
Identidades y globalización, disyuntivas de las niñas indígenas en la escuela

Claudia Morales Ramírez

Candidate au doctorat, Département d'anthropologie, Université Laval, Canada

claudia.morales-ramirez.1@ulaval.ca

Resumen

En este trabajo se explora la construcción de las identidades étnicas y de género en niñas indígenas náhuas de Cuetzalan, Puebla, que asisten a primarias indígenas y su participación en las interacciones. Se parte del análisis de la educación indígena, como instancia oficial y se hace una breve contrastación de los procesos por los que atraviesan las niñas zapatistas (de Oventic, Chiapas) en escuelas "alternativas". La educación es vista como forma privilegiada de transmitir, conservar, reproducir y construir las identidades, en el marco del contexto de cambio, de globalización, de transnacionalización, de migración, de expansión cultural y de modernización.

Palabras claves

Identidad; étnia; género; niñas indígenas; educación indígena.

Résumé

Cet article explore la construction des identités ethniques et de genre chez les filles náhuas de la municipalité de Cuetzalan dans l'état de Puebla, au Mexique et compare les divers processus de construction des identités que traversent à la fois les filles fréquentant les écoles primaires autochtones et celles des écoles alternatives zapatistes de Oventic au Chiapas. L'éducation est abordée comme un moyen privilégié permettant la transmission, la conservation, la reproduction et la construction des identités dans un contexte de changement, de mondialisation, d'économie transnationale, de migration, d'expansion culturelle et de modernisation.

Mots-clés

Identité; ethnie; genre; filles autochtones; éducation autochtone.

Abstract

This article looks at the construction of ethnic and gender identities for Nahua girls from the municipality of Cuetzalan in the State of Puebla, Mexico, and compares the various processes of construction of their identities experienced by girls attending Indigenous primary schools and girls going to Zapatista alternative schools in Oventic, Chiapas. Education is seen as an effective means of fostering the transmission, preservation, reproduction and construction of identities in a context of change, globalization, transnational economy, migration, cultural expansion and modernization.

Keywords

Identity; ethnicity; gender; Indigenous girls; Indigenous education.



INTRODUCCIÓN

El significado de pertenecer a un grupo étnico, con una adscripción de género, ha sido históricamente reconocido como un componente central de la definición del sí mismo y un importante regulador de la conducta intergrupal (Smith 2002). Especialmente para aquellos grupos minoritarios o vulnerables, la relación con el grupo de referencia se hace aún más relevante para la valoración personal.

En el ámbito internacional, el interés por entender la construcción de identidades ha llevado a una importante producción de investigación sobre el tema. Estos estudios muestran que las identidades son un constructo multidimensional y complejo determinado por la interacción de factores interindividuales, contextuales y socioestructurales. Asimismo, el papel de la identidad grupal en la regulación del comportamiento social ha sido demostrado consistentemente en un número importante de investigaciones (Smith 2002). En el ámbito nacional, el reconocimiento de la diversidad étnica que caracteriza a México pone de relieve la necesidad de estudiar de manera más sistemática el impacto social de pertenecer a colectivos étnicos. Según el Censo de Población y Vivienda de 2005 (INEGI 2005), además de la amplia mayoría mestiza aproximadamente 6% de la población (de 5 años y más) habla alguna de las más de 62 lenguas indígenas¹.

Este 6% de la población representa a 6,011,202 personas (de 5 años y más) que hablan alguna lengua indígena, de las cuales 2,959,064 son hombres y 3,052,138 mujeres. Si se toma como definición de población indígena a aquella que vive en hogares donde el jefe, cónyuge o ascendiente habla lengua vernácula, esto significa que aunque no todos los integrantes de una familia hablen una lengua prehispánica son considerados

indígenas, entonces el porcentaje de población indígena en México sube a 10,45%². Estos grupos se concentran en cinco estados del país, que son Oaxaca (16%), Chiapas (10,9%), Veracruz (10,3%), Yucatán (9,6%) y Puebla (9,35%) que en total suman 56,1% de la población indígena (INEGI 2005).

En el presente artículo se explora la construcción de las identidades étnicas y de género en niñas indígenas náhuas de Cuetzalan (Puebla) que asisten a la escuela primaria. El objetivo es mostrar los procesos con los que se construyen estas identidades en las niñas de primaria indígena y el papel que toman en las interacciones las prácticas educativas y socioculturales en las que participan. Se parte del análisis de la educación institucionalizada, la educación indígena, como instancia oficial, para posteriormente hacer un breve contraste de los procesos por los que atraviesan las niñas en la construcción de sus identidades en escuelas "alternativas" zapatista de Oventic, en Chiapas (sureste del país); de grupos tzeltales, tzotziles y tojolabales de la Junta de Buen Gobierno (JBG) asentados en el municipio autónomo de San Andrés Sakanchém de los Pobres. Se parte de la educación, como forma privilegiada de transmitir, conservar, reproducir y construir las identidades. Este trabajo busca comprender estos procesos en el actual contexto de cambio, de globalización, de transnacionalización, de migración, de expansión cultural y de modernización. Se analiza información recogida a través de distintos instrumentos metodológicos (análisis de textos, entrevistas a autoridades educativas y tradicionales, docentes, padres de familia y alumnos y observación en el aula).

El municipio de Cuetzalan del Progreso (Puebla) es culturalmente rico y en él han convivido desde hace siglos comunidades indígenas y mestizas. La población total de hablantes es de 45,681, en tanto que la

¹ Aunque en el Censo de 2000 fueron incluidas referencias a la autoadcripción grupal para la clasificación de la población indígena, el manejo de lenguas autóctonas sigue siendo privilegiado para la definición de los indígenas.

² Lo que en números absolutos son 10,185,060 indígenas. Fuente: Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (INEE), estimaciones a partir de la información de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), basada en el XII Censo General de Población y Vivienda 2000 (INEGI 2000).

población indígena es 36,464 que representan al 80,3% de la población, de los cuales 15 son hablantes de la lengua mixteca (0,04%), 107 tonacas (0,29%) y 36,464 náhuas (99,41%) y 34 no especificaron su lengua (0,09%) (INEGI 2005).

Los habitantes de la región sufren la marginación y la pobreza dedicados a la agricultura del maíz, frijol, café, árboles frutales, y algunas veces a su comercio; sin tener buenos ingresos tratan de buscar otros caminos económicos como la venta de artesanías mientras que los niños, por su parte, además sirven de guías a los visitantes, ya que este lugar tiene una gran cantidad de atracciones turísticas como las grutas, las cascadas y la zona arqueológica de Yohualichan ("Casa de la noche") en donde la gente náhua conserva muchas de sus tradiciones y costumbres influida por las ideas modernas, lo que da como resultado un sincretismo muy interesante.

En este municipio se trabajó a partir del año 2009 hasta la fecha, periodo durante el cual se entrevistaron a autoridades educativas del nivel federal y estatal³, alumnos⁴ de las escuelas de Tenanikán, Tuzamapan, Tepetzintán, Cuauhtapanaloyan y Cuauhtamazaco (instituciones elegidas por el tipo de organización: completa y multigrado, así como por la cercanía o lejanía con la ciudad de Cuetzalan).

En el caso de Chiapas, se ha trabajado en el Caracol de Oventic, que atiende a la población indígena tzotzil, tzeltal y tojolabal. El trabajo se ha hecho con algunos acompañantes⁵ y mediante la observación del trabajo en las escuelas, entrevistas con autoridades de la comunidad, padres de familia y niños. De la

JBG no se tiene contabilizado el número de habitantes, sin embargo los datos del INEGI (2005) registran 16,500 habitantes en el municipio de San Andrés Larráinzar⁶, de los cuales 76,08% son indígenas y de ellos 51,87% monolingües.

Los habitantes de las JBG también viven en marginación y pobreza; como la mayoría de los indígenas en México, se dedican fundamentalmente a la agricultura del maíz; los niños también participan en los trabajos colectivos cortando leña, abriendo siembras y también moliendo café. Es una obligación para todas las familias la participación colectiva. Estos niños, además de todas sus actividades, viven en la "guerra". El subcomandante Marcos, a propósito de la situación de los niños indígenas escribió:

En las comunidades indígenas de Chiapas la desnutrición infantil llega a un 80%, 72% de los niños no alcanza siquiera a terminar el primer año de la primaria escolar, y en todos los hogares indígenas niños y niñas, desde los 4 años de edad, deben cortar y acarrear leña para comer. Para romper esos círculos hay que pelear mucho, siempre, incluso desde niño. Hay que luchar fuerte. A veces hay que hacer una guerra, una guerra contra el olvido (Los Diablos del Nuevo Siglo, subcomandante Marcos).

En términos metodológicos la investigación se estructuró a partir de las preguntas: ¿Cómo se construyen las identidades en los estudiantes de primaria indígena? y ¿cuál es el papel que toman las interacciones, las prácticas educativas y socioculturales en las que participan las niñas como estudiantes de educación indígena en la configuración de identidades de género y de etnia?

El trabajo empírico se fundamentó en lineamientos cualitativos. Para la obtención de la información se utilizaron múltiples fuentes que aseguraron su validez y fiabilidad (triangulación de fuentes). De esta forma la recopilación se realizó a través de fuentes básicas: 1) los documentos oficiales de la Secretaría de Educación Pública (SEP)/

³ Desde funcionarios de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI, instancia federal), la Dirección de Educación Indígena (DEI, instancia estatal), jefe de zonas de supervisión y supervisores.

⁴ En total 36,5 por escuela, 4 por grado y dentro de cada grado a 2 mujeres y 2 hombres. La edad de los estudiantes entrevistados oscila entre los 6 y 12 años. Las escuelas son de organización unitaria, tridocente y organización completa.

⁵ Dos acompañantes y un docente.

⁶ Nombre gubernamental del municipio autónomo de San Andrés Sakanchém.

Dirección General de Educación Indígena (DGEI); 2) los discursos y documentos del Comité Clandestino Revolucionario-Comandancia General del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN); 3) los informes de otros observadores individuales y colectivos; 4) las entrevistas realizadas a informantes clave; 5) la observación en el aula y escuela; 6) ensayos sobre la equidad de género producidos por niños indígenas a los cuales tuve acceso⁷.

1. PUEBLOS INDÍGENAS Y EDUCACIÓN: CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES

México se define en el artículo 2º de la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos (Cámara de Diputados 2009) como una nación multicultural y pluriétnica, es decir, que está conformada por diferentes culturas y representa a diferentes etnias, además se reconoce que se sustenta en sus pueblos originarios, llamados indígenas. Ellos tienen culturas propias con cosmovisiones e interpretaciones simbólicas de lo que han sido y son.

La educación es una forma privilegiada de transmitir, conservar, reproducir y construir la cultura. Cada grupo humano tiene los mecanismos básicos para educar a sus miembros dentro de una perspectiva que le garantice a la sociedad los elementos necesarios para construir su devenir histórico en el contexto de su proyecto de individuo y de la colectividad; por esto, la sociedad en su conjunto es educadora.

La educación en los grupos étnicos corresponde a procesos endógenos de

formación y socialización, de acuerdo con las características culturales, sociopolíticas, económicas y lingüísticas propias, de tal manera que mediante este proceso permanente se garantiza la interiorización de su cultura que ubica al individuo en el contexto de su propia identidad (Borja 1993).

La dimensión de la especificidad étnica sin duda remite al concepto de identidad que aquí es considerada como un proceso. Esta va configurándose durante todo el ciclo vital del individuo, es decir, la construcción identitaria es un proceso permanente que se realiza en condiciones sociohistóricas particulares, en el espacio de la vida cotidiana, no abstraído de sus pertenencias, situaciones, relaciones e influencias, por medio de procesos de producción y reproducción social en los que el sujeto participa, y se va haciendo múltiple, en tanto innumerables elementos del orden social se incorporan como puntos de referencia para el sujeto, como adscripciones identitarias a las que los sujetos se adhieren (Reyes 2009).

Las niñas indígenas concentran varias desventajas de la pobreza: la desigualdad de género, la discriminación étnica y la subordinación generacional (Bonfil 2002). Como se puede comprobar plenamente en la literatura, "las mujeres indígenas viven muchas desigualdades, y la primera es esa, ser indígena, pero la otra, que es igual de importante, es por ser mujeres" (Bonfil 2002).

En tanto que lo referente a la infancia es un tema todavía nuevo para construir una comprensión integral de los fenómenos sociales, y el conocimiento sobre la especificidad de la niñez aún no está suficientemente definida en las situaciones particulares en las que se desenvuelve este sector de la población, también plural, dinámico y complejo.

La definición misma de infancia debe cuestionarse en este contexto. La construcción social del sujeto niña en entornos culturales distintivos, dentro de sociedades étnicamente diferenciadas, es apenas un análisis incipiente; por el momento reubicaremos esta definición en el contexto del aparato institucional mexicano, tratándose de lo indígena.

⁷ Producto de una convocatoria lanzada por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE). Aunque no formaba parte de la metodología planteada para la recolección de datos, durante mi estancia en el trabajo de campo se llevó a cabo este concurso de producción de textos sobre la percepción que los niños tienen sobre la equidad de género. En ella participaron únicamente niñas, pese a que la convocatoria incluía a niñas y a niños, cuando menos ese fue el caso de la región (la convocatoria es nacional). La selección de textos estuvo a cargo de los maestros de las escuelas, las zonas escolares y personal de la DEI. Los trabajos finalistas en el estado fueron enviados al Distrito Federal en donde un comité seleccionó a los trabajos ganadores que fueron publicados en un libro.

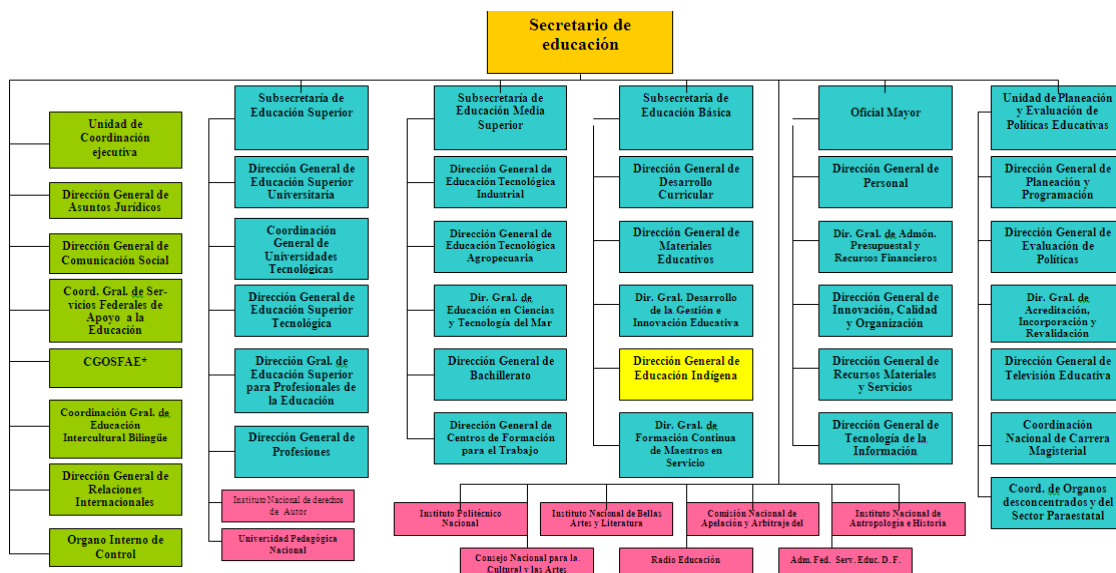
2. EDUCACIÓN PARA LOS PUEBLOS INDÍGENAS

2.1 Oferta institucional

El Estado mexicano, después de una constante lucha, reconoce las desventajas y desigualdades de la población indígena, además de la demanda de los propios pueblos de atención. Estos dos factores han estado presentes en la relación entre ambas partes mediante políticas indigenistas en sus distintas fases: asimilación, incorporación, etnodesarrollo y reconocimiento institucional de la diversidad cultural y social, compensatorias y de combate a la pobreza (Gall 2001). Estas políticas indigenistas han moldeado los proyectos de desarrollo para y de los pueblos indígenas y, dentro de ellos, los modelos y respuestas educativos. De esta forma, el Estado mexicano busca brindar educación “especial”, “diferenciada” a las poblaciones indígenas a través de programas diversos.

En este marco, dentro de la Secretaría de Educación Pública (SEP), instancia gubernamental encargada de la regulación de la educación, en 1978 se creó la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) (Bertely 1998). Desde entonces han habido diversos modelos educativos. Aunque la historia de la educación indígena se remonta mucho tiempo atrás, la institucional arranca con la creación de la DGEI y el modelo educativo bilingüe bicultural. Ese modelo hacía énfasis en la estimulación de un bilingüismo coordinado que “igualara” las lenguas indígenas con el español, promoviendo la lengua indígena para estimular el intercambio recíproco (Bertely 1998). Actualmente se atiende a estas poblaciones a partir del modelo de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) (SEP 2001).

FIGURA 1 : ORGANIGRAMA DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA EN MÉXICO



Fuente: Secretaría de Educación Pública
<http://www.sep.gob.mx>

La política intercultural surge en México con gran fuerza en la década de los años 90; oficialmente la reforma educativa en la que se establece esta política como la guía de la educación indígena es de 1997. El gobierno apuesta para que este modelo educativo procure la igualdad de los pueblos indígenas con el resto de la población nacional, en los discursos y documentos se la menciona continuamente como la panacea de los problemas educativos y sociales de los indígenas (Schmelkes 2004).

Los conceptos de interculturalidad y bilingüismo son en sí mismos complejos e importantes en la definición de educación indígena; la DGEI, en un intento por aclarar la esencia de lo que debería ser este tipo de educación, los define de la siguiente manera:

Se entenderá por educación intercultural aquella que reconozca y atienda a la diversidad cultural y lingüística, promueva el respeto a las diferencias, procure la formación de la unidad nacional a partir del fortalecimiento de la identidad local, regional y nacional, así como el desarrollo de actitudes y prácticas que tiendan a la búsqueda de libertad y justicia para todos.

Desde esta posición intercultural se entenderá la educación bilingüe como aquella que favorezca la adquisición, fortalecimiento, desarrollo y consolidación tanto de la lengua indígena como del español, y elimine la imposición de una lengua sobre la otra (SEP 2001: 11-12, Lineamientos Generales 5 y 6. *Cursivas mías*).

En los documentos de la institución se puede notar una constante y enfática referencia a una educación significativa, resaltando que la interculturalidad es de y para los pueblos indígenas tanto en su concepción como en su ejecución. Por tanto, se parte del ámbito local, pasando por el regional, hasta llegar al global. Reconoce las diferencias y desigualdades de las que son objeto como parte de los pueblos indígenas, pero ambos tipos de educación resaltan la riqueza cultural de la que son poseedores y promotores.

En toda la historia de la educación indígena el aspecto lingüístico está sumamente valorado. La utilización de su lengua nativa es vista como un sustento de su identidad como grupos étnicos y mecanismos de cohesión grupal.

Incluso el mismo hecho de que se explicita en el modelo educativo como una educación bilingüe⁸ habla de la valoración que de ella se hace.

Si bien esta es la definición oficial de la educación intercultural bilingüe, en la práctica la educación indígena dista mucho de ser un diálogo entre culturas en igualdad de condiciones. Hay que señalar que está reglamentada a nivel nacional por la DGEI, aunque a partir de 1993, con el proceso de federalización (desconcentración de servicios), cada estado tiene facultades propias. Las instancias estatales que administran la educación indígena tienen diferentes estatus: direcciones, departamentos, proyectos, o programas, dependiendo de los logros, la importancia que le confieran en cada entidad a la atención de estos pueblos, en muchos de los casos relacionada directamente con la cantidad y/o proporción de la población indígena en la entidad. En Puebla la educación indígena está coordinada por una Dirección de Educación Indígena (DEI).

En lo que se refiere al esquema de organización, hay que señalar que en la educación nacional (indígena y general) se reconocen tres grandes niveles de instrucción, señalados en la Ley General de Educación, como tipos de educación: básica, media superior y superior. Con excepción de la segunda, estos tipos se descomponen en niveles de enseñanza, con secuencia obligatoria de grados escolares.

El tiempo de duración de cada grado de enseñanza es de un año. La educación básica, que es el objeto de este capítulo, se compone de tres niveles: preescolar⁹, primaria¹⁰ y secundaria¹¹ (SEP 2008).

⁸ En algunos casos, en Oaxaca por ejemplo, al modelo se le ha denominado bilingüe intercultural tratando de resaltar este aspecto.

⁹ Atiende a los niños de entre 3 y 5 años con tres grados; es obligatoria a partir de 2008.

¹⁰ Conformado por seis grados y atiende a los niños de 6 años cumplidos y hasta los 11 años o hasta 15 cuando los alumnos ingresan a primaria con más de seis años, tienen bajas temporales o repetición de grados en el trayecto.

¹¹ Con tres grados, atiende a jóvenes de entre 12 y 14 años.

TABLA 1 : SISTEMA EDUCATIVO ESCOLARIZADO

SISTEMA EDUCATIVO ESCOLARIZADO		
Tipo educativo	Nivel educativo	Tipo de servicio
Educación básica	Preescolar	General
		Indígena
		Comunitaria
	Primaria	General
		Indígena
		Comunitaria
	Secundaria	General
		Técnica
		Telesecundaria
Comunitaria		
Para trabajadores		
Educación media superior		Profesional técnico
		Bachillerato general
		Bachillerato tecnológico
Educación superior	Licenciatura	Educación normal
		Universitaria y tecnológica
	Posgrado	Especialidad
		Maestría
		Doctorado

Fuente: Robles Vásquez y Martínez Rizo (2006)

* Incluye estudios de Técnico Superior Universitario.

Cada ciclo escolar se inicia en septiembre y finaliza en julio, y las jornadas laborales están establecidas de lunes a viernes de 8 ó 9 de la mañana, dependiendo de la región, hasta la 1 ó 2 de la tarde, también en referencia de la hora de entrada; de tal manera que se complete una jornada de 5 horas diarias de clase durante 5 días de la semana. Hay dos periodos de vacaciones: diciembre y Semana Santa, y uno denominado receso educativo (julio y agosto) para realizar cursos de

actualización o nivelación profesional para los profesores¹².

En los estados en donde se ha realizado el estudio, la administración estatal goza de reconocimiento en la estructura de la institución, como ya se mencionó, ocupando en ambos casos direcciones de Educación

¹² Los profesores indígenas son contratados sin tener formación profesional en la docencia; el requisito fundamental es hablar alguna lengua indígena. Para dar clases toman un curso de 120 días, llamado Inducción a la docencia, se les dan plazas provisionales, y hasta que obtienen la licenciatura en Educación Indígena o equivalente se les proporciona la plaza definitiva.

Indígena. En el caso de Puebla, en donde se observa la educación institucionalizada, administrativamente se organiza por las Coordinaciones Regionales de Desarrollo Educativo (Cordes), que regulan el funcionamiento de las jefaturas de zonas de supervisión, que a su vez concentran a varias supervisiones y estas atienden a las escuelas, que están conformadas por un director y los maestros de grupo¹³.

La educación indígena se organiza por programas de estudio, los mismos que se utilizan con la educación general, adicionalmente se proporcionan programas para el desarrollo de la EIB, los que se organizan por competencias. En los Lineamientos Generales se centran en competencias para comunicarse (oral y por escrito) en lengua indígena y en español, interactuar con el mundo natural, interactuar con el mundo social, además para cuantificar el mundo y expresarse estéticamente (SEP 2001: 37-39). De esta manera los profesores y alumnos indígenas están obligados a cumplir con los contenidos nacionales y los específicos de educación indígena, que en muchos puntos son coincidentes. Así, esta educación maneja materiales de la educación nacional e indígena.

2.2 Modelo alternativo: “La otra educación”

Un evento que marcó el desarrollo de las poblaciones indígenas en Chiapas y en el país entero fue la insurrección del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN). En 1994, fecha en la que empezó el EZLN la fase pública de su lucha en el territorio de Chiapas hizo explícitas once demandas: trabajo, tierra, techo, alimentación, salud, independencia, libertad, democracia, justicia, paz y educación (cursivas mías).

Los zapatistas se manifestaron por una educación diferenciada acorde a sus características socioculturales exigiendo cambios en la educación para los pueblos indígenas. En

los acuerdos de San Andrés (firmados el 16 de febrero de 1996) no se pudieron visualizar grandes avances, no había consenso en torno al tema y por tanto estos acuerdos quedaron desde la simple reiteración de ampliación de cobertura (como lo planteó el gobierno) hasta la participación fundamental de los indígenas en el rediseño de las políticas educativas en general. Lo que quedó muy claro en ese documento fueron dos aspectos: el carácter intercultural y autonómico que se pedía de la educación, aunque no se precisó lo que se entendía con cada uno de ellos (Gutiérrez 2006).

De esta manera se aprecia una reorientación del concepto de educación del EZLN, ya que en 1994 se contemplaba una “educación completa y gratuita” a una educación autónoma e intercultural, también como producto de la intervención de otros sectores de la sociedad civil en el movimiento zapatista.

Ante el incumplimiento de los acuerdos de San Andrés, en 1997 el EZLN modificó su estrategia abandonando el diálogo con el gobierno y se declara en resistencia a las estancias gubernamentales (Scott 2000). A partir de esta fecha se pusieron en marcha los proyectos educativos zapatistas, que aunque no tuvieron en un principio comunicación directa entre ellos, compartían algunas características semejantes: 1) el trabajo de jóvenes indígenas, con estudios de primaria o secundaria, como promotores de educación, que se mantenían por las comunidades y eran capacitados por los activistas de esos movimientos; muchos de ellos, profesionales de algunas instituciones que participaron en la capacitación; 2) estas propuestas buscaban articular elementos de la cultura indígena con contenidos “nacionales” y universales (partiendo del ámbito local, pasando por el regional, hasta llegar al global) con los postulados zapatistas (Gutiérrez 2006); y 3) ninguno de estos proyectos tiene reconocimiento de validez oficial.

La escuela que deseamos no puede ser una institución ajena a la comunidad, a la cual da servicio: debe ser más bien, parte integral de la comunidad, debe pertenecer a ella en sentido pleno. Esto conlleva la participación

¹³ Dependiendo del tipo de organización puede haber director con o sin grupo, maestro de grupo y/o maestros que atienden a dos o más grupos.

de la comunidad en la concepción de la escuela, en las decisiones que atañen al conjunto del proceso formativo (desde los contenidos y las formas de la enseñanza, las cuestiones operativas: horarios, calendarios, recursos; hasta el sentido de la escuela en tanto espacio de generación de saberes colectivos). La escuela tendrá que subordinarse a la decisión del colectivo al cual pertenece, es decir, a la comunidad (Enlace zapatista, SA: 8-9).

Uno de los primeros trabajos de la educación autónoma es el llamado “Semillita de Sol”, en la región Cañadas de la Selva Lacandona, que inicia sus cursos de capacitación de promotores de educación en julio de 1997. Posteriormente se organizaron y el 31 de diciembre de 2006 zapatistas y visitantes de México y el mundo se encontraron en Oventic para la Reunión de los Pueblos Zapatistas con los Pueblos del Mundo, que tuvo una sesión entera dedicada a “La otra educación”, en la que autoridades civiles de diversos puntos del territorio zapatista explicaron lo que han hecho y lo que esperan hacer.

Aunque “La otra educación” hace énfasis en ser diferenciada, hay elementos que se asemejan a la educación oficial; por ejemplo, está organizada en un sistema educativo denominado “Sistema Educativo Rebelde Autónomo Zapatista de Liberación Nacional Zona de los Altos de Chiapas” (SERAZLN-ZACH), conformado por escuelas de educación primaria y secundaria. Justifica esta forma de organización apelando a los usos y costumbres, ya que es más fácil para la población entender esta organización debido a que la han tenido desde hace muchos años. Otro elemento que se mantiene es la temporalidad, pues coinciden tanto en los periodos de inicio como de fin de ciclos escolares (se inicia en septiembre y finaliza en julio), así como en los de las jornadas laborales: de lunes a viernes, de 8 ó 9 de la mañana a 1 ó 2 de la tarde, dependiendo de la hora de entrada.

La organización por niveles que prevalece en el sistema educativo oficial (lo equivalente a grados en el sistema nacional) es utilizada por la educación autónoma de Chiapas, aunque la diferencia reside en que está en función del

desempeño de los niños y no por su edad o grado escolar anterior. Es decir, que la promoción en “la otra educación” está basada en las competencias desarrolladas por los niños y no por las edades o inicio de otro ciclo escolar.

Esta propuesta educativa está organizada también por programas de estudio, haciendo énfasis en la importancia del desarrollo de competencias, más allá del aprendizaje únicamente de contenidos educativos. Los programas son: lenguas¹⁴, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, humanismo y producción. Como “la otra educación” resalta la importancia de hacer autosustentables a las comunidades indígenas entonces una competencia muy importante es la de ser eficiente para la producción. En las escuelas hay espacios donde hay sembradíos y corrales para el mantenimiento de animales utilizados para el autoconsumo.

“La otra educación” se resiste a la utilización de categorías “tradicionales” como profesores y asesores, por considerar que estas reproducen las dicotomías conocedor/ignorante, expertos/inexpertos; en su lugar nombran a los profesores como tutores y a los asesores¹⁵ como acompañantes. Los tutores son voluntarios de las propias comunidades indígenas que se autopreparan para ejercer la docencia y que no cobran por sus servicios, aunque realmente reciben orientaciones y capacitaciones de los acompañantes, quienes lo hacen de manera colectiva.

Como resultado de la carencia de recursos, en muchos de los casos la educación zapatista utiliza tanto los libros de texto nacional como los producidos por la DGEI para la enseñanza

¹⁴ El aspecto lingüístico está sumamente valorado. La utilización de su lengua nativa es vista como un sustento de su identidad como grupos étnicos y mecanismos de cohesión grupal, así que hacen énfasis en la importancia de la utilización de las lenguas como medio de comunicación y objeto de enseñanza.

¹⁵ Sobre todo estudiantes de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), investigadores y gente del extranjero que les ayuda a la elaboración de programas.

de las lenguas, aunque siempre se aclara que esta utilización se reduce a la consulta.

En síntesis, la educación zapatista se concibe como un derecho de los pueblos indígenas, emergida de ellos y para ellos; pero además la herramienta necesaria para su liberación:

- El apoyo de ustedes es una fuerza más para seguir resistiendo y seguir construyendo la educación humanitaria, solidaria, liberadora en la forma de educarnos los de abajo pero sin sometimiento.
- La educación colectiva de los pueblos es un derecho.
- La educación autónoma es sembradora de conciencias.
- De nuestros promotores de educación autónoma, nacen los mejores educadores para la humanidad.
- Bienaventurados los que tienen sed de justicia (Enlace zapatista).

3. LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD Y LA SUBORDINACIÓN DE GÉNERO EN LA ESCUELA

Las escuelas no permanecen al margen de los procesos de configuración sociocultural de las identidades – étnicas y de género –, además de los mecanismos de control y disciplina que ponen en funcionamiento al fijar al sujeto a la sociedad (Foucault 1980), que facilitan tiempos y espacios para ser y aprender a ser niñas indígenas (Funes 2004).

La visión que los alumnos parecen tener de la escuela es como un espacio de controles excesivos sobre su conducta, donde el diálogo y la expresión son limitados, donde se deben acatar y obedecer las indicaciones con pocas explicaciones de por medio, según lo señalado por algunos niños en las entrevistas realizadas. Por otro lado, los niños cada vez están menos dispuestos a acatar las órdenes sin cuestionar a sus profesores o a ellos mismos; se multiplican las formas de resistencia y las muestras de inconformidad con una institución cuya función educativa gira en torno a ellos, pero que suele no escuchar lo que tienen que decir al respecto.

3.1 Niñas náhuas, entre la encrucijada y la disyuntiva

Como se mencionó, las escuelas fueron seleccionadas de acuerdo con el tipo de organización (completa y multigrado), así como por la cercanía o lejanía de las localidades de la ciudad de Cuetzalan, capital del municipio y principal centro económico, político y turístico de la zona.

A pesar de las diferencias que se pueden observar en las escuelas, un aspecto generalizado es que los profesores insisten con regularidad en el orgullo que sienten por su origen étnico. Ser indígenas, en este contexto, no propicia alguna situación de desigualdad al interior de las comunidades, es decir, que esta pertenencia a algún grupo no tiene repercusiones en las comunidades, ya que éstas son mayoritariamente indígenas; el “problema” lo enfrentan cuando salen de las localidades y se ponen en contacto con otros grupos con quienes establecen relaciones asimétricas, en su mayoría de discriminación.

Las escuelas más grandes (de organización completa, es decir, con los seis grados de primaria) son las que se encuentran en las localidades más cercanas a la ciudad de Cuetzalan y las que tienen mayores influencias de los mestizos y extranjeros que viven en esa ciudad (ya sea por las actividades económicas que realizan o por la oferta de sus servicios a los turistas). Los niños de estas poblaciones están muy acostumbrados a vestir y hablar de manera más cercana a los mestizos, usan la vestimenta tradicional y la utilización de la lengua indígena se restringe cada vez más a los ámbitos familiares y privados siendo las niñas (y las mujeres adultas) las que tienen más arraigada la utilización de los elementos étnicos.

Los habitantes de las localidades más pequeñas, con escuelas multigrados (a veces unitarias, a veces atendidas por uno o dos profesores) tienen una relación menos frecuente con los habitantes de Cuetzalan (en muchas de las ocasiones restringida únicamente a algunos domingos, cuando asisten al mercado que se realiza en la cabecera municipal, donde compran y venden sus productos). Los niños que provienen de

esas poblaciones tienden a conservar más sus distintivos indígenas, como indumentaria y en la utilización del español se nota el fuerte acento que les da hablar una lengua materna diferente al castellano.

Semejante a la tendencia nacional, que se constata en las estadísticas oficiales (SEP 2010), las trayectorias escolares de estas niñas náhuas son marginales. Así, a la de por sí reducida oferta educativa para las niñas indígenas (restringida regularmente a la educación básica: preescolar, primaria y secundaria), se suman los factores endógenos, culturales y de género que construyen la subordinación femenina desde la infancia a través de manifestaciones étnicas particulares como la persistencia de un alto grado de analfabetismo en las mujeres. En los dos tipos de localidades se observa que las mujeres adultas no saben leer ni escribir y que la incursión de las niñas indígenas es reciente; esto es el reflejo de la escasa o nula posibilidad que las mujeres indígenas tienen para realizar estudios formales en las escuelas

Al trabajar en las aulas se observa que entre las niñas el proceso de escolarización se inicia más tarde que el de los niños y se interrumpe más temprano. Este aspecto forma parte del mismo proceso de la escasa posibilidad de escolarización de las indígenas. Desigualdad que se agudiza en las localidades más pequeñas y con mayor presencia indígena.

La socialización de género es un proceso de aprendizaje por medio del cual la sociedad, a través de los agentes de socialización transmite las creencias, los valores y los comportamientos. Esta socialización iniciada en el seno familiar para la valoración y asignación de actividades diferenciales entre mujeres y hombres se prolonga a la escuela. Las niñas son a las que, como responsables del cuidado de la familia, se les pide servir a sus hermanos, cuidarlos e incluso en muchas ocasiones los llevan a las aulas, ya que sus padres realizan algunas actividades en el campo, o simplemente porque ellas deben ir aprendiendo sobre el cuidado de la familia.

La escuela, y con ella los libros de texto y el profesorado, además de transmitir conocimiento, también difunde valores sociales

y culturales. Como parte del aprendizaje diferenciado que existe entre niñas y niños es muy común observar en las aulas que los materiales educativos, así como los juguetes y los juegos están separados por sexo. Dentro de los salones de clase hay una clara diferenciación de las actividades, los juegos y los espacios ocupados por niñas y niños. Las niñas son las encargadas del orden, de la limpieza, de la disciplina; en tanto que los niños son los que tienen más permiso para andar libremente por el salón y se les permite ser más desordenados. Existe una asignación diferenciada de responsabilidades en los salones de clase; las niñas se ocupan de la limpieza, los niños cargan los objetos pesados.

Estas actividades y espacios diferenciados no sólo se observan en el aula, la escuela entera es testigo de ello. En los tiempos libres (recreos) los niños ocupan las áreas centrales del patio y tienden a desplazar a las niñas a las áreas marginales. Si la escuela tiene espacio para la realización de algún deporte, éste será utilizado por los niños y en mucho menor medida por las niñas. En general, a las niñas se les relaciona con actividades tranquilas, juegos de manos, y otras tareas que no exigen mucho desplazamiento.

Hay una clara diferencia en los criterios de rendimiento que se piden a ambos sexos: mejores calificaciones a niñas que a niños. Dentro de estas exigencias también hay matices: mejor rendimiento de las niñas en el uso de las lenguas (español e indígena) y mejor manejo del pensamiento abstracto de los niños (relacionados con las matemáticas); más limpieza personal a las niñas, menos a los niños.

En los materiales educativos, particularmente en los libros de texto, los contenidos que se enseñan están llenos de imágenes que tienen que ver con uno y otro sexo; por ejemplo, la recurrente reproducción de estereotipos de mujeres como madres y de los niños como proveedores de bienes y servicios en los hogares, aspectos que son vistos por los niños como algo cotidiano.

El papel de las mujeres en la subordinación está presente, sobre todo en las niñas, quienes abiertamente asumen que los hombres

someten a las mujeres, pero las mujeres adultas también lo hacen con respecto de las más jóvenes. En algunas ocasiones las niñas parecen tener ideas muy avanzadas con respecto a su posición como mujeres, sin embargo siguen reproduciendo los roles que se les han asignado:

Una mujer tiene los mismos derechos que un hombre, no importa ser mujer siempre podemos hacer lo mismo que un hombre porque siendo mujeres podemos ser mejores que un hombre. No importa que digan que sólo servimos para hacer el quehacer, las mujeres podemos trabajar con el fin de alcanzar nuestras metas y nuestros sueños, tú sólo debes pensar en que no importan nuestras diferencias todas podemos ser bailarinas, cantantes, astronautas, maestras, doctoras, abogadas y otras cosas más no importa lo que digan, sólo interesan nuestras metas. (Ensayo niña náhua de sexto grado. *Cursivas mías*)

Ante una clara idea sobre las potencialidades, la niña empieza a enumerar las actividades que se pueden hacer como bailarinas o cantantes. Desde edades tempranas las niñas asumen los lugares asignados o las tareas diferenciadas que los profesores insisten en reproducir. Sin embargo, las mayores tienen una mayor conciencia del maltrato del que son víctimas:

La mujer es maltratada por los hombres, criada para nosotros y les gritan muy feo y las dejan bien moretiadas (sic) y también a sus hijas. El hombre bebe bebidas (sic) alcohólicas – esa es la causa – o la mujer no tiene comida, entonces el hombre se enoja y le pega, son violadas por los hombres. A unas mujeres las violan y después las matan o las venden con otros señores o cuando ya no las quieren las llevan a un lugar en donde no hay casas o personas, y allí las tiran. Así en las noches se esconden los hombres cuando ven una mujer, la agarran y se las llevan. (Ensayo de niña náhua de sexto grado)

Además, ahora después de la incursión de varias organizaciones de ayuda a mujeres, conocen sus derechos y posibilidades de enfrentar o revertir esta situación:

La mujer es nuestra madre, la más importante que Dios ha mandado en el mundo, es el tesoro máspreciado en el mundo, por esa

razón exijo más respeto. Por favor, aquel que maltrate nuestra a madre, yo seré capaz de demandarlo. Por esa razón exijo respeto, yo quiero que nuestra madre tenga una maravillosa felicidad, una mejor vida. Ellas nos ayudan, nos abrazan, acarician y nos dicen que porqué estamos tristes. La mujer tiene derecho de no ser golpeada ni maltratada por nuestro padre, por eso aquellos padres que maltratan a sus mujeres que por favor tengan más respeto, y por eso mismo yo sí les juro que a aquel que vea maltratando a su mujer yo lo voy a demandar, porque la mujer es la más importante, no quiero que la maltraten ni le falten al respeto. La madre sufre cuando tenemos nuestros hermanitos por eso yo no quiero que la maltraten eso es lo que yo propongo, exijo, respeto por favor. (Ensayo de niña náhua de sexto grado. *Cursivas mías*)

3.2 Niñas zapatistas, en guerra contra el olvido

La educación autónoma zapatista se autodefine como una nueva educación y una nueva pedagogía; elementos que, sin lanzar las campanas al vuelo, tienen algunos componentes dignos de resaltar. Algunos miembros de la comunidad describen al tipo de educación que desarrollan de la siguiente manera:

La educación es la base de nuestra lucha. Nosotros no tuvimos educación y algunos pocos que sí la tuvimos fue muy mala, la que ofrece el mal gobierno. En mi comunidad no había escuelas, así que teníamos que ir a otra y cuando llegábamos no había maestro, no se presentaba, no había clases; no teníamos libros, ni muebles, nada. (Padre de familia)

Otros padres opinan que la educación autónoma zapatista empieza de abajo, de las necesidades de la población y eso es parte fundamental de los logros que esa educación tiene. Este elemento es de resaltar debido a que hay muchos elementos que la educación zapatista comparte con la educación oficial nacional y, sin embargo, plantea puntos de diferencia.

La escuela ha sido construida con la cooperación de la comunidad, sus aulas son modestas pero suficientes para los niños; en

ellas se puede observar que se desarrollan actividades basadas en programas que no distan mucho de los planteados por la educación indígena oficial, aunque el logro obtenido por los niños parece ser mucho mayor. El tipo y la frecuencia de la participación de las niñas y los niños, al igual que en la zona náhua, es diferenciado; las niñas son reservadas aunque cuando se acercan a conversar se puede notar una interiorización mayor de su condición de indígenas y mujeres.

Los niños zapatistas están acostumbrados a convivir con otros mexicanos, chilenos, argentinos, griegos, españoles, canadienses, franceses, italianos, daneses y demás visitantes que con frecuencia están en la comunidad; de tal manera que la utilización del tzotzil o el tzeltal son otros más en el abanico de lenguajes utilizados en la comunidad. Los niños cumplen con sus obligaciones (colectivas y familiares) y además conversan con los visitantes, dicen de diferentes maneras que ellos no quieren seguir el camino de la educación oficial porque en vez de transmitir conocimiento, se convierte en un lugar para olvidar su saber como indígenas.

La necesidad de remarcar la diferencia entre la educación autónoma y la oficial es recurrente en todos los habitantes:

No queremos libros, ni salones, ni maestros. Luchamos porque la escuela sea de la comunidad, que se hable de los indígenas de Chiapas y del mundo, que nos enseñen a sembrar la tierra, a conocer a las gentes que hacen nuestras luchas. El libro es lo que nos enseñan nuestros padres, los ancianos y la gente que nos comparte el conocimiento. (Tutor zapatista)

A manera de consigna, con frecuencia se escucha de diversas personas (lo mismo en ancianos, que en mujeres, acompañantes, tutores e incluso niños) que "la educación no es una escuela, no es un libro, no es un maestro. La educación es la comunidad".

La educación verdadera tiene raíces, tiene tronco y flores. Aquí aprendemos que somos indígenas, que somos zapatistas, que somos mujeres, que tenemos derechos. Derecho a la educación libre, no la del mal gobierno.

Vivimos en la pobreza pero somos felices, lo mismo que nuestros padres. (Discurso de una niña zapatista durante la realización de un evento en la escuela)

Sin embargo y a pesar de toda esta claridad explícita de la importancia de la libertad, de la igualdad, se observa que las niñas aun viven en desventaja, aun son las encargadas del cuidado de los niños más pequeños, aun son las que ayudan en las tareas de la casa como lavar ropa, hacer la limpieza y cumplen con los roles que les han sido asignados.

De igual manera, con la utilización de los libros de texto (nacionales e indígenas) las niñas siguen expuestas a la transmisión de valores de la sociedad, como la persistencia de la mujer como figura materna. Persiste la práctica, en menor medida, de que los materiales educativos, los juguetes y los juegos están separados por sexo. En los salones de clase hay diferenciación de las actividades entre niñas y niños.

Es más común que los niños se acerquen con mayor rapidez y facilidad a las personas que visitan las comunidades que las niñas. En los tiempos libres los niños ocupan las áreas centrales del patio y persiste el desplazamiento de las niñas a las áreas marginales, aunque una vez que los visitantes inician el contacto con las niñas, es relativamente sencillo percatarse de que las niñas son discretas, en tanto los niños son más abiertos y dispuestos a la interacción.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

Hasta aquí he señalado algunos problemas a los que se enfrentan las niñas indígenas, particularmente náhuas. A pesar de eso no se deja de reconocer las posibilidades y potencialidades que tienen debido a su papel privilegiado en la transmisión y reproducción de su cultura como factor que permite y vigoriza la existencia de las sociedades indígenas contemporáneas.

De lo observado, la situación es diferenciada entre las niñas náhuas, más expuestas a factores externos a su grupo étnico, que se encuentran en localidades grandes, cercanas a la ciudad de Cuetzalan y con acceso a otros grupos (indígenas, mestizos y extranjeros) de

aquellas que viven en localidades muy pequeñas, mayoritariamente indígenas (monolingües). Esta distinción no pasa por alto que hay otros medios por los cuales las niñas también reciben influencias externas (como el caso del radio, la televisión, incluso internet) y que esto modifica la percepción que tienen de sí mismas y su papel dentro de la sociedad.

Los procesos de globalización por los que atraviesan las niñas indígenas (tanto náhuas como zapatistas) son complejos y paradójicos, que incluyen confrontaciones y negociaciones, inclusiones y exclusiones, convergencias y divergencias. Por un lado, la exposición de las niñas (particularmente las náhuas) a los medios tecnológicos, a las políticas educativas nacionales, a la interacción con la población mestiza y extranjera (que forma parte de la cotidianidad de las niñas zapatistas), pareciera plantear un modelo único de cultura dominante, de la anulación de la diferencia; mientras que por otro lado, la conciencia de la diversidad, el reconocimiento y surgimiento de las diferencias que están en la base de los fenómenos identitarios emergen ante esta confrontación, generándose de esta manera una apropiación recíproca.

Las niñas indígenas zapatistas parecen haber puesto en tela de juicio la dicotomía entre tradición y modernidad que ha reproducido el indigenismo oficial: permanecer mediante la tradición o cambiar a través de la modernidad, para generar alguna posibilidad de salir adelante a pesar de su condición de indígenas y mujeres. Ellas reivindican su derecho a la diferencia y, a la vez demandan en la medida de sus posibilidades, el derecho a cambiar aquellas tradiciones que las oprimen o excluyen (observación que hace Hernández 2001, en referencia a las mujeres indígenas, pero que aplica a las niñas en mención).

En ambos casos, la escuela es un espacio de construcción de identidades que tiene la particularidad de tener una función ambivalente: donde se le ofrece a las niñas alternativas para superar su condición étnica, género y edad o terminar como el lugar en el que se reproducen las desigualdades.

BIBLIOGRAFÍA

- BERTELY MARÍA. 1998. Panorama histórico de la educación para los indígenas en México, Centro de Investigación y Estudios Superiores de Antropología Social (CIESAS). <http://biblioweb.tic>
- BONFIL SÁNCHEZ PALOMA. 2002. *Niñas Indígenas: La esperanza amenazada*. Serie: La Niña de hoy es la mujer de mañana. Vol. 6. México: GIMTRAP y UNICEF.
- BORJA JAIME. 1993. Educación occidentalizada, identidad étnica y proyectos autónomos, in Revista *El Aconstista*, Diciembre (4): 23-42.
- CÁMARA DE DIPUTADOS. 2009. *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Diario Oficial de la Federación. México, última modificación 24 de agosto de 2009.
- CONSEJO NACIONAL DE FOMENTO EDUCATIVO (CONAFE). 2009. *Preguntas frecuentes*. <http://www.conafe.gob>, consultado en 2009-06-01.
- ENLACE ZAPATISTA. <http://enlacezapatista.ezln...>, consultado en 2009-05-01.
- FOUCAULT MICHEL. 1980. *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Gedisa.
- FUNES JAUME. 2004. Cómo explicar, cómo analizar la diversidad adolescente. Una propuesta de análisis a partir de los territorios escolares, in Rossana Reguillo Cruz et al. (Eds.), *Tiempo de híbridos. Entresiglos. Jóvenes. México-Cataluña*: 131-149. México: SEP/ IMJ/ Secretaría General de Juventud/ Consorci Institut d'Infancia i Món Urba.
- GALL OLIVIA. 2001. Racismo y Mestizaje. *Debate Feminista*, Año 24: 12: 221- 259
- GUTIÉRREZ RAÚL. 2006. Impactos del zapatismo en la escuela: análisis de la dinámica educativa indígena en Chiapas (1994-2004), *Liminar. Estudios Sociales y Humanísticos IV* (1): 92-111. San Cristóbal de las Casas: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.
- HERNÁNDEZ ROSALBA AÍDA. 2001. Entre el etnocentrismo feminista y el esencialismo étnico. Las Mujeres Indígenas y sus demandas de género, *Debate Feminista* 12 (24): 1-28.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y GEOGRAFÍA (INEGI). 2005. *Conteo de Población y Vivienda 2005*. México.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y GEOGRAFÍA (INEGI). 2000. *XII Censo General de Población y Vivienda 2000*, México.

- INSTITUTO NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN (INEE). 2009. *Panorama Educativo de México*. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2009, México.
- REYES ALEJANDRO. 2009. La Escuela Secundaria como Espacio de Construcción de Identidades Juveniles, *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 14 (40): 147-174
- ROBLES VÁSQUEZ HÉCTOR Y FELIPE MARTÍNEZ RIZO (Eds.). 2006. *Panorama Educativo de México 2006. Indicadores del Sistema Educativo Nacional*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México, 608 p.
<http://www.oei.es...>, consultado 2011-08-16.
- SCHMELKES SYLVIA. 2004. La política de la educación bilingüe intercultural en México, in Ignacio Hernaiz, María Bertely et al., *Educación en la diversidad. Experiencias y desafíos en la Educación Intercultural Bilingüe*: 185-196. Buenos Aires, Argentina: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO.
- SCOTT JAMES. 2000. *Los dominados y el arte de la resistencia. Discursos ocultos*. México: Ediciones Era.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP). 2010. *Indicadores educativos*. Dirección General de Planeación y Programación, México.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP). 2008. *Ley General de Educación*. Última reforma publicada en el Diario Oficial de la Federación (DOF) el 17 de junio, 2008.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP). 2008. *Primera Encuesta Nacional Exclusión, Tolerancia y Violencia en Escuelas Públicas de nivel medio superior*. México.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP) 2001. *Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para los niños y las niñas indígenas*. México.
- SMITH VANESSA. 2002. La escala de identidad étnica multigrupo (EIEM) en el contexto costarricense, *Actualidades en Psicología* 18 (105): 47-67.
- SUBCOMANDANTE MARCOS. 2001. Los Diablos del Nuevo Siglo. Los niños zapatistas en el año 2001, séptimo de la guerra contra el olvido, *La Jornada*, 22 de febrero de 2001.
<http://www.jornada..>, consultado en 2009-05-01.

