño de vapor, y en Chenalhó, donde no hay, los niños se bañan muy rara vez, pero en los demás lugares las mujeres generalmente bañan a sus hijos pequeños siempre que van al baño de vapor.

Una vez bañado, se viste al recién nacido con una camisita que puede ser o de franela comprada en el comercio, o de manta hecha en casa, se le envuelve en un trapo o en una falda tejida especialmente para el caso, o se le faja con varias otras prendas. Por último, se le envuelve en una cobija y se le cubre todo el cuerpo, y luego se les deja descansar a él y a su madre en una cama. Pero en Amatenango y en Chenalhó la madre comienza a hacerle la primera camisa al niño sólo hasta que ya nacido, de manera que allí, durante las primeras dos o tres semanas de su vida, el niño está simplemente envuelto en trapos limpios. Cuando el niño moja la ropa, ésta simplemente se cuelga a secar al sol o cerca del fuego, pero la que tiene excremento se limpia primero o se lava. No se usa ninguna clase de talco.

Se informa a los abuelos u otros parientes cercanos que no hayan asistido al parto del nacimiento de un nuevo miembro de la familia, pero a nadie más. La noticia del nacimiento se difunde lentamente de boca en boca.

Algunas mujeres vuelven a sus ocupaciones habituales en la casa tan pronto se sienten aptas para ello, pero otras, si sus padres o sus parientes políticos están dispuestos a ayudarlas, se quedan en reposo hasta durante veinte días.

Hay familias que celebran el nacimiento con una gran comida que consiste principalmente de pollo hervido, caldo y bebidas alcohólicas. En Chenalhó se comen una gallina si nace una niña, y un gallo si fue niño. A veces se toma pan, café o licor en lugar o además de pollo. No obstante, algunos no celebran en modo alguno el nacimiento de un hijo. Se le dan a la comadrona, aparte de invitarla a comer, 5 pesos o cuarenta elotes por el nacimiento de una niña y 10 pesos o sesenta elotes por el de un niño; esto sucede con más frecuencia cuando la comadrona no es una parienta mayor de la madre. En Amatenango, donde no es raro que las mujeres sean económicamente independientes, la comadrona recibe el mismo pago, generalmente la suma de 10 pesos, sin que importe el sexo del recién nacido.

Se le da el pecho al recién nacido tan pronto como empieza

a llorar, porque se cree que al mamar estimula el fluir de la leche, y que si no se le da de mamar inmediatamente se muere. A las madres que tienen poca leche se les da arroz dulce y más tarde un atole especial con especias o un té de yerbas para estimularlas. Cuando esto no produce el efecto deseado se busca a veces a una nodriza que alimente al niño durante un tiempo; cuando hay dinero suficiente se usa la leche en polvo y las mamilas, aunque se cree que ésta, como sustituto de la leche materna, es pobre. Sin algo de leche materna el recién nacido no se desarrolla bien. Los más pobres les dan atole de maíz a sus recién nacidos si la madre no puede amamantarlos, pero estos niños muy raramente sobreviven.

No se permite más que a los miembros de la familia inmediata que vean al niño recién nacido, para que no pierda el alma, en especial durante los primeros veinte días. Después, se le vigila con cuidado porque las caídas son particularmente peligrosas, ya que el alma del niño, que está unida al cuerpo muy tenuemente durante los primeros tiempos de la vida, puede despegársele en una caída. Durante los veinte días siguientes al parto, es común que las mujeres no duerman junto a sus maridos.

INFANCIA

En Oxchuc, los hombres hacen hamacas especiales de cuerda bastante áspera, en las que se pone una o dos cobijas para que sirvan de colchón, y en ellas duermen los recién nacidos durante el día; una de estas hamacas generalmente da servicio a varios hijos. No obstante, en ciertos periodos del día el niño duerme en la espalda de su madre, especialmente si ella tiene quehacer y si no hay nadie que meza la hamaca del niño. Los hijos de las mujeres tzotziles casi siempre duermen a la espalda de su madre durante todo el día. Como lo traen bien fajado, el niño está seguramente sostenido, y durante la noche duerme en el lecho de sus padres, ya sea entre ambos, o entre la madre y la pared. Los demás niños que duermen en la misma habitación nunca reciben el permiso de dormir cerca del recién nacido, por temor a que lo aplasten. No se conocen las canciones de cuna, pero las madres arrullan al niño meciéndolo y dándole palmaditas en la espalda, o lo mecen en la hamaca chistándole al mismo tiempo.

En Chamula se les corta el cabello a las niñas durante su segundo año de vida para estimular que les crezca, y a esa misma edad se les corta también a los varoncitos. Como se cree que si se les corta antes de tiempo pueden quedarse mudos, el primer corte de pelo generalmente se realiza cuando el niño ya ha aprendido a decir algunas palabras con claridad. En la mayor parte de los demás municipios no se les corta nunca el cabello a las niñas, y a los niños se lo corta por primera vez su madre, hacia los dos años de edad. Los varones, ya sean niños o adultos, deben usar el cabello corto, al modo como en Occidente se considera muy conservador, aunque algunos dejan

pasar meses entre un corte y otro. Cuando una niña tiene el cabello suficientemente largo para hacerle dos trenzas, se le hace el peinado común entre las mujeres, que es con listones entrelazados con las trenzas en la mayoría de los casos. Como sucede con las demás prendas de vestir, el estilo y color de los listones varía de una comunidad a otra, como es también variable el modo como se colocan las trenzas. Los hombres no se adornan la cabeza. A los recién nacidos se les ponen unos sombreritos especiales, o se les envuelve la cabeza con un chal o con un pedazo de la tela con que se les sostiene del cuello de su madre. En las comunidades en que las mujeres usan aretes, se perforan los lóbulos de las orejas a las niñas hacia las tres semanas de edad; a veces esta operación se retrasa meses o años. Se realiza con una aguja calentada al rojo vivo, y en la perforación del lóbulo se deja siempre un hilo. No obstante, muchas mujeres, especialmente las tzotziles, no usan aretes. Es la única perforación que se hace en el cuerpo, y no existe ni la deformación estética ni la circuncisión. Muchos niños pequeños llevan diminutas piezas de ámbar (que se llaman lágrimas de San Pedro y que hoy en día generalmente se sustituyen con plástico) atadas a la muñeca, para evitar el mal de ojo, y pequeñísimas jícaras para que los distraigan y entretengan, además de que les hagan mover las manos. En Zinacantán también llevan bolsitas con pedacitos de alcanfor, dientes de ajo y tomillo.

Se les da siempre el pecho, y rara vez se deja llorar mucho a los niños antes de dárselo. Las mujeres, cuando pueden, se sientan con el niño en los brazos, especialmente durante los primeros meses de su vida, pero en muchos casos, en especial cuando no se encuentran en su casa, no interrumpen sus otras actividades para alimentar a sus hijos, sino que es más común que una madre voltee el sostén para que el niño rebole no a sus espaldas sino contra su pecho, de modo que al seguir ella con sus ocupaciones puede darle de mamar. No es raro ver a las chamulas cargando leña en la espalda con el hijo de uno a dos años encaramado sobre el haz de madera y con un bebé colgado del cuello por el frente, subiendo por las

empinadas veredas de los montes. Otras, sin embargo, tratan de dejar por lo menos a uno de los niños en casa, si es que no van muy lejos en busca de agua o de leña.

A veces, durante la segunda mitad del primer año de vida del niño, se comienza a complementar la leche materna primero con atole y caldo de frijol. Cuando el niño alcanza las tortillas, hacia la edad de un año, se le empiezan a dar éstas y pozol (atole de masa cruda). Hay madres que les mastican las tortillas a sus hijos, pero otras creen que si ellos mismos no mastican su comida no engordan o se quedan tontos. Para hacer que los niños aprendan a masticar, las amatenangueras les soplan a los niños en la boca. Cuando el niño aprende a comer tortillas, se le comienza a dar otros alimentos, lo cual sucede en el curso de su segundo o tercer año de vida, de manera que entonces alcanza la dieta básica del adulto y empieza a comer chile. En Chamula, y a veces también en Zinacantán se comienza a dar bebidas alcohólicas al niño tan pronto puede beber en vaso, primero en cantidades muy pequeñas en ocasiones festivas o ceremoniales, pero se incluye siempre al niño cuando la familia se toma una copa. La cantidad de alcohol se va aumentando poco a poco, y durante ciertas fiestas importantes no es raro ver borrachos a niños chamulas de unos diez años, aunque la mayoría de ellos, a esta edad y cuando entran a la adolescencia, beben todavía poco. Las mujeres y las niñas deben beber menos, aunque en ciertas ocasiones las viejas se emborrachan. En la mayoría de las otras comunidades no se empieza a beber alcohol hasta la adolescencia, aunque desde la infancia se les da a los niños como medicina.

Muy rara vez se desteta al niño antes de que el siguiente embarazo de la madre se halle en fase avanzada o, en el caso de que se trate del último embarazo, hasta la edad de tres o cuatro años. Hay sin embargo mujeres que siguen dando el pecho a su hijo de brazos hasta la última fase del siguiente embarazo, y se sabe de otras que no han destetado a su último hijo hasta la edad de más de seis años. Cuando un niño es destetado, significa para la mayoría de ellos que la leche no la volverán a probar en toda su vida. Generalmente el destete

se logra pronto, en menos de una semana y sin grandes trastornos. De noche la madre da la espalda al niño y el padre se ocupa de arrullarlo y abrazarlo; durante el día ella se untá chile o alguna yerba desagradable en los senos o le niega el pecho al niño. También se usa el sistema de ofrecerle cada vez que llora pidiendo el pecho. Una vez destetado, raras veces permiten al niño que duerma con su madre.

El primer grito del niño se considera señal de vida, pero después su llanto se atribuye generalmente a hambre, dolor, temor, ira o, en el caso de niños un poco mayores, a sufrimientos. Cuando llora se le da el pecho, y cuando esto no lo calma, es señal que hay que satisfacerle alguna otra necesidad inmediatamente. Comúnmente en un caso como éste la madre deja sus ocupaciones para consolar al niño y cuando no lo logra, como sucede a menudo cuando un niño tiene cólico, reza ciertas oraciones especiales, tanto en la casa como en la iglesia, para que se tranquilice. Son pocas las madres que creen en la efectividad de la medicina para calmar a sus bebés, pero algunas van a consultar al curandero o hacen conjuros especiales para que se curen.

Se espera que los niños abran los ojos al nacer, pero no que conozcan las cosas o a las personas. Hacia la edad de tres semanas deben reaccionar a los ruidos, especialmente los que los despiertan, y a los dos meses se espera que comiencen a distinguir los diversos sonidos. Cuando tienen tres meses deben reconocer a su madre y un mes después comienzan a sonreír, en especial si se les hacen cosquillas. Hacia los cinco meses deben empezar a balbucear y, un mes más tarde, a querer alcanzar objetos y a poder asir algunos de ellos, tales como un pedacito de plátano o de tortilla, o una pequeña jícara; también se espera que, a pesar de no contar con el número de dientes necesarios para masticar la comida de los adultos, hagan el intento de masticar. A esta edad los padres ya han comenzado a jugar con él besándolo, frotándolo nariz contra nariz, y a chuparle por juego la nariz, las mejillas, las orejas o la barbilla susurrándole que se lo quieren comer. Esta ternura

de expresión física sólo se dirige a los bebés, por lo menos en presencia de los demás; el afecto, cuando tienen algo más de edad, se expresa sólo verbalmente.

Hacia la edad de un año, se espera que el niño reconozca a las personas, distinga sabores, vea a una distancia de unos cuarenta metros y esté a punto de hablar con claridad, ya que meses antes debe haber comenzado a balbucear. A los dos años tiene que haber ya desarrollado completamente el sentido del oído y a los tres, el del olfato. Sin embargo, una madre expresó, después de afirmar todo lo hasta aquí descrito, la idea de que el niño "a los tres años no sabe nada porque lo único que le gusta es jugar." Durante el año siguiente el niño debe aprender a vestirse solo sin pedir que se le caliente la ropa ante el fuego antes de ponérsela. Su sentido de la vista debe estar perfectamente desarrollado hacia los cinco años, de manera que pueda ver tan lejos como un adulto; en estas sociedades de analfabetos en su mayoría, no existe gran preocupación sobre el delicado control de los músculos del ojo que son necesarios para leer. Las niñas no comienzan entonces a tejer y a bordar, actividades que requieren un control de los músculos oculares similar al necesario para leer; no emprenderán esas tareas sino hasta varios años después.

PRINCIPIO DE LA EDUCACIÓN

Los padres miman mucho a sus bebés, sin exigirles nada, pues más bien les consienten todo. No les ponen ninguna presión para que se muestren precoces, aunque les encanta que el niño haga algún progreso. Los cogen en brazos, los besan y les hablan con mucha frecuencia. Hay ciertas frases para los niños, pero la mayor parte de lo que se le dice a un bebé es con tono de adulto, aunque su contenido sea simple. La retórica de los adultos exige que el que escucha participe activamente en la narración mediante la repetición de la última palabra o frase del que habla, casi al final de cada período. Los padres se sienten obligados a responder a todo lo que les dicen sus hijos, tanto para ayudarlos a que desarrolleen el don de la palabra como para impedirles que pierdan el alma. El niño, cuando está despierto, con frecuencia está amarrado a la espalda de su madre, con la cabecita sobre el hombro de ella, de manera que con que la mujer simplemente se vuelva hacia atrás, aun durante su trabajo, los ojos les quedan casi al mismo nivel, por lo que tienen lugar conversaciones como si fuera entre adultos.

Para que un niño que empieza a caminar aprenda a hablar pronto, se le da una tortilla especialmente preparada que tiene un agujero en el centro. En Oxchuc se usa que el niño se coma una de estas tortillas en cada uno de los rincones de la casa en cuatro comidas sucesivas. También se considera que los plátanos son útiles para evitar la mudez.

El bebé pasa la mayor parte del día amarrado a la espalda de su madre, especialmente cuando ella tiene qué hacer.

Se le acuesta a dormir en una hamaca o en la cama sólo si hay alguien que lo cuide, o si el trabajo que está haciendo la madre le permite hacerlo ella misma. No parece, sin embargo, que el desarrollo de las facultades motoras del niño se retrase gran cosa por esta relativa inmovilidad, ya que en muchos aspectos se presenta al máximo un mes más tarde que en nuestros bebés; no podemos determinar hasta qué grado esto se deba a las restricciones físicas, y hasta cuál a las diferencias genéticas o alimenticias, por lo menos en el presente (Robey 1969).

Los bebés, cuando no están amarrados a la espalda de su madre, pasan la mayor parte del tiempo en brazos de algún pariente mayor. Se les dan objetos para que los agarren, especialmente ramas suaves y con hojas, y se les dice que las agiten y hagan rebotar. Se les permite gatear en la cama cuando alguien los está cuidando, o en el petate; no se les permite, sin embargo, que lo hagan en el suelo ni en el piso de tierra de la casa. Se les ayuda a que se paren derechitos y luego se les anima a que caminen por sí mismos, y para ello los padres los jalan de la mano. Hay algunos, sin embargo, que no consideran que sus hijos sepan caminar hasta que pueden andar por las resbalosas veredas cercanas a su casa. Los primeros dientes aparecen generalmente en la misma época en que el niño gatea, y algunos padres tienen la idea de que los bebés vomitan al empezar a gatear. Se cree que esto se debe a alguna falta, hostilidad o mala acción de uno o de ambos padres, y se le cura con una ceremonia de oraciones en la que participa toda la familia, en la cual se confiesan los pecados ante todos los miembros, y esto es seguido por un baño de vapor en el que participan tanto el pecador como el bebé. Hay otros que atribuyen la enfermedad que acompaña al gateo a la frialdad del suelo, o a que el niño juegue con tierra o se la coma. Se sabe que hay niños que caminan antes de cumplir el año y la mayoría hacia el año y medio, pero a algunos no se les considera capaces de caminar hasta casi los tres años. Esta tardanza, según se cree, se debe a debilidad, en particular causada

por comer mal, o a que el niño sea perezoso, desobediente u obstinado.

Al mismo tiempo que se les alienta a que caminen, se les protege cuidadosamente para que no se caigan, porque pierden el alma. Una caída fuerte se considera una crisis gravísima, y a veces se recuerda toda la vida.

Una mujer chamula informó lo siguiente:

Una vez fui con mi mamá; apenas podía yo caminar. Me resbalé caí hasta abajo en una barranca. Era muy pendiente y me raspé la barriga, y me asusté mucho. Mi madre me dijo: "¿Ya te quedaste allí?" y yo le dije que sí. Entonces empecé a llorar. Me pasó porque no quería quedarme en mi casa. Todavía no caminaba yo bien pero mi madre ya tenía otra criatura y ya no me podía cargar. Luego me dijo, "ahora entenderás por que no quería yo traerte". Despues de una semana me enfermé, y mi madre dijo, que era porque no había yo querido quedar en casa. Era puro vómito y diarrea. Mis padres fueron por el curandero; en realidad yo (mi alma) había quedado donde me caí. Me curaron del espanto y así fue como sané.

Parece que los niños aprenden por imitación todos los demás esquemas de conducta, entre ellos las posiciones en que se sientan y a cargar bultos con mecapal (a la espalda con una banda de tela que se sostiene con la frente). Rara vez se les coloca sentados o con las piernas cruzadas del modo como lo hacen los adultos, sino que se les sostiene en brazos y se les mimá; comienzan a adquirir la posición correcta cuando aprenden a sentarse solos, lo cual generalmente se presenta cuando empiezan a gatear. En esa fase las madres comienzan a jalarles las faldas hacia abajo a sus hijas, pero la mayoría de las niñas usan faldas suficientemente largas para cubrirse bien (los genitales y los muslos). La modestia de los varones no importa gran cosa en los primeros años, cuando ya han aprendido a caminar.

Siempre que los niños pequeños cogen algo para cargarlo con la frente, como hacen sus padres, que puede ser una bolsa vacía o un elote, se les permite y se les ayuda a colocárselo.

La banda puede resbalárseles y la cabeza se les tambalea, pero la reacción más usual ante un incidente de esta clase es volvérse a colocar o reírse discretamente cuando tratan de enderezar la cabeza. Así aprenden a cargar cosas, y a las niñas de tres o cuatro años se les dan cántaros en miniatura para que los llenen cuando acompañan a su madre a traer agua; en ocasiones semejantes, a los varones se les da un pedazo de leña para que lo carguen hasta la casa. Aunque los padres alientan a los niños a que emprendan las tareas que tendrán de adultos, no se insiste mucho sino hasta la edad de seis o siete años. A esa edad el niño tiene la obligación de trabajar real aunque limitadamente.

No se intenta conscientemente educar a los niños en ninguna forma hasta que éstos dan pruebas claras de comprender el lenguaje y de ser capaces de pronunciar algunas palabras, lo cual sucede normalmente hacia el año de edad. No obstante, las mujeres protestan cuando el bebé les muerde los pezones, y en caso semejante le quitan el pecho y le dan golpecitos en la boca regañándole, casi como si quisieran darle de nalgadas, u oprimiéndole la cabeza contra sus propios pechos, o apretándole la nariz para quitarle momentáneamente el aire. De cualquier manera, afirman que a esa edad no se puede enseñar nada a los hijos, que nunca les pegan ni hacen el menor intento de hacerlos aprender a que no las muerdan; dicen que tienen que soportar el dolor que esto les causa, sin remedio, porque los bebés todavía no están en edad de aprender. Tampoco les dan ningún objeto que sirva para darles masaje en las encías cuando les están brotando los dientes.²

Cuando ya se piensa que son capaces de aprender, o sea cuando han dado pruebas de que "comprenden", se trata de enseñarles tanto a que coman como es debido, como los hábitos elementales de higiene. Se les recomienda que no lloren cuando se caigan o se hagan daño. No se permite a los bebés

² Se espera normalmente que el niño cambie de dientes hacia los siete u ocho años. La madre debe arrojar el diente de leche a las vigas o sobre el techo, pidiendo a todos los animales monteses, tales como la rata, la rana y el jabalí, que lo sustituyan con uno nuevo.

que metan las manos o que jueguen con el maíz, aunque a veces se les da un puñado para que den de comer a los pollos. También se les critica si desperdician o tiran la comida, si bien hay padres que son más estrictos que otros cuando se trata de jugar con las frutas pequeñas de temporada. Si se cae al suelo de tierra algo de comida, se ordena al niño que se la dé a un perro en algunos casos, pero en la mayoría de ellos debe limpiarla lo más que pueda y comérsela.

Por esa época se ha comenzado ya a enseñar al niño a hacer sus necesidades. Primero aprende a expresarlas, y al principio se le lleva a un lugar cerca de la puerta o a la orilla del patio si se encuentra fuera; más tarde se le envía solo. Al ir siendo más firme su paso se le sugiere que vaya cada vez más lejos a hacer sus necesidades, separándose de la casa, hasta que llega el momento en que va a los lugares que usan los adultos. Sin embargo, en la noche los niños hacen sus necesidades en el interior de la casa junto a un muro, y no se les obliga a salir al aire frío de la noche, que no es bueno; el perro de la familia se encarga generalmente de la limpieza subsecuente.

Como es caso común que un niño sea desplazado por otro que nace después, precisamente durante el período en que se le están enseñando los hábitos de higiene, generalmente un hermano o hermana mayor es quien se debe ocupar de su aprendizaje. Cuando son los padres los que se ocupan, generalmente recurren a instrucciones muy pacientes y repetidas, en la creencia de que una vez que el niño comprenda, las aceptará. Los hermanos tienden a ser menos pacientes. Para facilitar este entrenamiento, los niños chiquitos usan sólo un huipil; los varoncitos no reciben sus primeros calzoncillos (o pantalones) hasta que tienen por lo general seis o siete años. Las niñas pueden seguir usando sus faldas infantiles, especialmente si fueron tejidas con ese propósito, durante la fase de sus pininos, pero entre la mayoría de las tribus se les viste con un huipil hasta la rodilla y ajustado con un cinturón, hasta que se les ponen las faldas normales, hacia la edad de ocho años. A

los cuatro años los niños deben ya saber bien cómo hacer sus necesidades.

Los chicos se enferman con frecuencia, y la tasa de mortalidad infantil es sumamente alta, aunque no disponemos de estadísticas fidedignas. Se estima que en ciertas comunidades más o menos el 20 por ciento de los niños mueren antes de llegar a los cuatro años, y muchas mujeres de edad informan que más de la mitad de sus hijos se les han muerto. No obstante esto, como la mayoría de las mujeres, tienen aproximadamente diez hijos, y como la tasa de mortalidad infantil ha declinado un poco en las últimas décadas, la población indígena de los Altos de Chiapas aumenta rápidamente, quizás al mismo ritmo que en el resto del país el cual, mientras se está escribiendo este libro, es, según se informa, del 3% anual, una de las tasas más altas del mundo.

Las enfermedades infantiles se atribuyen en ocasiones a brujería o a otras causas.

Un hombre de Chenalhó relató lo siguiente:

Recuerdo que una vez, que tenía yo un tumor en el pie, me curaron. Estaba en mi cama sufriendo. Me cuentan que estaba muy mal, que por poco me moría. El curandero me rezó sobre el pie calmó un poquito; entonces me animé un poco. Quizás tenía yo cuatro o cinco años. Más tarde, cuando estaba más grandecito, me curaron el alma. Tenía calentura y me dolía todo el cuerpo. Cuando yo me vine creciendo, sufrí mucho de enfermedades. Como no sabíamos nada de la medicina (moderna) por eso sufríamos más. Buscamos un médico (curandero) que es bueno para curar. Después de todo también él es doctor; nos dice si estamos enfermos con gravedad o no. Cuando nos dice que nos vamos a mejorar una vez que encontramos la causa de la enfermedad, que ésta sólo es pasajera y que nos aliviamos si encontramos la razón y el modo, entonces estamos tranquilos.

Hay cierto prejuicio contra los zurdos, porque se cree que la mano derecha es la más capacitada, especialmente para labores manuales delicadas tales como la costura. A los niños

se les alienta a que usen la mano derecha, y si no lo hacen, son objeto de bromas, pero si su tendencia a ser zurdos es muy fuerte, se les permite que hagan las cosas con la izquierda, porque se piensa que tal es su destino.

Generalmente se elogia la habilidad para hablar. Se cree que los niños que tienen dificultad para expresarse aun después de haber comido plátanos y tortillas especiales para el caso, tienen ese problema por haberse golpeado frecuentemente, principalmente en la espalda, o que son producto de un incesto. La definición del incesto varía de una comunidad a otra, pero todas consideran incestuosa la relación sexual entre padres e hijos y entre hermanos. En muchos municipios la relación entre primos carnales o entre tíos y sobrinos también es considerada incestuosa. Hay municipios en que se da por sentado que son parientes todos los que llevan el mismo apellido indígena, y en Oxchuc, además, que lo son todos los que llevan el mismo apellido español. Cuando estos parentescos clanescos existen, se considera incestuosa la relación sexual dentro del grupo. Los niños nacidos de un incesto o fuera del matrimonio son víctimas de bromas por su mala suerte, porque aunque se atribuyen a brujería muchas desgracias, también se considera por otra parte responsable al individuo de todos los males que le caigan encima a él o a algún miembro de su familia. Sin embargo, éstos y otros niños atípicos, inclusive los deformes, reciben muchos cuidados, especialmente de su madre. Privar a un ser humano de la vida, salvo en el caso de que se trate de defenderse contra la brujería, se considera el peor de los pecados; se atiende a los niños enfermos o deformes, ya sea por amor o por sentido del deber, aunque los niños "malditos" no reciben la misma clase de cuidados que los normales y el infanticidio se practica ocasionalmente según rumores que se oyen. Por lo menos en parte, los físicamente deformes son víctimas de burlas cuando son más grandecitos y se les atribuye la culpa de su desgracia; parece que muy pocos llegan a adultos.

Los padres de hijos ilegítimos o deformes también son ob-

jeto de burlas y de chismes. Si una mujer concibe sin estar casada, su familia en general trata de forzar al seductor a que se case con ella. Esto se logra con mucha frecuencia en el caso de adolescentes solteros, pero una unión de esta clase se considera despreciable y poco honrosa. Si el niño es producto de un adulterio, se hace presión contra el padre para que por lo menos pague una suma nominal para mantener a su hijo. Como las yerbas abortivas no son efectivas, y el aborto quirúrgico no se practica, las mujeres se ven en la necesidad de conservar a sus hijos ilegítimos, o de matarlos.

La poligamia no es desconocida en muchos municipios, aunque pocos hombres la practican; en muchos casos la esposa joven es la hermana menor de la primera. Tales matrimonios pueden tener lugar cuando la primera esposa se enferma y no puede cumplir con sus obligaciones domésticas; entonces se trae a la casa a la hermana menor para que la ayude. O en otros casos, si la segunda esposa no es pariente de la primera, se le instala en otra casa, donde ella es ama y señora. Si un hombre puede mantener dos casas, lo consideran rico, aunque sus esposas e hijos le ayuden mucho con su trabajo. Otro modo de obtener ayuda extra para la casa es “pedir prestado” un hermano o hermana menor de cualquiera de los cónyuges, u otro pariente joven y cercano; son raras las ocasiones en que se trae a la casa a una persona que no sea pariente. La adopción, como tal, es prácticamente desconocida, pero los huérfanos de madre en general son criados por alguna pariente cercana, de preferencia su abuela. Se procura colocar a los niños de teta con alguna mujer que esté criando a otro niño, pero no es frecuente que se dé a tales niños la misma atención que se da a la prole biológica de la familia. En ciertas ocasiones los indígenas muy pobres dan o venden a sus hijos a los ladinos, como sirvientes.

En muchas comunidades indígenas se da el nombre de “Domingo” a los niños nacidos en ese día de la semana, a otros se les da el nombre del santo cuya fiesta esté más próxima a celebrarse en el pueblo, y en general un hijo y una hija reciben el nombre de cada uno de los padres. Además, todos los

hijos llevan tanto el apellido español como el indígena del padre. A veces se da al niño el nombre y los dos apellidos de algún pariente muy querido, aun cuando éstos no sean los de su padre. Hay padres que escogen a capricho el nombre de pila, pero sólo entre los pocos nombres que son comunes entre la tribu. En Zinacantán son comunes únicamente veintisiete nombres entre los hombres y dieciséis entre las mujeres (Vogt 1969: 144). En Oxchuc, después de elegir el nombre, los padres deben informar a la persona en cuyo honor se ha escogido, que en general es un pariente cercano o algún amigo, aunque no es necesario que éste les dé permiso para usar su nombre. Los oxchuqueros protestantes han comenzado a usar nombres bíblicos en años recientes, fueran o no conocidos anteriormente en la tribu, mientras que los católicos recurren cada vez más al martirologio romano. En Chamula y Chenalhó, a menudo se da a un niño tanto un nombre para uso diario como otro verdadero y secreto, y no es raro que llegue a saber este último sólo cuando oye que sus padres se lo dicen a un curandero durante una ceremonia salutífera. Así, conservando el verdadero nombre de sus hijos en secreto, los padres ayudan a protegerles el alma contra la brujería.

El nombre generalmente se da a la mayoría de los niños hacia la edad de dos o tres meses, cuando son bautizados. El bautismo tiene lugar en la iglesia, y es oficiado por un sacerdote. La mayor parte de los indígenas van a la iglesia de su tribu, pero otros, especialmente los chamulas que viven cerca de San Cristóbal, prefieren ir a las iglesias de los ladinos, que tienen más prestigio.

Se llama a los niños por su verdadero nombre en la escuela y cuando comienzan a trabajar con los ladinos, pero es más frecuente llamarles con un diminutivo dentro de la familia y de su comunidad. Sin embargo, en Chamula, el nombre verdadero en su forma tzotzil se usa con más frecuencia que el diminutivo, por lo menos al dirigirse directamente a la persona. Los apodos que se le ponen a una persona a sus espaldas en general son burlones, y se refieren a alguna característica in-

dividual, a menudo desfavorable. Éste es el caso principalmente entre los hombres (Collier y Bricker, 1970). Los apodos que se le dicen directamente a una persona suelen ser más gentiles, entre ellos algunos términos descriptivos tales como grande (*muk'tah*), pequeño (*bik'it*) y el benjamín de la familia (*k'oшh*).

Aunque el nombre verdadero suele usarse en la escuela o en el trabajo, no se divulga con ligereza, porque el conocimiento del verdadero nombre de una persona significa tener acceso a su alma. Es más, los recién casados a veces no se confiesan mutuamente su verdadero nombre, y mucho menos a sus padres políticos, sino hasta después de muchos meses.

Los sistemas de nomenclatura personal mexicano e indígena son mutuamente conflictivos. La ley y las costumbres de la República exigen que se use el apellido del padre y el de la madre; la costumbre indígena, en cambio, dispone que se usen los dos apellidos del padre, el español y el indígena, los cuales, en su combinación, tienen referencia al clan, pero especialmente éste último. Si bien en la escuela la mayoría de los indígenas usan el sistema mexicano, generalmente consideran que su verdadero nombre es el que comprende la totalidad del apellido indígena.

JUEGOS

Aunque el juego no es una actividad limitada a los primeros años de la infancia, se le asocia con éstos. El juego y el trabajo son términos opuestos. El niño pequeño, siendo demasiado joven para comprender, se dedica al juego, pero al crecer su entendimiento va abandonándolo, penetrando en el mundo adulto del trabajo.

La vida de juegos de los niños es rica y activa. Esto parece ser especialmente cierto en Chamula y Zinacantán, donde los niños mayores de unos seis años son enviados, ya sea solos o acompañados por algún hermano mayor, a pastorear las pocas ovejas de la familia. Entonces varios niños se reúnen en pequeños grupos de juego, formados por tres o cuatro niños generalmente del mismo sexo. Por lo común son vecinos, a veces parientes, de los seis a los doce años de edad. En los municipios donde no hay rebaños, los niños también se juntan a jugar en pequeños grupos, por lo general con los vecinos y muy cerca de su casa. Los niños pequeños pasan la mayor parte del día jugando no lejos de sus madres, ya sea cerca del patio o del lugar donde la madre apacienta a las ovejas. Los juegos de los niños pequeños son en su mayor parte exploratorios, tales como el examen del mundo que les rodea. La observación cuidadosa les dará buenos resultados más tarde, cuando sus padres les enseñen las pequeñas diferencias que existen entre plantas similares y muchos otros detalles mínimos de la naturaleza, que son esenciales para cultivar la tierra con éxito. Durante toda la vida, la observación y la imitación serán las principales técnicas de conocimiento, aunque a veces se dan explicaciones instructivas. Los niños pequeños juegan con los objetos que

hay en la casa y con frecuencia los usan como cubitos o para rodarlos por el suelo dispares. Imitan a sus madres en el trabajo, y los varones tratan de imitar también a sus padres. Los progenitores muy rara vez participan en estos juegos, dejando a los niños que imiten los detalles. No obstante, cuando un niño es ya mayorcito, a veces recibe el encargo de cuidar a su hermano menor, caso en el que no es raro que intente dirigir el juego. Los padres simplemente mantienen el oído atento para que los niños no se peleen y para que no destruyan los objetos útiles de la casa.

Los juegos de los niños mayores también son altamente imitativos, pero en general requieren un mayor grado de organización. Se imitan la mayoría de las ceremonias importantes, lo cual exige una actividad cooperativa de varios niños. También se imita la vida de familia, y a veces se construyen casitas en miniatura. Las niñas juegan a hacer las labores domésticas de sus madres, en especial la cocina y el tejido. A veces toman un pedazo de alguna olla o cazuela rota para usarlo como comal de juguete, y se divierten haciendo tortillas de lodo. Otras veces, con manojitos de lana que su madre deja al hilar, y con palos, improvisan un telar y juegan a tejer su propia tela. Los niños juegan a cultivar la tierra, y todos juegan a ir al mercado, tomando muy en cuenta el protocolo de los intercambios sociales y comerciales que allí se realizan.

Un joven Chamula rememoraba así sus juegos infantiles, casi exactamente iguales a los de su padre:

Lo que más hacía yo cuando era niño era jugar. Empecé a hacer cualquier cosa, a veces jugaba con lodo, o hacía santos de lodo y luego hacíamos casas para ellos. A veces nos juntábamos varios, algunos ya un poco más grandes. Hacemos nuestra casa y a veces se nos caía; y los santos tampoco toman forma. Los santos los teníamos allí tirados y cuando se secaban decíamos que eran nuestros dioses. Les abríamos los ojos, pero al tocarlos se hacían pedazos. Luego empezamos a hacer una casa era la casa de los santos, pero cuando estaba hecha algunos malos venían a destruirla, y al día siguiente no había nada.

Nos gustaba mucho hacer casas (que eran de un metro de

altura o poco más). Todos buscábamos palos y si lo encontrábamos pedacitos de tepalcate los poníamos por techo, si había algún hueco lo tapábamos con lodo. Levantamos las casas a la orilla del camino.³

Había una erosión cerca de la casa, y le hicimos un hueco que se quedó abierto. Era para nosotros la casa del padre del santo que es la cruz. Entonces comenzamos hacer cruces, negras en la mitad de sus manos y blancas hacia fuera. Les pintábamos el centro con grasa de zapatos que nos habíamos buscado. Yo hacía un montón de cosas, porque tenía un corazón inquieto.

Decímos que es la Semana Santa y como habíamos visto lo que hacían, eso imitábamos y hacíamos. Entonces estamos muy contentos. Nuestro Jesús estaba hecho de barro y lo amarramos a su cruz. Cuando el barro se deshizo buscamos palos para sostenerlo. Y allí estaba, apuntalado, lo que nos divirtió mucho. Luego fingimos hablar y rezar, pero no lo estábamos haciendo en realidad. "Estás muerto", le decíamos al cristo, y nos poníamos a llorar.

A veces le jurábamos cosas, imitando como suelen hacer. Le poníamos paja en los pies y lo colgamos. Cuando bajamos de su cruz a Nuestro Señor, lo tiramos y hechamos fuego. A veces, sin embargo, nos iba mal pues a veces cogía fuego el zacatal y allí andábamos preocupados apagándolo. Al acabar nos veníamos a comer.

Luego volvíamos a ver nuestra iglesia, y si ya le faltaban paredes se las poníamos. Luego dijimos que vamos a construir una casa del sacerdote. ¡Cómo trabajamos! Hicimos la casa junto a la iglesia no salió bien, la hicimos de dos pisos. No podíamos imitar la puerta y todo destruíamos.

"¿Qué hacemos?", nos preguntamos. "A ver, vamos al monte a buscar más palos", los escondímos en el monte, pues si alguien los miraba los echaban al fuego. Allí los teníamos guardados. Cuando ya está bien construida la casa del santo, lo vio otra vez el que tenía envidia y la volvió a tirar.

³ Los techos de paja eran comunes en las casas indígenas de toda la región hasta que, en los últimos veinte años, llegaron los camiones por los nuevos caminos. Ahora se considera que la teja es mucho más práctica y elegante, y se usa en todos los lugares a donde llegan los camiones. Unos cuantos usan láminas de cinc, de cartón petrolizado o de asbesto pero en general no se consideran tan buenas como la teja.

Fuimos de nuevo a hacer otra. Había unas rocas y encima había una planadita. Entonces ya no teníamos trabajo de repellarla; pues ya tenía pared.

Se nos ocurrió otra cosa. "Podemos quemar cal," dijimos y empezamos a partir leña y a amontonar piedras. Eso era mi trabajo de antes. Le echamos fuego. Cuando creímos que ya estaban bien calientes les echábamos agua y ¡pomm! se partían en dos. Ya parecen bien quemadas pero no; por dentro estaban sólo blancuzcas. A veces volvíamos a encender el fuego, pero se nos apagaba. A veces nos cansábamos de hacer fuego en otra parte, pero nunca logramos hacer cal. Nuestra intención es pintar la iglesia que hicimos. Nos gustaba el ruido que hacían las piedras al reventar, pero nunca resultó nada; era puro juego.

Otra vez encendimos lumbre a la orilla de una cueva que encontramos abierta. Amontonamos muchas piedras, le echamos mucha leña, y quemamos esas piedras hasta que estaban blancas, y luego les echamos agua, y nosotros regocijados escuchábamos el ruido que se oía.

Otra vez empezamos a hacer una casa muy grande con tres piezas. Queríamos ponerle piso de arena, pues iba a ser la casa de un rey. Dilatamos haciéndola hasta el anochecer, nuestra ropa estaba toda enlodada de tanto estar batiendo lodo. Sólo logramos hacer los cimientos. Dijimos que duraría mucho tiempo, pero se deshizo cuando la dejamos que se sostuviera sola. Si usamos piedras fue todavía peor. Apenas terminábamos una casa, empezamos otra. Ese era nuestro trabajo diario. Jugábamos mucho.

A veces nos ocurría hacer tortillas de lodo. Empezamos a tortear, poníamos nuestro comal así nomás sin nada de fuego, y luego decíamos, "comer", pero nada, nada más las teníamos allí sin comérselas. Después decíamos: "Ya estoy harto".

A veces nos ocurría hacer dinero. Juntábamos hojas de *chijete* y decíamos: "Es para el padre".

Nuestra casa estuvo parada durante algún tiempo, y empezó a crecer zacate enfrente, pero siempre se vino al suelo. Teníamos un perro al que le gustaba mucho comer elote. Lo amarramos frente a nuestra casa y le dijimos que tenía que cuidar la casa de Dios. Y si mi padre nos regañaba, pues regañaba. Claro que nos regañó. ¡Y en qué forma! pero al día siguiente hicimos lo mismo.

A veces empezamos hacer huecos en la tierra y como había un arroyo allí, empezamos hacer un puente. Buscábamos un hueso grande. No teníamos asco a nada, aunque tuvieran su carne lo arrastramos. Fue para su comida del puente, para que los diablos negros no vinieran a cortarle la cabeza a los que lo estaban construyendo. Lo tapamos de tierra, tablas y piedra, y abajo el agua. Luego le poníamos palos y tablas encima, y nos parábamos y brincábamos sobre él. ¡Pun! ¡pun! fue hace mucho tiempo, pues yo no tenía más que cuatro o cinco años.

Luego hicimos nuestro carro. Teníamos una banca muy antigua en la casa. A esa le poníamos un lazo y luego conseguimos, un vaso viejo, o una cazuela, o cualquier otra cosa, y lo jalábamos por todas partes y sobre el puente, haciendo un tintineo semejante al carro. Y decímos que el carro era muy bueno, y el puente muy fuerte. Todo nos parecía bien. Hicimos nuestro camión y lo escondimos. Cuando nuestro padre nos preguntó cómo andaba el juguete, ya no había temor, pues estaba escondido. Era magnífico y nadie se preocupaba de traer un tercio de leña a la casa, lo que nos importaba era jugar.

A veces mi madre cocía calabaza. Entonces nosotros fingímos tener carro, así como cuando hacen fiesta, que éramos mayordomos y hacíamos un banquete con el agua de las calabacitas, decímos que era miel "toman", decímos. Cuando las calabacitas se cocían, nos las comíamos, siempre jugando.

Nos íbamos gritando, buscamos el *chijete* que tenía muchas ramas y decíamos que era nuestro carro. Nos paramos sobre la rama y la arrastramos. Lo que nos gustaba era el ruido que hacía semejante al del carro cuando lo arrastrábamos.

Durante el carnaval jugábamos al toro. Uno era el toro, otro lo jalaba por todos lados y un tercero se le montaba. Cuando el toro, respingaba, entonces el que estaba montado iba a dar hasta allá y de espaldas y todos nos moríamos de risa. Y jalábamos al animal, que trataba de respingar, el que estaba montado le caía en los cuernos.

Éramos todos pequeños. Algunas veces hacíamos muñecos de trapo y los enterrábamos, diciendo que había un muerto. Entierran y entierran muertos en el panteón que teníamos en un pedazo de tierra colorada. Otras veces buscábamos una rama de *chijete* en el camino para jugar a que eran el muerto. Le poníamos sus listones, las ensartábamos. Después de algunos días

volvemos a visitar la tumba y encontrábamos que la sepultura ya tenía zacate encima. Entonces a veces escarbábamos para sacar al muerto y decíamos que ya estaban sólo los huesos del muerto. La rama enterrábamos ya había dado raíz, y los trapos con que lo envolvíamos ya estaban podridos. Luego la volvíamos a enterrar, gritando de alegría, entonces tomamos trago, nos emborrachábamos. Poníamos agua en una botella y la servíamos, midiendo con cuidado cada vez la cantidad justa. Al tomar hacíamos muecas como si estuvieran muy fuerte el trago.⁴ Como a veces encontramos algún animalito muerto, a ese lo fingíamos nuestro muerto, y cuando lo sacábamos ya era puro esqueleto.

Cuando crecimos cambiaron nuestros juegos. Cuando tenía unos seis años busqué a mis compañeros para estar paseando en el monte. Cuando mataba un pajarito me ponía contento. Buscaba mi compañero e iba a matar pájaros. A veces encontrábamos huevos. Cuando había uno más grandecito entre nosotros, ese ponía trampas a los pájaros. Le ponía una soga y a la otra punta de la cuerda la escondíamos por allí donde la pudiéramos jalar. Entonces la pájara venía a calentar sus huevos. Jalamos y la pájara venía al suelo. La empezamos a jugar así, viva. Le aplastamos su costado y nos gustaba el ruido que hacía. El pobre pájaro murió ante nuestra vista. Luego la trabamos al cielo y de allí caía y nosotros gozando.

Si no a veces empezamos a matar a un vivo. Le abrimos el costado para verle su corazón. Decíamos que éramos doctores que queríamos saber qué clase de enfermedad sufrió. Lo abrimos con pedacito de botella y el pobre pájaro nada más abría la boca. Su corazón se movía, y respiraba se le notaba bien, pero se estaba muriendo, ante nuestra vista murió. "Ya no pueden aguantar, ya se murió", decíamos. La enterrábamos y luego nos ponían hacer cartas para darle cuenta a los parientes. La mamá llega con lágrimas en los ojos. "Se murió", le decíamos "Y ya lo enterramos".

Hay un pájaro muy chiquito que hace "tic tic". Lo buscamos, a veces encontramos siete hijos de ese pájaro y a veces bastante grandes. Les amarramos los pies y los ponemos a volar como aviones. Luego los amarramos a un palo diciendo: "A ver

⁴ Se da una pequeña cantidad de licor a los niños chamulas en ocasión de las ceremonias, aun antes del destete; estos niños conocían bien el sabor del licor.

a qué pueblo va". Lo matamos diciendo que el avión ya cayó. Se quemó el avión porque se reventó la gasolina.

En otras ocasiones encontramos una mariposa grande, le cortábamos las alas, la amarrábamos con un cordón y la dejábamos subir al cielo volando. Eran las cosas que entonces nos gustaban.

A veces comprábamos un pedacito de jabón, lo batimos en agua, nos buscamos un palo hueco para meterlo en el agua, y empezamos a soplar para que salgan unas bombas grandes y verdes. Seguimos soplando y suben al cielo. Ya éramos más grandecitos, pero no sabíamos hacer nada ni siquiera limpiar la milpa; lo único que sabíamos era jugar.

A veces hacíamos un corral para nuestro borrego; era un pequeño corral y nuestro borrego era el estiércol que juntamos. Todo era juguete y nada más. Formamos el estiércol y decíamos que teníamos muchos borregos. Otras veces nos fingíamos borregos. Nos acostamos en el suelo y empezamos a comer zacate. ¡Nos divertíamos mucho!

Como a veces no sentíamos hambre juntábamos las tortillas y las comíamos mientras jugábamos. Nos poníamos de acuerdo y las hacíamos pedacitos. Cada uno traía sus tortillas escondidas en su seno. Y decíamos que estábamos comiendo gallina.

O si no, a veces nuestro juego fue que iba a nacer una criatura. A veces encontramos un camarón chico. "Ya nació la criatura", decíamos, y lo poníamos a hervir, diciendo: "Es para la criatura va a nacer". Teníamos un chiquito y nos encantaba decir: "Para la criatura que acaba de nacer". Después nos poníamos a comer el camarón. Lo cocíamos en una olla. A veces sacábamos fuego (brasas) y allí lo teníamos ardiendo en el corredor. Todos contentos esperamos nuestra comida. "Nos repartíamos la comida y llenábamos botellas de agua y eso era trago para nosotros. Luego nos poníamos a tocar el tambor, pero nuestro tambor era las botellas que golpeábamos en el suelo ¡Pun! ¡pun! ¡pun! en el suelo. Todos los hicimos.

También nos poníamos hacer caballo. Nos montábamos pero a veces nuestro caballo no aguantaba y se caía. Le poníamos por casco unos vasos viejos y los rastros de caballo quedaban en el suelo. Hacíamos carreras de caballo. A veces el caballo era muy bravo y tiraba a su jinete, y éste lloraba de dolor. Nos pasaban muchas cosas.

Otras veces tratábamos de pararnos de cabeza y luego nos volteábamos. También fingíamos estar borrachos, y nos poníamos a cantar. Vomitábamos porque nos atarantábamos de dar tantas vueltas.

A veces jugábamos a las funciones de los hombres grandes, "Yo soy regidor", "yo soy alcalde", "yo soy alfárez". A veces hacíamos oficios para darle cargo a uno; como vemos que la gente grande hace eso, nosotros nos ponemos hacer lo mismo. Llegamos a la puerta de la casa gritando "¡pan, pan!" Llevamos un papel para el dueño de la casa, para que recibiera el cargo. Todos gritábamos, imitando el ruido de los cañones. Buscábamos la caña de maíz para hacer los bastones de mando. También imitábamos como se ponen a hincarse (en la ceremonia de toma de posición).

"Bueno, váyanse", decía el hombre; y luego nos íbamos a otra parte. Cuando llegábamos a donde fue destinado uno llevaba el bastón. También buscábamos algunos palos medio retorcidos, les poníamos alambres y eran instrumentos musicales. O si no, buscábamos una guitarra vieja. Ya listos empezábamos a tocar. La música resonaba duro y el que tenía cargo bailaba para nosotros. ¡Éramos tan chiquitos! comíamos y bebíamos y encendíamos cohete. A veces nos dolía el estómago del trago (agua) que tomamos.

A veces fingíamos que algunos se pelearon y vamos a buscar justicia con el presidente. Yo me finjo ser presidente y todos llegan a mi lado diciendo, los que habían peleado "está bien, que me lo vengan a decir", y llevan al culpable inmediatamente a la cárcel, que fue nuestro temascal, y la víctima ya está contenta otra vez. Los quejoso decían: "Enterramos a un muerto y como pedimos dinero y no quiere dar por eso empezaron a pelearse". Yo respondo que es un asunto grave, y que lo voy a meter en la cárcel. Los quejoso insistieron que se quedara en la cárcel varias horas. Cuando pasaron lo dejé salir, diciéndole que nunca lo volviera hacer. "Tienes que dar tu multa; vas a dar 1 000 pesos". Él empieza a cortar hojas de chijte' hasta encontrar mucho dinero.

También nos poníamos a vender refrescos, llenamos botellas de agua y filando palitos para velas. El que compraba las velas, ese se ponía a rezar dentro de la casa. Yo vendía las velas.

A veces, cuando jugábamos a rezar, uno se escondía en un

árbol de *chijte'* y está quejando de que sus rezos no eran escuchados, o muy poco. Luego el enfermo daba las gracias al que rezaba y le daba un poco de dinero, preguntándole si eso era todo o no. El curandero le respondía que todavía le faltaba algo. Empieza a preparar sus velas y deliberan cuáles han de usar.

Deciden que hay que usar velas de a 5 centavos. El paciente compraba sus velas conmigo, y yo vendí y vendí velas.

A veces alguien se le ocurre que hay un asunto grave y se disponen a devolver la envidia (brujería). Le soplabamos al paciente y decíamos que ahora sí están haciendo caso a nuestros rezos. El enfermo agradece al curandero y eso sale de la casa, mientras el enfermo queda acostado allí en el suelo cubierto con un pedazo de chamarra. Otro pregunta que a qué horas lo íbamos a bañar y el curandero contesta, "ahora mismo". Entonces empieza a recibir su baño de temascal mientras que otros preparaban la ropa que hay que ponerle. Sólo decíamos que lo íbamos a bañar. Buscamos jabón y con una palma empieza a calentarse. Luego suponen que ya está anocheciendo y se disponen a dormir. "Ahora mi mujer duerme sola," decía. Se dormían y nosotros fingíamos que llegaba el diablo, y hacíamos mucho ruido. "Eeee", chillábamos, y todos se escondían en su chamarra. De esta manera los espantábamos.

A veces supongamos que ya viene la fiesta y hay que hacer atole, y nos poníamos a batir lodo. Encendíamos lumbre y poníamos el atole en una olla chica; al rato está hirviendo. Le agregábamos agua y azúcar, que no era mas que polvo, o si no, hacíamos café, había tierra bien negra y nos salía bien negro. Luego buscábamos pan, que eran las hojas de *chijte'* si no, lodo que nos dábamos en forma de pan.

Cuando ya era la fiesta de los difuntos (Todos Santos) esperábamos a nuestro muerto. Cortábamos muchas flores de muerto y hacíamos nuestra mesa mediante una tabla que le poníamos cuatro patas. Luego hacíamos comida de hojas de *chijte'*.

La carne era una lombriz, pero fuera lo que fuera, para nosotros era carne. Luego empezamos a llorar llamando a los muertos "ven a comer, ven a comer". Cuando terminamos eso nos vamos a ver el camposanto llevando el atole del lodo, y lo dejamos allí donde enterramos nuestro muerto. Luego pasamos a comprar naranjas y plátanos y cañas, pero eran unas frutitas y hojas que crecen allí. Dejábamos todo esto sobre la tumba.

¡Teníamos mucha cabeza! fingíamos llorar. Eso era nuestra ocupación cuando veníamos creciendo.

Así trabajábamos cuando estábamos creciendo.

A veces encontrábamos unos árboles altos para subir, sin pensar que nos podíamos caer. Mis compañeros subían a los palos y yo también. No nos importaba si nos caímos no había miedo para nada, estamos muy contentos columpiábamos en las ramas, persiguiéndonos de palo a palo. Creíamos que éramos ardillas. Si alguien no se atrevía a trepar, nos burlábamos de él diciendo que era muy cobarde, que tenía corazón de mujer. Y si ni aún así se atrevía a trepar decíamos que no habían puesto su ombligo en un árbol cuando nació, y que quizás lo habían enterrado en algún lugar o que se lo había comido un perro.

A veces jugábamos a ser conejos, saltando como ellos. Algunos de los niños eran los cazadores de conejo, y nosotros nos escondíamos entre los zacatales. Cuando nos encontraban gritábamos. El zacate nos lastimaba la cara porque estamos caminando a cuatro patas. Una vez algo me mordió en los pies, y pensé. “¿Qué culebra me pico?”. Me puse a quemar unos musgos; los cocían en una olla para quemarle la picadura. Eso fue muy buen remedio. Cuando se cerró mi pie, me fui a jugar otra vez.

Saltábamos en los peñascos y barrancos. Nos gustaba porque nuestro corazón se sentía que saltaba. Estábamos muy contentos.

A veces nos poníamos a revolcarnos o nos poníamos a batir unas frutitas rojizas y ese era nuestro refresco. Vendíamos refrescos. Nos las tomábamos aunque nos picaban la boca.

Otras veces jugábamos a las carreras. Hay compañeros que no pueden y se quedan lejos, o se queda tirado en el camino. También cuando un compañero ya era más grande nos montaba sobre su nuca y empezaba a dar vueltas y vueltas, y cuando se caían nos caía también y salía sangre de la nariz. “No vayas a llorar, si no va a regañar tu mamá”, decíamos. Aunque me golpeaba, no me importaban, pues me ponía a jugar de nuevo.

Hay un barranco donde fuimos a jugar. Caminamos en la orilla y luego brincábamos hacia abajo. O si no, a veces nos sentábamos en una tabla y con eso nos deslizábamos, o usábamos un palo liso. Nos sentábamos en la misma tabla o en el palo unos dos o tres. Otras veces buscábamos paja o ramas y uno nos jalábamos era nuestro camión. Hacíamos una polvadera terrible si nos cansábamos, nos sentábamos a pensar qué otra

cosa hacer, y si alguien quería retirarse le deteníamos para que siguiera jugando con nosotros.

Era difícil que dejáramos de jugar, pues siempre encontrábamos algo que hacer. Cuando encontramos un hoyo en la tierra buscábamos un palo con horqueta y uno se trepaba allí, mientras otros jalaban y dejaba un surco en el camino como si fuera carro. Decíamos que eran huellas de llantas. A veces se rompía el palo y el que iba encima se caía; nos moríamos de risa, gritando, pero nuestras manos aún nos dolían mucho, pues éramos chicos.

En ocasiones nos montábamos en los borregos y ese era nuestro caballo. A veces no podía subir entonces a los que ya estaban arriba los corneaba y se cayeron.

Otras veces nos escondíamos entre las ollas de la casa, y el que buscaba no nos encontraba sino con trabajo y lo espantábamos. Nos creíamos diablo. Cuando encontrábamos un petate nos escondíamos en él, y otras debajo de la cama. Cuando se encontró a alguien, ese tenía que ayudar al diablo a encontrar a los otros. Pero nos volvíamos a escondernos.

Cuando llovía no le hacíamos caso a la lluvia; corriamos dentro del agua y si había una laguna por allí, allí nos íbamos a jugar. Nos quitábamos la ropa y nos metíamos dentro. Nos bañábamos de agua y nos mojábamos toda la ropa. Gritábamos de alegría. Mi padre se enojaba, “¿por qué se mojaron?”, pero no le hacíamos caso a nadie y al rato salíamos de nuevo. Nos gustaba el viento fuerte. Extendíamos nuestras manos y les poníamos hablarle al viento, “¿ven, viento?”.

Había un arbolito allí, y allí nos subíamos porque nos gustaba columpiarnos, sin pensar que se podía caer el árbol. Ahora ese árbol se secó.

También nos poníamos hacer banderas. Amarrábamos un paño en la punta de un palo largo y corriamos con él. El *chijete* nos servía de bandera también; le quitábamos las hojas dejándole algo en la punta y eso era una bandera para nosotros.

También nos vestíamos con ropa antigua; nos vestíamos con un traje de *max* (mono).⁵ Nos lo poníamos y chillábamos como el mono. Todos nos mirábamos corriendo por todas partes, vestidos de mono y con una bandera.

⁵ El traje de *max* (mono) se usa en ciertas ocasiones ceremoniales. Aunque contiene muchos elementos españoles, una parte esencial es un capuchón hecho de piel de mono aullador, que vive en la selva lacandona. En la época precolombiana el *max* era el dios de las diversiones (Blom 1956).

Hicimos una guitarra con una tablita, a ese le poníamos alambre, y la tocábamos. También había una vieja arpa de mi difunto abuelo, que ya estaba bien vieja y negra. Estábamos toque y toque música y nuestras manos se pelaban de tanto tocar. El arpa se nos quebró. Jugábamos todo el día, y en la noche el sueño nos dominaba. Éramos todos niños que jugábamos juntos, pero a veces también juntábamos con mis hermanitas (primas). Allí cerca había una niña que se paseaba sola, caminando en los alrededores de la casa, cantando y jugando sola.

Me gustaba también con las flores de calabaza muy seguido eran mi radio, porque yo hice sonidos con ellas. O amarraba una abeja o algún otro animal volador dentro de la flor, para que zumbara; ese era mi música. Yo hacía esto de niño, pero cuando fui mayor ya no tuve muchas oportunidades de jugar; mis compañeros se habían ido todos. Así que empecé a trabajar también y ya casi he olvidado mis juegos.

Entre las tribus no pastoriles parece que los juegos de los varoncitos son igualmente libres. Un hombre de edad madura de Chenalhó hizo los siguientes recuerdos:

Cuando era pequeño jugaba alrededor de mi casa, con mis primos. Teníamos casi el mismo tamaño. Ibamos al bosque jugábamos carreras, buscábamos frutas qué comer y caminamos por las milpas. A veces nos disfrazábamos de venado y como si estuviéramos cazando con escopeta. Hacíamos las escopetas de cañas de maíz o palos, se nos rompían con mucha facilidad. Con esas escopetas nos poníamos a cazar moscas y así pasábamos los días. También hacíamos flechas de carrizo para matar mariposas; por donde quiera andábamos buscando qué matar. Pasamos los días dentro de las milperías; o en el monte con nuestro machetito, buscando qué jugar.

Echamos carreras a caballo alrededor de la casa. Buscábamos un palo, le amarrábamos con un lazo, y a correr (como imitación de las carreras ceremoniales). También tomábamos trago. Cuando algunas muchachitas se juntaron con nosotros, esas eran las que nos iban a esperar en las metas. Nuestro trago era agua. Buscábamos unas copas viejas y con eso medíamos nuestro trago. Hacíamos dos bandos, como en las fiestas, pero no contábamos cuantas vueltas teníamos que dar. Seguíamos cuanto

tiempo podíamos aguantar. Tenía yo entonces quizás seis o siete años.

A veces colgamos lazos dentro de la casa y nos poníamos a columpiarnos. Colgamos lazos de mecates o de cuero, lo que tuviéramos a mano. Nunca nos caímos, pero si llegaba a suceder, simplemente nos reíamos. Mis hijos hacen lo mismo ahora.

Construíamos casas, les poníamos techo de hojas de maíz, las hacíamos un poco grandecitas para que pudiéramos entrar dos o tres. Si duraban dos días era mucho. Encendíamos nuestro fuego. A veces tomábamos fuego verdadero, a veces con él quemábamos nuestra casa. Tomábamos trago a terminar la construcción; llenamos una botella con agua.

Cuando jugaban con nosotros las niñas, hacían tortillas o decían que unas hojas eran tortillas. Era cuando salíamos a cazar, sin embargo nuestro venado eran terrones que los poníamos a cocer en una olla. Nos íbamos alejándonos un poco de la casa, y las mujeres quedaron entretenidas. Les traímos leña, que no eran más que pedacitos de palo revuelto con basura. Despues de comer fingíamos como si nos íbamos a trabajar. Tíramos nuestros azadones y sembramos terrones así como hoy hacen mis hijos chiquitos. También trabajan por ratitos, nada más jugando. Cuando jugábamos solos con los varones, sin las niñas, de todos modos preparábamos la comida, y uno de nosotros la servía. Éramos muchos, a veces hasta siete u ocho.

Otras veces éramos toros, usábamos bejucos y amarrábamos los pies y nos dábamos unos sentones. Otras veces corríamos todos juntos para ver quién corría más rápido. Andábamos todos chorreados por tanto jugar.

También jugábamos a las escondidas dentro de las milpas. Nos turnábamos para escondernos y para buscar. Cuando el que buscaba encontraba a alguien, trataba de sacarlo a jalones, y nos daba risa.

También jugábamos con los perros. Los amarrábamos, les amarrábamos los pies y les acostamos; fingíamos que los íbamos a matar. A veces les echamos carga como si fueran nuestros caballos.

A veces buscábamos flores para el día de difuntos. Hacíamos nuestros santos de barro y les poníamos flores. Les rezábamos hincados y tomábamos trago, a veces dos o tres cuartas, y llorábamos. Hacíamos todo esto cualquier día del año, pero el día

que era de a deveras día de los difuntos no jugábamos, porque teníamos que respetar el respeto de los muertos. Cuando jugábamos poníamos nuestra comida allí. También era de tierra, y como cazuelas usábamos lo que encontrábamos: cáscaras de aguacate o pedazos de olla o de guacal de cáscara de aguacate. También nos poníamos a cocer calabaza, también hacíamos atole. Lo que veíamos, eso hacíamos.

Rezábamos. Primero comían los muertos, después, nosotros.

Las mujeres relatan historias muy parecidas a la de los hombres respecto a sus juegos infantiles, sean pueblos pastores o no. Una joven chamula hacía estos recuerdos:

A veces hacíamos nuestras ollitas. Cuando terminábamos de hacerlas echamos lumbre para quemarlas (horneárlas), pero siempre se deshacían. O hacíamos caballitos (objetos ceremoniales). A veces aprovechamos los pedazos de muñeca con trapo o ropa tirado para hacer nuestras muñecas. Por dentro pusimos un trapo o si no, palitos. Cuando era tiempo de la pizca pusimos la barba del maíz como si fuera el pelo de mi juguete. Si era niña, le hacía trencitas. A veces se me ocurría hacer muñecas que estaban a punto de dar a luz llenándolas la barriga con trapo. Cuando el niño estaba por nacer, le desataba la cintura para que pudiera dar a luz. Para mí ya había nacido su criatura y después la hacía para que lo cargara.

Como mirábamos que las gentes grandes rezaban en las fuentes de agua, nosotros hacíamos nuestro pozo, amarrábamos unos palitos en forma de cruz, y nos poníamos a rezar con nuestras velas. Pero una vez en una ocasión una amiguita, se cayó de espaldas en el pozo. Salió toda bañada. Con esto nuestro juego se terminó.

Algunas veces jugábamos al curandero. Algunas empezaron a pulsar a la enferma y luego dan el diagnóstico, diciendo que su enfermedad es seria. "Bien, parece que la paciente fue picada por una lagartija". Eran muy chistosas. Tomamos, pero nuestro trago era pura agua. A veces nos repartíamos una ración de apua y la teníamos que tomar como una obligación para todos. Luego repartíamos otras más. Pronto todos fingíamos estar brrachos.

A veces hacíamos que nuestro hijo había muerto, y nos íbamos a enterrarlo. Teníamos un solo lugar destinado para nues-

etros muertos. Armábamos gran duelo. Imitábamos al curandero para que curara a la enferma y la enfermedad estaba demasiado grave, entonces el enfermo se moría, allí delante del curandero. Nos comíamos las tortillas que llevábamos a pastorear, pusimos una cruz y echábamos agua encima, sabe para qué, pero nosotros imitábamos todo lo que mirábamos que hacía la gente grande.

A veces hacíamos nuestra casa, sobre todo cuando nos juntábamos los varones. Para hacer las celebraciones, hubo uno que sacar una guitarra de su casa. Una vez uno de los niños la sacó de su casa, a escondidas para que no fuera visto por su mamá. Entonces empezó a tocarla dentro de la casa, pero vino un aguacero y la cola de la guitarra se derritió.

Los varones buscaban pájaros, para el banquete de celebración, entonces nosotros nos poníamos a prepararla y repartirla. Algunas de nosotras llevaban más tortillas, otras menos; las celebraciones que hacíamos eran grandes, pues celebrábamos la construcción de nuestra casa. Sin embargo nuestra casa la encontrábamos destruida al día siguiente. Si alguien tenía su milpa cerca, le decíamos que tapiscara su milpa. Una vez, uno lo hizo y todos estábamos asustados preparando la masa moliéndola con piedras cuando de repente llegó su mamá. ¡Ya te imaginas la gran preocupación del niño! entonces le dijimos que llevara su maíz y que la fuera a comer solo. Había hecho exactamente lo que nosotros le dijimos, arrancando toda la planta con todo y caña. El pobre muchacho estaba bastante espantado.

Cuando vino su mamá, le dijimos lo que había hecho. Nos habíamos puesto de acuerdo que lo íbamos a correr y como no pudiéramos alcanzar, y eso fue lo que hicimos, se fue corriendo y llorando a gritos dentro del monte, tiró el maíz y lo recogimos para mostrarle a su mamá. Ella dijo que le pegaría cuando llegara a su casa. Después de eso el niño dijo que ya no lo volvería hacer.

Sin embargo eso no era remedio para nosotros, pues buscamos otra milpa y arrancamos las matas. Hicimos varias cosas, tortillas de elote o tamales. Cuando terminamos de hacerlas invitamos a nuestras compañeras y nos tocaban de una tortilla o de dos. Había una compañera que era la más mañosa y ella sacaba todo lo que necesitábamos. Cuando nos caían nos reñieron.

También nos poníamos a jugar resbaladillas. Tomamos unas

tablas y con ellas pegábamos pero a veces nos salió caro, pues aplastamos las manos.

También nos gustaba mucho subir a los árboles. Yo siempre iba con una misma compañera. Nos pusimos de acuerdo y nos subimos. Cuando ya estábamos arriba ella cayó al suelo sin dificultad, pero yo no podía bajar para nada. Ella se puso a cortar las ramas para que a mí me hiciera más difícil la bajada. Yo lloraba y lloraba hasta que la mujer de mi hermano me llegó a bajar. A veces mis propios compañeros me molestaban.

Otra ocasión en que nos regañaban fue cuando encontrábamos nido. Ella dijo que no lo agarráramos, que lo dejáramos crecer a los pajaritos. Pero después lo agarró y nos regañábamos. A veces nos regañábamos dos o tres días, pero cuando se nos pasaba el enojo, entonces volvíamos acompañarnos de nuevo. Pero hacíamos otras cosas como por ejemplo hondas, y como no sabíamos hacerlas, se nos reventaban. Si ella lograba hacer feliz se ponía feliz lanzando piedras, pero yo nunca lo lograba uno.

Cuando estábamos varios nos ayudábamos a terminar el trabajo (de hilar) que nos daban, y luego nos poníamos a jugar. A veces jugábamos a que éramos vacas o borregos, y nos saltamos sobre los barrancos o a rociarnos con agua unos a otros. Fingíamos dormir, y las otras nos rociaban con agua. Nos gustaba más hacer esto cuando había bastante calor.⁶ Nos enseñábamos los juegos unos a otros.

A veces jugábamos a las escondidas. Los que querían, se escondían, y los demás los buscaban. El que busca cierra los ojos y busca con los ojos cerrados. Es el diablo. Cuando nos encontraba, corríamos para ver si el diablo nos puede alcanzar. Pocas veces nos alcanzó, nos llevaba a unos matorrales y allí nos tiraban. Otras veces yo era el diablo, pero no le hizo bien. En otras ocasiones echábamos a correr, a ver quién corría más ligero. Siempre ganaban las más grandes, y se reían de nosotras. Cuando nos alcanzaban nos tirábamos al suelo.

Una mujer de mediana edad, de Chenalhó, recordó:

De chiquita yo jugaba mucho. Hacemos nuestras muñecas, hacemos nuestras flores. Decíamos que los muñecos eran santos

⁶ Cuando esta mujer era niña tanto los varones como las hembras usaban ropa pesada de lana. Hoy en día muchas muchachas usan blusas de algodón con sus faldas de lana.



y tenemos nuestro altar. Hacemos nuestra casita para poner el altar. Eran de palitos, o de mazorcas y les pusimos trapos. Les hacíamos cinturones y les envolvíamos la cabeza. Les hacíamos unas caras bonitas. A veces hacíamos cruces, pero nos regañaban diciendo que si hacíamos una cruz se moriría mamá; no importaba que hicéramos santitos y que los adornáramos. Tampoco nos hincábamos para rezar. Ya estaba bastante grande para cargar a mi hermanito (tenía seis años de edad).

A veces vestíamos a nuestros muñecos y les buscábamos quienes eran sus padres, y a las muñecas las hacíamos que cargaran a sus hijos. Luego buscábamos unas flores para que tuvieran con qué jugar. Buscábamos unas hojas rojizas para que se vieran chapeadas. "Mire cómo está de linda nuestra niña", decíamos.

Pues no éramos más que dos o tres, pero a veces nos juntábamos con mis primas, hijas de una tía que vivía cerca; entonces éramos muchas. Nos enseñaban muchas cosas. Nos hacíamos como si fuéramos otras gentes y nos saludábamos diciendo "hermana mayor" o "cuñada", "ven cuñada" o "ven, señora", contestábamos.

En otras ocasiones buscábamos moras para comérnoslas. Jugábamos a que éramos mujeres grandes. Hervíamos las moras, o por lo menos su jugo, en una ollita de barro. Hacíamos tortillas, a veces hacíamos memelitas de lodo, otras veces usábamos unas hojas redondas "Ya están", decíamos.

Si encontrábamos todo pegajoso nos hacíamos ollas. "Veo, que ya tengo olla para mi nixtamal", decía. Pero no servían, se deshacían en el fuego. Este era nuestro trabajo.

A veces robábamos una olla de mamá; si había una ollita chiquita, esa la sacábamos. Cuando mamá miraba ya su olla toda pintada de rojo nos decía: "¿Qué no tienen vergüenza?, miren cómo jugaron con mi olla". Entonces buscábamos una olla más viejita y esa la sacábamos y la guardábamos para nuestro uso.

"Ahora estamos comiendo mole", decíamos y comíamos la mora. Fingíamos ponernos las tortillas en la boca, pero las tirábamos. Pero el jugo de la mora sí tomábamos y para la carne juntábamos unas moras verdes. Nunca jugábamos así dentro de la casa, sino cerca de ella. No nos permitían alejarnos mucho porque éramos niñas. Mamá nunca nos dejaba jugar con varones.

A veces mi hermanita y yo nos peleábamos, regañándonos y pegándonos. Si a ella le gustaba uno de mis juguetes o si le

parecía bonita una muñeca, me lo quitaba. Si a mí me gustaba uno de los suyos, yo se lo quitaba. Una le pegaba a la otra, y esa lloraba y devolvía el golpe.

A veces mamá echaba a perder su hilo, entonces yo junto eso y lo refuerzo, luego lo pongo en un palo, imitándola. Después lo tejo y me sale todo mal, a veces voy saltando los hilos. No tenía yo un telar de verdad, si no un palo cualquiera. "Mi tejido no se puede tejer, de altiro se echa a perder", decía.

Otras veces echamos competencia corriendo, algunas veces nos aplastamos, o nos escondíamos pues era nuestro trabajo, jugar. Si había una gran olla, allí nos metíamos o debajo de la cama. Pero nunca nos subíamos a las vigas, como los varones. A veces nos encontrábamos, pero si no, tratábamos de asustar a la que nos buscaba. "¡Au!" le gritábamos. Todo esto nos parecía muy divertido.

También a veces nos escondíamos en el monte. A veces nos encontrábamos y a veces no. Si nos encontraban tratábamos de asustarnos unas a otras. Primero jugábamos dentro de la casa, pero cuando ya no encontrábamos manera de escondernos nos íbamos al monte. Cuando ya no había lugar donde esconderse, allí terminaba el juego. Una de las niñas buscaba a las que estaban escondidas, hasta que se cansaba.

"Ahora escóndete, tú. Te voy a buscar", decíamos, y otra salió, pero todos siempre queríamos que nos buscaran la que era mejor para buscar.

—Escondámonos. ¿Quién se va a esconder?

—Yo.

—No, yo.

—No, escóndete tú, escóndete pues, decíamos.

—Pero me tienes que buscar también.

—Sí y nos escondemos. "Pero, vete, no veas dónde nos escondemos", decíamos.

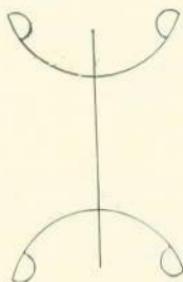
—Vete lejos.

—Estamos alertas si es que estás viendo.

Pero a veces somos mañosas y vemos a través de una rendija. Entonces como si ya fuéramos listas y encontramos rápido. A veces las niñas se escondían muy lejos y con trabajo las encontramos. Cuando nos cansábamos de jugar a una cosa comentábamos a jugar a otra.

Después empezamos a aprender a trabajar, dejamos de jugar.

Cuando los niños juegan a las escondidas, se trata de esconderse bien y luego asustar a quien viene a buscarlos. El primero o el último que es descubierto es a veces el que busca en el juego siguiente, pero con frecuencia hace el papel de buscón el que se ofrece voluntariamente, el cual lo hace una y otra vez. Hay otras hazañas de fuerza o atrevimiento, como las competencias para ver quién corre más aprisa, quién puede cargar a otro sosteniéndolo con las manos entrelazadas, quién puede saltar al otro lado de un barranco o subir a una roca, o pasar por una vereda particularmente peligrosa. También se juega a las canicas y al trompo especialmente los varones alrededor de la escuela. Los troncos hechos a mano y los frutos pequeños con que se juega, se sustituyen a veces con los que se compran en las tiendas. En Oxchuc también hay un juego que consiste en arrojar piedritas sobre una línea recta o sobre una figura más complicada que se dibuja en la tierra. En el primer caso, aquel cuya piedra cae más cerca de la línea gana, y en el segundo se trata de hacer caer la piedra en uno de los círculos. A veces se usan monedas pequeñas, caso en que el que gana se lleva todas.



Sin embargo, tras todos los relatos sobre los juegos, se encuentra la idea de que trabajo y juego son términos opuestos, y de que el tiempo debe gastarse con provecho. Todos los informantes deploraron haber "perdido" el tiempo jugando cuando ya se encargaban de ciertas labores y únicamente uno, el más joven y aún adolescente, expresó desagrado por haber tenido que suspender sus juegos.

INFANCIA MEDIA
Y PREADOLESCENCIA

CAPÍTULO II

INFANCIA MEDIA Y PREADOLESCENCIA

LAS DIFERENCIAS en el trato debidas a la edad entre los indígenas dependen principalmente de la capacidad del niño para trabajar. Los niños que comienzan a ocuparse de ciertas labores hacia la edad de cinco o seis años todavía son llamados *kerem* (niño), y *achix* o *tseb* (niña en tzeltal y tzotzil respectivamente). Después de los diez u once años de edad, cuando ya son capaces de realizar sus labores con efectividad, aceptando la gran responsabilidad de su trabajo, se les llama *mukul kerem* o *mukul achix* en tzeltal (*mukul* significa grande), y *muk'tah kerem* o *muk'tah tseb* en tzotzil (*muk'tah* significa también grande). A los varones se les considera generalmente *winik* (hombres) después de los veinte años más o menos, cuando ya son capaces de trabajar con toda la fuerza y competencia de un hombre, sean casados o no. Pero a la mujer, en cambio, no se le llama *antz* (mujer) hasta que da a luz a su primer hijo. Las mujeres que no tienen hijos son siempre llamadas *mukul achix* (en tzeltal) y *muk'tah tseb* (en tzotzil) hasta que se mueren. Hay variaciones en estas denominaciones, pues por ejemplo entre ciertos chamulas se llama a una mujer *muk'tah tseb* hasta que tiene varios hijos y todavía mucho después de que ella y su marido han salido de la casa de sus suegros para fundar su propio hogar; en Chenalhó se llama *yijil tseb* (solterona) a las mujeres de edad que no se han casado; y en Zinacantán existe el concepto de tres fases, y no dos, de la infancia, extendiéndose allí los términos *bik'it kerem* y *bik'it tseb* hasta aproximadamente los diez años de edad. Los términos

muk'tah kerem y *muk'tah tseb* se usan para definir el período en que el niño adquiere competencia para sus labores, y la palabra *sva'lej* se usa para los años de la adolescencia (Vogl 1969: 182).

APRENDIENDO A SER ADULTO

El niño ideal es trabajador, obediente y responsable; no pierde su tiempo con juegos. Los padres comienzan a enseñar a sus hijos a trabajar casi desde la infancia en la mayor parte de Chamula y de Zinacantán, y hacia la edad de seis años en los demás lugares. Un niño que comienza a andar recibe, en algunos casos, un puñado de maíz para arrojarlo a los pollos cuando su madre va a darles de comer, o una rama suave y con hojas para impedir que se salgan. Se le exige poco, pero se le alienta a que imite a su madre. Tan pronto como una niñita comienza a imitar los movimientos de su madre para hacer las tortillas, se le da su propio banco, un pedazo de plástico, y una bolita de masa; si llega a hacer una tortilla, ésta se pone en el comal con las de su madre, aunque si no sale suficientemente buena se le da a los perros. Hacia los cuatro o cinco años una niña debe ya saber hacer tortillas que la familia pueda comer, aunque no se espera que las ponga en el comal y se acerque al fuego cuando se están cociendo y hay que voltearlas.

Tan pronto como los niños demuestran ser capaces de cumplir órdenes simples, quizás hacia los tres años de edad, se les manda a realizar tareas sencillas, tales como traer una vara de leña para el fogón. Los padres afirman que los hijos deben obedecerles a los dos años, pero si no es así, y el niño no deja sus juegos, se piensa que es demasiado joven para poder entender. A veces un parent le pide algo varias veces sin que el niño haga caso, ante lo cual llega a la conclusión de que éste es demasiado inmaduro para poder comprender, por lo menos en ese momento. Ni el parent ni la madre ayudan por lo gene-

ral a un niño en su tarea, a menos que éste lo pida; la primera respuesta del padre es, la mayoría de las veces, dar aliento verbal y alguna explicación, pero no acude en ayuda del niño sino hasta que lo ve especialmente abrumado. A los padres les encanta que sus hijos sean precoz, pero les exigen relativamente poco durante esta primera fase (la de *ch'in* o *bik'it*). Hacia la edad de cuatro años, las niñas deben comenzar a llevar una jicarita o una vasija pequeña para acompañar a sus madres a traer agua, y todos los niños de ambos sexos tienen la obligación de buscar y llevar a sus padres, cuando así lo ordenan, objetos pequeños que se hallen a la mano, de desgranar un poco de maíz, y de dar de comer a los pollos. Pero no es frecuente que los padres regañen a sus hijos si éstos se distraen del trabajo, porque piensan que son demasiado pequeños para poder hacerlo mejor. Sólo después de los seis o siete años de edad comienzan a regañarlos si demuestran que les interesa más el juego que el trabajo asignado.

Un oxchuquero de cuatro años, hijo mayor de sus padres, jugaba con otros tres niños de dos a cinco años, a resbalar en un montón de sacos de yute. Se reían con júbilo al jugar. La madre del niño colocó en una hamaca que se encontraba a unos diez metros a su pequeña hija de trece meses y llamó al niño para que la meciera. Éste no hizo caso, como si no hubiese oído. La madre lo llamó varias veces más, cada vez con más insistencia, hasta que, después de la quinta vez, el niño se separó del grupo y fue a mecer la hamaca. Después de dos columpiadas se distrajo por el ruido que hacían sus compañeros de juego y corrió a unírseles. La niña comenzó a llorar y la madre se puso a mecerle la hamaca.

La desobediencia nunca se tolera conscientemente, aunque su definición se va haciendo más y más estricta al crecer el niño. Se sabe que a los chiquitos les falta entendimiento, y se les tolera por esta razón. De cualquier manera, los niños no pueden dar golpes a sus padres a ninguna edad.

Una madre insistía que su hija de tres años nunca le pegaba, aunque la niña le estaba dando golpecitos con el puño cerrado protestando por las gotas que la madre le estaba poniendo en los ojos. Esta misma madre, poco antes, había desconocido a un hijo adulto por pegarle estando borracho, por lo que no se le consideraba responsable de sus actos.

Mientras más pequeño y dependiente es un niño, más parece que da gusto a sus padres. A los bebés se les carga en brazos, se les acaricia y se les besa, sin esperar nada a cambio. Al hacerse más independiente y capaz de cuidarse el niño, crecen las exigencias de los padres y se impacientan si su hijo no hace bien sus tareas, o si no las hace del todo. Los niños pequeños no "comprenden" y se les perdona cualquier falta de atención o acto de mala conducta, pero después de la edad de seis o siete años, si el niño ya se ha demostrado capaz de ayudar aunque sea poco, crecen las exigencias y se presenta la irritabilidad. Cuando un niño ya ha demostrado que "comprende", se le considera culpable si no cumple.

Se envía a los niños varones a trabajar con su padre, aunque al principio se espera muy poco de ellos en cuanto a sus fuerzas o capacidad de atención. Se acostumbra que el padre le enseñe al hijo los nombres de las plantas y para qué sirven, y que le demuestre las técnicas de la agricultura. El hijo debe escuchar con atención e imitar a su padre lo mejor que pueda, trabajando sobre el mismo surco que él, en el otro extremo, aunque sucede durante el día que muchas veces se olvida y comienza a jugar o se distrae. Si esto sucede, tal padre debe llamarle la atención con gentileza, aunque muchos hombres regañan y hasta golpean a sus hijos. Cuando son varios los hijos que acompañan a su padre a las milpas, la tentación de jugar se hace irresistible, aunque los padres los llevan no únicamente para enseñarles, sino también por el trabajo con que contribuyen.

Cuando un niño demuestra ser capaz de cultivar la tierra, debe dársele una pequeña parcela propia, en las regiones donde no hay escasez de tierra, como en Chenalhó; lo que gane

es suyo, y se usa para comprarle ropa y artículos escolares, además de contribuir al sostenimiento de la familia. Donde la tierra es escasa, los niños empiezan a acompañar a sus padres o hermanos mayores, y más tarde se van solos a trabajar de jornaleros en las milpas y plantaciones de café de las Tierras Bajas. Se les permite quedarse por lo menos con una parte de lo que ganan, para sus gastos personales y para ahorrar el dinero que será necesario cuando se casen.¹ No obstante, en Amatenango, no se espera que los muchachos cultiven la tierra por sí mismos, ni que obtengan ninguna independencia económica sino hasta mucho después de que se casen, y los padres, a su vez, deben hacerse cargo de todas sus necesidades y de los gastos de la ceremonia matrimonial, que allí son especialmente altos.

Aunque los niños se enorgullecen de ver crecer su habilidad, descubren que aprender a trabajar no es fácil, y la mayoría de ellos tienen sentimientos ambivalentes al respecto. No sólo tienen que renunciar a sus juegos activos, sino que muchas de las tareas que se les asignan son penosas o muy fatigosas, si no es que hasta les dan miedo al principio. Los niños a veces comienzan a cargar cosas sostenidas por una banda en la frente por juego, pero en pocos años a menudo hacia los seis de edad, se les dan a cargar bultos que son muy pesados y poco manejables; se espera que sean capaces de cargarlos a distancias considerables. El niño que por primera vez emprende labores semejantes es alentado por sus padres y se le dicen palabras tranquilizadoras, como: "Anda, no llores, ya vamos a llegar a la casa, te daré una naranja (o alguna otra recompensa que generalmente es algo de comer) cuando lleguemos. Mire qué grande está mi pequeño, está cargando como gente grande". Pero son raras las ocasiones en que el padre o la madre, más cargados que el pequeño, lo ayudan a cargar. Los hermanos mayores tienen menos paciencia. Un muchacho chamula hacía estos recuerdos:

¹ Actualmente el costo de una boda indígena va de 300 a 10 000 pesos, dependiendo de la tribu y de la posición de la muchacha y de su familia.

Cuando iba yo a traer leña con mi madre, traía yo poquita leña. Cuando iba solo tenía mucho miedo, porque nunca sabía si el tercio estaba bien, ni de cuándo estaba mal. Si mis hermanos mayores me decían que estaba bien, yo decía que estaba bien; si me decían que estaba mal yo decía que estaba mal. Yo no sabía me hacían mi carga de leña y si pesaba venía llorando en el camino. También estaba bastante chico cuando empecé a acarrear agua. Recuerdo que lloraba mucho y que quebraba mis cántaros porque el cántaro pesaba mucho. Nunca iba solo, me daban miedo los caballos que comieron por allí.

Un viejo de la misma tribu, evocando cómo había aprendido a trabajar, recordaba lo siguiente:

Cuando era yo pequeño lo único que sabía hacer era desgranar un poco de maíz y les daba de comer a las gallinas. Pero me daba miedo, porque las gallinas son bravas a veces y cuando les damos a comer vuelan sobre nosotros. Con esto nos espantamos y nos ponemos a llorar. Los guajolotes eran peores, mas de todos los machos recuerdo que mi hermana mayor tenía un guajolote que me daba mucho miedo. Cuando tenía que ir al sitio para hacer mis necesidades, pues, caramba, no se esperaba que yo terminara. Después le decía a mi mamá que no sabía qué animal era ese que se portaba muy mal, y ella me decía que era un guajolote. Entonces sí, estaba bastante chico pues tenía miedo a un guajolote. Era bastante duro desgranar el maíz, pero mi mamá no nos obligó tanto, pues ve que aún no podemos. Cuando somos chicos no tomamos nada en serio las cosas. Si nuestro estómago está lleno, todo lo demás no nos interesa.

Cuando era yo muy chiquito iba con mi mamá, y me hacía mi tercito de leña y allí venía yo como si fuera yo un borracho. Luego, cuando era yo mayorcito, empecé a ayudarle a cargar la leña hasta el mercado. Caminaba yo como un borracho, llorando todo el camino; como andábamos sin zapatos, entonces por eso nos duele las piedras y lloramos. A nuestra mamá le da risa cuando nos caemos y entonces toma nuestro tercio de leña y la lleva ella, diciendo que aún no servimos porque estamos muy chiquitos. Para la mamá suele ser chistoso. Lo único que quería yo hacer era jugar.

Una vez mi papá encontró un trabajo batiendo lodo en una

tejería, donde ahora viven los jefes (Centro Coordinador del Instituto Nacional Indigenista), entonces era un potrero. Me llevó para que le ayudara a juntar estiércol para revolver con el lodo, pero tenía mucho miedo de los animales y lloraba mucho. La mayor parte del tiempo la pasaba sin hacer nada. Sólo me ponía a juntar cuando mi papá ya venía cerca. Se enojaba porque pagaba 25 centavos al día alquilar el terreno en que se ponía uno a juntar el estiércol, y yo, lo mucho que lograba juntar eran dos o tres canastos.

Después me mandaron a San Cristóbal para que buscara trabajo, pero como no sabía hablar castellano, no encontraba trabajo con facilidad. Sólo llegaba a pararme en la puerta para ver si alguien se compadecía de mí y me preguntaba qué era lo que quería. Yo no sabía cómo preguntar y tampoco sabía pedir mi paga, si era 10 ó 20 centavos, tal vez 25. En el tiempo en que yo fui creciendo no se pagaba bastante. En las fincas, antes se pagaban 60 centavos y entonces para nosotros ya era bastante caro. Se ganaba tres pesos a la semana; era buen sueldo. Cuando vendíamos leña mi madre y yo, entre los dos ganábamos quizás 20 centavos.

En San Cristóbal a veces trabajando limpiando milpa. A veces me pagaban hasta 3 reales ($37\frac{1}{2}$ centavos), eso era bastante pero lo común era que me pagaban 2 reales (25 centavos) y nos poníamos contentos porque era trabajo para algunos días. Otras veces encontré trabajo acarreando piedras o limpiando la calle, buscando ceniza (que se usaba para teñir la tela de las faldas de las mujeres), de casa en casa. Aprendí mucho yendo de casa en casa, y poco a poco aprendí a perder el miedo; pues nuestro corazón toma valor y fuerza y perdemos el miedo y podemos buscar trabajo en donde sea pero entonces no era nunca tan fácil como ahora.

Mi padre me enseñó a hacer milpa. Me dijo cómo lo tenía que hacer y cómo medir. Siempre nos decía cómo lo tenía que hacer, cómo teníamos que preparar la tierra, si las medidas eran cortas o largas, que no arrastrábamos la tierra hacia abajo sino hacia arriba, pues de otra manera la tierra se empobrecía muy fácilmente.

Después me fui a las fincas (cafetaleras). Tenía yo tal vez unos 15 años, me fui pegado a mi tío, me dieron trabajo de hombre; en la finca me hice hombre.

En lo relativo al aprendizaje para el trabajo, sus hijos contaron una historia muy semejante.

Un hombre de Chenalhó recordaba lo siguiente:

Empecé a cultivar la tierra cuando tenía tal vez unos ocho años. Me acuerdo que me costaba mucho, no queríamos trabajar, lo que queríamos era jugar. A veces tomábamos medio surco, a veces un surco, y todavía los sacábamos (limpiábamos) con bastante trabajo. Me regañaban de vez en cuando.

Mi padre me enseñó a cultivar la tierra. Me dijo cómo lo tenía que hacer y que lo hiciera como él lo estaba haciendo. Era difícil. Antes sufríamos más, pues no teníamos lima para afilar nuestro azadón, además los azadones eran hechos por herreros. Se les acababa el filo con mucha facilidad, y los teníamos que afilar con piedras. Por eso no podíamos trabajar bien, y era más fácil que nos aburriéramos, mi papá nos decía por qué lo estaba haciendo así y nosotros (mi hermano mayor y yo), le decíamos que no podíamos hacerlo bien, nos respondía que de todos modos lo teníamos que cortarlo bien. Entonces nos decía que lo hicíramos bien. Pero si a pesar de todo no nos fijábamos, entonces se enojaba, y a veces nos pegaba con el azadón y entonces llorábamos. Nos estaba llamando la atención con frecuencia.

Mi papá tomaba unos cuatro o cinco surcos, porque trabajaba con rapidez, pero mi hermano y yo apenas terminábamos uno. Luego él venía y nos ayudaba a terminarlo. Cuando rozábamos (en preparación de una nueva milpa), usábamos *luk*. Teníamos un *luk* chiquito cada uno, y poco a poco fuimos aprendiendo a manejarlo. Antes de esto usábamos nuestro machetito y le ayudábamos a nuestro papá en lo que podíamos, pero a veces nos aburriáramos y nos poníamos a jugar.

Cuando tenía como diez años mi papá me dio una milpita para mí nomás. Tenía como unos tres o cuatro abrazadas cuadradas la trabajaba por ratitos, pues tenía que ir a la escuela, a veces trabajaba en la mañana, o a veces en la tarde. Poco a poco la hice más grande. Me servía para comprar mi sombrero y algunas otras cosas. Después también me puse a comerciar un poco. Nos íbamos a los caminos para comprar plátanos. Yo carbaga a veces 60, 70 y hasta 100 plátanos. Cuando yo era un

poco más fuerte entonces yo cargaba más, y con lo que ganaba compraba mi ropa, mi chamarra. A veces iba solo, o si no, buscaba otro compañero. Ibamos a Chalchihuitán. Nos íbamos temprano dormíamos allá, y regresábamos al día siguiente. Mis compañeros ya estaban grandes, y yo me pegaba con ellos; yo tenía quizás unos 11 años. Me dejaba ir y a mí me gustaba, pues por lo menos me daba ocasión de que comiera un plátano. Pues, por lo menos juntaba (fondos), para mi ropa y después para mis huaraches. Cuando me casé ya tenía yo algo de dinero.

Poco a poco fui aprendiendo a hacer chicha (jarabe de caña fermentado). También con eso me ayudaba más. A veces cada semana cargaba yo dos o tres zontles (carga de 400 unidades) de plátano (en mulas). Cuando hacía bastante bien, por eso la vendía con facilidad; no era necesario tomar mucho para emborracharse. A veces vendía tres o cuatro cántaros en dos o tres horas, entonces teníamos dinero para gastar. Sin embargo, sufríamos. Era para mí todo el dinero que ganaba, no tenía que darles a mis papás, ni una parte con eso me tenía que vestir. Y a la vez seguí trabajando mi pequeña milpa.

Las niñas empiezan a trabajar con sus madres hacia la edad de seis años, aunque tampoco se les exige que hagan las cosas como los adultos. Al principio se les asigna una serie de pequeños quehaceres, y las madres están dispuestas a volver hacer lo que sus hijas no han hecho bien. Así por ejemplo, se da a una niña un trapo para que lo lave, y cuando se cansa de tallarlo la madre toma su lugar.

Pero la disposición a hacer las cosas dos veces pronto desaparece, y en ocasiones se regaña a la niña y se le exhorta a que siga tallando cada vez que se queja. Es probable que le den a lavar una camisa sucia de bebé, o la ropa de trabajo, y no la dominguera de su padre, de manera que si no lo hace bien, el asunto no tiene gran importancia. De modo parecido, las niñas comienzan a encargarse de todas las tareas de la casa y del cuidado de los niños, que realizan sus madres.

En gran parte de Chamula y Zinacantán, empiezan muy pequeñas y aprenden principalmente por imitación; los regaños se reservan para cuando demuestran pereza o claro descuido.

En las demás zonas, donde antes de los seis años se espera muy poco de los niños, parece que el aprendizaje es más severo. Las madres usan allí con más frecuencia métodos corporales de instrucción y de castigo. Una niña de unos ocho años que no sepa tortear bien, puede ser castigada por su madre frotándole las manos con una tortilla semicocida tomada del comal caliente, hasta que llora de dolor, mientras la madre le dice: "Tu mano está floja (mala); no quiere trabajar." Se espera que así la niña aprenda bien a hacer tortillas, y que supere el miedo que le causan las flamas y el comal caliente. De la misma manera, es posible que más tarde la madre le pegue en las manos con los travesaños de madera del telar para que aprenda a tejer bien, o que le pinche los dedos con una aguja para asegurarse que sea una buena bordadora. En ocasiones, si una niña tiene particular dificultad para aprender a tejer, se entonan rezos a las santas. En Chenalhó se recurre particularmente a la Virgen del Rosario; la madre le coge las manos a la niña para pasarlas sobre el traje de brocado o frente a los ojos de la santa.

Aunque los métodos de enseñanza con castigos corporales son comunes en muchos municipios, no todas las mujeres los practican; a algunas les repugna producirles dolor a los niños, creen que los métodos son inútiles, o prefieren la explicación paciente y la dulzura como medio de enseñanza. Como los padres varones con sus hijos, las mujeres rara vez alaban a sus hijas por trabajar bien, ya que se espera que siempre trabajen bien, pero con frecuencia les señalan sus deficiencias y las regañan.

Cuando una mujer sale de su casa para trabajar junto al marido en las milpas, la niña a veces la acompaña y aprende así ella misma ciertos elementos de agricultura. En otras ocasiones la dejan en casa, encargada del fogón y de los niños menores. Aunque en este último caso se espera que haga el trabajo de la casa (por lo menos a partir de los ocho años), con frecuencia se les deja jugar un rato. Se considera cruel dejar a un niño (de menos de seis años) solo en la casa. Una mujer

chamula resolvió el problema de tener que dejar sola a su hija de dos años y medio, cuando se ausentaba por períodos de una hora para traer agua, mediante el expediente de amarrar al perro de la familia cerca de la casa, para que le hiciera compañía a la niña. Un año más tarde la dejaba sola con el perro durante varias horas, cuando tenía que ir a San Cristóbal. Sus vecinas consideraban que este arreglo era perfectamente adecuado para el cuidado de la niña. En ocasiones se deja solos a niños de dos y cuatro años durante gran parte del día, para que se acompañen mutuamente; naturalmente que no se espera que hagan ningún trabajo siendo tan pequeños, y se les deja comida si no se espera que una persona más responsable regrese a casa durante varias horas. Pero nunca se deja solo a los niños pequeños después del anochecer, porque a muchos les da miedo la obscuridad.

Una mujer de Chenalhó, la mayor de sus hermanas, rememoraba cómo aprendió a trabajar:

Tenía yo como cuatro años y recuerdo que trabajamos en una finca (cafetalera). Mi papá me decía: "Corta tú también", y yo lo ayudaba a llenarle su canasto. Le era ya de gran ayuda los poquitos que yo cortaba. Mi mamá era más ágil y no necesitaba ayuda.

"Dale duro", me decía mi papá: "Ya es muy útil mi hija". Seguro que no trabajaba yo todo el día sino a ratitos, sólo cuando el corazón me decía que debía yo ayudar. Un rato jugar y un rato cortar café. Con mi hermanita jugábamos, bajo las cafetales, con las frutitas que cayeron. "Ven acá," me llamaba mi papá, "aquí hay unas ramas bajitas ven a cortar aquí".

Recuerdo que cuando era más grandecita ya habíamos regresado a casa, mi mamá me regañaba cuando no sabía yo hacer bien las cosas. Una vez me pegó por haber tirado agua y mi papá me dijo: "Bueno, te maltrata mucho tu mamá, mejor te voy a meter de criada". Mi difunta abuelita dijo "te maltrata mucho, acaso puedes hacer bien las cosas, así como estás de chiquita". Me acuerdo, como un sueño, que mi abuela me llevó y que me quería ir a meter a la casa de un ladino, pero yo no

quería. Y todo porque mamá me pegó, y me quería usar de trapiador para quitar el agua. Así nos trataba a todos.

Mi papá también nos regañó a mi hermana y a mí porque éramos mujeres e íbamos a buscar nuestros maridos cuando fuéramos grandes, pero nunca me regañó para hacerme trabajar más.

Cuando ya era un poco más grande, quedaba a cuidar la casa. "Allí barres la casa," me decía mi mamá: "Allí pones tus frijoles, pon tu jarro para calentar el agua". Acarrea tu agua, lava tu pozol (atole crudo). Eso hacía yo. Era mi trabajo. Sin embargo todavía jugaba, pues todavía era chiquita, como de ocho años. Todavía seguía jugando un poco cuando tenía como diez años. Hacía yo rápido lo que tenía que hacer y luego hacía mi muñeca. Sí, ya había barrido mi casa, sí ya había escogido mi frijol o ya había encendido fuego y con mi jarro de agua calentándose o sí, ya había acarreado mi agua; pues ya podía acarrear un poco el agua. El pozo de mi mamá quedaba cerca de la casa. Después que ya había hecho lo que tenía que hacer, entonces hacía mi muñeca rápidamente y a jugar. Después me ponía muy alerta a la hora que fuera llegando mamá. Mis frijoles los cocía bien, tenía la cuchara allí metida para que no se cayera el agua y salía bien sabrosos. Le tenía miedo el chicote, pues mamá era muy estricta. Cuidaba todo lo que yo tenía que hacer y cuando ya venía, paraba bien la oreja, siempre andaban con caballo. Cuando ya venían escondía rápidamente mis muñecas. Así trabajaba cuando fui niña.

Mi mamá me enseñó todo. "Cuida que se te cuezan bien los frijoles", decía: "Que no se les vaya a caer el agua o verás que chicote".

—Sí, mamá, dije.

—Si el caldo es como agua es que cayó el agua de tus frijoles.

—Sí.

Yo decía que sí, pero jugaba. Recibía bastante. Si algo no estaba bien arreglado, si nos olvidábamos por nuestro juego, entonces recibíamos (chicotazos). Teníamos miedo. Por eso nunca le quitaba la cuchara a mis frijoles. También miraba cómo hacía las cosas mi mamá. Nunca nos decía: "Así se hace", sino: "Cuida los frijoles, no dejes que vaya a caer el agua. Si se cayó el agua sabrá a pura agua".

“Sí”, respondía yo. Teníamos unos frijoles muy buenos, con un caldo bien espeso. Entonces no me regañaba, pero si se caía el agua, entonces sí.

Éramos muy chicas cuando, según dice mamá el agua quedaba muy lejos. Un día el agua (la lluvia) les agarró a mis papás en el camino y, sabiendo nosotros que no había agua, empezamos a recoger agua del techo. Cuando llegaron ya teníamos bastante agua (llenas todas las jarras). No habían llegado al pozo, diciendo: “Allí que lo vea, a ver si las niñas recogieron un poco de agua o tal vez la fuente (la cisterna) había llenado un poco”. Cuando van viendo que nosotras teníamos bastante agua, llenado todas las jarras y hasta la cisterna, recuerdo que mi mamá dijo: “Señor, las niñitas tienen agua”. “Acaso ya saben pensar”, dijo mi papá. Era porque corriámos recogiendo agua, se llenaba nuestra olla y la echábamos en la cisterna, hasta que ya no teníamos dónde meterla. La lluvia había sido muy fuerte, según mi mamá. “Fueron creciendo muy dispiertas”.

Tenía como ocho o nueve años cuando empecé a hacer las tortillas. A veces, cuando papá y mamá venían al pueblo, a veces me dejaban su masa sobre el tablero de moler, y yo de traviesa, empezaba a tortillar la masa. No quería comerle sus tortillas, quería comerme las mías. A veces me regañaba porque invitaba a comer a mis compañeras, una vez quebré el comal y me regañó y también me regañó por llamar a comer a mis amigas. “¿Por qué juegas la masa? Tengo que llegar a verla y tortiarla”. “Sí”, respondía yo y todo porque no quería comerle sus tortillas, sino hacerlas por mí misma.

Después fui tomando un poco de mayor prudencia y ya no llamaba a mis compañeras a comer, pero siempre tortiaba la masa, tal vez porque era yo muy caprichuda. A veces mis tortillas eran muy dobles.

“¡Qué bonitas tortillas! Jugaste otra vez mi masa”. “Sí”, digo, avergonzada ya no contestaba bien, pues ya tenía miedo. “Eres una juguetona de masa”. “Sí,” dije, pero no me corregía, pero sí, me volví más cuidadosa. Robaba una bolita de la masa y arreglaba la bola de masa para que no se notara y escondía mi pedacito de masa.

—“Jugaste mi masa. No la dejé de ese tamaño”.

—“La jugaste. No tienes vergüenza”.

Estuve avergonzada. Pero si ella regresaba con mi papá muy

tarde, entonces ya no me decía nada porque de lo contrario la masa se agriaría.

Cuando yo tenía unos nueve o diez años podía tortear bien, y mi papá se las comía. Mi mamá me enseñó, diciéndome: "Remueve bien tu masa, haz bien tus tortillas". Así aprendí. Si nuestras tortillas no servían, entonces nos amasaban una tortilla caliente (medio cocido), en las manos. Nosotras gritábamos de dolor, y las palmas se nos ponían rojas. Tenía yo unos nueve o diez años cuando nos hacía eso. "¿Por qué te salieron tan feas tus tortillas?" nos preguntaba. Fue cuando quería que ya aprendiera bien.

Cuando aprendí a poner mis tortillas en el comal, a veces me quemaba. Les daba vuelta con los dedos.

"Así tienes que dar vuelta a la tortilla, no lo tenemos que hacer con los dedos", me decía mi mamá. Poco a poco aprendí. También me daba miedo ponerlas en el comal. "Me voy a quemar los pelos de mi brazo", decía. (La lumbre suele salir por debajo del comal). A veces quedaba bien la tortilla, a veces mal, a veces quedaba medio doblada o se caía en la ceniza. Poco a poco le perdí el miedo a la lumbre. También aprendía a hacer el fuego para el comal. Mamá me enseñaba cómo tenía que hacer mi fuego.

También íbamos por leña y a cuidar a los caballos. Juntábamos la leña cortada y la llevábamos a casa. Cuando ya me sentí fuerte quería yo cargar bastante. También me gustaba cargar mucha agua; apenas tenía once años cuando empecé a cargar el cántaro.² Quería yo cargar el grande y que mi mamá cargara el chico, que era el mío. "Estás sufriendo porque cargas mucho", me dijo, pero me dejó cargarlo. Era yo muy caprichuda.

Una mujer chamula recordaba lo siguiente:

Cuando tenía yo unos tres o cuatro años mis papás me daban un tecomatito a cargar. También me compraron una muñeca, de las que venden en San Cristóbal. Estaba yo feliz con mi muñeca, cuando iba al pozo la llevaba cargando y dormía con ella. Donde quiera fuera mi mamá, iba cargando mi muñeca.

² En general un cántaro pesa unos 10 kilos vacío y unos 32 totalmente lleno.

Cuando íbamos a traer agua la llevaba sobre mi cántaro. Era yo demasiado traviesa; estuve muy feliz con mis juguetes.

A veces jugábamos con lodo. Lo molíamos y luego nos poníamos a tortear. Cuando mis papás estaban ocupados nos salíamos y nos escondíamos por allí para tortear nuestro lodo. Cuando mi mamá nos miraba, nos regañaba, pues decía que si seguíamos torteando con lodo nunca aprenderíamos a tortear de veras cuando fuéramos grandes. Cuando nos regañaba salíamos corriendo y buscábamos otro lugar para preparar más lodo.

Cuando fui mayorcita, mi hermano mayor me enseñó a cuidar los borregos. Yo tenía miedo, pues el monte me espantaba. Había un borrego al que le gustaba mucho descarriarse, y cuando no lo encontraba me puse a llorar. Las demás compañeras se ponían a burlarse de mí, diciéndome que mi borrego se había perdido para siempre, que el coyote se lo comería y yo me ponía muy apenada. Se burlaron de mí porque estaban viendo que mi borrego estaba allí y que yo no me daba cuenta. En cuanto lo vi yo, me ponía contenta.

Mi hermano mayor me enseñó cómo los tenía que cuidar, que no me distrajera tanto, porque se me podían perder. Había algunos que les gustaba meter dentro de la milpa y yo no me daba cuenta hasta que me lo venían a decir. Los dueños de la milpa me regañaban. Entonces, como no me gustaba que se me escaparan mientras jugaba, les amarraba los pies.

Había una borrega que le gustaba mucho meterse en el monte. Estuve busque y busque, pero sin adentrarme tanto en el monte, pero me daba miedo internarme. A veces no la encontraba hasta el día siguiente. Cuando perdía mi borrego ya no entraba en la casa, sino que dormía en el temascal, pues tenía mucho miedo a que me regañaran. Me regañaban, pero nunca me pegaron. Mis padres me decían: "Tienes la culpa si se pierde los borregos. Tal vez quizás los encuentres muertos mañana". Entonces me decían que lo fuera a buscar temprano.

Cuando los borregos se metían a una milpa, mis padres tenía que reponer lo que el borrego había comido; dijeron que tal vez era mejor que yo no fuera a cuidarlos, y yo decía: "Pues, ni modo, que lo haga mi hermano mayor". Pero cuando él creció más y ya llegaba a trabajar (en San Cristóbal), entonces me mandaron a mí. Ponía mucho empeño en los primeros días, pero después de dos o tres días, mis borregos se perdían de nuevo.

Tenía yo un borrego que le gustaba mucho buscar hembras y se iba lejos y además era muy bravo y corneaba demasiado. Entonces yo buscaba otros compañeros y lo agarrábamos con mucho esfuerzo. A pesar de que le amarraba yo las patas, al poco rato ya estaba suelto y de nuevo se me escapaba.

Nunca tenía yo más de cuatro o cinco borregos al mismo tiempo; no eran bastantes. Al principio, cuando era yo chiquita (tal vez de unos seis años), iba con mis hermanos mayores. Ellos se iban, recomendándome que pastoreara, pero yo nunca les hacía caso. Cuando regresaban ya no había borregos y me mandaban a buscarlos. Yo hacía como si los estuviera buscando, pero nada más hacía la pantomima. Cuando veían que no los encontraba, me amenazaban de decirle a mis papás, para que me regañaran y me mandaran de nuevo a buscarlos. Pero sin resultado. Cuando veía que de todos modos yo no los encontraba, se enojaban mucho y me pegaban, y yo me ponía a llorar.

Era peor cuando de repente me entraba el sueño. Al llegar a casa encerraba los que traía y me iba de nuevo a buscar a los que faltaban y allí me tomaba la noche y me regañaban por estar caminando de noche. Entonces confesaba lo que me había pasado, y me amenazaban con irme a vigilar al día siguiente para ver si era cierto que los cuidaba o si me pasaba jugando.

Después que crecí más (tal vez a los 12 años), ya fui siendo responsable; después yo era la que enseñaba a mis demás compañeras. Cuando mis hermanitos aprendieron a pastorear entonces ya no llegaba yo.

Cuando era yo chiquita (de unos seis años), mi mamá me dijo que aprendiera a tejer, a retorcer el hilo (hilar). Me daba un poco de lana (cruda) cuando me iba a cuidar los borregos, pero nunca terminaba lo que me daba. Había otra niña más grande que pasaba todos los días jugando. Ya cuando miraba que ya se estaba metiendo el sol, hasta entonces empezaba a trabajar su lana. Como ya no la terminaba, la escondía entre los matorrales, pero ya nunca la volvía a ver de nuevo y me daba ese mismo consejo, pero nunca acepté, pues tenía miedo a que me regañaran. Ella se ponía a jugar todo el día, más aún se ponía a dormir casi todo el día. Apenas llegaba y se ponía a dormir. Cuando cambiábamos de lugar teníamos que despertarla.

Cuando llegaba a la casa en la tarde, mi mamá revisaba mi trabajo; como no había yo hecho casi nada, me regañaba, dicién-

dome que no había hecho más que jugar. Cuando crecimos más dejamos de jugar; ya para entonces nos daba vergüenza.

Cuando era yo chiquita (quizás de siete años), mis hermanos mayores me llevaban a recoger leña a la fuerza. Me amarraban con un lazo y me llevaron arrastrando casi. Una vez me dieron bastante leña a cargar y como me pesaba bastante me caí. Me dijeron que esto había pasado por ser haragana, que no quería ir; pero por poco me quebró las piernas. Lloré mucho, tenía mucho miedo, pero me llevaron a la fuerza. Cuando mi mamá no iba a recoger leña me oponía bastante; sólo sí iba yo con gusto cuando iba ella, pero cuando sólo iban mis hermanos no me gustaba ir porque me regañaron.

Cuando era yo un poco más grandecita, mis hermanos empezaron a decirme que cortara sola mi leña yo misma. Como no sabía hacerlo, me corté las piernas y me puse a llorar mucho. Mis hermanos me regañaban, diciéndome que para nada servía. Llegaba a mi casa cojiendo. Esta vez fueron ellos los que recibieron unas cuantas regañadas por no buscarme mi leña, porque me obligaron. También me pude vengar de mis hermanos rompiéndoles sus juguetes. Tal vez empecé a aprender más o menos bien a cargar leña cuando tenía como once años, pero nunca tuve que partirla (con el hacha), porque tenía hermanos varones; nada más con machete corto mi leña.

A veces teníamos que ir a vender leña en San Cristóbal. Yo iba con mi mamá y traía mi poquito de leña y a veces lloraba con ella; me cansaba bastante. Hace tiempo sí vendíamos leña, cuando mi papá aún no ganaba bastante.

Estaba bastante chiquita cuando aprendía hacer tortillas, y las hacía muy chiquitas. Primero las hacía con hoja, después me dijeron hacerlas con las puras manos; me decían que tenía que aprender a la fuerza. Cuando tuve unos seis o siete años ya sabía hacerlas, lo tenía que aprender poco a poco, no era fácil tarea; mis tortillas salían bien dobles. Cuando lograba una, y tenía que ponerla en el comal a veces quedaba embrocada encima del comal y a veces me quemaba la mano. Mi mamá me dijo que cuidara las tortillas. A veces me regañaba porque no aprendía a hacerlas; pues ésta era mi obligación como mujer, hacer buenas tortillas. Me decía que como a mí me gustaba jugar con el lodo, que por eso mis tortillas salían así.

Cuando empecé a moler (el nixtamal), me machucaba las

manos. Entonces no teníamos molino de mano, sino un metate de piedra. También mis hermanos tenían que aprender a moler. Los que podían moler tomaban pozol (de maíz crudo); los demás, no, así que fue de este modo como aprendí a moler.

Cuando era yo chica no sabía tantejar cuánto maíz, tenía que echarle; (en la olla). A veces le echaba mucho y se me reventaba la olla (de barro) de nixtamal. Otras veces con que le echaba mucha cal o casi nada de cal. También aprendí a hacer frijoles y verduras. Al principio para nada me servía. No me regañaban porque a mí me gustaba mucho jugar y eso me hacía olvidar todo. Sin acordarme que habían otros que sentían hambre. Hay mamás que regañan más a sus hijas, y les pegan o les jalan los cabellos. A mí no me molestaron mucho. Si hubiéramos sido puras hijas entonces mi papá se hubiera molestado mucho, pero entre nosotros casi todos (mis hermanos) son hombres.³

Empecé acompañar a mi mamá al pozo de agua cuando era chiquita, cargando un cantarito que buscaron especialmente para mí. Poco a poco se fue creciendo mi cantarito, hasta que, cuando tenía unos trece años pero aún no muchas fuerzas, le dije a mi mamá que iba a traer agua con el cántaro grande. Me fui, me lo pusieron en la espalda pero no llegó a mi cántaro, lo hice pedacitos en el camino. No podía caminar con mi cántaro. Entonces sí me dieron una buena regañada. Poco a poco fui siendo más fuerte, hasta que ya pude cargar el cántaro grande.

Para cuando tenía yo tal vez unos once años ya hacía bien las tortillas, y poco después ya sabía cocinar y hacer todo el quehacer de la casa.

Cuando mis papás se fueron en algún lugar, al regresar se encontraban con que yo ya había hecho todo. Así aprendí, poco a poco.

Los padres no tienen ni normas ni criterio de tiempo rígidos para medir el crecimiento de sus hijos, sino que aceptan el modo y paso de su desarrollo con variaciones considerables de un hijo a otro. Sin embargo, se espera que hacia los diez u once años de edad todo niño sepa, de manera ya no rudimentaria, todo lo que como adulto, necesitará saber, excepto tejer (las

³ La otra hija de la familia tenía como once años menos.

niñas) y tocar un instrumento musical (algunos niños). Se enseña a tejer a las muchachas adolescentes casi de la misma manera como se les enseñaron los demás quehaceres cuando eran más pequeñas. Una mujer chamula recordaba lo siguiente:

Lo que me costó mucho trabajo aprender fue a tejer. De chiquita mi mamá me daba un poco de lana para hilarla, pero yo no sabía nada. Cuando iba con ella a traer agua me encontraba un poco de lana tirada en el camino y trataba de retorcerla. No me importaba el color que tuviera, lo recogía y trataba de hilarla toda junta. Cuando ya pude hacerlo más o menos bien le pedí a mis papás que me dieran un *pelet* (palo y base especial para hilar).

Luego traté de tejer los pedacitos, porque mi mamá me había dicho que ya era tiempo de empezar a aprender a trabajar. Todo me salía sin forma. Cuando ella vio que al fin podía yo hacer algo en serio, me dijo que era hora de que hiciera una camisa. Ella preparó el telar; yo tenía mucho miedo de que todo me saliera mal y tejí con mucho miedo. Después me dijo que me hiciera una toca chiquita que ella me iba a enseñar. Me llevó mucho tiempo sin poderla terminar; mi mamá lo tuvo que terminar. Mi toca terminó con muchos hilos reventados y casi sin forma alguna. Aprendía a trabajar con mucho esfuerzo, porque me llamaba más el juego. Mi mamá me decía: "¡Apúrate!, si no, no vas a aprender a trabajar", u otras veces: "Hazlo bien. Si daltíro no se te mete en la cabeza te vamos a castigarte las manos, golpeándolas con el *pelet*". Y de hecho a veces me agarraba las manos y me las golpeaba con el *pelet*, y yo lloraba a gritos. Aprendí con mucha dificultad.

Cuando mi mamá vio que ya había aprendido más, me dijo que hiciera una bolsa para mis tortillas, y yo me puse más contenta. Sin embargo ella tuvo que prepararme todo el telar y me enseñó todo lo que tenía que hacer. Empecé con ánimo pero ya cuando faltaba poco no pude terminarla. No servía yo para nada en esas cosas. Cuando mi mamá me empezaba a decir cómo lo tenía que hacer, empezaba a llorar.

De repente me daba mucho coraje y a veces no sentía muchas ganas de cortar mi tejido con un cuchillo o algo semejante. Mi cuñada me decía: "Es difícil aprender, pero apúrate

y aprenderás". Era un sufrimiento terrible para mí. Yo sabía yo un poco, pero yo sentía que no era capaz de aprender. Por eso decía que sería mejor cortarlo. Nunca lo hice, pero por eso siempre me lo terminaba mi mamá.

Después me dijeron que empezara a aprender a lavar (encoger) el tejido. El mismo sufrimiento, pues para nada podía aprender. Me pasaba largo rato duro y duro tratando de hacerlo encoger, pero para nada hasta que mi mamá me venía ayudar. Ya me había enseñado cómo, pero yo pensaba que nunca podría aprender. Me decía que no me desanimara, que tenía que aprender poco a poco.

Después me dijo que empezara a preparar el material para una blusa. Comencé, pero con la misma historia de que mi mamá tenía que terminar mi tejido. En seguida me dijeron que empezara hacer mi falda. Ya era tejido y trabajo grande. La empecé y sí la terminé, pero con mucho trabajo. Ese fue el primer trabajo que logré terminar. Estaba tan ancha que casi no podía alcanzar (los extremos del telar). Me llevó mucho tiempo, pero por fin pude terminarla.

Pasó mucho tiempo, hasta que empecé a preparar lo necesario para mi toca grande. Entonces ya era yo algo más seria; aunque tuve la misma historia que con mi falda, sin embargo la terminé y entonces mi mamá se puso contenta y me dijo que ya había yo casi aprendido a tejer y que estaba aprendiendo a tejer bastante chica. Entonces tenía unos diez u once años.

Luego me dijeron que comenzara a hacer una toca muy pesada, empezando por la orilla. Pero como era más difícil que el tejido ordinario entonces, temblaba cuando lo hacía. Tenía mucho miedo, temía a que me saliera mal. Cuando mi mamá empezó a enseñar esta clase de tejido primero me dio todas las instrucciones y luego se fue a traer agua. Cuando regresó me preguntó si ya lo había terminado, y yo le respondí que no le encontraba forma. Lo revolvió todo y todo estaba hecho a perder. Me dijo: "Te puse bien la muestra y lo descompusiste todo". Entonces me obligó a que lo destejiera y allí me tiene atareada, destruyendo lo que había hecho. Sin embargo, terminé esta clase de tejido.

Luego me empezaron a enseñar cómo tenía que insertarlas y con ello empezaba una nueva historia de mis sufrimientos. Entonces me comenzaba a decir que nunca aprendería, que yo

nunca aprendería a hacer mi falda, pero mi mamá decía que tenía que aprender y me enseñaba cómo; a mí me parecía una cosa casi imposible de hacer.

Después de todo esto mi mamá me dijo que por lo menos hiciera una blusa para mí. No sé que edad tenía yo entonces. Lo que sé es que temblaba por el miedo de que mi tejido saliera mal. Porque mi mamá me regañaba; me dijo que ella no iba a estar tejiéndome mi ropa durante toda la vida. Me dijo lo que tenía que aprender, que no podía estar jugando toda la vida, pues éste era el trabajo de la mujer. Así fue como fui aprendiendo poco a poco y ya pude hacer sola mi falda y las demás cosas.

No perdí el miedo a tejer sino hasta que tuve como 16 años. Ya no tengo miedo, ya no me cuesta mucho; ya siento gusto cuando trabajo. Sin embargo, cuando dejo de tejer mucho tiempo, como que se me olvida algo. Si reviso algún tejido me doy cuenta cómo tiene que hacerse. Ya puedo ayudar a hacerle la ropa a mi papá. Ya no lloro, pero todavía tengo que preguntar a mi mamá; todavía le da trabajo añadir el hilo.

Cuando empecé a tejer, mi mamá y yo fuimos a visitar a la Virgen que está en nuestro pueblo. Mi mamá me dijo que debíamos ir sin comer. Le ofrecimos nuestras velitas y lo que teníamos que decir era que la Virgen me pusiera en el corazón el arte del tejido. Tenemos que hablarle a Dios me decía mi mamá. Me dijo que le enseñaron cuando no aprendía ella tampoco, que viniera a hablarle a la Virgen que le iluminara y que aprendiera con mayor facilidad. Yo dije todo lo que mi mamá me enseñó que dijera. Llegué dos o tres veces a la iglesia y eso hacen todos los que saben de esas cosas. Le hablamos a Nuestra Madre, la Madre del Cielo, la Madre de Dios. Las mujeres que saben más de estas cosas dicen que debíamos llevarle a la Virgen algún trabajito para que la Virgen viera que estamos demasiadas tontas para tejer. Dicen que hay que dejar el trabajo a sus pies. Pero yo lo único que le llevé fueron mis pocas velitas.

Una mujer de Chenalhó recordaba lo siguiente:

Cuando tenía yo unos 15 años empecé a usar el *pelet*. Mi mamá me enseñó. Yo la veía cómo lo hacía y ella me decía: "Prepara tu hilo, retuerce tu hilo. Busca un poco de hilo (algodón

silvestre). Tienes que hacerte tus servilletas; tienes que hacerte tu toca". Como mi difunta tía todavía vivía con nosotros, ella me enseñó; mi mamá sólo me enseñó a hilar. "Hazlo así", decía mi mamá: "No lo hagas ni muy suave ni muy duro". Cuando no me salía bien el hilo me pegaba con el palito. Era difícil hacer hilo, porque en esos tiempos teníamos que hilarlo nosotras mismas; en cambio ahora se puede comprarlo ya listo para el telar. Mi mamá me decía: "¿De dónde vienes, mujer, que ni siquiera sabes manejar el *pelet*? Las mujeres deben aprender. A lo mejor tendrás una suegra enérgica que sabrá tejer muy bien, y te va a regañar. Te pegará en la cabeza con el *pelet* y con el palo del telar si no sabes usarlo. Solamente así aprenderás a tejer".

Cuando aprendí a tejer; entonces ya recibía menos porque la que me enseñó fue mi tía. "Hazlo así. El dibujo es así como se hace. No es necesario regañar si es que tú quieras aprender". Esa tía era buena. "Algunas dicen que es necesario pegar con los instrumentos que sirven para tejer, pero no es necesario pegar si queremos aprender". Parece que no tuviera yo ojos para contar los hilos. "Hazlo así", decía. Parece que es imposible aprender, parece que no tuviera ojos. Yo lloraba mucho pero poco a poco Dios me ayudó y aprendí.

Mi tía empezaba poniéndome la muestra, y me decía: "Sígueme. Ve viendo lo que estoy haciendo. Tienes que dejar un hilo en el centro, luego agarra otro, y luego tres. Depende del dibujo". Sin embargo me costó mucho; terminé mi toca en unos dos o tres meses y no me salió muy mal. Luego empecé a imitar otras prendas, blusas y otras cosas. Entonces nadie me enseñaba cómo hacerlas, yo simplemente fui imitando.

Mi mamá me mandó a la iglesia a rezarle a la Virgen. "Vete con ella. Llórbole y dile que quieras aprender. Tienes que pedírselo, porque el bordado (brocado) es de la Virgen".

"Sí", decía yo, y me iba a hablarle. Le dije todo lo que tenía en mi corazón.

Los muchachos que aprenden a tocar un instrumento musical según parece, sufren mucho menos, quizás porque dicho conocimiento se considera esotérico, no indispensable. Algunos son autodidactas. Despues de comprar o prestar el instrumento,

observan a quienes lo saben tocar y por sí mismos deducen qué posiciones de los dedos son necesarias para la ejecución de una cierta pieza; luego la repiten interminablemente hasta que las dominan, y hasta que la ejecución se vuelve casi automática. Otros reciben instrucciones más directas de alguien que ya sepa tocar, pero también éstos dependen principalmente de la observación y de la imitación para su aprendizaje. Pocos músicos, especialmente los que tocan instrumentos de cuerda o de viento, conocen todo el repertorio tribal.

Mientras los varones pueden ganar dinero cuando conocen la técnica agrícola, las muchachas tienen menos oportunidades de ser económicamente independientes. En casi todos los grupos o municipios, las mujeres crían unos cuantos pollos y ganan pequeñas sumas de dinero con la venta de aves y huevos, pero en raras ocasiones tienen pollos propios hasta que no salen tanto de la casa de sus padres como de la de sus suegros. Se alienta a las amatenangueras a que ganen dinero por su lado, mediante la venta de cerámica, desde antes de terminar la infancia. Las mujeres chamulas y zinacantecas (pero no sus hijas solteras), con frecuencia tienen ovejas cuya lana venden o usan para su propio tejido. Unas cuantas mujeres en la mayoría de las tribus, y en mayor proporción entre los chamulas, venden sus tejidos y a veces el estambre que hilan. Sólo mediante estas actividades pueden las adolescentes ganar algo independientemente, pero pocas lo hacen. En cambio, los padres tienen obligación de satisfacer todas las necesidades económicas de sus hijas, inclusive alguna alhaja de cuando en cuando. La mayoría de las muchachas se casan entre los trece y los dieciocho años (en muchos casos aprenden a hacer cerámica o a tejer mediante las enseñanzas de la suegra y no de la madre), después de lo cual se espera que sus jóvenes esposos las adornen un poco más de lo que lo hacían sus padres. Sólo después de que ya se han establecido en su propio hogar, comienzan a ganar algo por sí mismas. Naturalmente que las pocas muchachas que se hacen maestras rompen ésta y muchas otras reglas, porque se van a otro lugar y comienzan a ganar dinero antes de cumplir los

veinte años, se casan a edad un poco mayor, y además en muchos casos con maestros indígenas de otra tribu.

Se permite a los niños pequeños que duerman durante el día, y con frecuencia se les coge en brazos o se les amarra a la espalda de alguien para que duerman una siesta. En las mañanas, se les permite dormir cuanto quieren, hasta que despiertan. Al crecer y acercarse así a la edad de trabajar, primero se les recomienda que no duerman durante el día, y luego se les hace despertar temprano. Generalmente las mujeres se levantan mucho antes del amanecer y de que el marido despierte, a encender el fuego y a comenzar a hacer las tortillas. La niña ideal empieza a seguir el horario de su madre y a ayudar en los quehaceres del amanecer, a la edad de diez u once años. Hay quien espera que las hijas se levanten antes que la madre, como entrenamiento para que lleguen a ser buenas esposas. Sin embargo, muchos padres dejan que sus hijos se levanten más tarde. Los varones de unos diez años son enviados a veces a cuidar el maíz que está a punto de madurar, para que los animales voraces no se lo coman, desde las primeras horas del amanecer; esto, sin embargo, es un quehacer estacional. Muchas niñas no aprenden a despertar antes del amanecer hasta después de que ya se han casado, y muchos varones, hasta que han comenzado a asumir las responsabilidades económicas del hombre.

Una vez que se piensa que el niño ha comenzado a "comprender", no se tolera la desobediencia directa, y en ocasiones se le castiga severamente. Hasta hace una o dos generaciones, se colgaba a los niños sobre un fuego humeante, a veces con la cabeza hacia abajo, o se les obligaba a aspirar el humo de chiles quemados. Se les privaba de comida, o por lo menos de sal, o se les tallaba la boca con chile. Hoy en día, sin embargo, parece que tales castigos son raros. Se regañaba con frecuencia a los niños o se les da de nalgadas, a veces con una correa o con una vara, pero generalmente no se les da más de uno o dos golpes, o se les asignan las tareas que menos les gusten. Para un niño particularmente recalcitrante, es forma común de castigo en Oxchuc y Chanal atarlo de las manos a un palo cerca

de la casa; se le libera en la noche para dormir, pero a veces al día siguiente lo vuelven a amarrar, hasta que se le ha pasado el rencor y da muestras de obediencia a la voluntad paterna. De cualquier forma, no se le negará más de una comida al día. También deben los padres, mientras lo regañan o lo castigan, explicarle qué fue lo que hizo de malo. Privarlo de comida se considera el peor de los castigos, y muchos adultos afirman que nunca lo han hecho con sus hijos.

En general, se espera que los padres sean más estrictos que las madres, y que exijan mayor tranquilidad en la casa; los niños deben temer más a su padre. Sin embargo, con frecuencia las mujeres dan la impresión de ser más impacientes y estrictas, quizás porque tienen menos oportunidades de desahogar sus sentimientos hostiles que los hombres.⁴ Se cree que si no se regaña a un niño, ni se le castiga de otra manera, para que trabaje y sea obediente, será maleducado, irresponsable, desobediente y borracho de grande. Hay quien cree que la madre tiene el derecho de tener a su servicio a sus hijos por haber sufrido tanto al darlos a luz. Otros tienen la idea de que los regaños excesivos entristecen al niño profundamente, por lo que deben evitarse tanto como sea posible.

Hacia los once o doce años de edad, una niña debe ser capaz de hacerse completamente responsable de una casa, aunque todavía no se le exige que sepa tejer y bordar, pero ya debe haber abandonado todo pensamiento de juego. En la mayoría de las tribus ya se le considera casadera y, con toda probabilidad, se casa antes de que pasen muchos años. La mayoría de las niñas tienen de unos doce a catorce años cuando empiezan a tejer, pero no se espera que sean hábiles en esos trabajos sino hasta que tengan dieciseis años, lo cual con frecuencia significa después de su matrimonio.

Un muchacho, hacia los doce años, ya debe ser un buen trabajador, aunque no se le exige que haga tanto como un adulto

⁴ Las mujeres, al contrario de los hombres, ni deben emborracharse, y muy pocas lo hacen. Los hombres tienden a beber mucho más. Sólo cuando están muy borrachos y han perdido el control de sí mismos, se les perdona la expresión de abierta hostilidad, en especial la agresión física.

sino hasta que alcanza la madurez física y la fuerza completa, hacia los veinte años. Aunque pasa varios años trabajando mucho y ahorrando un poco de dinero, no se propone seriamente encontrar mujer sino hasta que le falta poco para los veinte años, que es cuando adquiere la calidad completa de adulto.

Aunque es muy raro que los padres elogien a sus hijos, y sólo lo hacen cuando comienzan a aprender una nueva técnica, llegan a depender más y más del trabajo del hijo, y a apreciar la genuina contribución de éste a la economía de la casa. A su vez, se espera que el niño comprenda la actitud de sus padres y que sepa que se aprecia su trabajo. Aunque los regaños son frecuentes, en muchos casos no son más que una palabra o una frase, aunadas a una breve explicación o exhortación a la buena conducta o a una actitud más madura; "flojo" es uno de los epítetos más fuertes. En otros casos, el hijo puede escuchar sin ser advertido cuando su padre relata a otro adulto los progresos del niño, pero tanto el padre como la madre sólo pueden decirle al niño directamente que lo quieren, cuando están borrachos.

A su vez, es frecuente recibir la impresión de que los niños conocen bien los sentimientos que sus padres tienen por ellos. En comunidades relativamente pequeñas, donde todos son mutuamente dependientes en el alto grado, la capacidad de percibir y de comprender a los demás es sumamente funcional, por lo que hay gran probabilidad de que se desarrolle mucho. Así es entre la mayoría de los habitantes de los Altos, que siempre tienen especial interés en adivinar las intenciones de los demás hacia ellos, y en general lo logran con sorprendente exactitud. Las mujeres parecen ser aun más preceptivas e inteligentes, con relación a los sentimientos y actitudes de los demás, que los hombres.

Hay un papel que únicamente los niños desempeñan: la realización de aquellas tareas que se hallan fuera de las normas de una conducta verdaderamente adulta. Así una mujer que necesite ayuda para acarrear agua, con más probabilidad la pedirá a su hijo pequeño, aunque éste tenga que hacer

varios viajes, que a su marido, por lo menos si hay vecinos que puedan darse cuenta. También se encarga a los niños que hagan mandados, en especial a pedir prestados o a comprar productos alimenticios en casa de parientes o vecinos, y también para que informen en su casa de lo que vieron. Se espera que al hacer dichos mandados, los niños aprendan algo sobre el dinero y el valor de las cosas. No se les envía más lejos de donde pueden llegar a pie sin cansarse mucho; esto, para un niño de seis años, quizás significa dos o tres kilómetros, pero los mayorcitos tienen a veces que caminar dos o tres horas en cada sentido para realizar tales encargos.

EXPRESIONES EMOCIONALES Y DESARROLLO INTELECTUAL

Hay la tendencia que las personas sean muy directas y a que tengan sentimientos intensos, aunque la expresión de la mayoría de las emociones, especialmente la hostilidad, es a veces criticada, por lo que puede resultarles difícil expresar explícitamente lo que sienten. No está bien alterar notablemente la conducta por las emociones que se sienten, y únicamente los niños pequeños lo hacen comúnmente. Un niño mayor o un adulto, en cambio, debe seguir cumpliendo las normas de su trabajo sin importar su estado emocional.

En Oxchuc, la ira se siente en la cabeza y en la cara: "Se sienten ganas de morder a la persona", dijo un entrevistado. Pero el amor, la pena y el miedo se sienten en el corazón; este último se puede propagar al resto del cuerpo. El modo más común de preguntar de qué humor se encuentra otra persona o de qué siente es, entre todas las tribus, en efecto, el siguiente: "¿Qué dice tu corazón?" Las respuestas más comunes son "Nada", si el interpelado no tiene un estado de ánimo particular; "Contento", en un momento de gran alegría o "Triste".

Los padres, cuando tienen una pena, la expresan profundamente y lloran sin empacho enfrente de sus hijos. En ocasiones tales como una defunción en la familia, el niño a veces trata de consolar a sus padres acercándose a ellos y hasta tratando de enjugarles las lágrimas. Los padres, por su parte, se commueven profundamente. Se tiene conciencia de varias formas de amar, y se diferencia el amor del niño, del que se siente por un hermano, progenitor o cónyuge. No obstante,

se hacen esfuerzos para que la conducta no varíe nunca y de que siempre sea correcta. Aun cuando algún niño mayorcito está furioso con su padre o con su madre, muy rara vez deja de dirigirse a ellos con las formas correctas, que son sumamente respetuosas.

Los niños, en general, deben ser vistos, pero no oídos, en su casa y cerca de ella. Sólo se hace excepción a esta regla para los muy pequeños, los que son "demasiado chicos para comprender". Se permite a los bebés que hagan sonidos y a los más grandecitos que hablen tan fuerte como quieran. No se deja llorar mucho a los bebés, pues cuando empiezan a hacerlo, se les atiende lo más pronto posible. Hacia los dos años son frecuentes las rabietas, y se espera que entonces comiencen a aprender cuál es la conducta correcta y a aceptar pasivamente los acontecimientos. Hay padres que consideran que un berrinche es síntoma de trastornos digestivos ocasionados porque se negó al niño alguna cosa de comer que pidió, pero otros la consideran una reacción contra cualquier tipo de negación o frustración, de celos por el hermanito que está por nacer, o causada por rivalidades entre hermanos. Otros consideran que las rabietas son simplemente una conducta caprichosa.

Si un niño de teta hace una rabieta, su madre puede hacer un primer intento por calmarlo dándole el pecho, lo cual en ocasiones el niño agradece dándole una mordida. Ella quizás reacciona dándole un golpe, como probablemente lo hará cuando se trata de un niño ya destetado. Esto generalmente lo calma "por el dolor del golpe", pero si no, el niño se arroja al suelo. Sólo los borrachos y los niños chiquitos en el clímax de una rabieta hacen una cosa semejante, porque sentarse directamente en el suelo generalmente es tabú. Se espera que la rabia pase pronto y que el niño se duerma, para despertar después más fresco y con la ira ya olvidada.

Las rabietas frecuentes las cura el bautismo, que arroja al diablo fuera del cuerpo o, si se trata de un niño ya bautizado, con oraciones en la iglesia. Una madre puede ame-

nazar con ponerle una inyección al niño, o puede golpearle la cabeza, mientras está en el colmo del berrinche, hasta que le sale sangre, liberando así la bilis que le causó la ira y poniendo fin a la rabieta. Otras madres creen que sus hijos se ponen furiosos por exceso de calor y, los bañan en agua fría. Cuando fallan todos los remedios, se llama a una curandera para que, con las ceremonias apropiadas, ponga fin a las rabietas. Estos accesos de ira, sin embargo, muy rara vez son tan largos e intensos como los que son comunes en los Estados Unidos, porque se les evita lo más posible; más aún, lo que la gente de los Altos llama un berrinche, sería allí considerada un simple episodio pasajero o una frustración bastante ligera.

Se cree que la ira, en niños mayores o adultos, forma un tumor en el corazón que se cura con un té de hinojo. Muchos reconocen, especialmente las mujeres, que los padres a veces desahogan en sus hijos sus propias frustraciones, como los borrachos con cualquier miembro de la familia que esté presente. En ocasiones se reconoce que la conducta infantil refleja el estado de ánimo de los padres, o la insatisfacción de sus deseos.

Se enseña a los niños a desconfiar de todos, excepto los que son miembros de su familia inmediata. Cuando entra a la casa un extraño, aunque venga formalmente de visita, se dice al niño, una y otra vez, que vino a robar o a ponerle una inyección. Los adultos hacen esto por juego, mientras miman al niño en los brazos protegiéndolo contra el peligro de que se le habla, y lo hacen hasta que el niño, aterrorizado, rompe a llorar. Entonces lo calman, asegurándole que dentro del círculo de su familia no corre peligro. Un signo de madurez es cuando los niños, especialmente los varones, se muestran dispuestos a enfrentarse a cualquier peligro y a tratar con extraños. Los niños también tienen miedo a la oscuridad, a los depósitos de agua, a que los dejen solos, a acontecimientos u objetos nuevos y extraños, principalmente animales, a las peleas o altercados, a las amenazas de figuras perversas y sobrenaturales tales como el *pukuj* (diablo) y, en tiempos más recientes, con la llegada de la medicina moderna, a las in-

yecciones. Por ejemplo, a veces se les dice que el *max* (representación del *pukuj*) se los comerá si no se portan bien. Muchos de estos temores los acompañan toda la vida.

Se espera que los niños que ya caminan se pongan celosos de sus hermanos menores, aunque lo opuesto se considera menos normal, y algunas personas entrevistadas negaron la existencia de tales celos. Tampoco se espera que los que están aprendiendo a caminar expresen celos del recién nacido, aunque puede ser que les moleste que se le dé el pecho. Sin embargo, varios entrevistados dijeron que es posible que un niño haga una rabieta a la vista de cualquier mujer embarazada, aunque no sea necesariamente una que él ya conozca. Vogt (1969) dice que el resentimiento de los niños menores contra sus hermanos mayores permanece latente en toda la infancia, y se expresa más tarde en la competencia entre los hermanos por la escasa tierra del padre. Un fuerte principio de jerarquía conforma todas las relaciones, sociales y ceremoniales; el superior o más anciano siempre tiene una posición de autoridad, mientras que el inferior o más joven debe obedecerle y servirlo.

Se piensa que es normal que los niños tengan envidia de los juguetes de los demás. Se les considera dueños de los juguetes que les han dado o que ellos mismos han hecho, pero se les aconseja que los compartan y que jueguen con otros niños, sin fricciones. Parece que esto muy rara vez es problema, pero la envidia por los juguetes, aunque sea ligera, no es más que la precursora de los celos que los adultos sienten por las posesiones de los demás; los vecinos continuamente observan furtivamente lo que los otros adquieren. Se miden y cuentan mentalmente las milpas; entre las tribus pastoriles sucede otro tanto con borregos y ganado; se valúa la ropa usada para el trabajo o para las fiestas, la casa en que se vive, y la adquisición de cualquier novedad, tal como un radio o un fonógrafo, se comenta ávidamente. Algunos afirman que es por el miedo al hambre, cuando ven que otro tiene mucho más que ellos. Idealmente, una persona debe poner a disposición de la comunidad la riqueza que haya acumulado, me-

diente el expediente de aceptar un cargo religioso para el patrocinio de una fiesta; muchos "ricos" lo hacen. Para todos, existe el peligro de que, a menos que la adquisición de riquezas sea resultado de fuentes externas de ingreso claras y aceptables, como el dinero acumulado en una plantación de café, se les acuse de brujería; esto es así particularmente en tiempos de crisis. En Oxchuc, donde la creencia en la brujería se está extinguiendo, ha habido casos de robo o de robo y asesinato, si bien actualmente muy rara vez se menciona como motivo la brujería.

Aunque cada uno de los objetos que se encuentran en la casa puede ser de propiedad de alguno de los miembros de la familia, se espera que todos ellos tengan acceso a dichos objetos. Se fomenta mucho la idea de compartir desde la más temprana edad, de modo que no es raro ver niños de uno o dos años que en el mercado comparten un pedazo de pan o alguna otra golosina con otros. Según una persona entrevistada, el compartir todo, dentro de la familia, es simplemente la conducta más natural.

Al mismo tiempo, se enseña a los niños desde que comienzan a andar a que no toquen las cosas que no pertenecen a su familia; hasta si un bebé toca algo de propiedad de un extraño, se dice que se lo quiere robar. Los niños más grandecitos, reciben los castigos más severos precisamente por tales robos. En Oxchuc, en un caso semejante, es cuando se amarra al niño a un palo durante tres o cuatro días, sin darle bastante de comer.

Hace varios años, se dijo que un niño chamula de unos doce años fue fuertemente azotado por las autoridades tribales, después de haber estado en la cárcel un par de días, por robar dinero en las casas de los vecinos; al salir de la cárcel, volvió a robar y huyó del pueblo, sin que nadie lo volviera a ver. Muchos de los vecinos acusaron después a su padre de brujería, rumores que continuaron largo tiempo después de que él había pagado todas las deudas del muchacho.

Se combate el hábito de que los hermanos se peleen, aunque la agresión verbal, en general, es menos criticada que la física. Los niños que se muerden o golpean entre sí, reciben como premio unas nalgadas. El niño bueno es humilde siempre, y acepta lo que los dioses le manden, aunque no es raro que, en defensa propia, riña verbalmente con algún hermano mayor. En general los padres, en tales circunstancias, defienden a sus hijos menores, y se inclinan más a castigar a los mayores. Algunos niños aprenden a utilizar a uno de los dos progenitores contra el otro.

La agresión física contra los padres, una vez identificada, es completamente tabú; si la hacen niños muy pequeños, simplemente se les hace burla o se les dice que no deben golpear a sus padres, pero si son más grandes, se les castiga con severidad. La agresión verbal contra los padres es menos seria, y en ocasiones simplemente no se le hace ningún caso. Así, un niño pequeño puede llamar puta a su madre en un acceso de ira sin que ella reaccione. Sin embargo, en la adolescencia, época en que la lucha por la independencia es de la mayor importancia, los muchachos pelean a veces más abiertamente con sus padres, y hasta los golpean; no obstante, en la mayoría de los casos la lucha por la independencia y la calidad de adultos se conserva más oculta. Una joven pareja se casa en la casa de los padres de la novia, después se cambia a la de los padres del novio, supuestamente para vivir allí varios años. Un joven, aunque ya casado y quizás hasta padre de un hijo, sigue bajo la autoridad de su padre; la joven esposa es prácticamente una criada de su suegra. Si bien el muchacho quizás ya se ha convertido en un buen agricultor, la joven esposa en cambio todavía tiene que aprender bien las técnicas del tejido o de la cerámica. Aunque la lucha básica por la independencia se desarrolla generalmente entre el joven esposo y su padre, siempre existen desacuerdos entre la esposa y su suegra, lo cual, en la mayoría de los casos, se aprovecha como excusa para establecerse en su propia casa, muchas veces a unos cuantos metros de distancia de la del padre.

Una vez que la pareja alcanza su independencia, las cau-

sas más comunes de las disputas domésticas son que la esposa no le ha dado bien de comer al marido, que éste le ha pegado a su mujer ya sea sobrio o borracho (y por ello sin conciencia de sus actos), la pereza por partes de uno u otro, y la infidelidad.

Se critica la fanfarronería ociosa, a menos que una persona exprese sobre sus propias habilidades lo que se acepta como verdad indiscutible. El chisme, siempre que sea verdad o que no pueda ser rebatido, se fomenta, pero no así la mentira. Para combatir la fanfarronería y la mentira los padres recurren a bromear con sus hijos, agrediéndolos verbalmente de la misma manera.

Aunque se reconoce la ira, con frecuencia se le considera peligrosa, porque es una invitación a los dioses para que envíen a la familia una enfermedad u otra tragedia peor. La alegría, el miedo y la tristeza, son casi las únicas emociones que tienen expresión legítima. La felicidad es que no falte que comer, incluyendo alimentos proteínicos, tener dinero suficiente para comer bien y para vestirse bien en las fiestas, y tener que no se irrite fácilmente, muchos hijos de ambos sexos, y, la tierra y los animales que proporcionan esos bienes. También es tener un cónyuge que sea trabajador, acomodado y en fin, es poder servir a la comunidad en cargos políticos o religiosos que se asignan directamente a los hombres, pero para los cuales sus esposas les dan considerable ayuda. Para los niños la felicidad es tener padres cariñosos, pacientes y cálidos, suficiente de comer, bastante ropa para no sufrir el frío, y una vida rica en juegos, con varios compañeros y unos cuantos juguetes. Para los escolares también es sacar buenas calificaciones, tener un buen maestro y llevarse bien con los demás compañeros.

La tristeza viene únicamente por la muerte de algún miembro querido de la familia o por la soledad. También se piensa que es lo contrario de la felicidad. Así, tener hambre o andar mal vestido, vivir con gente irritable u hostil, a cualquier otra frustración grave son causa de mucha tristeza, según se cree.

En una encuesta piloto sobre las pruebas de lectura (véase el capítulo IV) se hicieron preguntas a más de cien niños sobre un niño que, al tratar de alcanzar unos frutos, se cayó de la rama de un árbol y se lastimó. La pregunta tenía tres respuestas para marcar la correcta, que decían "enojado", "triste" y "feliz", con las que se debía describir el estado de ánimo del niño. Todos los que respondieron a esta pregunta marcaron "triste."

El poder tratar con los ladinos efectivamente y en español, y saber defender la propia posición, son causa de mucho orgullo y placer; estar indefenso ante los ladinos y depender de su honradez (a menudo dudosa), es causa de vergüenza y de dolor.

Se acepta que entre los niños existen diferencias individuales. Los padres no se sienten responsables por el carácter básico de un hijo, aunque sí sienten una gran responsabilidad por orientarlo hacia una conducta correcta y hacia el trabajo. En lo relativo a las emociones, la estructura del carácter básico de una persona tiene menos importancia que la conducta cotidiana. El cumplimiento de todas las obligaciones y, sobre todo, el ser un buen trabajador, a pesar del estado de ánimo en que se encuentre la persona, es lo que importa. Por su poco o nulo sentido de responsabilidad por el carácter básico del niño, los padres pueden fácilmente aceptar las diferencias de personalidad y de reacción. Sin embargo, aunque advierten estas diferencias, tienden a no hacerles caso para la educación de sus hijos, a menos que se trate de diferencias que aceleren dicha educación. El niño al que le gusta imitar a sus mayores es generalmente más apreciado que el que se resiste a madurar: el primero es "bueno", y el segundo es juguetón, travieso, flojo, o "malo".

Se hace muy poco para propiciar que se desarrolle en los niños la fantasía. Si trabajan bien, el hecho de que tengan o no fantasía es relativamente de poca importancia. No obstante, los sueños tienen un papel importante en el desarrollo del niño. El simbolismo de los sueños está codificado y cada sueño individual se analiza sistemáticamente. En la mayo-

ría de los casos, el sueño presenta un hecho, actual o futuro, a menudo en sentido opuesto. Así, soñar que alguien se enferma puede significar un deseo de que goce de buena salud, pero soñar que está bien puede ser el anuncio de una enfermedad o hasta de la muerte. Además de su valor como predicciones, los sueños pueden servir para identificar a una persona con su nahual. Sólo mediante un sueño propio y nunca por los deseos o sueños de los padres, logra una persona conocerse el alma o la posible capacidad de curar, es decir de ser curandero.

Se da más valor a la capacidad de memorizar que a la fantasía. Un padre debe decir a su hijo los nombres y propiedades de las plantas; el ideal es que el niño los recuerde después de haberlos escuchado una sola vez. Lo mismo se aplica a las niñas, a quienes son principalmente sus madres las que las instruyen. La memorización, parte esencial de la vida escolar tanto como de la doméstica, se considera como un desarrollo natural que no requiere entrenamiento. El chico serio recuerda, el juguetón olvida. Otros elementos del saber popular que deben aprenderse de memoria, tales como las oraciones más comunes, se aprenden acompañando a los padres y escuchándolos año tras año hasta que el niño sabe también la letanía. No se acepta que los juegos dramáticos tengan importancia alguna para dominar estas oraciones.

Las historias y mitos más importantes se aprenden y transmiten de generación en generación; los niños los oyen una y otra vez, y reciben explicaciones sobre su significado. Se cuentan historias y se intercambian chismes en el desayuno o en la cena, y siempre que la familia se reúne alrededor del fogón. Los niños pequeños se acurrucan junto a sus padres o parientes mayores, a menudo cabeceando de sueño, y los mayores se sientan a escuchar, frecuentemente con mucha atención. No obstante, los niños tienen la libertad de separarse del grupo cuando quieran, y muchas veces lo hacen apenas se les dispersa la atención.

La religión no puede separarse de ningún otro aspecto de la vida; influye en toda. Los niños comienzan a imitar las

ceremonias religiosas casi tan pronto como emprenden los juegos dramáticos, poco después de aprender a caminar bien. Imitan las oraciones de sus padres, las ceremonias curativas, y todas las demás de importancia que se realizan en el centro tribal. Aprenden las oraciones escuchando a sus padres una y otra vez, y más tarde comienzan a repetir las palabras. No se les pone ninguna presión para que recen sino hasta que ya casi son adolescentes, edad en la que ya deben haber aprendido bien por lo menos las oraciones más rudimentarias. La mayoría nunca aprende otras, por lo que hasta los que dirigen las ceremonias muchas veces tienen que llamar a una persona especialmente ilustrada para que ayude con las oraciones particulares que se requieren en una ceremonia importante. Las oraciones personales en muchos casos son improvisadas, según el estilo general y con una forma apropiada para la ocasión.

Los términos que expresan parentesco, las formas de cortesía, y gran parte de la etiqueta formal que caracteriza todos los contactos sociales aparte de los que se realizan entre los miembros de la familia inmediata, se aprenden de la misma manera que todo lo demás, es decir, mediante la observación y la imitación. Los padrinos no tienen tanta importancia como en la cultura ladina. En Chamula, y en menor grado en otros municipios, los abuelos y tíos son los que con más frecuencia son invitados para ser padrinos de un niño en el bautismo, negándose así la función básica entre los ladinos (mestizos) del compadrazgo, que es la de establecer lazos familiares con personas con las que no hay consanguinidad alguna.

Los niños deben respetar a los mayores, incluidos sus hermanos de ambos sexos. Existen palabras diversas para designar al hermano mayor, a la hermana mayor, y al más pequeño de la familia, en todas las tribus; las formas específicas varían un poco una de otra. Los hermanos y hermanas mayores deben sustituir a los padres, especialmente cuando el del mismo sexo está ausente; los hermanos menores deben demostrarles casi tanta deferencia como si fueran sus padres. En la realidad, las rivalidades entre hermanos con frecuen-

cia superan estas consideraciones; los hermanos menores les expresan su ira a los mayores con mucha mayor libertad que a los padres. Aunque los golpes generalmente se critican, pegarle a un hermano mayor no es tan grave como agredir físicamente al padre o a la madre. Entre los hijos varones es especialmente probable que se sientan celos o envidia, ya que siempre están en competencia por la aprobación del padre y por una parte mayor de sus tierras. En donde aún hay tierras disponibles, estas rivalidades no son tan intensas como en Chamula y en Zinacantán, donde la tierra es muy escasa.

Como la mayoría de los asuntos tribales, entre ellos la justicia, son atendidos en el pórtico del ayuntamiento o cabildo, todo mundo puede presenciarlos. Los juicios se llevan a cabo en público, y una multitud formada tanto de adultos como de niños generalmente se junta para escuchar los alegatos de ambas partes en disputa, que a menudo los litigantes y sus ayudantes exponen simultáneamente. Los funcionarios del pueblo buscan entonces una solución, que sirve más para resolver la dificultad y para restablecer la armonía en la comunidad, que como muestra de las normas abstractas de justicia. Muchas veces se ve a un grupo de niños, especialmente varones, observando con profunda atención el proceso del gobierno.

En un juicio en Chamula en que se acusaba al reo de robo, se le ordenó que pagara en ese mismo momento el valor aproximado de los objetos robados; se recomendó al quejoso que en el futuro tuviera más cuidado de sus bienes; el tribunal los multó a ambos, les dijo que resolvieran sus dificultades y que nunca volvieran a pelearse. Ya algo apaciguados porque ambos habían salvado su honra y habían visto que regañaban y multaban a su rival, dejaron el sitio donde había tenido lugar el juicio, probablemente resueltos a evitar disputas de esta clase en el futuro.

Los hombres, especialmente los jóvenes que tienen fama de revoltosos, son con frecuencia forzados a servir al gobierno

durante un año, con la esperanza de que aprendan a portarse correctamente; durante este tiempo sufren las privaciones consiguientes, porque casi no tienen tiempo de trabajar para ganar algo; los que ocupan los cargos inferiores en el gobierno, generalmente están llenos de deudas cuando los dejan, pero se espera que se hayan enriquecido con el conocimiento de que han servido a la comunidad, que es uno de los más altos valores ideales de todas las tribus.

Se considera deseable que todos aprendan español, tanto mujeres como hombres, pero dentro del círculo familiar muy rara vez se habla. Los niños lo aprenden principalmente en la escuela, aunque los que trabajan con los ladinos, en general como sirvientes, comúnmente aprenden por lo menos los rudimentos de esta lengua en su trabajo. Esto es particularmente cierto entre los muchachos de Chamula y Zinacantán, y entre las muchachas de Chenalhó, Mitonic y Oxchuc, que son los que con más frecuencia obtienen esos empleos. Una forma rudimentaria de aritmética, que consiste principalmente en contar y en saber dar cambio de 5 pesos, se aprende con mayor frecuencia en el mercado. Los niños quizás empiezan a contar en su lengua materna hacia la edad de seis años, más o menos al mismo tiempo que han aprendido bien la conservación de los números, pero parece que algunos la aprenden sin saber nunca contar bien.⁵ Casi todos dependen siempre de los ladinos para que les den el cambio justo cuando hacen una compra complicada (como puede ser una combinación específica de velas de diversos tamaños y precios, necesarias para una ceremonia importante de curación) porque carecen de la capacidad de rectificar que el cambio que se les da sea correcto. (En las escuelas se enseña sistemáticamente la aritmética, principalmente en español, aunque en ciertos casos los números se expresan en ambas lenguas. Relativamente, se hacen pocos esfuerzos por dar a la aritmética una aplicación práctica en el mercado o en cualquier otro lugar). Otros usos de

⁵ Muchos entrevistados afirmaron tener vecinos adultos que nunca han aprendido a contar más allá de dos o tres.

los números en la sociedad tradicional son aun más limitados. A los trabajadores se les tiene que pagar en ocasiones por su trabajo agrícola o en la albañilería, se tiene que medir la tela y pesar la comida, hay que contar con los hilos para los diseños textiles, se sirven a veces banquetes ceremoniales y, los que viven cerca de una fábrica de ladrillo o de una carpintería tienen que comprar en ocasiones materiales de construcción, pero el uso principal del dinero y de las cuentas fuera del mercado es en las bodas, cuando deben darse muchos regalos y pagarse "la crianza" de la novia; todo esto tiene que devolverse en caso de divorcio, por lo que se llevan cuentas, a menudo en la cabeza, y se hacen enormes esfuerzos para que el matrimonio subsista, especialmente por parte de la familia de la muchacha. La liquidación de tales cuentas después de una separación a menudo de origen a considerables litigios.

Los niños desconocen el dibujo, excepto los de Amatenango, donde las muchachas comienzan muy pronto a practicar los diseños que más tarde pintarán en la cerámica. En otras partes, las niñas muy rara vez dibujan los diseños tan estereotipados que usan en los tejidos y en los bordados de su ropa. Los hombres necesitan el dibujo menos todavía, y muy raramente lo usan. Sin embargo, los pocos alumnos que llegan a los últimos años de la primaria reciben algunas clases de dibujo formal, muchas veces como parte de los cursos de ciencias naturales y sociales.

La mayor parte de los indígenas recuerdan certeramente los hechos, fechas y lugares del pasado reciente. Pero como muchos de ellos, excepción hecha de los niños que van a la escuela, no saben contar más allá de cinco, las cuentas se hacen confusas si superan ese límite. Aunque los padres a veces saben la edad exacta de sus hijos pequeños, rara vez saben la de los mayores ni tampoco, por supuesto, la propia. Más allá del pasado inmediato, el tiempo y la distancia tienden a confundirse, de modo que lo que pasó hace mucho tiempo, especialmente antes de que naciera el relator, con frecuencia se coloca lejos no sólo en el tiempo, sino también en el espacio (Gossen 1969).

El paso de los minutos y de las horas rara vez tiene importancia pero el día se divide en varias partes, cada una con las tareas que le corresponden, según el paso del sol a través del cielo. Al alba, cuando comienza el día y la gente se levanta y se desayuna rápidamente, muchas veces con las sobras de la cena anterior, sigue la mañana, que es cuando se realizan los trabajos más importantes y fatigosos. Hacia mediodía, cuando el sol está en el cenit, se descansa y se toma un refrigerio, que en muchos casos no es más que pozol (atole crudo) y unas dos tortillas frías; algunas mujeres, especialmente las chamulas, parece que no hacen esta comida. En la tarde se regresa al trabajo, pero más adelante, unas dos horas antes de que oscurezca, termina el trabajo del día, y las mujeres comienzan a preparar la cena, que es la comida más importante y que se toma el anochecer. Ya oscuro, la familia se sienta a charlar cerca del fogón, durante un rato, se manda a los niños pequeños a dormir, y poco más tarde el resto de la familia se retira a descansar.

Generalmente se da el nombre español a cada día de la semana. En Oxchuc, hay mercado los sábados en algunos pueblos, y en el que se intercambian productos locales; por lo común hay una o dos personas que traen de San Cristóbal algunos artículos para su venta. El domingo es el día de los grandes mercados en muchos de los centros comerciales tribales y en otros. Algunos comerciantes ladinos acuden a estos mercados, así como indígenas de varias tribus circundantes, y hay mucho intercambio social.

Aunque algunos todavía conocen y cuentan según el calendario maya, la mayor parte cuenta los años según el calendario español, usando con frecuencia los nombres de los meses como si se tratara de estaciones. Así, algunos chamulas se refieren a febrero como la época de siembra, a mayo, como la de los matrimonios, y así sucesivamente. Se observa el paso de los meses por el cambio en las sombras que proyectan los árboles y las casas.

Las distancias se miden de preferencia en dedos, cuartas y brazos, y los niños aprenden estas unidades principalmente

por imitación. Las distancias mayores se miden en pasos y por lo que una recua de mulas recorre en una hora, que se llama legua y que equivale aproximadamente a 4 kilómetros. Aunque algunos dicen que la legua es una unidad absoluta de distancia, parece que otros usan el término como aproximación, ya que hablan de leguas largas y cortas. También tienen su influencia las condiciones del tiempo, de modo que una misma vereda puede tener cuatro leguas en tiempo de secas y seis en plena época de lluvias. Esto se aplica tanto a los indígenas como a los ladinos. El área de la tierra se mide en 'tareas' o 'tablones', que es lo que un hombre puede desmontar o limpiar de yerba trabajando una mañana, o según la tierra que se necesita para sembrar un litro (o sea 20 litros métricos) de maíz. Tengo la impresión de que estas dos unidades de superficie datan de la época en que existía la esclavitud indígena, porque un trabajador fuerte generalmente hace dos tareas al día él solo en su propia tierra, o cuando algún vecino le paga por tarea. Una joven oxchuquera liberada de la servidumbre de niña, afirmó que un buen agricultor puede hacer hasta cinco tareas por día.

La medida de volumen más común es la 'porcelana' y, por lo que parece, no es absolutamente regular. La palabra se refiere a un pequeño recipiente de forma bastante definida que mide a veces menos de una taza, otras como un tercio de litro, y otras hasta un litro. Por ello el comprador necesita ver la porcelana con que se mide lo que va a comprar, para calcular su tamaño en comparación con otros. Principalmente mediante la observación aguda, los niños aprenden pronto a distinguir estas cosas, aunque con frecuencia se duda de su exactitud. El chile, el cacahuate, y la sal son algunos de los productos alimenticios que se venden por porcelana. Entre las medidas comunes se hallan también el 'cuartito', pequeña botella de cerveza usada para medir líquidos, jícaras de diversos tamaños con las que se vende la chicha, el litro tanto líquido como árido, y la 'cuartilla', o sea un cuarto de litro. Todos los recipientes de medición se hacen en la localidad, ya sea de barro o de madera, y se usan botellas que se crea ten-

gan una capacidad de un litro para medir los líquidos. La unidad de volumen más grande que se usa es el 'costal', que contiene unos 50 kilos de maíz. Es casi el peso mayor que puede cargar con mecapal un hombre fuerte. Aparte de los costales llenos, el peso de un objeto generalmente se estima cogiéndolo con las manos, pero muy rara vez se le marca. Más bien la gente calcula si puede cargarlo ella misma, y si no, quién lo podría cargar. Desde la época en que empiezan a jugar con el mecapal para llevar cargas sostenidas con la frente, los niños aprenden a estimar el peso de las cosas.

Se conocen dos direcciones principales, el oriente y el poniente, que es por donde el sol sale y se oculta. Al norte se le llama 'el lado del camino del sol'. Hay muy pocos tipos de señales que se usen en estos estrechos valles montañosos, y parece que no son muy necesarios. Para señalar una dirección, se hace con el labio inferior, el cual cubre el superior mientras se levanta el mentón en la dirección señalada, o mediante la mano extendida con los dedos rígidos hacia la dirección que se quiere indicar; entre algunas tribus, se extiende el brazo y se frotan las yemas de los tres primeros dedos en la dirección deseada. Hay gente que se llama de un lado a otro de un valle, muchas veces con voz de falsete y casi cantando.

Se hace la predicción del tiempo mediante la observación de la formación y movimiento de las nubes. Si cubren al sol, él no puede ver a las gentes, lo cual hace que éste sea un momento más peligroso que cuando él brilla. En mayo y junio, a principios de la estación de lluvias, se hacen peregrinaciones a la iglesia de Santo Tomás de Oxchuc todos los años, para asegurar que la lluvia sea suficiente para los cultivos. Entre los peregrinos van no únicamente los tzeltales, sino también tojolabales, que vienen de una distancia de cinco días a pie, cargando flautas y tambores para acompañarse en sus danzas en honor del santo, y para aligerarse las pesadas horas que pasan por las brechas. En las comunidades tzotziles se ofrecen oraciones a las cruces con que están marcados los pozos.

Los niños aprenden muy pronto, porque oyen una y otra

vez los relatos populares, que el sol es la deidad principal, identificada en muchos casos con algún dios cristiano —por ejemplo Jesucristo en las comunidades tzotziles, y Santo Tomás, patrón de Oxchuc entre casi todos los tzeltales. Según una antigua tradición maya, la luna es su madre. Fue muy difícil para muchos de los indígenas que supieron que el hombre había llegado a la luna en 1969, comprender tal hazaña, y muchos no lo creyeron ni al mostrárseles las fotografías que aparecieron en las revistas *Time* y *Life*. Algunos, más adelante, echaron la culpa a los gringos de una epidemia de influenza, por haber violado a la luna. En las tradiciones religiosas, las estrellas tienen relativamente poca importancia, al contrario del sol y de la luna.

La vida religiosa de la familia y de la comunidad tiene tales características, que los niños participan en ella desde la primera infancia. El niño asiste con sus padres a las ceremonias, y cuando se trata de una curación, puede ser él mismo la figura central. Cuando un hombre recibe un cargo religioso, tiene que patrocinar o cumplir con otras responsabilidades en la fiesta, generalmente durante un año (Vogt 1969). En tales ocasiones pide ayuda a todos sus parientes, para poder cumplir con su deber. A estas peticiones responde toda la familia extendida, a menudo durante algunos días seguidos, varias veces en el año que él ocupa el cargo. La ayuda de estos parientes en ciertos casos requiere que vayan a vivir en una casa especial para ocasiones ceremoniales que existe en el centro tribal, durante algunos días; parece que los padres se llevan a sus hijos, tanto a los que por ser muy pequeños requieren muchos cuidados, como a los que, por ser más grandecitos, ya pueden prestarles su ayuda. No es raro ver que los niños participen en estas ceremonias importantes, ya como asistentes o simplemente de pie junto a sus padres mientras éstos entonan o simplemente de pie junto a sus padres obligaciones. Tan pronto un muchacho aprende a tocar un instrumento musical con cierta habilidad, como sucede en algunos casos hacia los diez años de edad, se le llama para que

proporcione la música, como se hace con cualquier músico adulto.

La flora y la fauna de la región ofrecen a los niños muchas oportunidades tanto de jugar como de aprender. Hay pocas plantas venenosas en los Altos, pero en cambio abundan las espinosas. Los niños aprenden muy pronto cuáles sirven para jugar y cuáles los lastiman. Consideran a los animalitos del bosque buenos blancos para sus hondas y buenas presas para sus trampas, y cuando los capturan es frecuente que los destachen para examinarles el interior. Las presas menores generalmente se le dan a comer al perro o al gato de la familia, pero las más grandes son asadas allí mismo en una hoguera hecha a propósito, o se llevan a casa para la cena familiar. Actualmente la mayor parte de la región está tan superpoblada que los animales que basten para una cena familiar son extraordinariamente raros; algunos hombres salen en la noche a cazar conejos o ardillas, sin gran éxito. Sólo en las enormes montañas boscosas, relativamente despobladas, es posible encontrar a veces algún venadito, generalmente de unos sesenta centímetros de altura. Los niños juegan con el perro de la familia, y muchas veces lo hacen objeto tanto de sus tiernas emociones como de su hostilidad. Aunque los niños sólo pueden acariciar a los bebés, es frecuente que lo hagan con el perro de la familia.

El papel de cada sexo está fuertemente codificado, especialmente lejos de casa. Las niñas aprenden las labores de su sexo, que principalmente se refieren al cuidado del fogón y de la casa y al vestido de la familia. Los muchachos aprenden los trabajos de hombre, que deben proporcionar a su familia alimento, techo y leña, además de participar en el gobierno político y religioso de la comunidad. Una vez que los niños llegan a la edad de comenzar a aprender a trabajar, hacia los seis o siete años, se les recomienda no jugar con el otro sexo, aunque a veces trabajan juntos en el campo o asisten a la misma clase en la escuela. En ésta última es raro ver que un niño y una niña compartan el mismo pupitre a esta edad, ni siquiera si son hermanos. En el hogar, los hombres

tienen la tendencia a sentarse a un lado del fogón, el más cercano a la puerta, y las mujeres en el otro, cerca de los utensilios de cocina. El contacto entre hermanos de sexo opuesto a esta edad es casi exclusivamente verbal. En algunas tribus se pone más cuidado que en otras para que las muchachas adolescentes no salgan solas, para protegerles la virginidad; detrás de esta actitud se encuentra el temor de que si salen solas serán violadas por el primer hombre con que se encuentren, que no sea su pariente. Cuando comienzan a trabajar se vuelven cada vez más púdicas, como corresponde a la mujer, y en público fingen ser muy tímidas, especialmente en compañía del otro sexo. Se tapan con el chal, muchas veces sin descubrirse el rostro hasta que no se lo exija alguna otra actividad, como por ejemplo cargar algo. Siempre tienen cuidado de cubrírselo en la escuela cuando se ríen o cuando comen algo. Hasta hay muchachas que se tapan la cara cuando el maestro o la maestra les dirigen la palabra, respondan o no a la pregunta. Los varones, por su parte, deben hacerse más y más valientes, hasta llegar a tener el aplomo necesario para hablar con un extraño, a su novia, y a sus suegros.

Se exige que los muchachos de ambos sexos, al sentarse oculten muy bien los órganos genitales. Los hombres se cubren los pantalones o calzoncillos con el cotón al sentarse en una silla o en el suelo. Las mujeres de Chamula y Zinacantán se aprietan las piernas cuando están sentadas, generalmente en el suelo y con las piernas plegadas hacia un lado. A veces se sientan sobre las rodillas, pero nunca se sientan en el suelo con las piernas cruzadas ni en cuclillas en público. Cuando se sientan en una silla, generalmente cruzan fuertemente las piernas hasta los tobillos, colocándolas estiradas hacia el frente. En otras tribus las mujeres si se sientan en público con las piernas cruzadas, en el suelo, siempre se cubren cuidadosamente con la falda, estirándosela bajo el asiento y hasta las rodillas dobladas, mientras que el frente se lo colocan suelto sobre las piernas hasta que toca el suelo. A veces hasta doblan el frente de la falda para sentarse sobre ella. Las niñas aprenden a sentarse así poco después de que adquieran hábitos de

higiene y tan pronto como se lo permite la longitud de la falda. Las que se sientan en público con las piernas separadas también tienen cuidado de cubrírselas con la falda hasta los tobillos. Únicamente los genitales de un niño que empieza a caminar y que todavía no aprende a hacer él solo sus necesidades pueden ser vistos en público.

Los padres se preocupan de que sus hijos aprendan a razonar por sí mismos, especialmente en lo que se refiere al cultivo de la tierra y a la comprensión de los demás. Aunque estos dos aspectos afectan a ambos sexos, el primero tiene mayor importancia para los varones, y el segundo, para las mujercitas. Este deseo de comprender se extiende a todos los demás aspectos de la experiencia, y los escolares más adelantados los expresan abiertamente, a pesar de que en sus años de estudio han experimentado un alto grado de rutina en la enseñanza. Así, quieren comprender la historia de México y la personalidad de los que tuvieron influencia en ella, y el papel que desempeñaron; no sólo repetir los nombres y fechas por costumbre. Quieren entender los procesos matemáticos y no sólo hacer cálculos mecánicos. Con frecuencia los estudiantes más inteligentes son más curiosos, por lo menos en lo relativo a las materias del plan de estudios formal, que muchos de sus maestros, los cuales parecen haber perdido hace mucho tiempo la curiosidad, por lo menos en los aspectos académicos. A causa de esta sed de comprender mejor el mundo, el protestantismo, que proporciona explicaciones alternativas de muchos fenómenos, ha podido penetrar en varias comunidades, principalmente en la región de Oxchuc y en tribus vecinales. La gente continuamente busca la explicación de lo que no comprende.

Ciertos trabajos recientes en Zinacantán han demostrado con bastante claridad que los niños desarrollan las estructuras intelectuales descritas por Piaget, aproximadamente con el mismo ritmo con que lo hacen sus pupilos suizos (Greenfield 1970). Un antropólogo ha expresado lo siguiente:

Los indígenas consideran que la educación es un proceso que se desarrolla desde que el niño nace hasta que llega a la cima de la vida. Entonces comienza a declinar, y su educación termina con la muerte. La educación (*nopesel* o *chanel*, en tzotzil, y *no'pel* en tzeltal) significa la conciencia del mundo donde el destino lo ha colocado a uno, dando una cierta forma a todas sus posibilidades en la vida. También tiene la connotación de "acostumbrarse" este concepto de educación, en parte parecido al concepto estadounidense de que el entrenamiento y la solución de problemas son términos opuestos. Se repite una situación tantas veces como sea necesario hasta que el niño se acostumbre y pueda hacer lo que se espera de él. Así, un niño aprende a quedarse en casa sin quejarse cuando su madre se ausenta una hora o más, y el adulto está acostumbrado a sus labores diarias, aunque se haya tardado años en aprenderlas. Se aprende a tocar la guitarra mediante la interminable repetición de la misma canción, hasta que la mano se acostumbra a los movimientos y ya no es necesario pensar conscientemente en cómo colocarla. Las largas oraciones son aprendidas de modo que puedan repetirse sin error alguno. Una persona explora su mundo y se acostumbra al medio en que vive, hasta sentir que ha aprendido todas las tradiciones de la comunidad. Siendo dueño de su herencia cultural, puede creer que ya lo sabe todo, y comienza a declinar, para disolverse en la muerte. Pero muchos viejos piensan que todavía les queda mucho por aprender, de modo que siguen teniendo una gran curiosidad sobre el mundo en que se encuentran, y sobre el mundo desdibujado que se halla más allá del suyo. Este mundo vago situado más allá del inmediato puede ser el reino misterioso de lo sobrenatural, o el mundo físico que han oído decir existe más allá del punto más alejado a que ha llegado cualquier persona conocida, como por ejemplo la ciudad de México, o los Estados Unidos, aún más lejanos. Los mundos físico y sobrenatural que existen más allá de lo conocido no siempre se diferencian.

El papel de los padres es enseñar, dar conciencia a sus hijos; los niños deben llegar a ser conscientes y deben tratar de aprender. Aquí nos encontramos con la implicación de que no hay nadie que tenga una conciencia completa, es decir que, en sentido literal, nadie tiene un alma completa sino hasta que se convierte en un miembro de la sociedad que participa activa y

completamente en ella. Aun así, se considera que los que más saben tienen almas más fuertes que los que son más ignorantes, y mediante sus conocimientos y la fuerza de su alma, tienen más capacidad para provocar el bien y el mal en la comunidad. Cuando un padre le enseña a su hijo a labrar la tierra, a cortar madera, a hablar con sus mayores y con sus parientes más jóvenes, a tratar a los extraños, a rezar a los dioses, en suma, a relacionarse con todo lo que la comunidad considera de valor, se dice que el padre está haciendo consciente al niño de sí mismo y de todo con lo que vale la pena relacionarse. El niño debe atesorar esta herencia y pasarla más tarde a sus propios hijos, porque hace posible la vida y protege contra los peligros. A los revoltosos se les dice que deben recobrar la conciencia y actuar de acuerdo con los valores de la sociedad.

El aprendizaje, pues está íntimamente ligado al medio ambiente, a la comunidad, y a la diaria rutina de actividades. Los niños aprenden a participar en la vida religiosa, económica y social de la comunidad, contribuyendo con su parte para el bienestar de su familia. Aprenden a labrar la tierra labrándola, a tejer, tejiendo, y a comunicarse con lo sobrenatural, comunicándose (Arias Sojoh 1970).

Los indígenas, en sus conceptos sobre la enseñanza, en realidad no discrepan radicalmente con Dewey y sus discípulos posteriores. Creen en el aprendizaje mediante la acción, y dándole un significado en el amplio contexto de la vida comunitaria.

En cierto sentido, la niñez se acerca a su fin cuando se es capaz de realizar todas las actividades encaminadas al sustento, porque el adolescente debe participar totalmente en las actividades de la familia. En otro sentido, termina sólo al convertirse en padre, lo cual es especialmente cierto de las mujeres. Se considera que la maternidad y la edad adulta son condiciones iguales.

LA INFANCIA DE LOS LADINOS

Aunque lo niegan, la mayoría de los ladinos crían a sus hijos de manera muy semejante a los indígenas. Esto es especialmente cierto de los ladinos más pobres, que por lo general han dejado la vida tribal sólo una o dos generaciones antes. Los más ricos tienen sirvientes que los ayuden con los niños, que en general son ladinos pobres, pero a veces son indígenas que han dejado recientemente su tierra. Todas las clases están expuestas a las prácticas indígenas en lo relativo a la crianza de los niños, con ligeras modificaciones.

Las diferencias más importante se refieren a las actitudes hacia el trabajo, la escuela, y el papel del hombre. Los indígenas consideran pecado la pereza y educan a sus hijos tratando de que sean muy trabajadores; los ladinos, en cambio, por lo menos los de las clases más altas, consideran que aunque el trabajo intelectual es benéfico para una persona de su posición, el trabajo físico no lo es. También muchos indígenas creen que ellos deben trabajar con la espalda, y los ladinos con la cabeza, sentados todo el día en una silla (Colby y Van den Berghe 1961). Los salarios en San Cristóbal reflejan este prejuicio, porque los jornaleros ganaban menos de 10 pesos diarios en 1972 y las sirvientas aun menos; las secretarias ladinas en cambio ganaban de 15 a 20 pesos diarios, y otros empleos en oficinas tienen remuneraciones superiores a esta última cifra. Los ubicuos dependientes de las tiendas, que son muchas veces indígenas aculturados, comienzan ganando unos 200 pesos al mes. Desde 1972 los sueldos y el costo de la vida han subido muchísimo de acuerdo con la

inflación mundial; pero todo de acuerdo con la escala indicada aquí.

Contando con sirvientas y mozos para que se ocupen de las labores caseras, los hijos de los ladinos acomodados pronto se consideran estar más allá de los trabajos manuales y por encima de los que los hacen. Se piensa que deben pasar todo su tiempo más bien en la escuela y en diversiones. Los más ricos casi siempre aspiran a que sus hijos vayan a la universidad y a que se conviertan en profesionistas; esto es especialmente cierto en relación a los varones, aunque a veces se manda a estudiar también a las hijas para que sean maestras y secretarias, para que luego se casen o, por lo menos, para que se comprometan antes de empezar a trabajar. Así pues, hasta las hijas de las familias acomodadas probablemente van a la escuela por lo menos unos nueve años, o con más frecuencia, doce. Hay dos escuelas preparatorias en San Cristóbal, que corresponden aproximadamente a los *junior colleges* de los Estados Unidos.

Otra diferencia importante en las costumbres de educación de los niños entre indígenas y ladinos, es el papel del machismo. Éste, en su forma clásica (Wolf 1959), es desconocido casi totalmente entre los varones indígenas, aunque entre ellos no es raro el adulterio. Por el contrario, entre los ladinos, es común que se eduque a los varones, desde la más temprana edad, de acuerdo con los ideales y prácticas del machismo.

Otras diferencias notables en el modo de educar a los niños, entre los indígenas y los ladinos de alta clase social, están en la actitud hacia la medicina, en la declarada incredulidad en la brujería por parte de los ladinos, y en la mejor disposición a poner en práctica los métodos educativos recomendados por la comunidad de toda la República en su conjunto. Sólo en la casa de una familia muy acomodada es posible encontrar un ejemplo del manual de educación de los niños del Dr. Spock o de otro autor semejante; con frecuencia está maltratado de tanto usarlo. También, aunque los comerciantes ladinos más ricos ponen a trabajar con sus emplea-

dos a sus hijos mayores se exige menos a los niños que hagan campaña a sus padres o que los ayuden o que continúen el negocio de la familia inevitablemente. En cambio, se les ofrecen variadas posibilidades de hacer carrera, por lo menos a los varones. Un adolescente puede ayudar en la tienda de la familia durante las vacaciones o al salir de la escuela, tal como hace su madre, pero cuando llega el momento de que elija cómo quiere ganarse la vida cuando sea adulto, se le hace relativamente poca presión para que suceda a su padre en su puesto. Entre los artesanos no se cumple esta regla, porque éstos con frecuencia enseñan con cuidado el oficio a sus hijos con la esperanza de que continúen ejerciéndolo.

En casi todos los demás aspectos, los niños ladinos son educados igual que los indígenas. Trabajan ayudando en el negocio de la familia. Aunque las mujeres dan a luz en clínicas, asistidas por una comadrona preparada, si lo permiten las circunstancias económicas también a ellas se les deja en cama para que descansen y se les da una dieta especial durante el periodo postnatal. Algunas señoras de clase alta prefieren dar a luz en su casa; las atiende la misma comadrona, pues son pocas las que se dejan examinar por un doctor hombre. A los niños se les tiene en brazos la mayor parte del día, si bien no es tanto la madre quien se ocupa de esto, sino una persona que la sustituya. Se les da el pecho, y más tarde se les dan tantos alimentos sólidos como quieran. Se les consuela casi en cuanto comienzan a llorar, aunque mucha veces esto se hace con un chupón de fabricación industrial mojado en un poco de miel, y no con el pecho o con la botella. Cuando los bebés deben comenzar a hablar, se les dan también tortillas con un agujero, hechas especialmente. El bautizo es su primera fiesta importante, pero también se celebra el día de su santo todos los años con un pastel y con las mañanitas. Los niños más grandes, como los indígenas, reciben el encargo de acompañar y cuidar a sus hermanitos menores. En realidad, entre las prácticas indígena y ladina de crianza y educación de los hijos, parece que hay más semejanzas que diferencias, las cuales se encuentran sobre todo en el campo de los valores.

III

LAS ESCUELAS

CAPITULO III

EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA EN MÉXICO

En la actualidad aproximadamente la mitad de los niños dejan la seguridad del hogar, donde los padres los protegen siempre contra todo peligro y donde casi toda la enseñanza se realiza por observación, imitación y exploración, para ir a pasar varias horas al día en las escuelas federales o estatales. La educación escolar formal para los indígenas de los Altos de Chiapas tuvo su primer impulso serio durante el gobierno de Cárdenas, a fines del decenio 1930-1940. Anteriormente, eran pocos los indígenas que acudían a las escuelas existentes en algunos de sus centros tribales. En general, se obligaba a los niños a asistir, y en ellas se convertían prácticamente en sirvientes de los maestros. Se les castigaba severamente si no aprendían la lección bien, o si de alguna otra manera violaban las reglas, como por ejemplo la prohibición del uso de su lengua, aun antes de haber aprendido el español. En ocasiones se les hacía arrodillarse sobre piedras o huesos de fruta durante largo tiempo, para que la lección les penetrara en el cerebro; muchos maestros reforzaban sus enseñanzas con una correa o con una vara espinosa. Como la mayoría de los escolares que asistían a las escuelas de los pueblos eran ladinos, los indígenas eran objeto de fuertes abusos tanto por parte de sus compañeros como de los maestros.

Los padres indígenas hacían todo lo posible por salvar a sus hijos del terrible tormento de asistir a la escuela. Por ejemplo, en Chamula, en la década de 1930-1940, los muchachos en edad escolar eran vestidos de mujer, por lo menos cuando

iban al mercado, para que no fueran identificados y se les forzara a ir a la escuela (Castellanos, 1970); no se obligaba a asistir a las niñas. Allí, y en otros lugares, se escondía a los niños en el bosque, a veces durante muchos días, para que los hombres del censo no pudieran contarlos. El destino de un niño que tenía que ir a la escuela era, en verdad, muy triste.

La escuela rural mexicana de la década de 1920-1930 ("La Casa del Pueblo") se estableció principalmente como centro de desarrollo comunitario; los maestros debían poner en su trabajo todo el celo y la energía de un misionero. Mal preparados, mal pagados y cargados de obligaciones, los maestros vieron en muchas ocasiones amenazadas sus vidas cuando sus programas de acción comunitaria entraban en conflicto con los intereses de las facciones poderosas de la localidad. Sin embargo, aquellas escuelas rurales, aunque se les recuerda en muchos casos con una gran admiración y nostalgia, tuvieron relativamente muy poco efecto inmediato sobre el país; en 1931, el 8% de los poblados con menos de 4 000 habitantes todavía carecían de escuela y, debido a la continua competencia del trabajo infantil, sólo el 2% de los escolares continuaban después de terminar el segundo año (Ruiz 1963: 40-41).

Durante el gobierno de Cárdenas se abrieron más escuelas rurales por todo el país que en cualquier otro periodo anterior de la historia de México. Fue en aquella época cuando se fundaron los internados indígenas federales de San Cristóbal, Amatenango y Zinacantán; entre sus antiguos alumnos se encuentra la mayoría de los que actualmente son maestros indígenas.¹ Varias escuelas diurnas financiadas por los gobiernos federal y estatal aparecieron en todas partes de los Altos, en las comunidades indígenas. Aparentemente seguían el modelo de las escuelas rurales pioneras para mestizos que se desarrollaron en la década anterior, pero la realidad era que en muy raras ocasiones estuvieron a cargo de personas genuinamente interesadas en ayudar a los indígenas.

¹ Las escuelas de Amatenango y Zinacantán suprimieron más tarde el internado. Después se abrió en Zinacantán un nuevo internado para mujeres, y últimamente el Internado de San Cristóbal se ha trasladado para Ocosingo.

En 1948 se fundó el Instituto Nacional Indigenista (INI), como derivación del primer Congreso Interamericano de 1940 y como resultado de los afanes políticos de su primer director, Alfonso Caso. Las primeras escuelas que se abrieron en los Altos bajo los auspicios del INI datan de 1952; la creación de estas escuelas estimuló la fundación de otras, tanto federales como estatales. En 1964 se juntaron las administraciones y oficinas de supervisión de las escuelas federales y del INI. Las estatales continúan bajo su propia administración y supervisión, pero tienden siempre a seguir la política y la práctica del Gobierno Federal.

POLÍTICA EDUCATIVA

La política educativa oficial fue expuesta en la Constitución de 1917, que daba a todos los mexicanos el derecho a recibir educación fundamental, obligatoria y gratuita, y que estipulaba que se fundarían escuelas laicas para promover el crecimiento económico, social y cultural de las comunidades y de la nación.

En 1958 el Secretario de Educación Torres Bodet proclamó una importante reforma educativa, basada siempre en las necesidades de una nación en desarrollo; esta política continuó en vigor, en realidad, hasta fecha tan reciente como 1972. Entre los puntos en que se hacía hincapié estaban la primacía de las metas nacionales sobre las individuales, la necesidad de que los planes de estudios se basaran en las experiencias infantiles y en las necesidades de la sociedad, y, ante la deserción escolar masiva como realidad incontestable, la necesidad de que la educación fundamental formara el núcleo del plan de estudios de los cuatro primeros años.

En la época de la proclamación de Torres Bodet en 1958, en los Altos de Chiapas, los funcionarios de educación de los tres sistemas, federal, estatal y del INI, veían en la escuela el punto focal del desarrollo comunitario. Sin embargo, de los tres, era el del INI el que más énfasis ponía en estos aspectos, porque su preocupación primordial ha sido siempre la integración del indígena en la vida nacional. Ve en la apertura de vías de comunicación entre el Gobierno y el indígena un medio que conduce a ese fin, y expresa interés en el bienestar de la gente que le ha sido encomendada, especialmente mediante la elevación de los niveles económicos y el fomento

de los aspectos "positivos" de la cultura indígena (Romano 1964: 31-34).² Dentro de este marco y además de la filosofía sostenida por la Secretaría de Educación, el INI recomienda el uso de la lengua materna para iniciar la instrucción (como medio de lograr un aprendizaje más efectivo del español), y se sirve de las escuelas como agentes primarios de la aculturación (Montes, 1954). La Secretaría de Educación adoptó el programa del INI para la enseñanza inicial en la lengua nativa en 1964, habiendo conducido esta decisión a la fusión de las administraciones y oficinas de supervisión de ambos organismos. Aunque no se hace caso en general de todas las demás diferencias étnicas, actualmente se espera que todas las escuelas ubicadas en comunidades indígenas inicien la enseñanza en lengua vernácula (Plan de Educación Indígena para 1964). Se proporcionan hoy en día primeros libros de lectura en 14 de las 50 lenguas indígenas que se hablan en la República, entre ellas el tzeltal y el tzotzil. En los Altos muchos inspectores escolares fomentan el uso de la lengua indígena; donde se encuentran maestros bilingües se comienza a enseñar a leer en la lengua vernácula, junto con ciertas instrucciones orales que se dan en español.

Las escuelas federales tienen una administración central, y la mayor parte de las directivas llegan de la Secretaría de Educación, en la capital de México. En cada estado hay un Director de Educación Federal, bajo cuya supervisión se hallan los inspectores de cada distrito o zona escolar. Inmediatamente abajo en jerarquía, se encuentran los directores de las escuelas primarias, que generalmente son al mismo tiempo maestros de grupo. A las órdenes de estos directores de escuela está un grupo de maestros, llamados ayudantes.

La capacitación se realiza en México en muchos frentes. Hasta 1971 la Secretaría mantenía una institución para la capacitación simultánea con el trabajo de enseñanza, el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, y una depen-

² Los funcionarios del INI llaman aspectos "positivos" de la cultura indígena, aquellos que coinciden o que por lo menos no contradicen a la cultura nacional mexicana.

dencia para la investigación y divulgación de los planes de estudio, el Consejo Nacional Técnico de la Educación (UNESCO, 1953: 707).³ El INI daba cursos de orientación para los nuevos maestros bilingües.

En el sistema estatal hay un Director de Educación del Estado e inspectores locales; en 1972 había un inspector estatal para todos los Altos de Chiapas. Hasta ahora no ha habido ninguna fusión del sistema estatal con el federal y del INI, aunque parece que ésta se avecina. Como la mayoría de las escuelas estatales se encuentran cerca de los caminos, es más fácil para el inspector estatal visitarlas, que para la mayoría de los del Gobierno Federal o del INI ir a a las suyas. Éstos a veces tienen que ir todo un día a caballo o a pie para llegar a las escuelas más lejanas; cuando se hizo el muestreo (véase el Capítulo IV) y todavía no se construía la carretera de Ocosingo, se hacían dos días a pie o a caballo para llegar a algunas escuelas.

La función primordial del inspector es mejorar la calidad (y la cantidad) de la educación, poniendo énfasis en las metas de la nación frente a las necesidades de los escolares y maestros individuales. Los que trabajan en la oficina federal (había cuatro en 1972) tienen la obligación de "...orientar, dirigir, hacer progresar y medir el trabajo educativo... en los siguientes aspectos: educativo, sociológico, administrativo, material (edificio y equipo de la escuela) y de capacitación de los maestros mientras trabajan" (García Ruiz, 1963: 147, 151). Deben visitar sus escuelas por lo menos dos veces al año, buscar soluciones para los problemas escolares y comunitarios, y enseñar con ilustraciones tales soluciones (García Ruiz, 1963: 154-155). Tienen bajo su supervisión tanto a los maestros federales como a los capacitados por el INI.

³ En el año 1973, parecía que se avecinaban ciertos cambios de importancia tanto en la política como en la administración. Hay que ver la forma que tuvieron, y si fueron para bien o para mal. En 1970, a principios del periodo del Presidente Echeverría, la Dirección de Educación del INI fue colocada directamente bajo la Secretaría de Educación Pública del Gobierno Federal, en forma de dependencia nueva y con cierta autonomía.

Los inspectores del INI (también cuatro en 1972) tienen la obligación de hacer más o menos lo mismo, y deben presentar informes mensuales de tales actividades al Director de Educación (del INI) (Romano, 1964: 35). Últimamente se han creado en el INI varios nombramientos de "Auxiliar del Supervisor", los maestros así nombrados se ocupaban de supervisar unas 10 escuelas o de trabajar en una "mesa técnica" en San Cristóbal.

Se supone que todas las escuelas deben ser construidas con mano de obra y/o fondos donados en la localidad. Los edificios escolares federales y estatales son de estilo rural, de adobe y teja (tipo Juárez) o prefabricados, producidos en serie con materiales y diseño más modernos. Las normas de la Secretaría disponen que haya 1.35 m^2 o 5.4 m^3 por alumno, dedicándose a ventanas por lo menos la quinta parte de la superficie del muro situado a la izquierda de los alumnos, los pisos pueden ser de cualquier cosa menos de tierra, A veces el edificio de una escuela rural también comprende la habitación del director y su familia (Gallo M. y Gutiérrez, 1963; Secretaría de Educación Pública 1963).

Además de los salones de clase, la Secretaría menciona los siguientes anexos como complementos altamente deseables, que deben irse construyendo según las posibilidades económicas de la comunidad:

1. *Recreativos*: Teatro al aire libre, canchas de basquetbol y volibol, campo de juegos y patio para juegos colectivos organizados.
2. *Vocacionales*: Campo de cultivo, hortaliza, huerta (aunque para pocos árboles frutales), campo para el cultivo de flores, corral y jaulas para animales domésticos, talleres (para actividades tales como carpintería, encuadernación, manufactura de juguetes, herreería, hojalatería y, cuando se encuentra en abundancia la materia prima, cestería).
3. *Sanitarios*: Excusados, baño, enfermería.

4. *Culturales*: Museo, biblioteca, laboratorios de ciencias, sala de lectura, secretaría.
5. *De actividades domésticas*: costura, cocina, lavado de ropa.
6. *Otros*: Oficina escolar, oficina administrativa, bodega.

También es conveniente construir una despensa y una cocina separada para cada maestro y (cuando el programa de desayunos estaba en vigor), una cocina y comedor para los escolares (Gallo M. y Gutiérrez, 1963).

Las escuelas que fueron construidos por el INI (del llamado tipo INI) son generalmente edificios largos, con aplandados, orientados en una dirección estrictamente norte-sur para aprovechar al máximo la luz del día que entra por las grandes puertas y ventanas prefabricadas colocadas aproximadamente a distancias de un metro a lo largo de ambos muros, oriente y poniente. Estos edificios deben techarse con techumbres de teja a dos aguas, y deben tener piso de madera, ladrillo o cemento, según el material que exista en la región (Acción Indigenista, 1960, 1962). Las etapas señaladas para la construcción de los anexos son casi las mismas que en las escuelas federales, aunque en escala más modesta y con el agregado, en cada escuela, de habitaciones especiales para alojar visitantes. En los pocos internados que existen, también hay dormitorios.⁴

Se supone que la Secretaría de Educación proporciona a sus escuelas los siguientes materiales escolares: libros de texto gratuitos para todos los alumnos, cuadernos, gises (blancos y de color) y borradores, plumas y tinta, un juego de 32 mapas,

⁴ Ha habido varias escuelas albergues (medio-internado) en las comunidades indígenas, en número variable de un año a otro. Cuando funcionan, lo hacen en coordinación con la primaria diurna local, pero dan alojamiento a los alumnos de tercero a sexto año que viven demasiado lejos para poder ir a pie a la escuela todos los días. Además hay dos internados centrales, que reciben a sus alumnos de todos los rincones de los Altos, aunque en ambos predominan los oxchucuqueros. Los varones asisten a la Escuela de San Cristóbal, fundada en la década de 1930-1940, mientras que las mujeres asisten a una nueva escuela en Zinacantán, inaugurada en 1968. En 1972 se abrió esta última a ambos sexos; al año siguiente, la de San Cristóbal admitió mujeres y se trasladó a Ocosingo.

estampas con retratos de los héroes nacionales, cartulina, modelos geométricos, instrumentos para dibujar figuras geométricas en el pizarrón, y papel.

Además, el Gobierno Federal fija las normas para la construcción de bancas y pupitres para los alumnos, y para los pizarrones para uso del maestro (González, 1965). Se supone que las comunidades rurales deben construir sus propios muebles, o comprarlos (Gallo M. y Gutiérrez, 1963).

Antes de la fusión del sistema federal con el del INI, este último también proporcionaba a las escuelas casi los mismos materiales que daba la Secretaría de Educación, excepto cartulina. Sin embargo, proporcionaba además el INI piezas de masonite con números y letras, tablillas de franela, palitos de colores (para la enseñanza de números y colores), y carteles (relativos a la salubridad y a la salud).

El Estado de Chiapas no proporciona a sus escuelas ningún equipo y parece que no lo ha hecho desde que aumentó los salarios de los maestros en 1936. El equipo y el material que llega a verse en esas escuelas es proporcionado por los padres y los maestros (F. Santiago, 1965).

Cincuenta es el número de alumnos por grupo que se considera normal en toda la República Mexicana; el promedio en toda la nación, en alumnos por grupo es de 48, aunque los grupos en las escuelas rurales tienden a ser mayores; la asistencia media en 1967 en grupos de 50, fue de 41 alumnos al día (Secretaría de Industria y Comercio, 1968).

No hay mucha correspondencia directa entre la edad y el grado escolar. La edad de ingreso a la escuela varía considerablemente, en especial en las zonas rurales. Se supone que se pasa de un grado a otro mediante la aprobación de los exámenes finales. Antes de 1960, cerca del 30% de todos los alumnos de primaria habían repetido algún año; se supone que no se aceptan en las escuelas diurnas alumnos de más de 14 años, pero en 1959 el 23% de los muchachos de 14 años estaban inscritos en primer año (Flores, 1961: 32-39). En 1967, el 31% de los alumnos de primaria inscritos en toda la nación, cursaban el primer año, pero en Chiapas casi la

mitad de los alumnos de las escuelas rurales estaban en primer año. Casi el 70% de los alumnos de primero pasaron de año, tanto en la República en su conjunto como en las escuelas rurales de Chiapas. El promedio nacional de alumnos de sexto año en toda la nación era del 8%, pero en las escuelas rurales de Chiapas sólo el 1.5% de la población de las primarias estaba en el último grado (Secretaría de Industria y Comercio, 1968). En 1959, aproximadamente el 52% de los alumnos de primaria en toda la nación eran varones, y el 48%, mujeres (Flores 1961: 32).

Hay poco material publicado sobre las características del personal de que México dispone para la enseñanza. Se sabe, sin embargo, que ha habido escasez de maestros. En 1959 se estimó que había más de 3 millones de niños en edad escolar en todo el país (Flores, 1961: 29); se calcula que en 1972 habían más de 12 millones. Si hubiera un maestro por cada 50 niños de seis a 14 años de edad, estarían trabajando 240 000 maestros. En 1965, las escuelas contaban aproximadamente con 152 000 maestros y actualmente, con un incremento anual en el personal docente de un 6% más o menos, quizás existían en 1972 unos 223 000 maestros de primaria.

Para contar con tanto personal como sea posible, los requisitos educativos para poder entrar a trabajar de maestro fueron suavizados durante un tiempo para que pudieran ser maestros tanto los que han terminado la secundaria como los graduados de las escuelas normales (Secretaría de Educación Pública, 1963: 111). Además, los que terminan la primaria en escuelas bilingües son a veces contratados para dar clases en primero y segundo año en la lengua materna. Todos los maestros que no hubieran terminado la escuela normal fueron fuertemente exhortados a hacerlo mediante cursos especiales que se impartían los fines de semana (si vivían cerca de un centro de enseñanza) y durante las vacaciones escolares, y se les recompensaba con la plaza definitiva y con un salario mayor. Esta enseñanza simultánea al trabajo la proporcionaba el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio; en 1963 casi 29 000 maestros estaban inscritos en sus

cursos, y el número creció considerablemente hasta que dicha institución fue disuelta.

El Plan de Once Años que presentó Torres Bodet en 1959 preveía el aumento gradual en el número de aulas y en el del personal docente con la esperanza de que cada grupo de 50 niños en toda la nación tuviera, para 1970, un maestro y un aula. Parece que se hicieron grandes progresos, pero que no se alcanzó totalmente la meta señalada.

El Gobierno Federal debía pagar en 1972 a sus maestros entre 1 310 y 1 860 pesos al mes⁵ tanto en las escuelas urbanas como en las rurales (Secretaría de Educación Pública 1963: 115); las diferencias corresponden a qué tan remota sea la región y a otras dificultades que se encuentren en la zona donde se ubica la escuela. Según se informó en 1967, los maestros que tenían certificado de estudios normales recibían en promedio un salario de 1 424 pesos mensuales y los que carecían de él tenían sueldos más bajos (Secretaría de Industria y Comercio 1968). Además de los maestros, la Secretaría tiene plazas de "promotor" para los graduados de una escuela primaria bilingüe, puestos en los que se ganaba un salario de aproximadamente 800 pesos mensuales. El INI pagaba unos 600 pesos a sus promotores.

El maestro de primaria típico en México es una persona que trabaja demasiado. La mayoría de los maestros de los Altos, tanto indígenas como mestizos, son hombres.

El INI contrata promotores únicamente, aunque muchos de los maestros que originalmente recibieron este nombramiento (110 en 1964) ya han sido puestos en las nóminas federales (como directores o ayudantes). Muchos de los promotores que fueron originalmente contratados por el INI al establecerse las primeras escuelas a principios del decenio

⁵ El peso mexicano vale \$.08 en moneda de los Estados Unidos, pero tiene mayor poder adquisitivo para alimentos y habitación, así como para otras necesidades importantes. A pesar de ello, el nivel de vida de la mayoría de los maestros, especialmente los que trabajan en las ciudades de mayor importancia, es mucho más bajo del que disfrutan comúnmente los maestros de los Estados Unidos. Por otra parte, es considerablemente más alto del de la mayor parte de los indígenas de los Altos.

1950-1960, apenas sabían leer y escribir. A partir de 1965, ha habido más solicitudes que vacantes de promotores, de modo que actualmente el INI exige tanto el certificado de educación primaria, como una edad mínima de 18 años en los solicitantes. Los maestros deben trabajar un mínimo de 200 días al año, dando clases de 9 a.m. a 5 p.m. con tres horas de descanso para comer, o con un horario corrido de cinco horas a partir de las 9 a.m., con media hora de descanso a mediodía. Generalmente las clases son de lunes a viernes. Hay un gran ausentismo entre los maestros, de modo que son pocos los cursos que tienen más de 175 clases durante el año escolar. En los Altos, todos los maestros cuyos alumnos son indígenas deben asistir a cursos de capacitación durante dos fines de semana cada mes, y en general necesitan por lo menos el día anterior y el siguiente para el viaje de ida y vuelta desde sus escuelas.

Cuando Torres Bodet proclamó en 1959 la reforma educativa indicó que debían hacerse fuertes cambios en los métodos de enseñanza y en los planes de estudios; el contenido tenía que relacionarse con la vida diaria de los niños, y los maestros debían recurrir a experiencias inmediatas y a conceptos "globales" muy semejantes a nuestro método "de actividad" (Villarreal 1962: 38), que requiere la participación infantil en proyectos concretos. El plan de estudios reformado comprendía seis áreas de estudio:

1. Educación higiénica.
2. Ciencias naturales.
3. Estudios sociales.
4. Actividades creadoras (dibujo, música, danza).
5. Actividades prácticas (ciencias domésticas y talleres).
6. Elementos culturales (lectura, escritura y aritmética).

No se mencionaba el lenguaje creativo ni las actividades matemáticas Consejo Nacional Técnico de la Educación 1962).

El horario de cada día debía comenzar con las activi-

dades generales, tales como la inspección de aseo y del aula, el pasar lista y quizás algunas ceremonias patrióticas. A éstas debía seguir, a su vez, el estudio “sistemático” de la sexta área del programa, que debe comprender tanto lecciones formales como ejercicios. El resto del tiempo debe dividirse entre los otros cinco puntos, de preferencia en manera global (Villarreal 1962: 145).

Los autores del programa, a lo que parece, no tomaron en cuenta los problemas disciplinarios. Aparentemente se parte de la base de que los escolares deben ser callados y dóciles, de que una pequeña inquietud expresa falta de interés al igual que el poco aprovechamiento, y de que el interés debe expresarse mediante una participación entusiasta pero tranquila. No se prevé qué hacer cuando la autoridad del maestro sea puesta en duda o no se le tome en cuenta, del mismo modo como no se habla de problemas disciplinarios.

Tampoco se mencionaba en el programa oficial, aunque es una etapa importante de la educación en muchas comunidades indígenas, el año preparatorio, en que se ayudaba a los niños a que adquirieran un dominio firme del español, a que aprendan a leer y escribir en su propia lengua, y a que reciban ciertas nociones de aritmética. El INI aconsejaba a sus promotores que durante el año de preparación usaran varios materiales, de enseñanza tales como tablillas de franela, tarjetas, palitos de colores y juegos de lotería para facilitar el aprendizaje del segundo idioma, de la aritmética y principalmente, del uso de la palabra escrita.

La lectura, como tal, debe presentarse “globalmente”, mediante frases y oraciones breves, antes de entrar al análisis de cada palabra y de las letras. Sin embargo, las cartillas de alfabetización siguen un sistema fonético. La primera lección constaba únicamente de una consonante y un número mínimo de vocales, con las cuales se expresaba un relato de un párrafo de extensión. Luego se iban presentando poco a poco las demás letras en cada nueva lección, haciendo ejercicios semejantes; las letras ya aprendidas se revisaban mediante relatos breves. Hasta 1970 la Secretaría proporcionaba cartillas especiales

en tzotzil y en tzeltal para este propósito, y en 1973 volvió a proporcionarles una edición muy cambiada; debían ampliarse tanto con el uso de algunos de los materiales de enseñanza que se han mencionado más arriba, como mediante la escritura de palabras y frases. Usando las cartillas, los escolares aprenden a escribir a mano formando las letras exactamente como se les presentan. No se pretende que los niños comprendan el uso de las mayúsculas ni de la puntuación.

Se ha especificado que la enseñanza del español debe ser oral, principalmente mediante la repetición en coro; el vocabulario debe consistir de los nombres de los objetos que forman parte de la vida diaria del niño, tales como los que se encuentran en el aula, en el medio ambiente natural y las partes del cuerpo. Los maestros deben hacer frases completas y los niños deben responder primero con palabras y más tarde con frases. No hay lista de vocabulario específico (Montes 1954). Se pretende que se dedique un mínimo de una hora diaria al español oral. También debe darse clase diaria de lectura, escritura y aritmética.

El INI, como la Secretaría, espera que los maestros ejerzan su autoridad, si bien con benignidad. También espera que los alumnos sean dóciles, pero en su programa oficial alude a la disciplina. Los maestros deben tratar amablemente a los alumnos, nunca castigarlos corporalmente, y, siempre que sea posible, evitar totalmente las sanciones (Montes 1954).

Después del año de preparación, el plan de estudios de la Reforma Educativa (totalmente en español excepto ciertas explicaciones en lengua indígena durante el primer año) se presentaba en los libros de texto y de trabajo, y en los manuales de instrucciones del Gobierno Federal. En primer año debía introducirse la lectura, principalmente con orientación fonética. Primero se aprendían las vocales, luego las consonantes, las mezclas de letras y las letras irregulares y extranjeras (tales como la x, la w y la k), empezando con las más sencillas y procediendo en orden de dificultad. Cada lección también constaba de ejercicios consistentes en pequeños relatos que reforzaban lo aprendido y el conocimiento de las letras



Si el cordón umbilical es puesto en lo alto de un árbol, el niño no tendrá miedo de ascender.



Mujer chamula hilando con el hijo en la espalda.



Tejedora chamula.

Pastor chamula.





Los animales domésticos hacen buenos compañeros
de juego, chamula.

Jugando a componer un molino de nixtamal, chamula.





Entre los 6 y 9 años los niños chamulas usan la resortera para cazar pájaros.

Examinando la anatomía de un pájaro, chamula.





Primeras lecciones en preparar el fieltro



Lista para ir por agua, Chamula.



Ayudando a la madre con el acarreo de leña, Oxchuc.

Niña de 6 años cuidando al hermano menor, Oxchuc.



que se estaban estudiando. Se pretendía que a fines del primer año los niños supieran todo el alfabeto y que serían capaces de descifrar lo escrito. Debían saber leer la letra impresa en los textos y escribir a mano usando mayúsculas y minúsculas; también debían conocer el uso del punto y de los signos de interrogación y de admiración, y tener conocimiento de ciertas reglas gramaticales elementales, principalmente las relativas al género.

En segundo año se presentaba la lectura en silencio, la comprensión de lo leído y la interpretación de material escrito. Debía mejorarse la escritura a mano, y los escolares debían ser capaces de tomar dictados simples.⁶ Se revisaba lo anteriormente aprendido, se iniciaba la composición sencilla y se enseñaban más reglas gramaticales (el número y el género). Se revisaban algunos de las letras de ortografía irregular (r, rr, g y c), los acentos, y se comenzaba a usar más signos de puntuación (Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, 1964; Domínguez y León, 1962; Castro F., 1964). Como ya se ha dicho, en el material federal, que también se usa en las escuelas estatales, no se mencionaban las clases preparatorias para los escolares que desconocen el español. El tercero y el cuarto año exigen más desde el punto de vista académico, y más aun el quinto y el sexto, siendo el plan de estudios, en general, similar al vigente en los Estados Unidos. En 1972 se empezó a introducir en las escuelas una Nueva Reforma Educativa, con los libros de texto correspondientes. El programa ha simplificado mucho del contenido académico en los primeros años. También por lo menos en las escuelas supervisadas por el INI, se han unido al grado preparatorio con el primer año. Relativamente pocos niños asisten a las escuelas rurales de Chiapas después del segundo año.

⁶ El dictado es una actividad muy común en las escuelas de toda la nación. Antes de la distribución de libros de texto gratuitos, que se inició en 1961, los maestros de las comunidades más pobres dependían del dictado para dar material de estudio a sus alumnos. A partir de esa fecha, lo siguen recomendando como práctica excelente de ortografía, puntuación, caligrafía y para adquirir buen estilo retórico.

La promoción de un grado al siguiente se basa en los exámenes finales. En 1959, el 68% de los alumnos de las escuelas primarias federales y estatales de toda la nación, inclusive los de primer ingreso a primer año no tuvieron necesidad de repetir año, ni tampoco el 66% de los que no terminaron la primaria. Esto significa que aproximadamente un tercio de los alumnos de primaria han sido reprobados por lo menos una vez. Si se elimina a los que se inscriben en primer año por primera vez, resulta que el 47% han reprobado por lo menos un año, y el 18% han sido reprobados cuatro veces o más. De este 18%, casi la mitad nunca han pasado de primer año (Flores, 1961: 37). Parece que actualmente ya no reproban tantos niños como antes de la Reforma Educativa (Secretaría de Industria y Comercio 1968). Debe informarse a los padres del avance de sus hijos por medio de calificaciones mensuales y anuales, expresadas con números, en todas las seis áreas del plan de estudios (de 6 a 10 son calificaciones de aprobación).

No se aclara cuáles son las áreas en que el maestro puede usar su criterio con autonomía, aunque se espera que adapten las lecciones a las necesidades de sus alumnos (Paz Sarza 1964). En general los libros federales imponen exigencias mínimas que todos los maestros pueden cumplir, pero pueden ser aumentadas mediante otras experiencias, ejercicios y tareas.

LAS ESCUELAS EN OPERACIÓN

De 1964 a 1965 se emprendió un estudio sobre el terreno que incluía visitas a 26 escuelas con duración desde un día hasta una semana (véase en el Capítulo IV el procedimiento de selección). Esta parte está basada principalmente en el muestreo realizado en esas 26 escuelas, en lo que se observó durante la investigación sobre el terreno, y en visitas posteriores realizadas durante el año de 1973.

La política que había sido definida por Torres Bodet parece que determinó muchas de las prácticas que se observaron en la educación. Las 26 escuelas poseían y usaban libros de texto federales gratuitos. Todos los maestros entrevistados, menos uno, afirmaron seguir los manuales publicados por el Gobierno Federal o por los particulares, que recomiendan un programa altamente nacionalista con énfasis en la mexicanización de los escolares. Todos ellos daban sus clases en español, y muchos de los que eran bilingües abandonaban el uso de la lengua indígena en sus clases después del primer año.

Para proporcionar la educación universal que la Constitución Nacional dispone, se dio orden a los directores de que hicieran un censo anual para incluir en él a todos los niños en edad escolar. En la práctica esto se hizo en raros casos. Dos escuelas estatales tenían inscritos oficialmente a 50 niños, ya que 50 escolares por maestro es la proporción señalada como correcta, y la escuela no contaba más que un maestro, pero en realidad tanto el número de inscritos como de asistentes superaba mucho esa cifra. Otros censos escolares comprendían sólo a una parte de los niños de la comunidad. Esto era más evidente en los casos en que el maestro era fureño o cuando por otra razón no se había ganado la confianza de

los vecinos. Los maestros informaron que algunos padres encerraban a sus niños en sus casas, cerraban la puerta, y negaban tener hijos. Hoy en día los padres que mandan a sus niños a la escuela están más dispuestos a quejarse que en el pasado, si creen que los maestros los tratan mal, y algunos de ellos recurren hasta al director de Educación Federal del Estado de Chiapas. Ya no se teme tanto a la escuela como anteriormente.

En todas las escuelas, salvo en las estatales, se tomaban los censos como si fueran las listas de inscripción, pero también se elaboraban otras listas más exactas. La inscripción en las escuelas varía de una región a otra y también refleja la popularidad individual de cada uno de los maestros. Entre algunos grupos, como por ejemplo los chamulas, relativamente pocos niños están inscritos en la escuela. Para una población total de más de 45 000 habitantes (29 333 según el censo de 1970),⁷ entre la cual unas 16 000 personas tal vez son de edad escolar, en 1970 sólo existían 60 escuelas con una inscripción total de 5 018 escolares en toda la tribu.

Approximadamente la mitad de los niños, especialmente de sexo femenino, no estaban inscritos en la escuela. Sin embargo, en Oxchuc asisten a la escuela por el contrario unas cuatro quintas partes de los niños en edad escolar, tanto mujeres como varones (Cruz Santiago 1971), y parece que casi todos asisten a ella por lo menos durante dos o tres años antes de llegar a la adolescencia.

⁷ Se calculó la cifra de la población de Chamula de la siguiente manera: en 1960 el censo arrojó una población de unos 26 000 habitantes en Chamula. Varios antropólogos estimaron que la cifra real estaba más cerca de 40 000, basándose en el número de niños y de otras personas que, según sabíamos, no figuraban en las listas del censo. Ésta puede, en realidad, ser una cifra muy conservadora. En el censo de 1970 figuran 6 743 niños en edad escolar. Tomando en cuenta la proporción de 26:40 del censo de 1960, puede suponerse que haya unos 10 000 niños en edad escolar en la tribu. Esta proporción de 26:40 no fue modificada en estos cálculos porque mientras por una parte, precisamente los niños en edad escolar, son los que más frecuentemente se ocultan a los que levantan el censo (alterando así esta proporción), por la otra la resistencia a la escuela ha declinado en cierta medida y es posible que actualmente se oculte a un porcentaje menor de niños que antes.

El programa de estudios rara vez se extiende más allá de la educación fundamental de los primeros años; los demás aspectos académicos y culturales de este programa generalmente no reciben ninguna atención. Se hace hincapié en la alfabetización, porque se le considera la base esencial del desarrollo económico y cultural de la comunidad. Las actividades no académicas que se organizan más comúnmente son los cantos y danzas corales y los juegos de basquetbol. También se pone mucho énfasis en una noción altamente abstracta de nacionalismo; en todas las escuelas se realizan semanariamente asambleas dedicadas a ceremonias patrióticas, y se presta mucha atención a los héroes nacionales durante los días conmemorativos cívicos.

Como se aplica en la actualidad, el plan de estudios parece tener apenas una tenue relación con las experiencias de los niños. Esto es especialmente evidente en la enseñanza del idioma, predomina el español en todas las materias después de un año de estudio. Al usar la lengua española, los maestros ponen la comprensión del tema fuera del alcance de los niños; algunos maestros dicen que los inspectores les han dado instrucciones de que abandonen completamente el expresarse en la lengua local después del segundo año, para propiciar así el dominio del español por parte de los alumnos.

Se observaron modificaciones mínimas del plan de estudios en la práctica de la educación rural, que principalmente consistían en mantener parcelas agrícolas empleadas para enseñar elementos de la técnica del cultivo y para obtener dinero para la escuela. La educación física se limitaba casi exclusivamente a marchas, un poco de gimnasia, basquetbol y volibol. No se practicaban otros deportes o porque requerían equipo prohibitivamente costoso, y las comunidades no lo podían adquirir, o porque se necesitaban campos extensos que son difíciles de nivelar a pico y pala, dado lo abrupto del terreno. El futbol, que es el juego nacional de México requiere el uso de zapatos especiales que muy pocos niños poseen, si es que hay alguno que los tenga (Santiago M. 1965).

El contacto entre el maestro y la comunidad se mantenía

no sólo directamente a través de los niños, sino también mediante Comités de Educación consistentes en un presidente y dos o más ayudantes. Por lo menos uno de los miembros de este comité debe estar presente en la escuela todos los días de clase. Tuvo la impresión de que la mayor parte de los integrantes de los comités cumplían puntualmente con esta obligación, pues con frecuencia tres de ellos estaban presentes cuando visité la escuela aunque rara vez sabían con anticipación de mi llegada. Entre otras responsabilidades que tienen los comités, se supone que deben ayudar a que la asistencia sea aceptable, a que no se deteriore el edificio y el mobiliario de la escuela, a que se construyan los anexos necesarios, a traer de San Cristóbal el material escolar requerido (generalmente cargándolo con mecapal durante un día o dos), y a organizar fiestas y juntas de padres de familia. Cuando el comité tiene que hacer más de lo que le permiten sus capacidades, como por ejemplo construir un anexo para la escuela, se ve obligado a organizar grupos de trabajo entre los miembros de la comunidad. Ser elegido para formar parte de uno de estos comités es, al mismo tiempo que un honor, una pesada carga.

Los maestros deben dirigir a las comunidades. La mayor parte de los maestros indígenas, según parece, trabajan bien con sus comunidades, mientras que los maestros mestizos parecían tener dificultades, ya derivadas de actitudes negativas, ya de la barrera cultural y lingüística que los esperaba. No obstante, había excepciones entre ambos grupos, porque algunos mestizos trabajaban muy bien con sus comités, mientras que ciertos indígenas no tenían los mismos resultados.

Además de dirigir los comités en sus funciones relativas a las escuelas, los maestros deben consultarlos sobre los proyectos de mejoramiento comunitario, tales como sistema de agua potable, establecimiento de clases de panadería y costura a máquina, o a la construcción de un agregado para la escuela. En tiempos recientes se ha puesto énfasis considerable en la organización de clases vespertinas de alfabetización para adultos.

Aunque un supervisor debe visitar cada una de las escuelas bajo su jurisdicción cuando menos dos veces al año, algunos maestros me dijeron que no habían recibido tales visitas en los dos años anteriores a la mía. Otros manifestaron haberlas recibido en cinco ocasiones durante el año anterior. Tuve la impresión de que los inspectores son muy variables en el celo que ponen y en la frecuencia de sus visitas, que también dependen de la accesibilidad de la escuela. Me di cuenta asimismo de que la mayor parte de las visitas se planeaban para tratar algún problema importante de asistencia o, de no ser así, tenían un carácter más bien superficial. Parece que se pone muy poco cuidado en mejorar la calidad de la enseñanza, aunque me dijeron que hay inspectores que sí organizaban seminarios de capacitación en San Cristóbal. No había modo de juzgar la eficacia de tales seminarios, pero sobre el terreno no se veía que se pusiera en práctica nada nuevo que pudiera haber sido recomendado en ellos. Muchos maestros me expusieron que tenían necesidad de mucho más ayuda de la que recibían, aunque muy poco parecían usar la que se les proporcionaba. Otros también señalaron que entre ellos y los inspectores existía falta de confianza y hasta ciertas dificultades. Al mismo tiempo, muchos inspectores se quejaron de un papeleo excesivo que les impedía dedicar todo el tiempo que hubieran deseado a sus actividades de inspección más directa.

Durante las visitas a los centros docentes, se descubrió que muchos edificios escolares, que de nuevos habían sido demasiado grandes para los escasos alumnos, estaban ya repletos. Esto era cierto particularmente en el caso de las escuelas del INI, donde dos o hasta tres grupos se tenían que amontonar en un espacio originalmente diseñado para uno solo. Algunas escuelas federales y estatales ocupaban jacales de carrizo y mortero con piso de tierra, techos de palma y unas cuantas ventanitas, por lo que eran construcciones muy oscuras en el interior y congestionadas de alumnos. Se observaron algunos casos de uso de edificios escolares antes de que estuvieran terminados. De ocho de las 26 escuelas visitadas

el piso era de tierra, y siete de ellas no tenían en las paredes más que los huecos en que se debían colocar las ventanas. Donde la asistencia era alta, los salones de clase estaban bastante congestionados.

Todas las escuelas tenían un patio para desfilar que generalmente servía también como cancha de basquetbol y vólibol; en unas cuantas había campos deportivos separados. Muchas escuelas federales tenían alguna construcción permanente para representaciones teatrales pero entre las del INI y del Estado sólo una de cada una contaba con algo semejante. Una parcela de cultivo, hortaliza o huerta, o más de una de éstas, existía en aproximadamente el 75% de las escuelas visitadas, en especial las que fueron fundadas por el INI. No había corrales para animales en ninguna de las escuelas, y sólo dos jardines para el cultivo de flores, ambos en escuelas estatales. Menos de la tercera parte de las escuelas contaba con taller de carpintería, pero aun las que lo tenían, carecían de herramienta con frecuencia, o estaba en mal estado. Parece que cuando los varones de la localidad emprendían algún trabajo de carpintería, se proveían de herramientas o las improvisaban con materiales del lugar (muchas veces se usaban piedras como martillos). No parecía que ni los escolares ni sus padres fueran alentados a utilizar los talleres, pero con relación a los de costura equipados con máquinas existentes en cuatro escuelas (una federal y tres del INI) la situación parecía ser todo lo contrario. Se habían establecido turnos para la enseñanza y uso de la máquina de coser, la cual generalmente se encontraba en la casa del maestro. Estas sesiones contaban con una gran asistencia. No se encontraron más que dos lavaderos públicos, ambos en escuelas fundadas por el INI.

En todas las escuelas visitadas, salvo dos, existían excusados (la mayoría de ellos en condiciones de dar servicio); cuatro escuelas (una federal y tres del INI) tenían regaderas. No se halló en ninguna enfermería, aunque su existencia habría sido necesaria; se me hicieron preguntas de medicina en muchas de las escuelas.

Los esfuerzos por fomentar la alfabetización y la “cultura” con frecuencia tomaban un camino errado. Sólo nueve escuelas tenían otros libros aparte de los de texto, y se trataba de lectura para adultos de alta cultura. No había pruebas de que los usaran ni siquiera los miembros alfabetizados de la comunidad (aunque el más ilustrado entre ellos, incluyendo a los maestros, habría tenido dificultades considerables para leerlos). Un maestro estatal había intentado establecer un museo. Los maestros generalmente servían a la comunidad como secretarios, y tuve la impresión de que muy rara vez cobraban por sus servicios, especialmente en las comunidades situadas lejos de San Cristóbal.

Todas las escuelas tenían, de un modo o de otro, habitación y cocina para los maestros, algunas eran casas bien construidas incluyendo una de seis habitaciones acabada con repello y con capacidad para varias familias, hasta jacales casi en ruinas o partes de un aula con divisiones de quita y pon. Todas las escuelas contaban con alguna instalación para preparar los desayunos escolares gratuitos que se distribuían en 1964, pero sólo dos tenían comedor. En la mayoría de las escuelas los niños comían en el patio. Casi todo el espacio para alojar visitantes había sido absorbido desde tiempo atrás por la necesidad de aulas y habitaciones adicionales, pero existían cuatro escuelas que todavía contaban con una combinación de oficina administrativa y alojamiento para visitantes.

En todas las escuelas había algo que servía a los niños para sentarse y de mesa de trabajo para escribir, pero su calidad y cantidad era muy variable de un lugar a otro. Al aumentar el número de inscritos, los muebles fueron más escasos. Las únicas aulas en que los niños no estaban apeñusados tres o cuatro en cada pupitre diseñado para dos alumnos, eran aquellas en que la asistencia, durante mi visita, era mínima. La calidad de los muebles era tan variable que se encontraban desde nuevos y de fabricación en serie, hasta rotos, no terminados o de tamaño inadecuado. En muchos casos parecía que las bancas y pupitres acababan de ser hechos a golpe de machete. Todo el mobiliario era de madera y tenía aspec-

to de estar mal construido; en casi todas las escuelas algunos escolares (y en unos cuantos casos la totalidad de ellos) tenían que sentarse en bancas sin respaldo, por carencia de sillas.

En todas las escuelas había pizarrones para el maestro, de calidad variable, pero ésta también era generalmente muy baja. En algunas el pizarrón era simplemente un pedazo de hule de mesa ya sin brillo, sostenido en la pared con tachuelas. Por lo general era difícil escribir en los pizarrones, y aún más difícil leer lo escrito, pero era evidente que se usaban intensamente. Un poco más de la mitad de las escuelas tenían además algunos muebles para el maestro, como por ejemplo una mesa para adultos y una silla. En las 26 escuelas visitadas, sólo se encontraron dos libreros.

La totalidad de las escuelas contaban con libros de texto gratuitos, pero a menudo no correspondían al grado en que se había colocado a los alumnos ni a su capacidad. Únicamente en la mitad de las escuelas, más o menos, se encontraron estampas, gráficas o mapas, principalmente en las fundadas por el INI. Algunos instrumentos educativos grandes, tales como relojes mayores de lo normal o ábacos, sólo fueron vistos en la mitad de las escuelas (también casi todas de fundación del INI). Los juegos educativos tales como la lotería de palabras o de números, o la de imágenes cuya estructura es similar a la del bingo, se hallaron únicamente en seis de las 26 instituciones visitadas; los materiales locales que pudieran haberse adaptado a la labor de la enseñanza, como el museo ya mencionado o series de piedras para aprender los números, sólo se hallaron en tres planteles. No se encontró más que una sola máquina de escribir, en una escuela estatal.

Los grupos, en las escuelas fundadas por los gobiernos federal y estatal, tenían una inscripción media de 58 alumnos, de los que el 30% eran niñas; la asistencia media era de 39 alumnos, o sea el 67% de los inscritos, y el 28% de esta asistencia eran niñas. En las escuelas fundadas por el INI, el número medio de inscritos por grupo era de 43, de los que el 36% eran niñas; la asistencia media era de 27, de los que 10 eran niñas.

No existían datos fidedignos en relación a la edad de los niños. Casi nunca los alumnos sabían con certeza su edad cronológica, y generalmente trataban de adivinarla, en muchos casos en forma descabellada; otras estimaciones, como la del maestro o la mía propia, eran por lo menos igualmente inexactas. Aunque la edad oficial para abandonar la escuela son los 14 años, se encontraban en todas las escuelas adolescentes que parecían ser mucho mayores. Tuve la impresión de que se admitía a cualquier persona que solicitara ser inscrita como estudiante diurno de tiempo completo, sin hacer caso de su edad. Casi en todas las escuelas se encontraron jóvenes varones como estudiantes de tiempo completo, que posiblemente tenían 18 o 19 años.

La mayor parte de los maestros eran varones. Las mujeres indígenas que solicitan empleo como maestras son inmediatamente contratadas, pero están en minoría entre los maestros; las mestizas formaban una minoría aún más pequeña cuando se hizo el estudio sobre el terreno. No fue posible estimar la proporción entre indígenas y mestizos que existía entre los maestros, pero en toda la zona, en general el sistema fue emplear tanto a maestros indígenas (para que den clases a los primeros años) como a mestizos (a los grados superiores) en las escuelas que tienen más de un solo maestro. Ciertos inspectores, especialmente los que trabajan en el INI, se inclinaban por los maestros indígenas y no por los mestizos, para enseñar en todos los grados excepto los últimos. Se decía que era bien sabido que uno o dos inspectores federales evitaban emplear indígenas siempre que les fuera posible.

Un poco más de la mitad de los maestros del INI visitados en 1964 y 1965 estaban en la nómina federal; en 1973 el porcentaje de maestros pagados por el Gobierno Federal era mucho más alto. Todos éstos, y la totalidad de los estatales menos dos, estimaron que sus ingresos después de deducciones ascendían aproximadamente a 1 000 pesos mensuales, y los promotores estimaron los suyos en 700. Es difícil calcular el poder adquisitivo real de estos salarios, pero se supone que los maestros rurales tienen un nivel de vida (si no de ingresos

monetarios) casi tan bajo como el del resto de la comunidad. El pago de los salarios era a menudo irregular, y con frecuencia se retrasaba varios meses y hasta un año o más; los maestros quedaban en libertad de pedir préstamos a un alto interés. A partir de 1965 ha habido maestros federales, todos ellos graduados de escuelas normales, que informaron recibir salarios considerablemente más altos. En 1965 dos maestros estatales a los que no se pagaba de acuerdo con la escala de salarios del Gobierno Federal, recibían menos de 200 pesos al mes. Algunos de los maestros estatales más cargados de trabajo también ponían a sus mujeres a que los ayudaran, sin que esto significara un ingreso adicional. No obstante, a pesar de cuál sea el salario que en realidad reciben, los demás indígenas consideran muy ricos a los maestros.

En 1964-1965 había maestros en el INI desde recientemente contratados hasta los que habían trabajado en el sistema durante los 12 años que tenía de existencia, y el promedio de servicios de los visitados era de cinco años. Los maestros federales y estatales variaban desde los recién contratados hasta uno que llevaba 23 años de trabajar en el sistema, siendo el término medio de servicios de siete años. Algunos de los maestros del INI habían hecho únicamente los dos primeros años de primaria al recibir su primer nombramiento, pero los contratados más recientemente habían terminado la primaria antes de recibir el empleo. También había dos mestizos graduados de escuelas normales que acababan de ser contratados para trabajar en escuelas fundadas por el INI. En las escuelas estatales y federales el promedio de años de estudio antes de comenzar a dar clases era de nueve, pero junto a los maestros que han hecho 12 años de estudios también hay otros que no han hecho más de dos.

Se recomendó especialmente a los maestros que nunca hubieran acabado sus estudios normales, que terminaran su capacitación profesional. De los 23 maestros del INI que no eran ni recién contratados ni graduados de ninguna escuela normal, había un promedio de un año adicional de estudios por cada dos años de trabajo. La preparación académica me-

dia de los maestros del INI en 1964-1965 durante el estudio sobre el terreno, era de nueve años; los límites inferior y superior eran seis y 12 años, respectivamente. Entonces, parecía que todos los maestros del INI que no eran de nombramiento reciente ni graduados de escuelas normales, habían prestado ya servicios mientras seguían estudiando. En las escuelas federales y estatales, de los nueve maestros que no habían ni terminado la escuela normal ni eran de nombramiento reciente, existía una media de un año de progreso en los estudios por cada cinco de servicio; la preparación académica media en la época en que se hizo la investigación era de diez años de estudios.

Algunos maestros parecían tener excelentes relaciones con sus alumnos, dar sus clases con claridad de método y de objetivo, e interesarse en el progreso académico de cada uno de los escolares. Esto era aplicable tanto a maestros indígenas como mestizos, en los tres sistemas educativos, federal, estatal y del INI. Sin embargo, en la mayoría de las aulas dominaba una atmósfera de confusión. En la mayor parte de las escuelas estatales y federales la barrera lingüística u otros obstáculos para la comunicación entre maestro y alumnos parecía ser la explicación de esto. Los recién graduados de las escuelas normales, que eran los únicos maestros que habían recibido alguna capacitación sobre los métodos educativos más modernos, eran al mismo tiempo, entre el personal docente, los que más ignoraban el lenguaje y la cultura local.

Muy pocos maestros hacían algún esfuerzo de ir más allá de las lecciones explícitas que figuran en los libros de texto federales. Tuve la impresión de que los alumnos creían tener que digerir un libro página a página, y que memorizar y aprender es lo mismo. Esto está en fuerte contraste con la idea indígena de aprender y dominar, de "acostumbrarse" mediante el desempeño de las labores de los adultos. Un entrevistado dijo que los niños se confunden tanto en la escuela que no saben qué otra cosa hacer, además de memorizar. Todos los maestros hacían mucho hincapié en la memorización, como era general en los días anteriores a la reforma educativa de

1961. Es más, las únicas señales de la reforma se encontraron en el uso de los libros de texto federales y en unas cuantas gráficas ya descoloridas, trazadas por maestros o por alumnos; parecía que la mayor parte de ellas habían sido hechas durante los cursos de capacitación para maestros en servicio.

Los niños parecían en general ser dóciles y obedientes, como si se esforzaran por comprender y dar gusto a sus maestros. Esto refleja el ideal cultural que señala la obediencia o la evasión, pero nunca el desafío directo. En varias ocasiones los maestros mestizos les dieron bofetadas a sus alumnos, y parece que la razón de estos castigos, en la mayoría de los casos, era la impaciencia del maestro y no la mala conducta del alumno. No se vio ningún castigo tan severo como los que se dice que existían antes de la llegada del INI, cuando se obligaba a los niños a arrodillarse sobre piedras y huesos de durazno, cuando se les pegaba en la palma de la mano con varas o reglas o en las piernas con ramas espinosas, cuando se les obligaba a trabajar gratis en el mantenimiento de la escuela o de la casa del maestro, cuando se les encerraba en la escuela (por no terminar su tarea), o como en el caso de los internados, se les obligaba a quedarse en cama uno o dos días (Arias Sojob 1970; Castro 1959; Guiteras-Holmes 1961).

Parece que los maestros del INI están más capacitados para comunicarse con sus alumnos. Sin embargo, sus aulas tenían tanto aspecto de confusión como las de los maestros mestizos, generalmente porque no comprendían bien la materia explicada ni los métodos de enseñanza. Con frecuencia se dirigían a emprender sus labores docentes como si fueran a realizar un rito, y como si la rutina pudiera por sí misma producir el anhelado aprendizaje. En general, parecía que los maestros indígenas eran más pacientes y respetuosos de sus alumnos que los mestizos, aunque varios de ellos recurrián a frecuentes regaños y reproches. Por lo general los alumnos parecían estar más tranquilos ante maestros indígenas que mestizos, y cuando tenían antipatía por un maestro no se mostraban tan obedientes fuera del salón de clase.

El ausentismo entre los maestros, al parecer, era muy alto, si bien no fue posible determinarlo numéricamente con precisión. Los maestros estatales y federales tenían fama de estar ausentes con más frecuencia que los indígenas, sobre todo en los días lunes y viernes, muy poco de lo que yo vi podría confirmar o negar esto.

Las horas de clase eran flexibles y, excepción hecha del caso en que un maestro tenía la inspiración de retener a sus alumnos más allá de la hora de salida, generalmente eran menos de las cinco que ordenan las autoridades educativas. Había dos tipos de horario; en las escuelas que se encontraban bajo la supervisión de los inspectores federales había clases de 9 a.m. a 2 p.m. con un corto intervalo en el curso del día; y en las escuelas que se hallaban bajo el INI los niños asistían de 9 a.m. a las 12 del día, descansaban dos o tres horas, y en la tarde asistían a dos horas más de clase.

Esta flexibilidad de horario en las escuelas no está en conflicto con la cultura local. Los alumnos no tienen reloj y a veces ni los maestros. Tuve la impresión de que los maestros del INI eran los que impartían las clases más largas, tal vez con un total de cuatro horas diarias, mientras que los estatales y federales probablemente daban un promedio de tres y media. Estas horas más breves, las frecuentes ausencias de los maestros y las aún más frecuentes de los alumnos, indican que el tiempo de enseñanza era, para los escolares indígenas de los Altos, mucho menor de lo que ordena la Secretaría de Educación.

Con la excepción de un maestro federal, se variaba un poco el nuevo plan de estudios. Los maestros, por lo general, se guiaban con un programa de actividades muy detallado presentado por el material proporcionado por la Secretaría de Educación; no obstante, hasta el manual instructivo más detallado exige que el maestro agregue otros ejercicios. Los maestros tendían a concentrarse en la primera y en la última áreas del programa (actividades generales y elementos de cultura —lectura, escritura y aritmética—), poniendo poca atención al resto. Las ciencias naturales y los estudios sociales,

cuando se llegaban a tocar, se trataban aisladamente y con sequedad, con tareas sobre los textos, sermones de los maestros, y preguntas y respuestas escritas, la mayoría en español casi incomprensible (para los alumnos). Se ponía más atención a los estudios sociales que a las ciencias naturales a causa del fuerte énfasis nacionalista de las escuelas. La mayor parte de las clases de estudios sociales consistían en polémicas sobre los héroes nacionales, que nunca eran presentados humanizados, y en la memorización y recitación de versos sobre las glorias de la bandera mexicana, que para los alumnos casi no tenían el más mínimo sentido.

Este enfoque mecánico y casi irracional era típico de la mayoría de los maestros en casi todas las materias, con excepción principalmente de las clases de lectura y escritura, en las que los alumnos debían demostrar su capacidad para pasar del grado preparatorio al primer año. En ocasiones los maestros del INI usaban la lengua vernácula para clases de estudios sociales y ciencias naturales, aunque esto era raro. Debe tenerse presente que la mayoría de los maestros del INI comprendían apenas el material, por lo menos tal como aparecía en los libros de texto, y que ellos mismos, en general, tenían un conocimiento muy mediocre del español.

Durante el año de preparación la mayor parte de los maestros tendían a seguir los procedimientos señalados por el manual del INI (Montes 1954), que recomienda el uso de varios materiales. Sin embargo, quizás la tercera parte de los promotores únicamente daban ejercicios de repetición en español y enseñaban a leer principalmente mediante la memorización. Las clases de español, en general, se daban por lo menos una hora todos los días, y en la mayoría de ellas se enseñaba a leer y a escribir, y se hacían varios ejercicios matemáticos.

Aunque se recomendaba una concepción global de la enseñanza de la lectura (por lo menos en el INI), parecía que en la práctica las instrucciones para la lectura se orientaban casi exclusivamente a la fonética, con algo de énfasis en la fluidez para la lectura oral. La primera cartilla tzotzil comenzaba con

las vocales; la primera lección formal tenía por tema la frase *¿mi mu?* (¿está sabroso?) Se encontraba colocada bajo un gran dibujo a línea en blanco y negro de un adulto que sostiene una fruta y un niño que la está mirando. Siguen palabras aisladas, especialmente *mi* y *mu*. Después de la presentación de las vocales en la cartilla tzeltal, la primera lección que contiene consonantes consiste de las palabras *ji* y *ja* (mosca y maíz), cada una acompañada de un dibujo lineal en blanco y negro, a lo que siguen sílabas aisladas. Existían dos cartillas para cada lengua, que cubrían todos los sonidos que tienen en común con el español y otros pocos más que son demasiado frecuentes en esas lenguas para poder omitirlos si se quieren emplear frases largas. Cuando los niños han demostrado que pueden pronunciar todos los relatos y en el momento que han pasado el examen final, que es principalmente oral, se les mandaba a primer año, donde utilizaban libros de texto federales.

El material federal generalmente no tiene relación con la vida diaria de los niños. Por ejemplo, la primera lección de lectura que sigue a la presentación de las vocales, se refiere a un osito de juguete; son muy pocos los indígenas de los Altos que tienen alguna idea de lo que es un juguete de peluche en forma de oso, ni, en fin de cuentas, de lo que es un oso. El texto consiste de la frase “ese oso se asea así”, colocada bajo una ilustración a colores que representa un oso de juguete sentado, y siguen luego las palabras sueltas. Aunque esta lección puede ser muy efectiva para enseñar las letras a los mestizos, carece casi totalmente de significado para los niños indígenas.

Parece que no es sino hasta el segundo año que se toma en cuenta la comprensión de lo leído; en el segundo año se hace que los niños copien preguntas escritas, cuyas respuestas pueden ser también copiadas directamente del texto. Aunque el contenido de las historias más adelantadas no es tan árido como el de la lección sobre el osito, en raras ocasiones tiene relación con las experiencias de los indígenas, sino que se da por sentado que al ir aprendiendo, éstos deben ir teniendo no-

ticias del mundo exterior que se encuentra más allá de su comunidad. Jaime, joven maestro oxchuquero muy bien integrado a su comunidad, dio en mi presencia la siguiente lección.

Ordenó a la clase, formada por unos diez niños de ocho a trece años de edad, que abrieran el libro en la lección sobre "El Cartero". El libro era de papel muy áspero y corriente; la historia comenzaba con una gran ilustración a colores que representaba una escena en la calle de un poblado mestizo (en la que se veía al cartero). Jaime caminaba alrededor del salón para cerciorarse de que todos los libros estuvieran abiertos en la página 34. Tenía la voz suave y paciente aun al hablar con rapidez; la melodía del tzeltal se sentía aun cuando hablaba en español.

Una vez que comprobó que los libros estaban abiertos en la página debida dijo en español: "Vamos a leer un rato", repitiéndolo otras dos veces. "Para los que lo encuentren difícil, lo leeremos después uno por uno". Luego habló algo en tzeltal y los niños comenzaron a leer en voz baja mientras él se sentó en su mesa frente a los alumnos, con la cabeza entre las manos, y comenzó él mismo a leer moviendo los labios.

Como el maestro de primer año, que trabajaba con sus alumnos al otro lado de la sábana que dividía ambos grupos, todavía no regresaba de San Cristóbal con su mujer y sus tres hijos pequeños, estos muchachos abandonados estaban haciendo mucho ruido. Jaime fue al otro lado de la cortina de manta para callar a los niños y darles algo qué hacer. (Durante toda la mañana nadie pareció ocuparse de los niños del grado preparatorio, cuyo salón era un jacial separado y la maestra era la señora del de primer año. En realidad, en ese momento la pareja tenía dificultades para regresar, ya que no habían pasado más que 10 días desde el nacimiento del tercer niño y era difícil para la madre caminar por las empinadas veredas con el niño colgado de la espalda o alimentándolo con el pecho).

Después de que pasó suficiente tiempo para que los alumnos leyieran la historia, lenta pero ininterrumpidamente y descifrando lo leído, Jaime les llamó la atención otra vez, diciéndoles: "¿Ya terminaron? Bueno. Vamos a pasar uno por uno... A ver, tú", y señaló al primer niño, "a ver." Era un niño atrac-

tivo de unos nueve o diez años, que lucía una camisa nueva e intacta.

El niño miró a su alrededor y luego, con mucha seriedad, se paró junto al maestro con el libro abierto. Jaime le dijo que leyera "fuerte", y le colocó el libro en la posición "correcta". Pero el niño, al leer las primeras palabras, se tapó la cara con el libro, leyéndolas una por una, cantando para poner énfasis en las sílabas acentuadas. Pronunciaba con relativa claridad, pero no parecía poner atención al significado, ya que leía las preposiciones con la misma intensidad que los sustantivos. Yo estaba sentada a unos dos metros de distancia, pero casi no lo oía por el ruido que hacían los demás alumnos. Jaime daba la impresión de estar completamente absorto en el relato y en la pronunciación del muchacho. En cierto momento el niño pronunció un acento equivocado y Jaime lo corrigió, y el niño repitió imitándolo y siguió leyendo su frase. Para entonces ya había perdido el hilo del significado, si acaso lo había logrado. Los niños que estaban sentados en las primeras bancas siguieron la lectura en sus libros durante un rato, pero después se pusieron a mirar alrededor. Los que se hallaban detrás de mí estaban ocupados en tratar de comprender mis notas (que en su mayoría las había tomado en inglés), y esto absorbió casi toda su atención aunque parecían advertir bien lo que estaba sucediendo en el salón.

Cuando el niño casi terminó la primera página, Jaime llamó a uno que estaba sentado detrás. El primero sonrió al regresar con sus compañeros; le faltaban los dientes de enfrente, aunque parecía tener más de ocho años.

El siguiente niño leyó en voz mucho más baja, apenas audible. Ni siquiera Jaime lo oía bien, por lo que le decía en español "fuerte, fuerte". Pero siguió leyendo igual y con un estilo muy semejante al del primer niño. Mientras tanto éste se había sentado en su banca agarrándose las rodillas, puso los pies en el suelo y empezó a hacer ruido golpeando el costado de su pupitre, más tarde comenzó a hojear su libro mirando las ilustraciones.

Al ir pasando la mañana los niños leyeron uno después del otro, casi entre dientes, mientras el primero leía en silencio otras partes del libro, se observaba las manos, se escarbaba la nariz, escribía con un lápiz ya casi consumido, miraba a los

demás, hablaba con los que se encontraban cerca, jugaba con un cordón entrelazándoselo con los dedos, se paró en la banca para asomarse por la alta ventana que había al frente del salón, se metía el cordón en la boca y se jalaba los dientes con él, jalándose también de cuando en cuando los dedos de los pies (nunca se vieron niños con zapatos), bostezó varias veces, volvió a mirar su libro, se puso a leerlo, se chupó el dedo pulgar, examinó el techo, le dio unos papeles a su compañero de atrás, pidió al maestro permiso para salir (le fue concedido) y después regresó corriendo.

Jaime siguió escuchando a los demás uno por uno durante bastante más de una hora, poniendo atención al que leía y en muy raras ocasiones mirando al más activo y ruidoso de la clase. Parecía que una sola mirada bastaba para restablecer el silencio. Luego, mientras leyeron los dos últimos alumnos, comenzó a tomar notas en su cuaderno.

Entonces se dirigió a todo el grupo: "Léanlo otro ratito. Fíjense bien. ¿Qué dice?" Cartero. Mateo, ¿sabes qué es un cartero? Solamente en la ciudad hay cartero. Aquí no hay cartero. Entonces, ¿qué dice? ¿Qué hacía la mamá de...? La madre dice... es una señora. Estaba muy triste porque nunca había recibido ni una carta de su esposo. Aquí dice "nunca había recibido la carta que esperaba". Estaba desesperada por una carta, se encontraba muy triste. ¿Qué hacía cuando a veces tocaban en la puerta? ¿Qué hacía? Interrumpía mucho su labor, a qué horas tocaban sólo para escuchar en la puerta para esperar la carta. Entonces, esa señora tiene un hijo que se llama... ¿Cómo se llama? (No hay respuesta). Ya leyeron ustedes el libro, ¿verdad? ¿Cómo se llama el niño? (No hay respuesta). Se llama Pedrito. Ese Pedrito, ¿qué hizo cuando su mamá estaba muy desesperada? —Jaime tomaba muy en serio el relato, y se excitó hasta expresarse en un español enfático y casi elemental. Entonces Pedrito hizo una carta a su mamá, eso es, le dirigió, una carta a su mamá. Para conformar a la señora —estas repeticiones son una parte esencial de la retórica indígena. Para conformar a su mamá. Pedrito le decía: "Mamá, no sufras más", ¿quién dijo así? ¿quién dijo esa palabra a su mamá? No sufras más. Pedrito, Pedrito". Jaime había alcanzado un alto dramatismo, y en la palabra "sufras" su voz parecía expresar todo el sufrimiento del mundo; cuando decía "conformar" su voz se llenaba

de amor y dulzura. Y así continuó, llegando con la voz a las más altas cimas del dramatismo al volver a relatar cómo Pedrito había tratado de consolar a su madre.

Al terminar, preguntó dos veces en español y una en tzeltal si los alumnos habían entendido. Por fin, su última pregunta recibió respuesta en español, "sí".

Después anunció que se ocuparían de la comprensión de la lectura, ordenando a los niños que volvieran a leer el relato. La mayoría de ellos obedecieron mientras él salió a buscar algo que le sirviera de borrador para el pizarrón.

Unos diez minutos después regresó con un pedazo de papel doblado, en lugar del borrador. Les preguntó a los niños si ya estaban listos, y éstos le contestaron que sí. Borró el pizarrón que se hallaba completamente escrito con gis desde hacía tres semanas, debido al cierre de la escuela para una reunión de maestros en San Cristóbal y por las vacaciones de Semana Santa. La mayor parte de los niños lo miraban mientras él escribía en el pizarrón, copiando de su cuaderno lo siguiente:

Leélas atentamente para que puedas contestarlas.

1. ¿Por qué estaba triste la mamá de Pedrito? _____
2. ¿Qué hacía cuando tocaban a la puerta? _____
3. ¿Qué hizo Pedrito para consolarla? _____
4. ¿Qué decía a la mamá las letras de Pedrito? _____
5. ¿Qué útiles se necesitan para escribir una carta? _____

Le dijo al grupo que cerrara el libro y que contestaran las preguntas, y luego salió del salón. Algunos de los niños se pusieron a copiar lo escrito en el pizarrón, otros a conversar en voz baja, a perder el tiempo, o ayudarse mutuamente. Ninguno hizo el menor intento de escribir las respuestas.

Jaime regresó preguntando a los alumnos si ya habían terminado. Caminó por el salón viendo lo que habían hecho, les dijo que escribieran las respuestas también, y volvió a salir. Muy pocos trataron de escribirlas, ni tan siquiera de una sola palabra, y todos se pusieron a conversar.

Jaime regresó y dijo: "Los que hayan terminado tráiganme su prueba". Se puso a esperar.

Únicamente un niño pudo responder; le llevó su trabajo al maestro mientras los demás esperaban en silencio. Jaime llamó

a otro muchacho, el primero que había leído, y rápidamente les puso una puntuación. Los dos niños compararon la calificación que habían recibido al regresar lentamente a sus asientos. Jaime trató de llamar a otros, pero no hubo respuesta. Se quedó mirando a una niña; ella escondió la cara en el libro, fingiendo escribir. Entonces él fue a donde estaban los de primer año para callarlos; los de segundo inmediatamente se dirigieron a los dos muchachos tratando de que les informaran de cuáles eran las respuestas correctas. Cuando el maestro regresó, preguntó: "Tomás, ¿ya terminaste"? (No hubo respuesta). Aquí dice: "¿Por qué estaba triste la mamá de Pedrito?" Aquí en la lección dice... y comenzó a leer las partes relativas del relato, respondiendo a cada pregunta y escribiendo las respuestas en el pizarrón, una por una. Los niños no le dieron la menor cooperación; únicamente uno había comprendido de veras. Al terminar la clase, Jaime sonrió con tristeza profunda.

En ese momento llegó de otro poblado un muchacho que me traía un recado escrito. Jaime me lo dio, pero no aprovechó la oportunidad para explicar lo que era un cartero; pocos o ningunos de los niños parecían tener una idea de lo que se ocupa el que entrega las cartas.

La mañana estaba por terminar. Jaime les dijo a los alumnos, en tzeltal, que fueran a buscar a sus compañeros para que al día siguiente la asistencia fuera mayor. Los niños se animaron. Él pasó lista en silencio y conversó con informalidad con algunos de ellos, siempre en tzeltal. Éstos respondían muy bien, contestaban con libertad y hacían bromas, a menudo con mucho ingenio. Cuando los despidió salieron por la puerta hablando en voz baja pero con algarabía, dejando un rumor de risas.

Una maestra ladina que también gozaba de la simpatía de la comunidad, me permitió observarla en una lección de lectura.

La escuela era un gran edificio repellado, iluminado por dos pequeñas ventanas colocadas en lo alto de un muro y por una puerta situada en el muro del frente. El interior siempre está oscuro y húmedo: cuando está nublado (casi todos los días en época de lluvias) hace muchísimo frío en el salón. Trabajaban en este lugar dos maestros, situados en cada extremo del aula.

a menudo tratando de hablar más fuerte el uno del otro para ser escuchados. Inés daba clase a un grupo combinado de primero y segundo, en el que había solamente quince varones y ninguna niña el día de mi visita. Casi todos temblaban de frío.

“¿Listos? Vamos a la página 33. Vamos a ver, vamos a ver, ¡Ricardo! Hablando fuerte”.

Ricardo, un varoncito ladino, comenzó a leer con mucho trabajo: “Mi papá es marino. Su cara es morena. Camina un poco raro. Se sienta en la escalera, saca de la maleta las cosas. El torero es para Luis, los aretes son para mamá; Anita quiere estos rótulos”. Inés le corrigió la pronunciación de la última palabra varias veces, luego llamó al siguiente niño, que leía todavía con más lentitud. Le llamó la atención por la pronunciación de muchas palabras, y él trató de repetirlas como ella le decía.

En ese momento un muchacho indígena de unos 14 o 15 años llegó y se sentó en su lugar. Se llamaba Lorenzo, y era alto y esbelto, mal vestido y sucio. Le sonrió a su compañero de atrás, tratando de ver qué página estaban leyendo. Fue el siguiente alumno a quien se ordenó leer, y se puso de pie sonriente. Inés le recordó que debía leer en voz alta y de prisa, y se le acercó, dándole golpecitos en la cabeza a otro niño al pasar. “Siguele, Juan.” Lorenzo se volvió para mirar, con el dedo meñique en la boca y haciendo ruido con el pie. Juan leyó, repitiendo muchas palabras que la maestra le corrigió. Lorenzo se volvió a sentar con el libro cerrado, apretándose contra la nariz y la boca, y luego lo puso en el pupitre. Inés le ordenó a otro niño que leyera, y cuando éste terminó, la maestra dijo a los alumnos: “Siéntense, ahora vamos a tomar el cuaderno de trabajo. Saquen todos su cuaderno de trabajo”. Lorenzo sacó el suyo y se levantó para ver en qué página lo abrirían los demás niños, mientras Inés hojeaba tanto su libro de lectura como el de trabajo. “Página 33”. El muchacho se volvió a sentar, con la atención en el cuaderno de la maestra, mientras se rascaba la parte posterior de la cabeza. “En la página número 33 todas las palabras llevan la letra R, esta letra está en María, marino, cara, moreno, raro...” Siguió leyendo todas las palabras que figuraban en la lista y que contenían la letra R. “En esa forma vamos a buscar en la página número 33 todas las palabras, todas las letras, todas las palabras que tienen esa misma letra. Y lo vamos a poner en orden, en orden, en forma de escalerita —los niños saben lo que es una

escalera porque al pórtico de la escuela se sube por unos escalones—, numerado del uno hasta el número que tengamos de palabritas, vamos a escribir uno y luego una raya... Güero, güero, tráeme un gis (esto se lo dijo al morenísimo indígena miembro del comité que estaba en el aula). Uno, una raya la primera palabra que encontramos. Despues que hemos hallado todas las palabras, vamos a subrayar con un lápiz rojo. Ya, saquen sus cuadernos, ya estamos listos". Comenzó a escribir en el pizarrón repitiendo la explicación. Lorenzo estaba sentado con los ojos fijos en el pizarrón y el meñique en la boca, esforzándose por ver lo que se escribía. Cuando la maestra le dijo al grupo que sacaran el lápiz, él se buscó en el bolsillo.

“¿Estamos listos? Bueno. Vamos escribiéndola. Ya, Ricardo, ¿qué haces? ¿qué esperas? ¿no tienes lápiz? ¿a qué vienes a la escuela, Ricardo? Saca tu cuaderno. A ver, ¿ya estás listo? ¿Lorenzo, ya?”

“Sí”, murmuró el muchacho sacándose del bolsillo la pluma, guardándose la después, y sacando luego el lápiz de otro bolsillo. Comenzó a escribir. La maestra continuó con un monólogo seguido de instrucciones. “Entonces, pues, escriban número uno, punto y raya, vamos a escribir cacerola, cacerola, rapidito. Bueno, acá arriba, acá arriba. Ahora Rosita. No es la primera vez que escriben ¿cómo es que no pueden? Ándale, ándale” y volvió a repetir las instrucciones. “A ver, Ricardo, ¿qué letra es ésta? R. ¿Y ésta, también R.? entonces vamos a buscar todas las palabras. ¿Ya entendieron o todavía no?” Y volvía a repetir las instrucciones, inclinándose sobre el cuaderno de Ricardo. Durante todo este tiempo Lorenzo ponía su atención alternativamente en lo que estaba haciendo y en ella, sin parar.

“A ver, Ricardo, ¿cuántas palabras encontraste?”

“Cuatro”. Le pidió que las leyera y que luego repitiera la lista. “¿Quieres repetirlas o no?, pero más fuerte, porque Juan todavía no oye, ni hace lo que debe hacer”. Ricardo leyó su lista, y luego la maestra hizo que Juan leyera las tres palabras que había encontrado. Lorenzo continuamente movía los ojos de su cuaderno al pizarrón. Inés se dirigió a él: “A ver, vas al pizarrón. Y vas a escribir una de las palabras que contrastes allí en tu cuaderno. Pásate. Vas a escribir”. El muchacho se dirigió lentamente hacia el pizarrón, tomando el gis aún con más calma, “Cualquiera de las cuatro que contrastes, cualquie-

ra". Él escribió el número cuatro en el pizarrón. "¿Con qué número debemos empezar, con el número cuatro o con el número uno? Entonces, bórralo de nuevo, bórralo. Escribe nada más una de las palabras que encontraste en el cuaderno de trabajo. Cualquiera que quieras. ¿Cómo dice? cacerola. Correcto. Siéntate. A ver, Juan, pásate y escribe cualquiera de esas palabras. No tengas pena". Lorenzo volvió sonriente a su asiento, se metió las manos entre las rodillas mirando al frente, mientras Juan tenía mayor dificultad en el pizarrón, siempre con los continuos comentarios de la maestra. De pronto, ella se dirigió a Lorenzo y le preguntó si lo que había hecho Juan estaba bien. Él se estiró y musitó que no.

"¿Quién quiere pasar?" Ricardo se puso de pie, Lorenzo se hizo a un lado para dejarlo pasar. Lorenzo fue llamado al pizarrón y escribió lo que le dictó la maestra. Por fin se hizo la lista de las cuatro palabras, y se ordenó a los alumnos que sacaran el lápiz rojo. Tampoco en esta ocasión estaban preparados todos los niños. "¿Por qué no traen sus colores? ¿No les gusta traer colores? Bueno, como no los trajeron, vamos a guardar los cuadernos de trabajo y la misma lección que acabamos de leer en la página número 33, vamos a copiarla con letra clara y hasta terminarla". La maestra revisó que pusieran en sus tareas un título con el nombre de su pueblo y con el suyo propio, y les recordó que hicieran la copia tal como era, poniendo cuidado a las mayúsculas y a la puntuación. Naturalmente que tenían que hacer letra manuscrita y no copiar la letra impresa de los libros. "¿No se les olvida? A escribir, calladitos y rápido". Lorenzo sacó del bolsillo una pluma y luego otra, luego abrió un libro que no era. Al cerrarlo, la maestra le dijo: "¿Qué pasó contigo, qué pasó? Ya escribiendo rapidito esto, rápido, rápido. Vamos, dije, vamos a guardar el cuaderno de trabajo, vamos a guardar el cuaderno de trabajo". Y le dio golpecitos en la cabeza a Lorenzo. El retiró más su cuaderno hasta cubrir parcialmente el de Ricardo, y comenzó a escribir.

"Acá no te gusta trabajar. Acá, acá. Andale ¿ya? escribe con letra clara. Esta letra se parece a ésta. Esta otra ya no".

Mientras tanto el otro grupo que se hallaba en la misma aula hacia cada vez más ruido, hasta que ya no era posible oír a Inés por el estrépito. El maestro ladino que tenía a su cargo dicho grupo del año preparatorio hablaba tanto en tzotzil como

en español, pero en la clase de Inés no se recurrió ni a una palabra tzotzil para calmar la confusión reinante.

El programa de matemáticas en el año preparatorio consistió principalmente del aprendizaje de los nombres de los números, por lo menos del 1 al 10, en español. También se enseñó la suma y la resta de números menores de 10. A partir del primer año, el programa de matemáticas era bastante parecido al que presentan los libros de texto en los Estados Unidos, aunque sin la teoría de los conjuntos.

Se observó a otro oxchuquero dando una clase "modelo" de aritmética. Ese día la asistencia sólo fue de 12 niños en primer año, seis varones sentados a un lado del salón y seis niñas en el otro, dejando entre unos y otros mucho espacio desocupado. Los niños parecían tener de seis a 12 años. Tomás, el maestro, invitó a dos hombres que estaban parados junto a la ventana a que entraran y participaran en la clase. Eran miembros del comité de padres de familia.

Entonces, niños, vamos a trabajar. Vamos a estudiar la lección de aritmética. Aritmética quiere decir, los números y los conceptos de mucho, poco, nada, y de alto, bajo y pequeño. Fíjense bien. Tenemos, a ver, ¿qué tenemos aquí? ¿Cuántas alumnas hay? —dirigiéndose a los niños pero señalando a las niñas—, 1, 2, 3, 4, 5, 6. Ahora vamos a contar a las niñas. ¿Cuántas niñas hay?

Un niño respondió "tres". Tomás dijo: "Seis". Ahora, aquí vamos a contar a los niños, 1, 2, 3, 4, 5, (no pareció darse cuenta de su error). ¿Cuántos niños hay? Algunos alumnos dijeron "cinco". "Ahora ¿cuáles son más bastantes, los niños o las niñas? ¿Verdad que las niñas? Están ganando las niñas, una más, una nada más.

"Ahora vamos a decir eso. Tenemos aquí, también en el salón, ¿cuántas mesas? ¿Cuántas mesas hay en el salón de clases? Vamos a contar todos, pronunciando, niños y niñas, por favor". Repitió todo esto en tzeltal y luego dirigió la cuenta en la misma lengua. Continuó después en español. "Ya le decimos también el número uno en español, le decimos. ¿Cuántas mesas hay? "Entonces repitió la pregunta en tzeltal, y los alumnos respon-

dieron en ambas lenguas. Comenzó a tener dificultad para contar las mesas que había en el salón, inclusive las vacías al mismo tiempo Tomás invitó a los miembros del comité, en español, a pasar al salón.

Luego puso a los niños a contar hasta 10 en tzeltal. La clase continuó. "Ahora vamos a ver. Aquí tenemos en esa parte (apuntando a la mitad del aula). Esta es una parte, esa es otra parte". Se paseaba mucho por el salón, apuntando y tocando las cosas. "Esas son las mesas de las niñas y esas son las de los...?"

Un muchacho que había estado todo el tiempo recargado en su mesa a todo lo largo, se levantó y gritó "¡niño!"

"Niños. Bueno, tenemos aquí, vamos a contar otra vez en este lado, estamos en este lado, a la izquierda de los niños, este es el lado de las...?"

"¡Niñas!", gritaron varios alumnos.

"Tenemos 1, 2, 3, 4. Y aquí, ¿cuántas mesas hay? "Cuatro", gritaron varios niños. "Cuatro mesas. Y aquí tenemos 1, 2, 3, .. 5. ¿A dónde hay más mesas? Aquí donde están las niñas. Aquí hay 5 y aquí hay 4. Hay muchas, muchas. Mucho quiere decir muchas, *bayan*. Pocos, *ternas*. Y aquí en el centro, ¿cuántas hay? "Nada", gritó un niño. "Nada". Aquí no tenemos nada. *Mayuk* aquí tenemos pocas mesas y aquí muchas. ¿Dónde...? ¿Es verdad que hay muchos niños o que hay pocos? ¿Pocos o muchos? ¿Fíjate bien, los niños son...? ¿Cuántos dijimos? 1, 2, 3, 4, 5, 6; 1, 2, 3, 4, 5, 6. Ahora están contados. Hay seis niños y seis niñas. ¿A dónde hay más bastantes? Son iguales. Nadie gana, todos están iguales. Así es que de las mesas, sí, aquí hay pocas y aquí muchas. Correcto.

"Fíjense bien. Aquí tenemos... Vamos hacer unos dibujitos, rapiditos!" Dibujó al hablar unos cuadros grandes en el pizarrón. Éste se encontraba en condiciones notablemente buenas, y los dibujos se veían con facilidad. "En este terreno tenemos, fíjense bien, tenemos dos partes. Este es el terreno de Martín, y este es el terreno de Pedrito, este es su terreno de Manuel. Aquí vamos a poner, fíjense, ¿cómo se llama esta letra? ¿Cómo se llama?" "A", grita un niño. "No, ¿cómo va a ser A? Esta es una letra, M decimos. Este es un terreno de Martín, este es su terreno de Pedrito", y escribió una P dentro del cua-

dro, este es su terreno de Manuel. Y este es . . . un arbolito. Fíjense bien. Bueno. Este su terreno ¿De quién? Martín. ¿Y esto de quién? Pedrito. ¿Y éste? Manuel. Bueno. Fíjense bien, en el terreno de Martín hay muchos . . . árboles. Muchos árboles. Y aquí hay pocos árboles y aquí hay . . . nada. ¿Aquí qué decimos? Pocos árboles. ¿Aquí hay? Muchos". Los niños daban en voz alta las respuestas haciéndole eco, gozado las palabras. Y aquí hay nada.

"¿Cuántos pizarrones hay en los salones? Uno. ¿Y cuántos maestros están hablando ahorita? Uno. Fíjense bien, fíjense bien, atención: "Vamos a ver. Si yo llego a perder, ¿cómo se llama esto? ¿cómo se llama? Es un borrador. Borrador. ¿Cuántos borradores estoy elevando? Uno.

"¿Cuántas personas hay adentro del salón? Muchas. Muchas personas". Los niños seguían repitiendo en coro las respuestas de una sola palabra. ¿Cómo se llama esto? Ventana. ¿Cuántas ventanas hay en la escuela? Muchas, muchas". Varios niños respondieron en masculino, y el maestro los corrigió. Ellos repitieron la palabra otra vez equivocada. Él siguió discutiendo el género, explicando que todas las palabras precedidas por el artículo "la" deben terminar en a; luego les presentó otros ejemplos de palabras femeninas. "Vamos a decir, la mesa. Y esta es una . . . banca. Esta es una banca. ¿Y éstas? Sillas. Ahora piensen bien. ¿Tenemos cuántas sillas aquí en el salón? 1, 2, 3, 4, 5. ¿Cuántas bancas? 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7". Los niños contaban junto con él. ¿Qué hay más, sillas o bancas? . . . sillas. Sillas. Fíjense muchas bancas en el salón y pocas . . . sillas. Sillas. Fíjense bien. Tenemos el concepto de que tenemos esto, vamos a ver aquí de mucho, poco y nada. Pongan atención. Vamos a ver esto . . . Por favor, Elena no platiqües". Procedió luego a dibujar unas naranjas en el pizarrón, mientras repetía en tzeltal lo que había dicho anteriormente en español. La lección continuó de la misma manera, hablando de muchas, pocas y ninguna naranja que podían recibir cuando fueran a la fiesta de Oxchuc, que se aproximaba. Luego volvió a Martín, Pedrito y Manuel, diciendo que eran hermanos, y que eran uno alto, el otro bajo y el tercero pequeño. Después de hacer la exposición en español, la repetía, si bien más sucintamente, en tzeltal. Luego discutió las peras, muchas, pocas y ninguna; el número de niños desde el primero hasta el cuarto año (ese día estaban presentes dos de los

cuatro alumnos del cuarto año); y muchas estrellas, pero un solo Sol y una sola Luna. Esta discusión condujo a lo que sigue:

"Tenemos allí también las nubes. Fíjense bien. Muchas nubes. Están allí claros. Allí otras nubes negras, otras blancas, otras sí están abajo, otras sí están levantando. ¿Por qué esán levantando? Porque la lluvia que vapó. Bueno, ya vamos a estar volviendo. Bueno. Entonces tenemos esto. Eso, lo llamamos, lo decimos luna, ¿verdad?" y la dibujó en el pizarrón. Luego hizo decir a los alumnos los nombres de la luna y de las estrellas en tzeltal, dibujó varias estrellas en el pizarrón, y revisó de nuevo los conceptos de muchas, pocas y ninguna, volviendo a contar a los niños de la clase y los muebles que había en el aula. De cuando en cuando interrumpía para invitar de nuevo a los miembros del comité a que pasaran al salón, pero éstos siguieron observando a través de la ventana.

En un momento dado, se dirigió a los niños uno por uno para que le respondieran, pero ellos se ponían de pie avergonzados, logrando apenas musitar la respuesta correcta. Llamó a dos niños a que pasaran al frente con él y continuó diciéndoles: "Me llamo Tomás; éste es Manuel y él es Pedro. Bueno, ¿quién es el más alto?" "Tomás", contestaban en coro los alumnos "¿Quién es el más bajo?" "Manuel" "Y ¿quién es el más pequeño?" "Pedro," respondieron de nuevo, riéndose del embarazo de los dos niños que eran objeto de examen colocados delante. Tomás repitió un resumen de lo sucedido en tzeltal y siguió diciendo: "Bueno. Gracias. Siéntate. Ahora vamos a volver a tocar, este, Martín. Aquí tenemos a... ¿cómo se llama? "Algunos niños respondieron *Petul. Petul.* o Pedro, puede decirse. Y... Manuel. Veamos ¿quién me faltó?" Moisés, párate. El muchacho se puso de pie, con una gran sonrisa.

La clase continuó, con más revisiones de los valores relativos y contando los niños las mesas, sillas, bancas, niños, niñas, árbol e y así sucesivamente. Luego contaron hasta diez en ambas lenguas. Tomás los hizo entonces que levantaran los brazos, primero el izquierdo y luego el derecho y contarse los dedos. Les repitió otra vez en tzeltal los números del 1 al 10, escribiéndolos al mismo tiempo en el pizarrón con mucho cuidado, y siguió la clase. "Así que ahora tenemos, vamos a ver, por todo, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10. "Los niños también contaron hasta el 11, pero él no les hizo caso. "Bueno. Pusimos ¿qué número es

éste? A ver en todo. A ver quién lo gana primero. ¿Qué número es éste? "Cinco". Ganaron las niñas. ¿Qué número es éste?" "Diez". Ganaron otra vez las niñas. ¿Qué número es éste? "Nueve". Iguales "¿Y éste?" "Seis". Vamos a ver. ¡Correcto! Están iguales. Y al continuar la clase escribiendo números, eran siempre las niñas las que primero los reconocían, principalmente porque uno de los niños siempre se equivocaba. Tomás señaló entonces a los alumnos que había escrito todos los números sobre una línea recta y en orden, y les indicó que ellos debían hacer lo mismo. "Atención, Paco. ¡Doblándote adentro del salón, ya!" (Este niño había estado particularmente inquieto).

De pronto los alumnos se distrajeron por el ruido que hacia otro grupo en recreo, pero Tomás no hizo caso. Siguió escribiendo números en el pizarrón y luego ordenó a los niños que pusieran la cabeza sobre su mesa. La mayoría de los varones obedecieron prontamente, mientras que Tomás tuvo que decirles repetidamente a las niñas que se durmieran, que se acostaran y que se durmieran. Tan pronto las doce cabezas estuvieron reclinadas, despertó a la clase. Los niños se echaron a reír. "¡A trabajar! A ver, ¿Qué número hace falta en esto? En esto, en todos estos números?" "Cuatro", gritó un niño. "Es mentira, porque aquí está el cuatro", dijo riéndose. "¿Qué número hace falta? Rápido". "Nada". "Nada. Ni un número falta. Todos están allí. ¿Verdad? ¿Verdad que nosotros trabajamos? Muy bien. Entonces vamos a seguir esto".

Siguió escribiendo números en el pizarrón, inclusive el cero, el cual puso después del nueve, preguntando al mismo tiempo a la clase cuánto valía obteniendo la respuesta de que no valía nada. Después dibujó tres gatos en el pizarrón.

"Este es un ... gato. ¿Cómo se llama en tzeltal?" "Mis" "¿Cómo grita el *mis*? (un niño maulló, provocando la risa de demás). Bueno, aquí hay tres gatos. Fíjense bien, tres. Y a éste ... ya está este tachado. Fíjense bien. Este ya tiene una cruz. Ya le vamos a poner encima una X, que se muere, de una vez. ¿Cuántos quedaron? Dos. ¿Qué le pasó al otro?" "Se murió". Se murió de hambre. Se murió porque no encontró ratones. Pasa, ¿verdad? Bueno, tenemos esto, fíjense bien", y dibujó unas frutas en el pizarrón. "Esto lo vamos a llamar, ¿cómo lo vamos a llamar?" "Gatito" "Fíjense bien". Y repitió en tzeltal. "Le vamos a llamarle limas. ¿Cuántas limas hay aquí? Cuatro.

Quiere decir que aquí esta es la lima ya se murió, ya la comimos ¿verdad? Y esta otra, ya la comimos. ¿Cuántas limas quedaron? Dos, sí. Ahora tenemos aquí unas . . . vamos a decir que son canicas. ¿Cuántas canicas hay? Aquí están, son muy chiquitas ¿verdad? Bueno, éstas que están tachadas ya las vendimos. ¿Cuántas canicas quedaron?" "Seis". "Cinco canicas. Fíjense bien. Estas que están tachadas, ya las vendimos, o ya las perdimos, así que nos quedan cinco, sólo cinco canicas para su juego. Entonces, sigamos". Entonces Tomás revisó la resta, en ambos idiomas, volvió a contar a los niños que había en el aula, y borró una parte de lo que había dibujado en el pizarrón. "A ver si se acuerdan de esto. Éste es un signo. Se llama ¿signo de? . . . ¿signo de? . . . signo más, o sea, el signo de sumar. Y éste es ¿un signo de? restar, o sea, signo menos. Roberto . . ." El niño se dirigió al frente del salón, con la bragueta completamente abierta, pero ninguno de sus compañeros le dio importancia. "Parece que ya se cansaron. Vas hacer la suma. Saquen sus cuadernos. Primero haremos la suma y después la resta. ¡En una hoja limpia! ¡Una hojita limpia quiero ver!" Repitió las instrucciones en tzeltal y puso en el pizarrón cinco problemas de sumas, explicándolos al mismo tiempo en español y haciendo hincapié en el signo de más, que hizo muy grande. En total, puso cinco sumas para encontrar el resultado, ninguno de los cuales era mayor de diez.

"Vamos a ver, a trabajar todos. Comencemos a copiar, cada quien con su trabajito, y cada uno con su lápiz. Para que descansem, puro hablar éste se cansa fastidio. Necesita éste cambiar de actividad." Los niños se pusieron a escribir, la mayor parte con una gran concentración y con la cabeza inclinada sobre su trabajo. "¿Ya terminaron?" Uno de los niños gritó "¡Sí!"

"Moisés, recoge los cuadernos, ya." Mientras seguía escribiendo, el niño se puso de rodillas sobre su banca, volviéndose para tomar los cuadernos de sus compañeros de atrás; luego procedió a recoger los demás, dirigiéndose al fin lentamente a la mesa de Tomás.

"A ver. María, ¿no te acordaste de traer tu cuaderno?" Repitió la pregunta en tzeltal y pidió los demás cuadernos, y luego comenzó a recogerlos. "Pedro Díaz Gómez tiene ocho. Francisco Gómez Sánchez también ocho. Juan Sánchez diez. Y este cuaderno no tiene nombre. Muy bien, ahora las niñas,

otro no tiene nombre. Elena Sánchez Gómez sacó dos; sí, tiene dos, dos. ¿No traes tu cuaderno? Alicia tiene ocho. Ésta, dos. Bueno, a ver, levanten la mano, aquí, los niños, los que sacaron seis." Ningún niño reaccionó. Luego les preguntó uno por uno qué calificación habían sacado. Tres niños y dos niñas habían pasado, y un niño y una niña no habían entregado nada. Así pues, sólo cinco de los doce habían obtenido calificación aprobatoria. El maestro resolvió los ejemplos en el pizarrón, explicándolos siempre en español, y luego les dio cinco problemas de resta, sin darles mayor explicación. Muchos niños repetían los números oralmente al escribirlos, pero pocos contaban con los dedos. Tomás calificó los cuadernos cuando los muchachos terminaron, y ordenó al mismo niño que recogiera los que le faltaban.

Volvió a leer las calificaciones; tres niños y las seis niñas habían pasado, dos niños reprobaron y uno no entregó nada. Tomás revisó las pruebas, señalando que no habían comprendido todo. Cuando terminó salió del aula; los niños se quedaron sentados tranquilamente, esperando y conversando, hojeando sus libros, tocándose y moviéndose en sus asientos. La clase había durado hora y media y ya eran las cinco de la tarde, hora de irse a casa.

Los maestros de los primeros años, que tenían dificultad para cubrir todo el material de los textos relativos a la lengua y a las matemáticas, casi no se ocupaban de las ciencias sociales y naturales, sino que parecían aprovechar sólo las asambleas escolares y las pocas ocasiones en que los niños trabajaban en la parcela de la escuela, para hablar de unas y otras, respectivamente. Aunque muchas aulas tenían en exhibición carteles alusivos a estas ciencias, parecía que los maestros casi no las tomaban en cuenta.

Las actividades creativas y prácticas, además de ocuparse de la parcela agrícola de la escuela, fueron vistas en muy raras ocasiones en todos los planteles, ya fueran federales, estatales o del INI. Por lo menos en parte, esto se debía a la falta de instalaciones y equipo. La actividad creadora más común era el canto coral, generalmente dirigido por un maestro con una entonación pésima y sin acompañamiento de ningún



Padre e hijo tocando el tambor en una fiesta, Chenalhó.

Niño disfrazado de Max (mono), Chamula.





Enseñando a costurar en Oxchuc. La mujer de vestido citadino y el hombre que está junto a ella, son los Profesores.

Enseñando a leer en Oxchuc.





Esperando que se abra la escuela, Chamula.



Jugando durante el recreo escolar, Oxchuc.



Jugando en un intermedio de la escuela.



Escolares de Zinacantan jugando al horde de la carretera.



Niños de Chenalhó tomando la prueba Bender-Gestalt.



Otro aspecto de los niños de Chenalhó tomando la prueba citada.

instrumento. Me sorprendió que los niños cantaran tan melodiosamente.

Durante el curso de la investigación sobre el terreno, me contaron muchas historias sobre maestros que daban y calificaban mal los exámenes finales, para dar la ilusión de un mayor aprovechamiento. Yo mismo revisé la sección de comprensión de lectura de algunas pruebas finales, permitiendo en algunas ocasiones a ciertos maestros que me ayudaran a hacer las pruebas introductorias de la serie (véase Cap. IV). Advertí muchos indicios de que por lo menos algunos maestros ayudaban a los niños con las respuestas, o les ponían calificaciones inexactas. Sin embargo, probablemente esta práctica era frecuente en toda la nación en aquella época, no estando limitada a los Altos. En tiempos más recientes se exigía a veces a los maestros de los Altos que cambiaran de escuela para las pruebas finales, de modo que no examinaran a sus propios alumnos. A partir de 1971 se ha permitido a los maestros que elaboren sus propias pruebas, pero parece que se están realizando en la oficina del Director Regional de Educación (del INI).

Aparentemente había un alto índice de deserción escolar entre los alumnos al cursar el segundo año. Parece que una vez que saben leer y escribir, o cuando las presiones económicas los abrumen, tienden a dejar la escuela para entrar al mundo del trabajo de los adultos.

Los maestros informaban a sus alumnos sobre sus calificaciones y si habían sido aprobados, a fines del año escolar o a principios del siguiente. Varios maestros encomendaban tareas escritas, que calificaban con frecuencia, especialmente en las escuelas del INI. Si hay una actitud autoritaria junto con el esfuerzo por dar la respuesta correcta y poca ocasión de discutir, los alumnos generalmente saben cuando han acertado en las respuestas. Aunque se exige en toda la República la calificación mensual que debe presentarse a los padres, en los Altos sólo se encontraron las calificaciones finales. Naturalmente que para padres analfabetas la tarjeta de calificaciones significa poco o nada, porque no saben leer, tienen muy

poca idea de lo que es la escuela y para qué sirve, y con frecuencia esperan que sus hijos repitan varias veces el mismo año. Había padres que sí visitaban a los maestros periódicamente para que les dieran informes verbales, más a su alcance, sobre el progreso de sus hijos. En las reuniones de padres de familia también se daban informes generales de las actividades escolares, reuniones que se realizaban en ocasión de las celebraciones de las dos principales fiestas escolares, la de la Independencia y el Día de las Madres. Los maestros presentaban informes a los respectivos comités siempre que se les pedía, y además con frecuencia estaba presente en la escuela un miembro del comité para observar directamente la docencia. Los comités insatisfechos del trabajo de sus maestros muchas veces se han quejado ante los inspectores de San Cristóbal o hasta ante el Director de Educación del Estado en Tuxtla Gutiérrez.

Con excepción de unos pocos graduados de las escuelas normales, ninguno de los maestros que durante la investigación fueron vistos en acción tenía la preparación necesaria para modificar constructivamente el plan de estudios federal; los de las escuelas normales, por otra parte, carecían de la posibilidad de comunicarse con sus alumnos, por lo cual podían llevar a cabo muy pocas modificaciones constructivas. Se encontraron ciertas indicaciones de autonomía en los maestros, sin embargo, en la común reacción pasiva de los mexicanos (y especialmente de los indígenas de los Altos) que consiste en eludir y al mismo tiempo demostrar una obediencia y respeto exterior a los que tienen una autoridad superior. Esta reacción de ausencia era frecuente entre la mayoría de los maestros; sin embargo, casi ninguno daba prueba de que su interés, carácter o preparación educativa le habría permitido funcionar independientemente. Los que demostraban más independencia por lo general lo hacían en las actividades de desarrollo de la comunidad, pero no en el mejoramiento del plan de estudios.

LA OPINIÓN DE LOS NIÑOS

Los niños reaccionan ante la escuela de varias maneras. Algunos asisten únicamente porque las autoridades tribales presionan a sus padres para que los manden. Por ejemplo, en ocasiones se imponen fuertes multas o penas de cárcel de un día por no enviar a los hijos a la escuela. Tales niños, si asisten, pueden estar aterrados y demostrar muy poco interés en aprender lo que los maestros les presentan. Una jovencita recordaba lo siguiente:

Pues, quería aprender un poco, pero tenía miedo. Pura lloradera hice todo el día. Las demás niñas jugaban a la pelota con gran alegría, y me decían que jugara yo también, pero yo no quería tomar la pelota. Me daban miedo los niños, y los hombres, y las niñas que me jalaran para que jugara con ellas.

Otra mujer joven, cuyos padres habían logrado mantenerla oculta cuando se presentaban a tomar el censo, durante toda su edad escolar, expresó claramente el conflicto entre el hogar y la escuela, conflicto que es particularmente agudo en el caso de las muchachas, cuyo pudor y virginidad pueden verse amenazados por los contactos con varones no parientes, que son inevitables en la escuela:

Yo nunca quise ir a la escuela, ni mi padre quería que fuera; las muchachas de la escuela les gusta mucho los hombres. Pienso mi papá que vamos a buscar marido allí, y además, aunque entrara no aprendería tampoco. Si entrara a la escuela, entonces mi mamá no tendría en cuenta, pues me pasaría todos los días caminando y paseando y entonces mis papás se enojarían de veras.

Tal vez será mejor aprender a leer y a hablar el castellano, pero por desgracia hay algunas que no se portan bien. Sin embargo, no todas son malas, pues, la que quiere portarse bien puede hacerlo. Únicamente la que quiere, pues nadie le obliga a uno. Además, si entráramos a la escuela se nos olvidaría el trabajo, pues nos pasaríamos los días caminando nada más. Pero el varón puede pasear donde quiera que sea; nadie le dice nada.

Así se defendió la virtud y el modo tradicional de vida.

No todos los niños tienen mala opinión de la escuela; aún más, parece que la mayoría, quizás más de los que están inscritos, les gusta asistir, especialmente si tienen un buen maestro. En la escuela se puede jugar antes y después de las clases, y durante el recreo. Además, como lo demostró la clase de lectura de Jaime, hay mucho tiempo para jugar y para conversar durante la clase misma, especialmente cuando el maestro se descuida. Los indígenas aprecian mucho la oportunidad de conversar, porque la mayoría de ellos viven aislados unos de otros. Hablan de los pocos poblados habitados y caseríos que se han formado alrededor de ciertas escuelas, como de lugares "alegres" donde la gente no vive tan solitaria. Los niños no están solos en la escuela, sino rodeados de compañeros de juego. Muchos de ellos parecen estar felices en la escuela, especialmente cuando están jugando unos con otros.

No obstante, los muchachos tienen sentimientos considerablemente ambivalentes respecto a sus propios juegos, porque ya han comenzado a asimilar la regla de su cultura según la cual los niños buenos no pierden el tiempo en juegos. Los maestros que los hacen trabajar poco en clase, que no parecen interesarse suficientemente en ellos, o que les dicen "a jugar todo el día," son vistos con poca simpatía; los niños buenos de edad escolar ya deben ser trabajadores industriosos.

A algunos jovencitos les gusta la escuela porque puede abrirles horizontes más allá de su mundo, comenzando así a satisfacerse su curiosidad sobre lo desconocido. A muchos les atrae la escuela porque sienten una necesidad real de hablar español y por saber leer, escribir y hacer cuentas, aunque sea mal.

Pero más que otra cosa, las escuelas han proporcionado a algunos niños por lo menos, la posibilidad de vivir de otra manera. Antes de que se establecieran las escuelas no había otra disyuntiva que seguir los pasos de los padres, de grado o por fuerza, sintiérase o no simpatía por el padre o la madre a quien se debía hacer compañía. A los muchachos que no les gusta la agricultura, que no les satisface el modo tradicional de vivir, o que no sienten simpatía por sus padres, la escuela les ofrece la oportunidad de prepararse para una vida diferente y "mejor", la de maestro. No obstante, esta oportunidad puede ser ilusoria, ya que cada vez es más difícil llegar a ser maestro, porque siempre hay más y más personas que salen del sexto grado.⁸ Pero se trata de un sentimiento muy real. Un maestro, recordando sus propios principios, hacia los siguientes comentarios:

De niño lo que más me gustaba de la escuela fue no trabajar en mi casa ni en el campo. Mi papá me quería esconder cuando el maestro buscaba niños para la escuela, pero una vez salí corriendo, de modo que me tuvieron que mandar. Quería jugar y mirar los libros. Cuando no había clases porque el maestro se ausentaba, a veces me quedaba en la escuela.

Cuando estaba en el tercer año el maestro no me quería; no me dejó irme al internado de San Cristóbal. Mi corazón se puso muy triste.

Un día cargaba leña con un compañero. Le dije: "Fíjate que quedamos reprobados. El maestro nos va a regañar, nos va a pegar más todavía en el otro año (escolar) que viene, y luego va a volver a reprobar. ¿Qué tal si nos vamos allá, a San Cristóbal". Pero mi compañero no quería ir, de por sí. Pero tanto tenía yo ganas de ir, y llegó un día en que les dije a mis papás: "Me voy a ir a San Cristóbal".

"¿Qué te vas a hacer?"

"Me va a llevar el maestro. Le dije que sí voy con él".

⁸ En 1952, año en que el INI puso en operación sus primeras escuelas primarias, ningún indígena logró culminar la educación primaria, ni antes de esa fecha la había terminado ninguno. En 1959, los primeros niños, tres varones, la terminaron; en 1961 lo lograron las primeras niñas, también tres. En 1971 la terminaron casi 800, de los cuales cerca de 150 eran mujeres.

“¿Cómo vas a ir? No vas a poder caminar”. (En tiempo de secas un hombre tiene que caminar sin parar 8 horas, y él no tenía más que unos diez años).

“No le hace. Me voy a ir a caballo. (¡Mentira!). No le hace. Yo me voy a ir”.

Entonces me dieron mis tortillas, un poco de *pozol* y diez pesos para gastar. Y me fui, ¿qué voy a hacer? En el camino me encontré con algunas gentes y así fue como llegué a la escuela.

(Faltaban días para el examen de admisión, se acabó el dinero y la comida, sufría bastante hambre, pero estaba decidido a quedarse. Para entonces sus padres habían descubierto el engaño y habían mandado a su hermano mayor para que lo buscara y lo regresara a su casa. Él le suplicó a éste que le permitiera quedarse para ver si lo admitían en la escuela.)

Entonces, llega ya el día de los exámenes. Pasé bien. Ya que quedé (a estudiar) se enojó mi pasado maestro, y manda una noticia al Director del Internado porque no confía en mí, que es incumplido. Entonces me mandó hablar el Director y me dijo: “Vamos a ver, si al año, si a los seis meses, si te portas mal te vamos a correr. Me quedé tres años en esa escuela, y pasé todos los años. Ahora soy maestro, yo.

Otros maestros, en especial los más viejos, cuentan que los azotaban para que no fueran a la escuela, o que los amarraban todo el día a un palo, pero su decisión de prepararse para vivir de otro modo era mayor. Muchos de los maestros más jóvenes no han tenido que luchar tanto psicológicamente para asistir a la escuela, porque actualmente las autoridades tribales los apoyan. Por ejemplo, un muchacho se inscribió en la escuela aunque no figuraba en el censo; fue ablandando año con año a su iracundo padre explicándole que al reinscribirse, le evitaba el pago de una fuerte multa.

Sin embargo, para todas las familias excepto las más acomodadas, el tiempo que el niño pasa en la escuela las priva de su contribución económica. La asistencia es casi siempre muy baja, porque los padres hacen trabajar a sus hijos lo más posible. Esto también crea sentimientos ambivalentes en muchos niños. Un maestro explicaba lo siguiente:

¿Qué puedo hacer cuando los padres me vienen a pedir permiso de que sus hijos no asistan a la escuela? El otro día vino un hombre a pedirme tres semanas de permiso para su hijo, a fin de llevarlo a una plantación de café. Cuando le dije que el niño se ausentaba demasiado y que estaba atrasado en sus estudios, el padre me respondió: "Muy bien. Entonces, ¿quién va a darle de comer?" Así, ¿qué podía yo hacer?

La escuela y el hogar están en conflicto, aunque actualmente las autoridades tribales tienden a apoyar fuertemente a las escuelas. Los niños se encuentran atrapados entre la espada y la pared. Una consecuencia es que asistan a la escuela esporádicamente porque dedican mucho tiempo a los trabajos domésticos (En 1964-1965 la asistencia media era poco más del 60%). Otra consecuencia, como ya se ha dicho, es que los niños quieren que sus maestros les den mucho trabajo para tenerlos muy ocupados, de modo que no tengan tiempo de jugar. En la opinión de los niños, quizás ésta es la cualidad más importante de un maestro, pero prevalece más su capacidad de dar explicaciones claras.

Cuando un niño no obedece a sus padres, se le considera demasiado pequeño para comprender, pero a un alumno que no entiende las explicaciones del maestro se le considera tonto. Muy rara vez se atribuye la culpa al maestro o a un sistema que, prácticamente, proporciona todas sus enseñanzas en una lengua desconocida. También los maestros tienen esta opinión. La mayoría de los maestros indígenas consideran que sus alumnos reproban porque son perezosos o voluntariosos. Algunos atribuyen la incapacidad del niño a comprender el trabajo escolar inmediatamente, a la mala alimentación. Cuando un niño no ha podido aprender una lección específica es raro el maestro que piensa que es su propia responsabilidad encontrar otro método para la presentación del material. Los maestros ladinos tienden, en el mejor de los casos, a una actitud condescendiente hacia sus alumnos o, en el peor, a considerarlos demasiado tontos para poder aprender nada. Los mestizos que proceden de otras regiones se sienten en general tan frustrados por su incapacidad de comunicarse con sus

alumnos que renuncian casi a toda esperanza de enseñarles nada, y se refugian en la pura rutina.

Los niños prefieren unánimemente a los maestros indígenas y no a los no indígenas. Según ellos, el maestro mestizo, sea del lugar o fuereño, sólo se interesa en sí mismo, con frecuencia es alcohólico, se ausenta muchas veces sin causa justificada, y no los respeta. No explica con claridad, aprenden poco y los castiga con el menor pretexto. La mayoría del tiempo que pasan en su clase se pierde jugando. Los oxchuqueros lo pintan como una persona sarcástica, mientras que un grupo de tzotziles dijeron que los trataba como animales. En todos los casos se consideraba que maestro ladino y mal maestro eran sinónimos, aunque algunos niños que declararon esto por otra parte afirmaban querer mucho al maestro ladino que tenían en ese momento.

El concepto de buen maestro en todas partes corresponde a un indígena, porque los niños consideran que sólo un indígena puede comprenderlos e interesarse en ellos. Respeta a sus alumnos y les demuestra interés, trabaja mucho, les exige mucho y los mantiene siempre productivamente ocupados. También sabe dar explicaciones claras, pero esto es secundario. A veces castiga (aun severamente), es sarcástico o pone en embarazo de algún modo a los alumnos, pero por lo menos los que siguen yendo a la escuela después de los primeros años ven en esto un estímulo para que hagan mayores esfuerzos. El uso productivo del tiempo es mucho más importante que cualquier incomodidad pasajera.

No todos los niños piensan así de los castigos severos o de ser avergonzados delante de todo el grupo. No fue posible interrogar directamente a los niños más pequeños ni usar material proyectivo, pero bien puede ser que el trato severo sea uno de los factores que provocan la deserción escolar.

Ninguno de los alumnos, ni siquiera las niñas que estudiaban en el internado de Zinacantán, que tenía casi exclusivamente personal femenino, pudo describir cómo era la maestra típica, ni mala ni buena. Es más, sólo se encontró a una maestra indígena que tenía por modelo a otra mujer, una ladina

que había sido especialmente amable con ella cuando comenzó sus estudios.

¿Cómo ven la escuela los niños? De muchos modos. Como ya se ha dicho, algunos la consideran como el camino hacia una manera distinta de vivir. Otros se interesan genuinamente por aprender más de lo que les puede enseñar su propia comunidad. Éstos son los que, con más probabilidad, continuarán estudiando hasta terminar la primaria, a pesar de la fuerte presión que muchos padres les hacen para impedírselo. Muchos ven la necesidad de tener ciertos conocimientos del español y de leer, escribir y hacer cuentas, aunque sea mal, como medio de defenderse mejor cuando los ladinos los quieran embrollar. Pueden lograr esto en mucho menos de los seis años de la escuela primaria, y en general la abandonan cuando son suficientemente grandes para contribuir significativamente a la economía de la familia, lo cual con frecuencia sucede hacia la pubertad. Otros asisten a la escuela como mal necesario, y la dejan a la primera oportunidad. Si es cierto que las escuelas son agentes de aculturación, pocos son los niños que permanecen en ellas suficiente tiempo para que se logre cambiar de algún modo muchos esquemas culturales.⁹

⁹ La cifra de inscripciones para el año escolar de 1970-1971 demuestra que menos del 1% de los niños en edad escolar se inscribieron en sexto año. Si bien había casi 800 alumnos en sexto año, o sea cerca del 3% de los 30 000 niños en edad escolar, casi ninguno de ellos tenía la edad (menos de 15 años) para poder considerarlo de edad escolar.

IV

LA EFECTIVIDAD
DE LAS ESCUELAS

CAPÍTULO IV

LA EFECTIVIDAD DE LAS ESCUELAS

LAS AUTORIDADES educativas se han fijado como primer objetivo la incorporación de los niños a la vida nacional. ¿Qué tan efectivas eran las escuelas para lograr esta meta de aculturación? A pesar de su casi completa falta de atención a las culturas locales, había un aspecto del programa que sí tomaba en cuenta la cultura, es decir, el uso de la lengua local para la enseñanza de los primeros años. ¿Con qué efecto? ¿Propiciaba la comunicación entre la escuela y la comunidad? ¿Facilitaba el aprendizaje del material académico, no sólo en las primeras fases, como medio de comunicación, sino también más adelante, cuando únicamente se usaba el español? ¿Permitía esto a las escuelas tener un mayor impacto sobre las comunidades?

Estas preguntas son de dos clases: la primera clase se refiere al impacto general de las escuelas sobre la comunidad, y la segunda al campo más estrecho de los logros académicos. Fue posible reunir datos importantes en relación a ambos campos, mediante la comparación de varios efectos de los programas anteriores a la fusión de 1964. Se usaron datos estadísticos porque permitían una mayor cobertura y un muestreo más extenso. Se recurrió a la crítica para aumentar el valor de las estadísticas. Los ejemplos finales consistieron de tres zonas tribales que contaban con un total de 26 escuelas, 42 maestros, y 1 601 niños. También fue posible, de modo muy modesto, comenzar a identificar las influencias relativas del origen étnico de los maestros y de la lengua empleada en la enseñanza.

Para medir el éxito académico se decidió concentrarse en

un aspecto del plan de estudios que está implícito en los demás: la comprensión de la lectura en lengua nacional (español). Mientras mayor es la comprensión de la lectura en español, mayor ventaja académica tiene un niño; mientras menor es su comprensión, mayor es su limitación. Se formuló una prueba especial para medir la comprensión de la lectura en español, que era tan apropiada para el medio cultural del niño como válida y fidedigna desde el punto de vista estadístico. Fue aplicada en las veintiséis escuelas a todos los niños que, según opinión de los maestros, eran capaces "de entender lo que leían en español".

Para constatar el impacto de las escuelas sobre las comunidades, fue posible contar el número de proyectos de desarrollo comunitario promovidos por los maestros, tales como la instalación de duchas públicas o el establecimiento de parcelas modelo con fines didácticos. Muchos de estos datos aparecen en el capítulo 4. Sin embargo, se usó también otro grupo de medidas, que alcanzaban a todos los hogares (cosa que con frecuencia los proyectos promovidos por los maestros no lograba), entre ellas los datos relativos a la alfabetización de los adultos y los porcentajes de niños en edad escolar que estaban inscritos en las escuelas.

¿COMENZAR A LEER EN EL IDIOMA NACIONAL O EN EL MATERNO?

Las escuelas tomadas como muestra. Había cuatro zonas tribales en los Altos de Chiapas cuando se hizo la investigación (1964-1965), en las cuales existía un número suficiente de escuelas, tanto del INI como de lengua exclusivamente española (federales y estatales), que llevaban bastantes años de operación para hacer posible la comparación de los programas; éstas se encontraban en Chenalhó, Oxchuc, Tenejapa y Zinacantán. Se decidió concentrarse en las escuelas que hubieran estado en operación continua al menos durante cinco años, para poder observar los efectos a largo plazo. Al final, las pruebas mayores se hicieron en Oxchuc, que es la región más entusiasmada con relación a las escuelas, y en Zinacantán, la menos. Se seleccionó una región intermedia: aunque tanto Tenejapa como Chenalhó habrían servido, se escogió a esta última porque yo ya la conocía. Así, Oxchuc, partidaria de las escuelas, la intermedia Chenalhó, y Zinacantán, la más opuesta, fueron las tres regiones entre las que se realizaron las principales pruebas.

Se decidió relacionar parajes con escuelas que representaran los dos métodos (el uso o no de la lengua materna) dentro de una misma área tribal y no relacionar individualmente a los niños; no fue posible confiar en ninguno de los métodos de medición más tradicionales que se usan para relacionar a los sujetos en los experimentos educativos, tales como el coeficiente de inteligencia, las pruebas de aptitud o las edades cronológicas que los niños decían tener (tenían una idea muy vaga de ellas). Además, se pensó que como la edu-

cación para todos era casi desconocida en las comunidades de la región, la escuela posiblemente ejercía presión selectiva para que asistieran, y que los porcentajes de inscripción y asistencia podían servir de medida para las relaciones entre la escuela y la comunidad. Por ello se buscó relacionar a la comunidad entera.

En la literatura antropológica hay ciertas discusiones que indican que pueden existir algunas diferencias sutiles entre la cultura de los diversos parajes de una región tribal dada (por ejemplo, véanse Nash 1970; Vogt 1969), pero se ha dicho casi siempre que estas variaciones se refieren a una diversa participación en la dirección de los asuntos tribales o en los dialectos; no se han encontrado hasta ahora esquemas claramente diversos en lo relativo a la crianza y educación de los hijos. A pesar de ello, se hizo un esfuerzo por relacionar las comunidades de las escuelas, una por una dentro de cada municipio, agrupándolas en la forma como están divididos los dependientes del INI y de las escuelas exclusivamente de lengua española.

El procedimiento usado para seleccionar las escuelas individuales en que se iba a hacer la prueba, fue variable de un municipio a otro. En Chenalhó había seis escuelas del INI y ocho federales o estatales en operación. Se decidió aplicar la prueba en aquellas que se encontraran tanto cerca del centro ceremonial (cabecera) como que tuvieran la menor inscripción de niños procedentes de otras tribus.

Para seleccionar las escuelas en Oxchuc, donde en aquel tiempo había más de veinte en operación, se entrevistó al presidente municipal para que proporcionara datos sobre las características económicas, sanitarias y religiosas de cada uno de los poblados en que había escuela; con base en esto se escogieron cinco escuelas del INI y cinco federales. En Zinacantán únicamente tres escuelas del INI habían estado continuamente en operación más de cinco años, todas ubicadas cerca de la Carretera Panamericana. Tres escuelas estatales situadas también cerca de la Carretera fueron relacionadas con aquéllas. En total, se escogieron para las pruebas veintiséis es-

cuelas, diez en Chenalhó, diez en Oxchuc y seis en Zinacantán. Dentro de cada municipio la mitad de las escuelas seleccionadas habían usado el sistema bilingüe del INI desde su fundación, y la otra mitad, el de los gobiernos federal y estatal, de emplear exclusivamente el español.

Se reunieron datos sobre la economía general, la salud y las prácticas religiosas de cada comunidad. Como puede verse en el Cuadro 1, ambos grupos de comunidades dentro del mismo municipio tenían considerables características comunes.

Desarrollo de la Prueba de Lectura. La prueba de comprensión de la lectura fue desarrollada durante una serie de estudios piloto efectuados de 1959 a 1963 en seis regiones tribales. Se pensó que dicha prueba, además de ser válida y fidedigna según los métodos de medición tradicionales, tenía que relacionar a los niños con su mundo real y que tener una forma que pudieran comprender fácilmente. Como no existían pruebas que cumplieran con estos requisitos en la época en que se hizo el estudio, fue necesario elaborar una especialmente.

En su forma final, la prueba de grupo consiste de 88 preguntas (Modiano 1966a; 1966b). Al principio de cada una de las dos secciones se dan ejemplos simples, sin separarlos del material por calificar. La primera sección consta de 25 preguntas que consisten en seleccionar entre varios el nombre que identifica una ilustración, usándose las tres primeras únicamente como práctica; todas las respuestas correctas son sustantivos. La siguiente sección, que es una continuación de la primera, consiste de quince preguntas en las que hay que identificar entre varias cuál es la frase correcta, siendo distintos únicamente los verbos. La tercera sección consta de 12 preguntas que requieren la identificación de una orden o dirección dada con una sola frase. El resto de la prueba consiste de la interpretación de varios párrafos. Hay nueve relatos, y los dos primeros sirven de adiestramiento. Acompañan a cada párrafo un promedio de cuatro oraciones que deben marcarse con sí o no (verdadero o falso); de las treinta oraciones por calificar,

veintidós repiten las palabras contenidas en el párrafo principal, cuatro usan sinónimos y cuatro requieren ilación.

Se aplicó la prueba por primera vez en su forma final en las diez escuelas de Chenalhó. La correlación entre los resultados obtenidos y la estimación que los maestros manifestaron sobre la capacidad de lectura de sus alumnos fue de sólo .443 ($N = 84$). Aunque esta correlación es significativa ($p < .001$), se decidió buscar otros modos de medir la comprensión de la lectura en español para demostrar la validez estadística de la prueba. Uno de ellos fue la comparación con los resultados de la sección de comprensión de lectura, consistente de cinco preguntas, del examen de fin de año. Además, se elaboró una prueba individualizada de comprensión de la lectura en español.

El examen individualizado fue sometido experimentalmente a prueba, aplicándolo a ochenta y cuatro estudiantes de la escuela albergue de Chamula, donde había suficientes alumnos en los grados superiores para permitir una evaluación del nivel más alto de dicho examen. La correlación entre las pruebas individualizada y de grupo, del primero al quinto año, fue de .748 ($N = 77$). Ésta es una cifra considerablemente más alta que muchas de las correlaciones usadas para demostrar la validez de nuestras pruebas de comprensión de lectura más comúnmente usadas.

No se hizo otra prueba en Chenalhó, pero en Oxchuc y Zinacantán se agregó la prueba individualizada al conjunto de exámenes.

Recopilación de los datos sobre la comprensión de la lectura. Como el medio en que se hicieron estas pruebas era muy diferente del de casi todo pedagogo, puede ser útil hacer en este punto una descripción de la situación en que se realizaron estos exámenes un poco más detallada de lo que, en circunstancias normales, se haría para una evaluación educativa o para los antropólogos.

Mi ayudante indígena y yo viajamos a caballo y a pie, con uno o varios animales de carga, en compañía de uno o más guías (que a menudo eran niños que nos conducían desde su escuela hasta la siguiente). Al llegar a la escuela

yo me presentaba con las cartas que me dio el Inspector de Zona para los directores; entonces me proporcionaban espacio de alojamiento, en muchos casos en un extremo del salón de clases, para instalarnos. Después del recreo, o a la mañana siguiente, el maestro hacía una presentación a los alumnos, en español, tzotzil o tzeltal, según el caso. Luego hablaba yo en español a los niños, les decía que no tuvieran temor, que se trataba de un estudio de comparación de muchas escuelas, que trataran de hacerlo lo mejor posible, y que de ningún modo se les castigaría por los resultados de la prueba. Mi ayudante traducía todo esto inmediatamente al idioma local.

Para ayudar a los niños a que nos conocieran a mí y a mi ayudante y a que se acostumbraran a la situación, se les aplicaron primero tres pruebas de dibujo, seguidas por la prueba de grupo de comprensión de lectura y, en Oxchuc y Zinacantán, de pruebas individualizadas. Nos quedábamos en cada comunidad de dos a cinco días consecutivos de clases, según el número de niños a que se aplicaban pruebas individuales.

El propósito de las pruebas de dibujo no era el de obtener datos para comparar a las poblaciones, como habría sido en los Estados Unidos, sino simplemente el de comenzar con una experiencia suave durante la cual esperábamos que los niños perdieran algo de su timidez, aprendieran a confiar en mí y en mi ayudante para obtener ayuda y dirección, se acostumbrarían a responder a nuestra manera de expresarnos, que era algo diversa de la suya (en español, y en la lengua local en el caso de mi ayudante), y se familiarizararan con nuestro modo de aplicar pruebas.

Estas primeras pruebas de suavización consistieron en la de Bender-Gestalt (Bender 1946) y en la del conjunto Casa-Árbol-Dos Personas-Un Animal (Buck 1948; Schwartz y Rosenberg 1955). Fueron aplicadas a grupos enteros, haciendo el esfuerzo de someter a prueba a todos los niños asistentes. Yo daba todas las instrucciones en español y mi ayudante inmediatamente las traducía a la lengua local. Cuando los niños comenzaban a dibujar, nosotros caminábamos por el salón animándolos y elogiándolos.

CUADRO 1. DATOS DEMOGRÁFICOS DE LOS POBLADOS ATENDIDOS POR LAS ESCUELAS TOMADAS COMO MUESTRA*

<i>Área Tribal (Municipio)</i>	<i>Poblado</i>	<i>Población</i>	<i>Clima¹</i>	<i>Dieta²</i>	<i>Estado General de Salud³</i>	<i>Contactos con el Exterior⁴</i>	<i>Principales Fuentes de Ingresos⁵</i>	<i>Proporción de Católicos</i>
<i>Sistema Escolar</i>								
Chenalhó								
Federal	Acteal	500	T	A	A	1	A	1.00
	La Libertad	326	T	A	A	1	B	1.00
	Yabteclum	1 099	T	A	A	1	A	1.00
Estatatal	Chojolhó	217	T	A	A	2	CE	1.00
	Osilium	350	T	A	A	2	A	1.00
INI	Polló	550	T	A	A	1	A	1.00
	Shunuch	365	T	A	A	2	B	.80
	Takinkum	565	T	A	A	1	A	1.00
	Yaxalumil	204	T	A	A	1	A	1.00
	Yibeljój	400	T	A	A	1	A	1.00
Oxchuc								
Federal	Lelenchij	563	F	A	A	2	BD	.90
	Colonia Niz	776	F	A	A	3	BD	.95
	Rancho de Cura	570	F	A	A	2	BCG	.50
	Tzay	647	T	B	A	3	AB	.50
	Yochilí	890	T	B	A	3	AB	.60
	Paxtonikjá	600	T	A	A	2	AB	.20
	Tólbijá	620	T	B	A	2	ABD	.50
	Tuxakiljá	554	F	A	A	2	AB	.70
	Tzontealjá	675	T	B	A	1	AB	.50
	Zopiljá	759	F	A	A	2	ABC	.85

Zinacantán Estatatal	Nachij Navenchauac	900 4 025	F F	A A	P A	3 4	AB AF	1.00
	Zekentik	275	F	A	A	3	C	1.00
	Ejambó	511	F	A	A	3	AC	1.00
INI	La Granadilla	458	T	A	A	3	AC	1.00
	Pasté	1 247	F	A	M	3	A	1.00

¹ Clima en el lugar donde está ubicada la escuela T = Templado (hasta 1 800 metros sobre el nivel del mar). F = Frío (a más de 1 800 metros).

² A = Media normal (maíz, frijol, chile, verduras, poco de fruta).

B = Mejor de la media normal (todo lo anterior más frutas tropicales en temporada).

³ Estimación basada en la frecuencia de contactos consistentes médicos calificados y con curanderos nativos, en la estimación de la mortalidad infantil y en una tasa media aproximada de defunciones entre los adultos.

A = Media normal.

P = Peor que la media normal.

M = Mejor que la media normal.
⁴ 1 = Pocos (no hay mestizos en residencia y los hombres visitan San Cristóbal cuatro veces al año o menos, en promedio).

2 = Algunos (los mestizos visitan el paraje y viven en sus cercanías; los hombres visitan San Cristóbal hasta dos veces al mes).
⁵ 3 = Frecuentes (igual que el anterior, pero los hombres visitan San Cristóbal hasta dos veces a la semana).
⁶ 4 = Constantes (contacto casi cotidiano con los mestizos).

⁵ A = Venta de productos agrícolas.

B = Mano de obra en las plantaciones.
C = Mano de obra en la localidad por un salario.

D = Avicultura en pequeña escala.

E = Cría de animales en pequeña escala.

F = Comercio en pequeña escala.

G = Se dice que existe el balaje.

* FUENTE: Nancy Modiano, "Bilingual Education for Children of Linguistic Minorities", *América Indígena* 28, No. 2 (México, D. F.: Instituto Indigenista Interamericano, 1968), pp. 405-414.

La prueba de Frostig. En algunas escuelas (en igual número de cada sistema lingüístico dentro de cada tribu), solicitábamos después al maestro que excluyera a los principiantes del resto de las pruebas. Se aplicó a los demás niños la prueba de desarrollo de la percepción visual de Frostig (Frostig 1961). Los niños a quienes sus maestros consideraban capaces de leer ($N=59$) y que lo demostraron por lo menos hasta cierto grado en las pruebas de comprensión de lectura, alcanzaron una edad mental media de sólo 5.8 en la sub-prueba de Frostig que se refiere a una posición en el espacio (regresiones y rotaciones) y únicamente de 6.6 y 6.9, respectivamente, en las relativas a la inmutabilidad de la forma y a las relaciones espaciales.

Frostig elaboró sus normas (1962) mediante la observación de 1 825 niños de tres a nueve años de edad que habitaban en once poblados de California, y son, según parece, válidas para la población estudiada y alcanzadas después de cuidadosos trabajos. Sin embargo, hay una discrepancia muy interesante entre los resultados obtenidos en el grupo californiano y en el chiapaneco, especialmente en la sub-prueba en que los niños de este último obtuvieron los resultados más bajos. La sub-prueba sobre la posición en la espacio se trata de regresiones y rotaciones de ciertos dibujos lineales simples que se asemejan a algunos objetos "comunes" presentados en serie. En los Estados Unidos se cree generalmente que es necesario hacer distinciones similares para identificar, por ejemplo, las letras *b*, *d*, *p* y *q*. Los niños tenían relativamente poca dificultad con la mesa, la silla, la luna y la flor, dibujadas de modo altamente estilizado y simplificado, y mucha, en cambio, con la muñeca y el cubo; casi ninguno logró tener éxito con la escalera de mano ni con la pelota de playa. En la prueba relativa a la inmutabilidad de la forma se distraían con facilidad con formas poco importantes, y en la de las relaciones espaciales pudieron reproducir globalmente los dibujos, pero sin suficiente exactitud en los más detallados, por lo que no obtuvieron puntuación.

Lo que resulta de estas pruebas es que, como los 59 niños

en realidad sabían leer, quizás el contenido de ellas tiene menos relación con el acto de la lectura de lo que anteriormente se había pensado. Los niños seleccionados eran capaces de distinguir las letras *b*, *d*, *p*, *q* y *g*, y *h*, *m*, *n*, *ñ* y *r*, y combinaciones semejantes; podían aislar una palabra de un párrafo y las letras de una palabra, para poder leerlas; y lograban distinguir y reproducir correctamente palabras semejantes entre sí. Además, hacían esto en un idioma entendido a medias, el español. Por muy deficiente que muchos hayan considerado la calidad de la enseñanza, el hecho es que ésta era suficientemente alta para permitirles aprender a leer. Habían recibido instrucción únicamente sobre la forma de las letras y los sonidos que representan, y no mediante el gran número de actividades de interpretación de ilustraciones que generalmente se consideran esenciales en los Estados Unidos para enseñar a leer; así, su capacidad de interpretar ilustraciones no era tan desarrollada como es el caso general en los Estados Unidos. Como resultado de este estudio, parece que muchas actividades previas a enseñar a leer quizás no tienen tanta relación con la adquisición de la habilidad de leer como anteriormente se había pensado.

Aplicación de las pruebas de lectura. Después de las pruebas de Bender-Gestalt y C-A-DP-UA, se pidió al maestro que indicara cuáles de sus alumnos eran capaces de "...entender lo que leen en español", para hacerles más pruebas. Estos alumnos fueron contados al igual que los que no fueron seleccionados por el maestro. La proporción de los escogidos para hacerles más pruebas fue calculada según los dos sistemas de iniciación de estudios (mediante el español únicamente o bilingüe) en cada tribu; la comparación de esta proporción se convirtió en uno de los datos estadísticos clave para evaluar ambos sistemas de iniciación.

Los alumnos seleccionados fueron sometidos primeramente a la prueba de Frostig en algunas de las escuelas, y luego a la de NYDO (Macoby 1958) en la totalidad de ellas; estas fueron las últimas pruebas de suavización. Al lado izquierdo de cada una de las cuatro páginas de la prueba NYDO hay

un dibujo (una hoja, una flor, un pescado, un pato) y sobre cada uno dice "Este(a) es un(a) . . . (nombre del objeto o animal)". Yo les leía en voz alta estas frases a los niños y les decía que me hicieran coro. A partir de ese momento las instrucciones para las pruebas se dieron únicamente en español.

Cuando los niños terminaban se les ofrecía un descanso, pero en muchos casos pedían continuar. Tomé esto como indicación de que las pruebas de suavización habían cumplido con su función, y de que los niños se habían ya acostumbrado en cierta manera a estar en la situación de examinados, a mi ayudante y a mí mismo. Más tarde me he dado cuenta que en varias escuelas mi visita proporcionó una de las pocas ocasiones de trabajo académico intenso, en la que se puso mucho esfuerzo para que los alumnos comprendieran exactamente qué era lo que se esperaba de ellos. En cualquier caso, parecían estar contentos y fue más frecuente que pidieran continuar, en lugar de solicitar un descanso.

Se aplicaba entonces la prueba de grupo de comprensión de la lectura en español. Las primeras tres preguntas, mezcla de ilustraciones y vocabulario se explicaban con todo cuidado mediante el pizarrón y el instructivo de la prueba. Se alentaba a los alumnos que participaran activamente dando las respuestas correctas. Se revisaron escrupulosamente todos los papeles, para asegurarse de que las instrucciones hubieran sido seguidas. Se les ordenó entonces que contestaran a todas las preguntas ilustradas y, según iban terminando, que contestaran las doce preguntas de la página siguiente. Después de un breve descanso se explicó el resto de la prueba, y los niños lo resolvieron. Al terminar la prueba de grupo, se llamó individualmente a los niños de Oxchuc y de Zinacantán para que salieran a resolver la prueba individualizada.

Resultados y Discusión. Se usaron dos escalas principales para determinar la efectividad relativa tanto del concepto de usar sólo el español, como del bilingüe, para lograr la comprensión de la lectura en español. Una fue la comparación de la proporción de alumnos designados por sus maestros como ya capaces de "...comprender lo que leen en español". En

los tres municipios la proporción fue favorable a las escuelas bilingües del INI; si las posibilidades se combinan, tienen importancia si superan el nivel de .001 (véase Cuadro 2). Puede haber sido que los maestros del Instituto fueron más indulgentes que los demás para hacer su selección.

CUADRO 2. PROPORCIÓN DE ALUMNOS DESIGNADOS POR SUS MAESTROS COMO "...CAPACES DE ENTENDER LO QUE LEEN EN ESPAÑOL"

<i>Lengua en que se empezó a enseñar a leer</i>	<i>Chenalhó</i>	<i>Oxchuc</i>	<i>Zinacantán</i>
Lengua nacional			
(Escuelas federales y estatales)			
Designados	66	54	45
No designados	227	313	107
Asistencia Total	293	367	152
Proporción de designados	.225	.147	.296
Lengua materna			
(Escuelas del Instituto)			
Designados	49	187	54
No designados	150	273	76
Asistencia Total	199	460	130
Proporción de designados	.246	.407	.415
Total			
Designados	115	241	99
No designados	337	586	183
Asistencia Total	492	827	282
Proporción de designados	.234	.291	.351
Chi cuadrada	.216	66.512	1.331
(grados de libertad = 1)			
<i>p</i> combinada < .001			

* FUENTE: Nancy Modiano, "Bilingual Education for Children of Linguistic Minorities", *América Indígena* 28, No. 2 (Méjico, D. F.: Instituto Indigenista Interamericano, 1968), pp. 405-414.

La segunda escala principal usada fueron las calificaciones de la prueba de grupo. También en este caso el promedio de las escuelas del INI fue superior a las otras escuelas en los tres municipios, dando una probabilidad combinada superior al nivel de .001 (véase Cuadro 3).

CUADRO 3. DISTRIBUCIÓN DE PUNTUACIÓN DE LA PRUEBA DE LECTURA DE GRUPO*

<i>Lengua en que se empezó a enseñar a leer</i>	<i>Chenalhó</i>	<i>Oxchuc</i>	<i>Zinacantán</i>
Lengua nacional			
(Escuelas federales y estatales)			
Valor medio	32.91	47.20	47.60
Desviación estandard	20.85	16.81	14.98
Límites	0-81	14-75	19.76
Término medio	26.50	47.83	50.00
Número	66	54	45
Lengua materna			
(Escuelas del Instituto)			
Valor medio	46.14	50.75	52.52
Desviación estandard	14.89	18.42	22.28
Límites	14-73	2-84	0-84
Término medio	47.74	60.25	60.83
Número	49	187	54
Total			
Valor medio	38.55	49.96	50.28
Desviación estandard	19.67	18.13	19.46
Límites	0-81	2-84	0-84
Término medio	30.20	41.52	52.15
Número	115	241	99
<i>t</i>	3.86	1.26	1.25
(grados de libertad = 1)			
<i>p</i> combinada < .001			

* FUENTE: Nancy Modiano, "Bilingual Education for Children of Linguistic Minorities", *América Indígena* 28, No. 2 (México, D. F.: Instituto Indigenista Interamericano, 1968), pp. 405-414.

Con base en estos resultados, parecería que los maestros del INI eran más exigentes en su criterio de "poder entender" que los de las escuelas que sólo usan el español. Pero es muy importante que ambas evaluaciones demostraron que el criterio bilingüe es mucho más efectivo para alcanzar la comprensión de la lectura en español.

¿Por qué tenían más éxito las escuelas bilingües del INI en la enseñanza de la comprensión de la lectura en español? El debate sobre el bilingüismo o la exclusividad de la lengua nacional en las escuelas de las minorías lingüísticas ha durado años y años, y los argumentos que se han esgrimido con frecuencia están basados más en las emociones y los prejuicios que en las pruebas empíricas.

Los pocos estudios comparativos realizados han demostrado siempre que el sistema bilingüe da mejores resultados. Los estudios de evaluación de la educación bilingüe han procedido principalmente de la Unión Soviética, donde autores tales como Kreusler (1961) y Serduchenko (1962) han considerado paralelos el uso de la lengua materna en la enseñanza formal y el rápido aumento en la alfabetización logrado durante los años que siguieron a la Revolución de 1917.

Hay otros estudios procedentes de diversas partes del mundo. Malherbe (1943) demostró que el criterio bilingüe favorecía el lenguaje tanto de los alumnos de habla *afrikaans* como inglesa, aunque no se interesó en la educación de la población aborigen, que es mucho mayor. Fife y Manuel (1951) demostraron que el uso del inglés como vehículo educativo en Puerto Rico obstaculizaba el aprendizaje también en otras áreas académicas, y sugirió que la enseñanza de dicho idioma se pospusiera hasta el cuarto año de primaria, cuando ya la mayor parte de los niños habían desertado. En Ghana, Grieve y Taylor (1952) encontraron que el uso de la lengua vernácula daba mejores resultados que el del inglés, aunque se quejaban de que las estadísticas incluidas en su informe eran poco fidedignas por la irregularidad de los grupos y la ignorancia de los maestros de la técnica de la investigación. Varios autores mexicanos (como por ejemplo Barrera Vázquez 1953;

Castro 1959; y De la Fuente 1940) encontraron que los programas bilingües eran aceptados de mejor grado y por ello tenían más éxito que los planes de estudios anteriores que imponían el uso exclusivo del español.

El primer estudio comparativo importante sobre la educación bilingüe que se basó en datos estadísticos fue realizado en las Filipinas (Orata 1953). Demostró que los niños del grupo bilingüe, que recibieron toda su instrucción en Hiligaynon, excepto inglés como segunda lengua, tenían niveles más altos de conocimientos en todas las áreas académicas, inclusive en lectura, tanto antes como después del tercer año, cuando se comenzaba a usar el inglés como medio de instrucción y de examen, que los del grupo que usaba exclusivamente el inglés. Los niños experimentales (los del método bilingüe) también tenían, según se informó, opinión mejor de la escuela llevaban una mayor influencia de las actividades académicas a la vida exterior, y niveles más altos de conocimientos. Por desgracia no se hizo nada para contrarrestar la aureola y los datos estadísticos fueron publicados muy esquemáticamente. Todavía están por divulgarse los resultados de los estudios comparativos basados en la educación bilingüe en los Estados Unidos, que recientemente se ha hecho popular.

Los que abogan por el sistema monolingüe (de enseñar a leer exclusivamente en la lengua nacional) siempre han reconocido la necesidad de que el alumno entienda dicha lengua para leerla y comprenderla. Recomiendan que se dé instrucción oral, previa o simultánea, en la segunda lengua, y que se enseñe a leer en ella. Por ejemplo, tanto Tireman (1948) como Morrison (1958), al revisar la situación que por entonces prevalecía entre los niños de habla española en Nuevo México y en la ciudad de Nueva York respectivamente, hicieron hincapié en que era esencial desarrollar un vocabulario inglés antes de lograr la comprensión de la lectura. La mayor parte de sus respectivos informes la dedicaron a hacer sugerencias sobre cómo mejorar la enseñanza en inglés como segunda lengua.

Cuando ya se comprende el idioma, entran en juego varios factores en relación a la comprensión de la lectura. Al-

gunos autores los señalan diversamente, pero los estudios analíticos de estos factores siempre han revelado dos principales: el vocabulario, del cual depende una variación de cerca del 50%, y un segundo factor que parece ser algún aspecto del razonamiento verbal basado en el completo dominio de la gramática (por ejemplo, véanse Anderson 1949; Davis 1944, 1956; Langsam 1941; Hall y Robinson 1945; Jan-Tausch 1962; y Holmes 1954).

Varios factores adicionales afectan la comprensión de la lectura, entre ellos las intenciones del que lee, su experiencia en la lengua, su percepción de los símbolos gráficos y la legibilidad de éstos, su experiencia previa en los conceptos que el autor trata de exponer, y el estilo con que está expresado lo escrito. Además, tanto las condiciones físicas del lector como su medio físico y social afectan la comprensión.

Hay ciertas pruebas de que la lectura responde al mismo proceso, o casi, en todas las lenguas, sin importar que la transcripción se haga con cualquiera de los alfabetos, silabarios o ideogramas que actualmente se usan en todo el mundo. Gray (1956), en un estudio sobre setenta y ocho adultos que leían en catorce idiomas expresados con varios sistemas de escritura diversos, demostró que tanto el acto físico de leer como el proceso de comprensión son muy similares en los lectores maduros, independientemente del idioma y de su sistema representativo.

Sin embargo, la relación entre el conocimiento de la lengua y la adquisición de la habilidad de descifrar y reconocer las palabras no ha sido hasta ahora objeto de muchas investigaciones serias. La percepción de los signos gráficos por parte de las personas, está fuertemente influenciada por su experiencia propia y por el significado que pueden dar al símbolo. Esto ha sido demostrado por Piaget e Inhelder (1969) y por otros estudiosos (por ejemplo, véanse Bruner 1957, 1958; Segal, Campbell y Herskovitz 1966). También se ha demostrado que es más difícil reconocer las palabras desconocidas, de igual manera que es difícil reconocer los contrastes fonéticos (véanse, por ejemplo, Bloomfield 1933; Boaz 1889;

Brière 1966; Lado 1957; Sapir 1925; Weinreich 1953; y Wolff 1950).

Así pues, un niño que está aprendiendo a leer en una lengua extranjera no sólo tiene dificultad para entender lo que lee, sino que también su misma percepción de los signos gráficos y su capacidad de asociarlos a voces reconocibles, se ven afectadas drásticamente. Esta clase de lectura resulta mucho más frustrante que el aprender a descifrar material potencialmente significativo. Es mucho más fácil y confunde menos aprender a leer con material que intrínsecamente tiene un significado para el niño, que con uno que sea incomprensible por su esencia.

Considerando que una actividad tal conduce a un alto nivel de frustración, no debe maravillarnos que las escuelas bilingües del INI resulten más atractivas para sus alumnos, que las demás.

Además del uso de la lengua materna para comenzar a leer, el plan de estudios del INI tenía otra característica que lo diferenciaba del programa totalmente en español: el papel asignado a la instrucción formal en la lengua nacional. En las escuelas federales y estatales, el español era el medio de instrucción, pero su enseñanza como segundo idioma prácticamente no existía. Se esperaba, en cambio, que mediante el uso exclusivo de esta lengua el niño adquiriera de algún modo los conocimientos necesarios para usarla prácticamente. Una y otra vez se ha esgrimido este argumento en todo el mundo, pero no se han hecho investigaciones que prueben su validez. En las escuelas del INI se daba cierta atención continua a la enseñanza formal del español como segunda lengua que, por muy escasa que fuera, era siempre más que la que se daba en las escuelas exclusivamente de lengua española. Los niños de las escuelas del INI contaban con dos ventajas para aprender a leer el español: (1) Aprendían a descifrar material potencialmente significativo, y (2) recibían ayuda para aprender español. Para cuando comenzaban a aprender a leer en español, ya sabían descifrar los signos y tenían cierto conocimiento de dicho idioma.

LAS RELACIONES ENTRE LA ESCUELA Y LA COMUNIDAD

Desde que se fundó la primera Casa del Pueblo en la década de 1920-1930, las escuelas rurales han sido consideradas en México como centros comunitarios y agencias de desarrollo, al mismo tiempo que centros de enseñanza académica. El INI dio más énfasis a esta política en las escuelas que fundó, si bien hay una contracorriente que principalmente procede del sindicato del magisterio y de las escuelas normales, que afirma que la función del maestro es principalmente la de dar instrucción académica. ¿Qué impacto tienen las escuelas en las comunidades indígenas que sirven? ¿Había diferencia de efectividad entre las escuelas del INI y las que usan sólo el español (federales y estatales)?

Todas las escuelas deben patrocinar programas de desarrollo de la comunidad a nivel local. Estos programas pueden comprender demostraciones prácticas sobre la técnica agrícola y ganadera, servicios sanitarios, mejoramiento de las comunicaciones y transportes, y otras formas de progreso económico. En las veintiséis escuelas tomadas de muestra, se vieron varios proyectos de esta clase promovidos por los maestros. Dos escuelas estatales de Zinacantán cultivaban flores junto a los edificios; en ese lugar se cultivaban flores con propósitos comerciales desde hacía varios años, y quizás las escuelas introdujeron nuevas variedades (No fue posible determinar si estos almácigos habían sido promovidos directamente por los maestros o por otras personas). Muchas de las escuelas, tanto federales como del INI, tenían parcelas de cultivo para la enseñanza agrícola, pero la mayoría se encontraban en las del INI.

Dos escuelas federales se localizaban cerca de lugares donde se llevaban a cabo de tiempo atrás grandes mercados domin-gueros; tampoco fue posible determinar si estos mercados habían sido establecidos por los maestros desde el principio. En la época en que se hizo el estudio, dos escuelas del INI habían promovido poco antes el establecimiento de mercados los sábados, ambos en lugares lejanos de donde se celebraban mercados los domingos. La mayoría de los demás proyectos de mejoramiento comunitario fueron encontrados en escuelas del INI, entre ellos cuatro clases de costura a máquina (tres en escuelas del INI y una en una federal), cuatro regaderas públicas (en la misma proporción) y dos lavaderos públicos, ambos en escuelas del INI. Parece así que los proyectos de desarrollo comunitario eran emprendidos más bien por las escuelas del INI que por las federales y estatales.

Otras normas para medir la efectividad de las escuelas dentro de la comunidad (en términos de la población total de la zona) también arrojan resultados favorables para el INI. Entre estas podemos mencionar la proporción de adultos alfabetizados en la zona servida por cada escuela, la de la población inscrita en el plantel, la de mujeres en la inscripción total, y la de niñas escogidas para someterlas a las pruebas que se han mencionado. Todas estas proporciones son importantes y superan el nivel de .001 con todas las probabilidades combinadas (véase Cuadro 4).

Las dos últimas estadísticas, la proporción de niñas inscritas en las escuelas y la de las que tenían suficiente aprovechamiento para que sus maestros las consideran capaces de comprender lo que leían en español, son reflejo de algunos de los aspectos más sutiles de las relaciones entre la escuela y la comunidad. Los maestros casi siempre son hombres, y los grupos, mixtos. Ambas circunstancias están en conflicto con la cultura local, que requiere la separación de los sexos cuando los niños llegan a la edad de trabajar o de ir a la escuela. Muchos padres se oponen a enviar a sus hijas a la escuela aun más que a sus hijos, porque allí se expone a las primeras a una numerosa compañía masculina y a tener un maestro hom-

CUADRO 4. DIFERENCIAS ENTRE LAS ESCUELAS DE LENGUA NACIONAL (FEDERALES Y ESTATALES) Y LAS DE LENGUA MATERNA (DEL INI)*

Zona tribal	Alfabetización de los adultos ¹	Inscripción total ²	Inscripción de niñas ³	Niñas seleccionadas para la prueba ⁴
Chenalhó				
Lengua nacional	.054	.169	.269	.065
Lengua materna	.076	.178	.249	.200
Total	.064	.173	.259	.124
Chi cuadrada	9.231	.664	.426	5.660
Oxchuc				
Lengua nacional	.046	.152	.357	.017
Lengua materna	.061	.206	.371	.234
Total	.053	.178	.365	.146
Chi cuadrada	6.778	38.081	.240	26.218
Zinacantán				
Lengua nacional	.016	.075	.148	.000
Lengua materna	.029	.118	.395	.308
Total	.019	.086	.247	.193
Chi cuadrada	16.030	35.962	51.060	11.816
<i>p</i> combinada	<.001	<.001	<.001	<.001

¹ Alfabetización de los adultos = (adultos alfabetizados) ÷ (población total del poblado de las escuelas seleccionadas).

² Inscripción total = (inscripción total) ÷ (población total del poblado de las escuelas seleccionadas).

³ Inscripción de niñas = (inscripción de niñas) ÷ (inscripción total).

⁴ Niñas seleccionadas para la prueba = (niñas seleccionadas para la prueba) ÷ (asistentes del sexo femenino).

* FUENTE: Nancy Modiano, "Bilingual Education for Children of Linguistic Minorities". *América Indígena* 28, No. 2 (México, D. F.: Instituto Indigenista Interamericano, 1968), pp. 405-414.

bre con el que no tienen ningún parentesco (las historias de violación de alumnas por sus maestros eran escasas, pero existían). Además, se piensa que la alfabetización es más útil para los hombres en sus tratos con los ladinos, que para las mujeres. Así pues, el grado en que las escuelas lograban atraer muchachas y tener éxito con ellas, es indicación de la confianza que las comunidades sentían por sus maestros. También en este caso, eran las escuelas del INI las que tenían más éxito, por aceptar la cultura local más plenamente y por contar con maestros indígenas.

ORIGEN ÉTNICO DE LOS MAESTROS

El origen étnico de los maestros ha quedado sumergido entre los datos de comparación de la efectividad de las escuelas del INI con la de las federales y estatales. Las primeras tenían maestros indígenas, las segundas, extraños. ¿Era en realidad la diferencia en los planes de estudios lo que hacía que las escuelas del INI fueran más efectivas, o era causa de esto el hecho de que los maestros eran indígenas ellos mismos? Como se ha señalado en el capítulo 4, los niños sentían mucha confianza y aceptaban de mejor grado a los maestros indígenas que a los extraños, ya fueran ladinos de la región o mestizos de otras partes de la República.

Durante la visita a las escuelas, fue posible comenzar a separar el origen étnico de los maestros de la efectividad del plan de estudios, aunque el muestreo fue tan restringido (únicamente dos maestros indígenas trabajaban en escuelas estatales), que no se pudo llegar a conclusiones definitivas. (Cuando se hizo la investigación sobre el terreno, ningún ladino usaba la lengua local en sus clases, aunque a partir de entonces algunos lo han comenzado a hacer.)

Los dos maestros indígenas aludidos, no tenían fama ni de ser los mejores ni los peores; uno tenía considerable influencia sobre la comunidad, pero del otro se tenía muy mala opinión. Los alumnos de estos maestros, que usaban en sus clases exclusivamente el español, obtuvieron mejores resultados en la prueba de lectura de grupo que los de los maestros mestizos que trabajaban con ellos mismos (Chenalhó), si bien la diferencia no tiene una gran importancia estadística; los alumnos de las escuelas del INI, sin embargo, obtuvieron puntuaciones

ción bastante más elevada (véase Cuadro 5). Así pues, los dos maestros indígenas que trabajaban únicamente en lengua española, tenían más éxito académico que sus colegas mestizos, pero no tanto como otros indígenas que trabajaban con el plan de estudios bilingüe. Se observaron diferencias similares en los datos relativos a los contactos entre la escuela y la comunidad.

CUADRO 5. DIFERENCIAS EN LA PRUEBA DE LECTURA DE GRUPO ENTRE LOS ALUMNOS DE MESTIZOS QUE COMENZABAN A ENSEÑAR A LEER EN ESPAÑOL, INDÍGENAS QUE SEGUÍAN EL MISMO SISTEMA, E INDÍGENAS QUE LO HACÍAN EN TZOTZIL

<i>Maestros</i> N	I <i>Mestizos</i> (3)	II <i>Indígenas</i> (2)	III <i>Indígenas</i> (8)
<i>Lengua en la que se comenzaba a enseñar a leer</i>	<i>Español</i>	<i>Español</i>	<i>Tzotzil</i>
Valor medio	28.85	35.55	46.14
Desviación Estandar	28.913	22.602	14.887
Límites	2.65	0.81	14.73
Término medio	26.17	29.50	47.75
<i>N</i>	26	40	49
<i>t</i>		1.626	2.621
<i>p</i>		<i>NS</i>	<.05

Un muestreo de sólo dos maestros es demasiado pequeño para podernos ofrecer ninguna prueba definitiva ni siquiera aproximada, especialmente sin réplica, pero puede servir como indicación de una dirección. De este pequeño muestreo resulta no sólo que los maestros indígenas eran más efectivos que los

mestizos, sino que el sistema bilingüe incrementaba considerablemente su efectividad.

La relación entre el origen étnico de los maestros y su efectividad en el sistema escolar indígena de Chiapas, arroja luz sobre un problema universal del desarrollo de sistemas educativos. La creación masiva de puestos docentes depende mucho de las limitaciones económicas, y afecta directamente el número de plazas, los salarios y los fondos disponibles para la capacitación de maestros. También hay factores limitantes históricos y sociales que afectan al grupo del cual salen los posibles maestros. En un país en donde únicamente las clases altas reciben preparación formal, los candidatos al magisterio de masas son muy escasos. Algunos países han preferido desarrollar lentamente su sistema educativo capacitando y empleando maestros sumamente competentes, pero la mayoría de las naciones en desarrollo prefieren incrementarlo rápidamente mediante el empleo de maestros mal preparados. Ambos sistemas se han usado en Chiapas; se han importado de otras regiones maestros graduados de las normales para algunas escuelas, y se ha nombrado a indígenas de la región, que a veces son casi analfabetos cuando empiezan a dar clases, como maestros en otras escuelas. Parecía que los maestros mal preparados que pertenecían a las tribus locales, tenían más éxito tanto académico como en las actividades de desarrollo comunitario, que los fuereños, aunque estuvieran mejor capacitados.

LA EFECTIVIDAD DE LAS ESCUELAS

¿Qué tan efectivas son las escuelas indígenas de los Altos de Chiapas, y con cuáles metas puede medirse dicha efectividad? ¿Con las de los indígenas, o con las de las escuelas?

El propósito declarado de la escuela es integrar (mexicanizar) a los indígenas, para incorporarlos a la corriente de la vida de la nación. En términos actuales de los Altos, esto quiere decir darles la orientación de los ladinos y un sentido de identidad con la vida del país. También significa darles algunas de las habilidades que tienen los ladinos para relacionarse efectivamente con la cultura nacional. Se hace especial hincapié en la posibilidad de comunicarse en español tanto oralmente como por escrito.

¿Cómo responden los indígenas a estos esfuerzos? ¿Hasta qué grado es diferente su punto de vista del de los ladinos? Económicamente, existe una relación simbiótica en la que los indígenas proporcionan la mano de obra y los ladinos el dinero y los artículos importados de fuera; no obstante, social y políticamente casi no hay ninguna relación. Se prepara a los niños indígenas para que trabajen con las manos y se les enseña a enorgullecerse de ser buenos trabajadores. Su capacitación es a veces rígida pero se piensa que únicamente estando dispuestos a trabajar duramente se puede tener la esperanza de sobrevivir en el incierto mundo en que viven, un mundo en que muchas cosas son desconocidas, en que mandan los ladinos, y en el que es común la escasez.

Muchos dicen que los indígenas desean cambiar sus relaciones con el mundo exterior, que quieren saber más acerca de él y comprenderlo mejor, ser los amos de su propio destino,

por lo menos dentro de los límites que les permitan sus dioses, y no depender siempre del capricho de los ladinos. El suyo es un mundo limitado en el que ya se explotan casi todos los recursos, y que tiene muy poco espacio para desarrollarse. En realidad, entre muchas tribus los hombres tienen que buscar más allá de su municipio la mayor parte de sus ingresos y, especialmente entre los tzeltales, la emigración es cada día más frecuente. La disminución en la tasa de mortalidad y el incremento de la población aumentan continuamente las presiones económicas.

Pero la curiosidad sobre un mundo más grande no se limita a la esfera económica. Se buscan otras explicaciones para los fenómenos naturales y, al irse poniendo al alcance, se acepta cada vez más la medicina moderna. Hay muchos indígenas dispuestos hasta a cambiar de religión: los misioneros protestantes han encontrado un terreno fértil especialmente entre los tzeltales, y otros han abandonado sus prácticas panteísticas y adoptado ceremonias católicas. En Oxchuc, ya hay pocos que sigan practicando los antiguos ritos mayas.

Se da más libertad a los niños que a los adultos para que satisfagan su curiosidad sobre el mundo. Juegan casi siempre solos, y no se limitan seriamente sus actividades hasta que están a punto de entrar en la adolescencia, permitiéndoseles así amplias oportunidades de explorar su medio ambiente y de reconciliarse con la cultura de los adultos por medio de los juegos de imitación. Casi nunca se les combate la curiosidad; son los niños y no los adultos los que tienen la posibilidad de observar a los extraños y los fenómenos desconocidos con libertad, y de preguntar cuanto quieran. La niñez es en verdad una época de exploración.

Pero aunque las actividades exploratorias de los niños no son vigiladas, se les guía con cuidado hacia el mundo de los adultos y del trabajo, y se les permite participar, aunque sea marginalmente, en todas las actividades de éstos. Existe la creencia de que si se expone a un niño con frecuencia suficiente a situaciones que exigen comprensión pero no habilidades especiales, tales como la participación en muchas actividades

religiosas, con el tiempo se acostumbrará a la situación y al papel que le corresponde. De la misma manera, cuando hay que aprender una técnica, se fomenta que el niño la practique, siempre con fines prácticos y para irla dominando poco a poco hasta alcanzar la competencia de un adulto, es decir hasta acostumbrarse tanto, que pueda trabajar sin hacer esfuerzo de memoria para cumplir con los varios pasos del trabajo. Pero nunca se hace práctica en abstracto, sino que se aprende como parte de las actividades productivas de la familia. Así, una niña aprende a hacer tortillas ayudando a su madre a prepararlas. Al principio las que hace son tan malas que sólo sirven para los animales, pero con la práctica llegan a ser, primero, la base de la dieta de la niña, y más tarde de la familia. Un muchacho aprende a cultivar la tierra ayudando primero a su padre con un azadón en miniatura, pero se cansa con facilidad y se pone a jugar. Aunque su padre puede llamarle la atención para que regrese al trabajo en varias ocasiones, el niño produce muy poco. Con el tiempo y la práctica, siempre en la milpa familiar o en donde su padre va a trabajar por un salario, comienza a distinguir las malas yerbas de las plantas comestibles, y a pasar menos tiempo jugando. Con más práctica se acostumbra al trabajo y llega el momento en que él mismo se encarga de la milpa.

Dos factores del estilo indígena de educar saltan a la vista: 1) con suficiente práctica en las tareas que son parte intrínseca de las actividades de la familia, el niño debe acostumbrarse al trabajo, y 2) se da a los niños una libertad considerable y hasta se les fomenta que exploren el mundo que los rodea. Esto es aplicable a los dos sexos, aunque el trabajo para el que se capacitan sea con frecuencia muy diferente, y aunque muchas actividades de los adultos estén rígidamente reservadas para uno u otro sexo.

Esta actitud hacia la educación contrasta fuertemente con el estilo de los ladinos para criar y educar a sus hijos, especialmente de los que no se hallan en las capas más bajas de la escala socioeconómica. Los maestros, como miembros de la clase media alta ladina, distinguen muchas actividades infantiles

de las de los adultos; esperan que los niños aprendan mediante la realización de tareas que carecen de significado intrínseco, y que reciban su recompensa en el incierto futuro de cuando sean adultos. Como los indígenas, los ladinos tienden a permitir a los niños participar en muchas actividades de los adultos, por lo menos en calidad de observadores pasivos, pero al contrario de aquéllos, los primeros esfuerzos de un niño en una tarea difícil, muy probablemente serán considerados como sin valor material. Sólo después de que haya alcanzado un nivel de eficiencia comparable al de los adultos, su familia apreciará su trabajo. Así, una niña que esté aprendiendo a bordar probablemente verá que sus primeros trabajos se usan como trapos o para vestir muñecas, pero cuando sepa bordar bien, sus obras pueden llegar hasta a colocarse en un marco, o como adorno de un cojín del sofá de la sala.

Casi todos los ladinos, excepto los más pobres (que en muchos casos no son más que indígenas apenas en proceso de aculturación), desean que sus hijos vayan a la escuela, siendo variable el número de años y la clase de escuela según la posición de la familia en la escala social. Consideran que el trabajo escolar debe ser principalmente rutinario, sin significación intrínseca y aburrido, aunque la recompensa a una educación formal en la edad adulta se considera suficientemente grande para justificar los aspectos desagradables de la vida escolar. Además, los niños siempre pueden disfrutar del recreo y de la hora de la salida, en que la vida social es muy rica. Los ladinos, por su propia experiencia, ven los años escolares como un paso esencial en el proceso de convertirse en adulto, que dará al niño los instrumentos necesarios, tales como el alfabeto, la aritmética y los diplomas, para tener éxito en el campo social y en el económico.

Los indígenas ven la escuela de manera muy distinta. Se sienten en posición muy desventajosa para sus tratos con los ladinos, y ven que la educación formal les ofrece ciertos instrumentos con los que pueden defenderse mejor. En realidad, la autodefensa es la respuesta que se obtiene casi universalmente a las preguntas sobre el valor de las escuelas. Se cree

que esta autodefensa se logra mejor teniendo un conocimiento completo del idioma español y mediante una cierta la alfabetización. Sin embargo, la necesidad de alfabetizarse es tan limitada en las comunidades indígenas, que el hombre medio no necesita saber mucho más que firmar; las mujeres en muy raros casos necesitan siquiera eso. La capacidad de leer y comprender los documentos que se firman, como exigen a veces las autoridades municipales, también puede ayudar, así como la de escribir cartas a los miembros de la familia que se van a las fincas cafeteras y de leer los marbetes de las medicinas de patente. El protestantismo también fomenta que sus seguidores lean textos religiosos, generalmente en tzeltal o en tzotzil. Pero además de esto, la alfabetización no cambia la vida de las gentes. Aunque rara vez lo mencionan, también es conveniente un conocimiento simple de la aritmética, para poder llevar la cuenta de los pagos matrimoniales y para asegurarse de que los comerciantes ladinos den el cambio correcto en todas las transacciones. Ninguna otra cosa que se pueda aprender en la escuela es considerada particularmente útil, si bien es bonito saber algo sobre el mundo exterior. Equilibrando esta necesidad de una alfabetización limitada y del conocimiento del español, se encuentran los fuertes sentimientos que se oponen a la coeducación, a mandar a las niñas a que tengan un maestro varón con quien no tienen parentesco, y a la ausencia de los niños de la casa, donde tienen obligaciones que cumplir. Muchos padres han dicho, en verdad, que "mientras mi hijo siga yendo a la escuela no podrá aprender lo que cuenta".

Si bien por una parte los sentimientos de los indígenas respecto a la escuela siguen siendo ambivalentes, las autoridades educativas desean inscribir a cuantos niños encuentren, para "integrarlos". Se considera que el primer paso en este proceso es el conocimiento del español y la alfabetización. Igualmente importante es inculcarles un sentido de identidad y el amor a la patria. Se propicia que los niños, ya sea directa o inconscientemente, se aculturen hasta el grado de abandonar su cultura tradicional, lleguen o no a separarse física-

mente de su comunidad. Muchos maestros mestizos, ya sean ladinos de las cercanías o no, desprecian la lengua local y alientan a sus alumnos a que cambien de idioma y de indumentaria. Cuando un niño ha cambiado de idioma y de traje, se convierte en un pequeño ladino del que se puede esperar que, en la adolescencia, adopte la cultura ladina. Esto es lo que muchos maestros ladinos consideran el mayor éxito. Los maestros indígenas tienen la tendencia a ser más ambivalentes en lo relativo al propósito de la educación.

¿Hasta qué grado logran las escuelas alcanzar lo que declaran son sus fines? Antes de proceder hacia la persecución de sus metas, tiene que haber edificios escolares para los niños. Como ya hemos visto, la inscripción varía considerablemente de una región a otra. En visitas recientes he tenido la impresión de que, por lo menos en Oxchuc, todos los niños y casi todas las niñas asisten a la escuela durante varios años. Muy pocos pasan de segundo año, pero a partir de esta generación puede esperarse un español menos rudimentario y la alfabetización de los oxchuqueros. En el otro extremo del espectro se encuentra el caso de Chamula, donde muchos padres todavía esconden a sus hijos cuando se toma el censo para que no se les exija enviarlos a la escuela, y donde la mayoría de los niños, en especial las mujercitas, no asisten a la escuela.

Una vez inscritos, también es variable la asistencia de los niños, aunque en este punto parece ser por lo menos tanto función de las relaciones entre el maestro y la comunidad, como de la oposición, más generalizada, a las escuelas. Los maestros que a menudo se ausentan, que son abusivos, borrachos o ineptos, tienen en general una asistencia más baja que los que son sobrios, conscientes, considerados y eficientes en el aula. También tiene parte en la asistencia la composición de los comités de padres de familia, pues cuando éstos están formados por personas que se preocupan vitalmente del funcionamiento de la escuela, son más efectivos para atrapar a los niños y hacerlos asistir, que si los forman gente que no acepta de buen grado las obligaciones que le corresponden y que tra-

ta de pasar el año que duran sus funciones con el menor esfuerzo posible.

Una vez que los niños están inscritos y asisten, hay poca diferencia entre lo que los indígenas y las autoridades escolares quieren darles, por lo menos en los primeros años de la escuela primaria. Ambos quieren que los niños aprendan español, a leer y escribir y un poco de aritmética elemental. No es de sorprender, entonces, que tanto la inscripción como la asistencia sean mayores en los primeros grados. Pocos indígenas parecen querer que las escuelas les den algo más, y la mayoría de los niños desertan cuando han aprendido los rudimentos de leer y escribir en español, y de aritmética.

Pero las escuelas exigen mucho más de sus alumnos. Quieren "integrarlos". Quieren aculturarlos. Además del español y de la alfabetización, dan mucha importancia a los símbolos y ceremonias patrióticos. Como éstos muy pocas veces se presentan en términos comprensibles para los principiantes, generalmente carecen de significado para ellos. Parece sin embargo que los niños oyen la palabra "México" con suficiente frecuencia para poderla reconocer. Aparentemente muchos de ellos adquieren la noción de que esa palabra se refiere a un lugar que se encuentra más allá de su poblado, y que quizás comprende también a su propia comunidad y a la zona circundante. Únicamente los pocos niños que continúan sus estudios después de segundo o tercer año comienzan a tener un concepto de la nación mexicana y del lugar que ellos ocupan en ella.

¿Qué tanto éxito tienen las escuelas en sus propósitos de aculturación de los niños? Aunque los maestros tienen muchas oportunidades de inculcarles tanto los valores como el estilo de vida de la cultura nacional, parece que se logra muy poca aculturación, excepción hecha de los niños que asisten a los internados centralizados de Ocosingo y Zinacantán. Los alumnos, que cuando llegan a los grados superiores de la primaria son en su mayoría adolescentes, parecen tener raíces muy firmes en su propia cultura. Muchos de estos alumnos más avanzados, que son ellos mismos una minoría muy pequeña dentro de sus comunidades, han seguido estudiando porque desean

aculturarse, evitar los papeles que la tradición asigna al hombre y a la mujer, o gozar del dinero y del prestigio que significa convertirse en maestros. Sólo en muy raras ocasiones continúan sus estudios porque aman la enseñanza o los conocimientos académicos. Y sin embargo, son pocos los que en realidad se aculturán mientras siguen viviendo en sus propias comunidades, o en otras cercanas. Parece que sólo cuando se alejan de sus casas, ya sea para convertirse en maestros o para entrar en el mundo ladino de San Cristóbal, dan pasos de importancia hacia la aculturación.

Las escuelas han logrado romper un poco del aislamiento de los indígenas en relación al mundo exterior. Pero mientras sigan viviendo en sus propias comunidades, las escuelas sólo pueden complementar otros esfuerzos por aculturarlos y por lograr que se incorporen a la nación.

GLOSARIO

Las palabras siguientes son españolas cuando no se indica lo contrario. La transcripción recomendada por el INI para las palabras en tzotzil y tzeltal ha sido seguida, y responde a la fonética española. La X siempre se pronuncia como la *sh* en inglés. El apóstrofo (') representa una oclusión glótica o clic. En tzotzil y tzeltal las palabras siempre llevan el acento en la última sílaba.

achix (tzeltal): muchacha, niña.

alal (tzeltal): bebé.

antz (tzeltal y tzotzil): mujer.

atajadora: ladina que esperaba en una de las entradas a San Cristóbal para comprarles a los indígenas sus productos, con el fin de re-venderlos después en el mercado de la ciudad, generalmente con una ganancia considerable.

baldaje: peonaje mediante el cual se proporciona servicio gratuito al propietario de la tierra a cambio del permiso de construir un jacial, de una parcela de cultivo, y en ocasiones del uso del agua.

baldío: persona que vive en baldaje.

barrio: división geográfica de un municipio.

bayan (tzeltal): muchos.

bik'it (tzotzil): pequeño.

cabildo: edificio de la presidencia municipal.

casa chica: eufemismo de casa de la querida.

compadrazgo: en las comunidades mestizas tiene gran importancia y sirve para extender los lazos de familia a personas no consanguíneas.

costal: puede contener casi 50 kilos de maíz desgranado.

cuartilla: medida de áridos equivalente a $\frac{1}{4}$ de litro.

cuartito: pequeña botella de cerveza, que es la medida menor por la que se venden líquidos tales como petróleo o trago.

chanel (tzotzil): preparación o conocimiento.

chenib (tzotzil): cuatro.

chib (tzotzil): dos.

chicha: jugo de caña fermentada.

chijte': árbol de hojas pequeñas y estrechas que abunda en los Altos.

ch'in (tzeltal): pequeño.

chixtot (tzotzil): especie de pájaro pequeño.

Ch'ulmetik (tzotzil): Diosa de la Luna, Madre de Ch'ultotik, también identificada con la Virgen María.

Ch'ultotik (tzotzil): Dios del Sol, también identificado con Jesucristo.

finca: gran propiedad o plantación.

gringo: estadounidense; en los Altos, cualquiera que no viene del estado de Chiapas.

jex (tzotzil): especie de pájaro.

jilol (tzotzil): curandero.

jun (tzeltal y tzotzil): uno.

k'at'ix (tzotzil): pequeño fruto rojizo, silvestre, que se da en los bosques de la Sierra.

kerem (tzeltal y tzotzil): muchacho, niño.

k'oш (tzeltal y tzotzil): el niño más pequeño y mimado de la familia.

ladino: mestizo nativo de los Altos de Chiapas.

machismo: culto de la virilidad exagerada.

max (tzotzil): demonio de forma de mono, figura importante en varias fiestas chamulas.

mayuk (tzeltal): ninguno.

mecapal: banda que se pone en el frente del cual se cuelga la carga en la espalda.

memelitas: tortillas pequeñas y gruesas.

mestizo: persona de cultura nacional, mezcla de elementos españoles e indígenas.

milpa: parcela de agricultura de subsistencia, en que se cultiva maíz y frijol principalmente; a veces se siembran algunas verduras, y las yerbas silvestres comestibles se dejan crecer y madurar.

mis (tzeltal): gato.

muk'tah (tzotzil): grande.

mukul (tzeltal): grande.

municipio: área político-geográfica que en los Altos corresponde en muchos casos a las regiones tribales indígenas, por lo que los dos términos han llegado a ser casi intercambiables.

nené (tzotzil): bebé.

nixtamal: maíz cocido en agua con un poco de cal, que forma el primer paso en la preparación de casi todos los platillos de maíz consumidos en los Altos.

no'pel (tzeltal): preparación o conocimientos.

nopesel (tzotzil): preparación o conocimientos.

olol (tzotzil): niño que comienza a caminar.

oxib (tzotzil): tres.

paraje: poblado.

pelet (tzotzil): palito usado cuando se hace hilo. Con esto tuercen el hilo, y también se guarden el hilo ya torcido allá.

pijiji: juego infantil.

pomos (tzotzil): planta que crece silvestre en los bosques de Chamula.

porcelana: olla de barro de forma cónica menos ancha de la base que alta; se usa de diversos tamaños como medidas, para productos tales como cacahuates, chiles verdes, etc.

poslom (tzotzil): demonio.

pozol: atole de masa de maíz.

principal: político anciano y dirigente de un paraje.

promotor: agente de desarrollo comunitario, maestro bilingüe.

pukuj (tzeltal y tzotzil): demonio.

pus (tzeltal y tzotzil): baño de vapor.

regidores: funcionarios de mayor jerarquía de un poblado.

roña, la: juego de niños.

suplentes: funcionarios de jerarquía media en un poblado.

sva'lej (tzotzil): adolescente.

tablón: superficie de tierra que un hombre puede desmontar en 6 a 8 horas de trabajo (véase *tarea*).

tamales: masa de maíz relleno y cocido al vapor; los de los indígenas a menudo tienen relleno sólo de frijoles.

tarea: medida del trabajo agrícola, que es lo que un hombre medio puede hacer en 6 a 8 horas; a veces significa la superficie de tierra que un hombre puede desmontar en 6 a 8 horas de trabajo.

temascal: baño de vapor rústico.

ternas (tzeltal): pocos.

Totikshun (tzotzil): Dios del Sol, también identificado con Jesucristo (véase *Ch'ultotik*).

tseb (tzotzil): niña, muchacha.

unen (tzotzil): niño que comienza a caminar.

winik (tzeltal y tzotzil): hombre.

yiyel (tzotzil): viejo.

zontle: medida de 400.

BIBLIOGRAFÍA

Acción Indigenista

1960 Número 79, (Instituto Nacional Indigenista México.)

1962 Número 108, (Instituto Nacional Indigenista México.)

ADAMS, DON y R. M. BJORK

1969 *Education in Developing Areas*. David McKay Company, Nueva York.

ANDERSON, C. C.

1949 "A Factorial Analysis of Reading", *British Journal of Educational Psychology* 19: 220-221.

ANDERSON, THEODORE, y M. BOYER

1970 *Bilingual Schooling in the United States, Volumen I*. Southwest Educational Development Laboratory, Austin, Texas.

ARIAS SOJOB, JACINTO

1969 Comunicación personal.

1970 El Instituto Nacional Indigenista y el Centro Coordinador Tzeltal-Tzotzil. Manuscrito inédito.

BARRERA VÁZQUEZ, A.

1953 "The Tarascan Project in Mexico". En *The Use of Vernacular Languages in Education*. pp. 77-86. París. UNESCO.

BEEBY, C. E.

1966 *The Quality of Education in Developing Countries*. Harvard University Press, Cambridge, Mass.

BENDER, LAURETTA

1946 *Bender Motor Gestalt Test Cards and Manual of Instructions*. The Psychological Corporation, Nueva York.

BERBIERS, JOHN D.

1949 "Bilingualism in Belgium". *The Journal of Education* 81-210-212.

BERNSTEIN, M. B.
1955 "Relationship between Interest and Reading Comprehension". *Journal of Educational Research* 49:283-288.

BLOM, FRANZ
1956 "The pre-Spanish Life of the Chiapas Indians of Today". En *Estudios Antropológicos Publicados en Homenaje al Doctor Manuel Gamio*, pp. 277-285 (sin editor), México.

BLOOMFIELD, LEONARD
1933 *Language*. Holt, Rinehart and Winston, Inc., Nueva York.

BOAZ, FRANK
1889 "On Alternating Sounds". *American Anthropologist* 2:47-53.

BOVET, PIERRE
1934 "Bilingualism and its Problems". En E. G. Malherbe, ed., *Educational Adaptations in a Changing Society*. Juta and Co., Ltd., 1937, pp. 81-86, Ciudad del Cabo y Johannesburgo.

BRIÈRE, EUGÈNE J.
1966 "An Investigation of Phonological Interference". *Language* 42:768-796.

BRUNER, JEROME S.
1957 "On Perceptual Readiness". *Psychological Review* 64:123-152.
1958 "Social Psychology and Perception", en J. F. Rosenblith y W. Allin Smith, eds., *The Causes of Behavior: Reading in Child Development and Educational Psychology*. Allyn and Bacon, Inc., 1962, pp. 363-369, Boston.

BUCK, JOHN N.
1948 "The H-T-P Technique: A Qualitative and Quantitative Scoring Manual". *Journal of Clinical Psychology*, Suplemento Monográfico 5.

BUMPASS, FAYE L.
1962 "Brindging the Gap between Oral Language Learning and Instruction in Reading for the Child Who Is Learning English as a Second Language". *The Reading Bulletin*, No. 112 Allyn and Bacon, Inc., Boston.

BURKHART, K. H.
1945 "An Analysis of Reading Ability". *Journal of Education Research* 38:430-439.

CANCIAN, FRANK

1965 *Economics and Prestige in a Maya Community: The Religious Cargo System in Zinacantan*. Stanford University Press, Stanford, Calif.

CASO, ALFONSO

1958 *Indigenismo*. Instituto Nacional Indigenista, México.
y otros, 1964 *Realidades y proyectos*. Instituto Nacional Indigenista, México.

CASTELLANOS, MANUEL

1970 Comunicación personal.

CASTRO, CARLOS A.

1959 *Los hombres verdaderos*. Universidad Veracruzana, Xalapa.

CASTRO DE LA FUENTE, ANGÉLICA

1955 "Teaching Spanish to Mexican Indians through the Vernacular", en *The Teaching of Modern Languages*. UNESCO, Problems in Education 10:281-287.

1961 "La alfabetización en idiomas indígenas y los promotores culturales", en *A William Cameran Townsend*. Instituto Língüístico de Verano, México.

CASTRO F., C. A.

1964 *Nuevo programa de educación para las escuelas primarias de la República Mexicana (detallado por meses)*. Ediciones Avante, México.

COLBY, BENJAMIN N.

1959a A Field Sketch of Some Recurring Themes in Zinacantecan Culture. San Cristóbal de Las Casas: Biblioteca Fray Bartolomé. Manuscrito inédito.

1959b Culture Change and Education in Chiapas. San Cristóbal de Las Casas: Biblioteca Fray Bartolomé. Manuscrito inédito.

1961 "Indian Attitudes toward Education and Inter-ethnic Contact in Mexico", *Practical Anthropology* 8 (Marzo-abril) : 77-85.
y P. VAN DEN BERGHE

1961 "Ethnic Relations in Southeastern Mexico". *American Anthropologist* 63:772-792.

COLLIER, GEORGE A., y V. BRICKER

1970 "Nicknames and Social Structure in Zinacantan". *American Anthropologist* 72:289-302.

CONSEJO NACIONAL TÉCNICO DE LA EDUCACIÓN

1962 *Reforma educativa*, Secretaría de Educación Pública, México.

CRUZ SANTIAGO, JAIME

1971 Desarrollo y programación del Centro Coordinador Indigenista Tzeltal-Tzotzil, Dependencia del INI. Manuscrito inédito.

DARCY, N. T.

1952 "The Performance of Bilingual Puerto Rican Children on Verbal and Non-language Tests of Intelligence". *Journal of Educational Research*, 45:499-506.

1953 "A Review of the Literature on the Effects of Bilingualism upon the Measurements of Intelligence". *Journal of Genetic Psychology* 82:21-57.

DART, FRANCIS E.

1963 "The Rub Cultures". *Foreign Affairs* 41:360-371.

DAVIS, FREDERICK B.

1944 "Fundamental Factors of Comprehension in Reading". *Psychometrika* 9:185-197.

1956 "The Teaching of Comprehension of Reading in the Secondary School". *Education* 76:541-544.

DE LA FUENTE, JULIO

1940 "Ocho años de experiencia en el medio rural". *Revista mexicana de educación* 1 (Agosto) : 57-67.

1958 Relaciones étnicas en los Altos de Chiapas. San Cristóbal de Las Casas: Biblioteca Fray Bartolomé. Manuscrito inédito.

DOMÍNGUEZ AGUIRRE, CARMEN y ENRIQUETA LEÓN GONZÁLEZ

1962 *Mi libro y mi cuaderno de trabajo de primer año — Instructivo para el Maestro*. Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos, México.

DOOB, LEONARD W.

1957 "The Effect of Language on Verbal Expression and Recall". *American Anthropologist* 59:88-100.

1959 "Psychological Factors in Community Education", en *Community Education, Principles and Practices from World-wide Experience, Fifty eighth Yearbook of the National Society*

for the Study of Education. N. B. Henry, Ed., University of Chicago Press, pp. 97-121, Chicago.

DRUCKER, SUSANA
 1963 *Cambio de indumentaria.* Instituto Nacional Indigenista, México.

EPPERSON, DAVID C., y R. A. SCHMUCK
 1963 "The Uses of Social Psychology in Comparative Education". *Comparative Education Review* 6:182-190.

FANTZ, ROBERT L.
 1961 "The Origin of Form Perception". *Scientific American* 204 (5):66-72.

FEARING, FRANKLIN
 1954 "An Examination of the conceptions of Benjamin Whorf in the light of theories of cognition and perception", en *Language in Culture*. H. Hoijer, ed., University of Chicago Press, pp. 47-81, Chicago.

FIFE, ROBERT H., y H. T. MANUEL
 1951 *The Teaching of English in Puerto Rico.* Department of Education Press, Puerto Rico.

FINLEY, CARMEN J.
 1963 "A Comparison of the California Achievement Test, Metropolitan Achievement Test, and Iowa Test of Basic Skills", *California Journal of Educational Research* 14:79-88.

FLORES, ANA MARÍA y otros
 1961 *Fundamento estadístico del plan de once años de educación primaria.* Secretaría de Industria y Comercio, Departamento de Muestreo, México.

FOGELQUIST, DONALD F.
 1950 "The Bilingualism in Paraguay", *Hispania* 33:23-27.

FROSTIG, MARIANNE, W. LEFEVER y J. R. B. WHITTLESEY
 1961 "Scoring and Evaluation Booklet for Marianne Frostig Developmental Test of Visual Perception". Manuscrito inédito.
 1963 "The Marianne Frostig Developmental Test of Visual Perception, 1962 Standardization". Manuscrito inédito.

GALLO M. VÍCTOR, y D. GUTIÉRREZ
 1963 *Edificios anexos y mobiliario.* Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, Informe Mimeografiado, México.

GARCÍA RUIZ, RAMÓN

1963 *Principios y técnica de la supervisión escolar*. Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, México.

GONZÁLEZ, OSCAR M.

1965 Comunicación personal.

GOSSEN, GARY

1969 Comunicación personal.

GRAY, WILLIAM S.

1956 *The Teaching of Reading and Writing: An International Survey*, UNESCO, París y Scott, Foresman and Company, Chicago.

1959 "World literacy: Its status and problems", en *Community Education Principles and Practices from World-wide Experience, Fifty-eighth Yearbook of the National Society for the Study of Education*, N. B. Henry, Ed., University of Chicago Press, pp. 122-146, Chicago.

GREENBERG, JOSEPH H.

1954 "Concerning inferences from linguistic to nonlinguistic data", en *Language and Culture*. H. Hoijer, ed., University of Chicago Press, pp. 3-19, Chicago.

GREENFIELD, PATRICIA M.

1970 Comunicación personal.

GRIEVE, D. W., y A. TAYLOR

1952 "Media of Instruction: A Preliminary Study of the Relative Merits of English and an African Vernacular as Teaching Media". *Gold Coast Education* 1:36-52.

GUITERAS-HOLMES, CALIXTA

1948 "Organización social de Tzeltales y Tzotziles, México". *América Indígena* 8:46-62.

1961 *Perils of the Soul*. The Free Press of Glencoe, Nueva York.

HALL, W. E., y F. P. ROBINSON

1945 "An Analytic Approach to the Study of Reading Skill", *Journal of Educational Psychology* 36:429-442.

HARCOURT, BRACE and WORLD, INC.

1962 *Correlations between Stanford and Metropolitan Measures of Achievement for Pupils in Grades Two through Nine in a*

New England System. Harcourt, Brace and World, Inc., Test Department. Mimeógrafo, Nueva York.

HARRISON, SELIG S.

1957 *The Most Dangerous Decades: An Introduction to the Comparative Study of Language Policy in Multilingual States.* Language and Communication Research Center, Columbia University, Nueva York.

HAUGAN, EINAR

1956 "The bilingual individual", en S. Saporta y J. R. Bastian, eds., *Psycholinguistics, A Book of Readings.* Holt, Rinehart and Winston, Inc., pp. 395-407, Nueva York.

HENRY, JULES

1960 "A Cross-Cultural Cutline of Education". *Current Anthropology* 1 (Julio): 267-305.

HOLLAN, WILLIAM R.

1963 *Medicina Maya en los Altos de Chiapas.* Instituto Nacional Indigenista. Trad. de D. Cazes, México.

HOLMES, JACK A.

1954 "Factors Underlying Major Reading Disabilities at the College Level". *Genetic Psychology Monographs* 49:3-95.
Instituto Federal de Capacitación del Magisterio.

1963 *Teoría y aplicación de la reforma educativa.* Secretaría de Educación Pública, México.

1964 *Guías de estudio y actividades.* Secretaría de Educación Pública, México.

JAHODA, GUSTAV

1961 "Aspects of Westernization: A Study of Adult-Class Students in Ghana: I". *British Journal of Sociology* 12:375-386.

JAN-TAUSCH, JAMES

1962 "Concrete Thinking as a Factor in Reading Comprehension", en *Challenge and Experiment in Reading. International Reading Association Conference Proceedings*, J. A. Figueire, Ed., 7:161-164.

JONES, W. R.

1952 "The Language Handicap of Welsh-speaking Children". *British Journal of Educational Psychology* 22:114-123.

JUDD, C. H., y G. T. BUSWELL

1922 "Silent Reading: A Study of the Various Types", en *Supplementary Educational Monographs No. 23*. University of Chicago Press, Chicago.

KREUSLER, A.

1961 "Bilingualism in Soviet Non-Russian Schools". *Elementary School Journal* 62 (Nov.): 94-99.

LADO, ROBERT

1957 *Linguistics across Cultures: Applied Linguistics for Teachers*. University of Michigan Press, Ann Arbor.

LAMBERT, W. E. y otros

1961 *Attitudinal and Cognitive Aspects of Intensive Study of a Second Language*. McGill University. Informe mimeografiado, Montreal.

J. HAVELKA, y C. CROSBY

1958 "The Influence of Language-Acquisition Contexts on Bilingualism", en *Psycholinguistics, A Book of Readings*. S. Saporta y R. Bastian, Eds., Holt, Rinehart and Winston, Inc., pp. 407-414, Nueva York.

LANGSAM, R. T.

1941 "A Factorial Analysis of Reading Ability", *Journal of Experimental Education* 10:57-63.

MACCOBY, MICHAEL

1958 La prueba NYDO. Comunicación personal.

MALHERBE, ERNEST G.

1943 *The Bilingual School: A Study of Bilingualism in South Africa*. Bilingual School Association, Johannesburgo (También publicado en Londres: Longmans, Green and Co., 1946).

1937 *Educational Adaptations in a Changing Society: Report of The South African Education Conference Held in Capetown and Johannesburg in July, 1934, under the Auspices of the New Education Fellowship*. Juta and Co., Ltd., Ciudad del Cabo y Johannesburgo.

MARROQUÍN, ALEJANDRO D.

1955 *Consideraciones sobre el problema económico de la región Tzeltal-Tzotzil*. Instituto Nacional Indigenista, México,

MEND, MARGARET

1959 "Cultural Factors in Community Education Programs", en *Community Education Principles and Practices from Worldwide Experience, Fifty-eighth Yearbook of the National Society for the Study of Education*. N. B. Henry, Ed., University of Chicago Press, pp. 66-96, Chicago.

METZGER, BARBARA

1958 An Ethnographic Summary of Zinacantan. San Cristóbal de Las Casas: Biblioteca Fray Bartolomé. Manuscrito inédito.

1960 Notes on the History of Indian-Ladino Relations in Chiapas. San Cristóbal de Las Casas: Biblioteca Fray Bartolomé. Informe mimeografiado.

MODIANO, NANCY

1966a *A Comparative Study of Two Approaches to the Teaching of Reading in the National Language*. Informe Final, Proyecto de Investigación Cooperativa S-237, Departamento de Salubridad, Educación y Bienestar de los Estados Unidos, Oficina de Educación.

1966b Reading Comprehension in the National Language: A Comparative Study of Bilingual and All-Spanish Approaches to Reading Instructions in Selected Indian Schools in the Highlands of Chiapas, Mexico. Tesis doctoral, Universidad de Nueva York.

MONTES SÁNCHEZ, FIDENCIO

1954 *Guía del promotor*. San Cristóbal de Las Casas: Instituto Nacional Indigenista, México.

MORRISON, J. C.

1958 *The Puerto Rican Study, 1953-1957: A Report on the Education and Adjustment of Puerto Rican Pupils in the Public Schools of the City of New York*. Junta de Educación de la Ciudad de Nueva York.

NASH, JUNE

1959 Social Structure and Social Organization in Oxchuc, Chiapas. San Cristóbal de Las Casas: Biblioteca Fray Bartolomé. Manuscrito inédito.

1970 *In the Eyes of the Ancestors*. Yale University Press, New Haven, Conn.

ORATA, PEDRO T.

1953 "The Iloilo Experiment in Education through the Vernacular", en *The Use of Vernacular Languages in Education*. UNESCO, pp. 123-131, París.

PAZ SARZA, LEONARDO

1964 comunicación personal.

PERKINS, JAMES A.

1967 "Final Report of Conference Chairmen: The International Conference on the World Crisis in Education". *Bulletin on International Education* 5:3-8.

PIAGET, JEAN, y B. INHELDER

1969 *The Psychology of the Child*. Basic Books, Nueva York.

PLATTEN, G. J. y otros

1953 *The Use of the Vernacular in Teaching in the South Pacific*. South Pacific Commission Technical Paper No. 44. South Pacific Commission, Noumea, Nueva Caledonia, y Sydney, Australia.

POZAS, RICARDO

1959a *Chamula, un pueblo de los Altos de Chiapas*. Instituto Nacional Indigenista, México.

1959b *Juan Pérez Jolote: Biografía de un Tzotzil*. Fondo de Cultura Económica, México.

RAMÍREZ, RAFAEL

sin fecha *Cómo dar a México un idioma*. Secretaría de Educación Pública, México.

REDFIELD, R., y A. VILLA ROJAS

1939 "Notes on the Ethnography of Tzeltal Communities in Chiapas", en *Contributions to American Anthropology and History* No. 78. Carnegie Institution of Washington, D. C.

REMESAL, FRAY A. de

1908 *1619, Historia de la provincia de S. Vicente de Chiapas y Guatemala*, Madrid.

ROBEY, JOHN S.

1969 comunicación personal.

ROMANO, AGUSTÍN

1964 "Educación", en *Realidades y proyectos*. Instituto Nacional Indigenista, México.

ROSENTHAL, ROBERT

1966 *Experimenter Effects in Behavioral Research*. Appleton-Century-Crofts, Nueva York.

RUIZ, RAMÓN E.

1963 *Mexico: The Challenge of Illiteracy and Poverty*, The Huntington Library, San Marino, California.

SANTIAGO, FILIBERTO

1965 comunicación personal.

SANTIAGO MONTES, ANDRÉS

1965 comunicación personal.

SAPIR, EDWARD

1925 "Sound Patterns in Language". *Language* 1:37-51.

SAUER, CHARLES A.

1943 "The Place of the Vernacular Language in Colonial Education". *Modern Language Journal* 27:180-183.

SCHWARTZ, A. A., y I. H. ROSENBERG

1955 "Observations on the Significance of Animal Drawings". *American Journal of Orthopsychiatry* 25:729-746.

Secretaría de Educación Pública

1961a *Instructivo, Escuela Rural*. Secretaría de Educación Pública, México.

1961b *Programas de educación primaria aprobados por el Consejo Nacional Técnico de la Educación*. Secretaría de Educación Pública, México.

1963 *Report on the Educational Movement in Mexico, 1962-1963, XXVI International Conference of Public Instruction*. Ediciones Oasis, S. A., México.

1964 *Plan de educación indígena para 1964*. Mimeógrafo.

Secretaría de Industria y Comercio

1968 *Anuario Estadístico de los Estados Unidos Mexicanos 1966-1967*. Secretaría de Industria y Comercio, México.

SEGALL, MARSHALL H., D. T. CAMPBELL, y M. HERSKOVITZ

1966 *The Influence of Culture on Visual Perception*. Bobbs-Merrill, Nueva York.

SERDUCHENKO, G. P.

1962 "The Erradication of Illiteracy and the Creation of New

Written Languages in the USSR". *International Journal of Adult and Youth Education* 14:23-29.

SIVERTS, HENNING

1956 "Social and Cultural Changes in a Tzeltal (Mayan) Municipio, Chiapas, Mexico". en *Proceedings of the Thirty-second International Congress of Americanists*. Munksgaard, pp. 177-189, 1958, Copenhague.

SLOCUM, M. C.

1956 "Cultural Changes among the Oxchuc Tzeltals", en *Estudios Antropológicos Publicados en Homenaje al Doctor Manuel Gamio*, pp. 491-495 (sin editor), México.

SMITH, HENRY E., y E. V. DECHANT

1961 *Psychology in Teaching Reading*. Prentice-Hall, Inc, Englewood Cliffs, N. J.

SMITH, M. E.

1957 "Progress in the Use of English after Twenty-two Years by Children of Chinese Ancestry in Honolulu". *Journal of Genetic Psychology* 90:225-258.

— y L. M. KARDON

1961 "Progress in the Use of English after Twenty Years by Children of Filipino and Japanese Ancestry in Hawaii". *Journal of Genetic Psychology* 99:129-138.

SOFFETTI, J. P.

1960 "Bilingualism and Biculturalism". *Modern Language Journal* 44:275-277.

SPALDING, SETH, J. SINGLETON y P. WARSON

1968 "The Context of International Development Education". *Review of Educational Research* 38:201-212.

SWADESH, MAURICIO

1960 "Problemas sociales y lingüísticos en la castellanización", en *Seminario de Estudios Antropológicos, mesa redonda sobre factores sociales, lingüísticos y pedagógicos en la castellanización y alfabetización de indígenas*. (sin editor), México.

THORNDIKE, EDWARD L.

1917 "Reading as Reasoning: A Study of Mistakes in Paragraph Reading". *Journal of Educational Psychology* 8:323-332.

TIREMAN, LLOYD S.

1948 *Teaching Spanish-speaking Children*. The University of New Mexico Press, Albuquerque.

THURLBECK, W.

1934 "The medium question", en E. G. Malherbe, ed., *Educational Adaptations in a Changing Society*. Juta and Co., Ltd., pp. 470-471, Ciudad del Cabo y Johannesburgo.

TORRES BODET, JAIME

1961 *Programas de educación primaria aprobados por el Consejo Nacional Técnico de la Educación* (Tercera edición). Secretaría de Educación Pública, México.

TRENS, MANUEL

1957 *Historia de Chiapas: desde los tiempos más remotos hasta la caída del Segundo Imperio*, I (Segunda edición sin editor), México.

UNESCO

1953 "The Use of Vernacular Languages in Education", *Monographs on Fundamental Education VIII*, París.

1957 "World Illiteracy at Mid-century". *Monographs on Fundamental Education XI*, París.

1958 *World Survey of Education II: Primary Education*. París.

VILLARREAL C., TOMÁS

1962 *Los nuevos programas de educación primaria y su realización*. Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, México.

VILLA ROJAS, ALFONSO

1947 *Notas sobre la etnografía de los indios Tzeltales de Oxchuc, Chiapas*, México. Microfilm de la Universidad de Chicago. Colección de Manuscritos sobre la Antropología Cultural de Mesoamérica, No. 7, México.

1959 "La Zona Tzeltal-Tzotzil: Su configuración social y cultural". *Acción Indigenista*, Número 72.

VOGT, EVON Z.

1969 *Zinacantan: A Maya Community in the Highlands of Chiapas*. Harvard University Press, Cambridge, Mass.

WEINREICH, URIEL

1953 *Languages in Contact*. Linguistic Circle of New York.

WEST, MICHAEL

1926 *Bilingualism with Special Reference to Bengal*. Informes occasionales, No. 13, Oficina de Educación de la India. Government of India Central Publications Branch, Calcuta.

1936 "The Language Problem and the Teaching of English in Puerto Rico". Informe no publicado para el Comisionado de Educación de Puerto Rico.

WHORF, BENJAMIN L.

1939 "The Relation of Habitual Thought and Behavior to Language", en *Language Thought and Reality: Selected Writings of Benjamin Lee Whorf*. J. B. Carroll, Ed., John Wiley and Sons, Inc., 1956, Nueva York.

WOLF, ERIC

1959 *Sons of the Shaking Earth*. University of Chicago Press, Phoenix Books, 1962, Chicago.

WOLFF, HANS

1950 "Partial Comparison of Sound Systems of English and Puerto Rican Spanish". *Language Learning* 3:38-41.

LECTURAS RECOMENDADAS

CANCIAN, FRANK

1965 *Economics and Prestige in a Maya Community: The Religious Cargo System in Zinacantan*. Stanford University Press, Stanford, Calif.

Examen de la relación entre la función del prestigio masculino y la productividad de Zinacantán.

1972 *Change and Uncertainty in a Peasant Economy: The Maya Corn Farmers of Zinacantan*. Stanford University Press, Stanford, Calif.

Estudio profundo de las bases económicas de la vida zinacanteca.

CASTRO CARLO, ANTONIO

1959 *Los hombres verdaderos*. Universidad Veracruzana, Xalapa. Novela basada en la vida de los primeros maestros del INI en Oxchuc.

HILGER, INEZ M.

1966 *Field Guide to the Ethnological Study of Child Life*. Edición revisada. Human Relations Area Files Press, New Haven. Excelente guía práctica para el estudio de los niños y de la manera de criarlos.

NASH, JUNE

1970 *In the Eyes of the Ancestors: Belief and Behavior in a Mayan Community*. Yale University Press, New Haven. Excelente descripción de la vida y de las creencias en la comunidad tzeltal de Amatenango del Valle.

POZAS, RICARDO

1962 *Juan el Chamula*. Biografía de un expresidente municipal de Chamula.

SIVERTS, HENNING

1969 *Oxchuc: Una tribu Maya de México*. Instituto Indigenista Interamericano, México.

Etnografía de Oxchuc, con atención especial a la organización social y política.

VOGT, EVON Z.

1970 *The Zinacantecos of Mexico: A Modern Maya Way of Life*. Holt, Rinehart and Winston, Inc., Nueva York.

Estudio detallado de la vida en Zinacantán, comunidad tzotzil, con especial atención a la organización social y a la religión.

WILSON, CARTER

1965 *Crazy February*. J. B. Lippincott Company, Filadelfia.

Novela basada en la vida y pueblos chamulas, que constituyen la mayor comunidad tzotzil de Chiapas.

WOLF, ERIC

1962 *Sons of the Shaking Earth*. University of Chicago Press, Phoenix Books, Chicago.

Excelente historia social de México y Guatemala, desde la Conquista hasta la década de 1950-60.

Í N D I C E

Prefacio	15
Agradecimientos	19
INTRODUCCIÓN	23
Historia de la región	25
Cultura material de los indígenas	35
Estructura social	40
Religión y política	44
Los ladinos	54
CAPÍTULO I	
LA PRIMERA INFANCIA	63
Nacimiento y fase postnatal	64
Infancia	71
Principio de la educación	76
Juegos	86
CAPÍTULO II	
INFANCIA MEDIA Y PREADOLESCENCIA	107
Aprendiendo a ser adulto	109
Expresiones emocionales y desarrollo intelectual	135
La infancia de los ladinos	157

CAPÍTULO III

LAS ESCUELAS	161
El desarrollo de la educación indígena en México	163
Política educativa	166
Las escuelas en operación	179
La opinión de los niños	211

CAPÍTULO IV

LA EFECTIVIDAD DE LAS ESCUELAS	221
¿Comenzar a leer en el idioma nacional o en el materno?	223
Las escuelas tomadas como muestra	223
Desarrollo de la prueba de lectura	225
Recopilación de los datos sobre la comprensión de la lectura	226
La prueba de Frostig	230
Aplicación de las pruebas de lectura	231
Resultados y discusión	232
Las relaciones entre la escuela y la comunidad	239
Origen étnico de los maestros	243
La efectividad de las escuelas	246
Glosario	255
Bibliografía	259
Lecturas recomendadas	273

La educación indígena en los Altos de Chiapas (Colección SEP-INI, No. 29), de Nancy Modiano, se terminó de imprimir el 16 de agosto de 1974 en los talleres de Editorial Libros de México, S. A., Av. Coyoacán 1035, México 12, D. F. Se tiraron 2 000 ejemplares y en su composición se utilizaron tipos Bodoni de 12:12, 10:11 y 8:9 puntos. El cuidado de la edición estuvo a cargo de *Alfonso Villa Rojas.*

Nº 153

FECHA DE DEVOLUCION



0 0 0 1 1 3 1

I 306 A57 N.29

Adq: 000113 Ej.1

Modiano, Nancy

La educación indígena en los Altos de Chiapas

Adq: 000
Ej.1