EL COLEGIO DE MÉXICO A.C.
CENTRO DE ESTUDIOS SOCIOLOGICOS

UNIVERSITÉ SORBONNE NOUVELLE – PARIS III
INSTITUT DES HAUTES ETUDES DE L'AMÉRIQUE LATINE
ECOLE DOCTORALE 122 – Europe latine et Amérique latine

Tesis de Doctorado en Ciencia Social, con especialidad en Sociología.

Thèse de Doctorat. Discipline : Sociologie.

Bruno BARONNET

AUTONOMÍA Y EDUCACIÓN INDÍGENA: LAS ESCUELAS ZAPATISTAS DE LAS CAÑADAS DE LA SELVA LACANDONA DE CHIAPAS, MÉXICO.

AUTONOMIE ET EDUCATION INDIENNE. LES ECOLES ZAPATISTES DANS LES VALLEES DE LA FORET LACANDONE AU CHIAPAS (MEXIQUE).

Tesis codirigida por Rodolfo Stavenhagen / Christian Gros
presentada en septiembre de 2009 en la Ciudad de México

Miembros del jurado:
Rodolfo Stavenhagen
Christian Gros
María Bertely
Alberto Arnaut
Irène Bellier

Agradecimientos:

Los agradecimientos van para los indígenas zapatistas, los trabajadores de la educación, los amigos y los familiares que han dado su apoyo decisivo para la realización del presente trabajo de investigación. Y, muy en especial, se agradece:

A las niñas y los niños, a las mujeres y los hombres del Caracol de La Garrucha y sus Municipios quienes, mientras resisten, cooperan entre ellos para aportar al compañero la comida, el tiempo, el espacio, la palabra, y mucho más de lo que tienen.

A los educadores y los profesores, que se han sentado para escuchar, pensar y hablar, siempre con mucho ánimo, acerca de lo que se propuso estudiar aquí, muchos de sus nombres y "claves" están en la lista anexada al final del trabajo. A la vez, desde 2003/2004 ha sido un gran placer elaborar un proyecto original con el apoyo de dos incansables codirectores, Rodolfo Stavenhagen y Christian Gros, así como con los lectores, María Bertely y Alberto Arnaut y los investigadores y amigos del Colmex (CES) y el IHEAL (ERSIPAL) que han abierto puertas y espacios de trabajo.

A los amigos y compañeros, los que siempre están presentes, más allá de la crítica y la relectura, los maestros Enrique Mondragón, Hector Zetina, Richard Stahler-Sholk, Amalia Gracia, y Jean Foyer "el grumito". Y a los demás que siguen en lo suyo pero mucho aportan: Hug, Céc, Julien, Guillaume, Ludo, Matt, Vicente, Tony, Seb, Juju, Marty, Marco, Argelia, Ben, Bastien, Gautier, Chloée, Regina, Stef, Jacqueline, Joseph, Jean Trinh y, sobre todo, la señora Sol Herrera.

A Meriene y Ema, que han dado todo de sí mismas en ello, desde el inicio, incluso su paciencia y su amor, y a Arturo Betancourt y Tere Avalos, Michel y Marie-Claude, Nanou y la familia en México y Francia, que soportan todo con orgullo y cariño.

Tabla de contenidos

CAPÍTULO INTRODUCTORIO 6

I. La cuestión social de la autonomía en la educación indígena 6
"Ya no nos van a venir a mandar en nuestras escuelas" 7
¿Una educación apropiada para o por los indígenas? 12
La incidencia histórica de las comunidades originarias en la política educativa 17
II. Aproximación tridimensional al tema de estudio social 22
Las prácticas indígenas de política educativa 22
Los efectos del poder educativo indígena en la enseñanza primaria 24
El compromiso del docente en la política de su comunidad y su organización indígena 26
III. Etnicidad, poder y educación de cara a la política nacional 29
La escuela indígena, entre reproducción social y resistencia cultural 30
La construcción social de la demanda indígena para una mayor autonomía educativa 35
IV. La investigación de campo: acercamiento metodológico a la praxis educativa . 38
Acercamiento etnográfico a las experiencias cotidianas de los actores 39
Para una objetivación participante del investigador social 46
V. La educación de los zapatistas como desafío global a la política indigenista 50

SEGUNDO CAPÍTULO: CHIAPAS NO ESTÁ SOLO: OTRAS LUCHAS INDÍGENAS EN EDUCACIÓN ANTES DE 1994 54

El despertar indígena en las aulas de América Latina 56
Educación, guerrillas y movimientos campesinos 59
I. Hacia una educación propia: la lucha pionera de los indígenas del Cauca, Colombia 63
De la lucha por la tierra a la lucha por un maestro bilingüe en los Andes 65
Represión educativa y poder de la Iglesia en Tierradentro y la Amazonia 69
Resistiendo con maestros originarios e investidos por los cabildos del CRIC 78
Algunos obstáculos y alianzas de un contraproyecto de educación 84
La escuela y la guerrilla indígena de autodefensa 88
Estado, autonomía y política educativa del movimiento indígena 92
II. La escuela de la resistencia: los mayas del Quiché en sus refugios de guerra 96
La construcción clandestina de la escuela de los rebeldes guatemaltecos 99
"Llevar un libro o llevar un cuaderno era sinónimo de que lo llevaba para la guerrilla" 105
Los promotores de educación de los campamentos de refugiados en Chiapas 109
Con la ayuda civil no gubernamental en el sureste mexicano de los años 80 114
La lucha de los refugiados por una educación autónoma frente al Estado 118
Hacia la oficialización del proyecto de autonomía comunitaria de las escuelas 124
La absorción por el Estado neoliberal de los educadores guatemaltecos 129

III. La cuestión educativa en las Cañadas de la Lacandona: del Congreso Indígena de 1974 hasta los "maestros campesinos" 137
La llegada tardía y precaria de la escuela a la Selva Lacandona 138
Educación y socialización política en las Cañadas tseltales de Ocosingo 143
La nueva organización política de las comunidades de campesinos indígenas 149
Ni cargo tradicional, ni plaza magisterial: los "maestros campesinos" tseltales 152
Con el visto bueno del Estado neoliberal 158
En vísperas del levantamiento armado 164

TERCER CAPÍTULO: AUTONOMÍA INDÍGENA Y "BUEN GOBIERNO" EN LAS ESCUELAS DE LAS CAÑADAS EN LA SELVA TSELTAL 170

Los primeros pasos de la educación primaria zapatista en la zona Selva Tseltal 171
Escuela indígena y guerra integral de desgaste 175
I. Entre el cargo comunitario y la militancia zapatista: los promotores de educación autónoma en la zona Selva Tseltal 185
Después del repudio tseltal y zapatista a la educación "oficial" 185
Actores de la política educativa de los municipios autónomos 191
Prácticas de asambleas y cargo de promotor zapatista 195
"Para que como pueblo aprendamos lo que necesitamos" 200
La enseñanza que nace del mandar obedeciendo al pueblo 205
Compromisos educativos desde la milpa y la asamblea 208
La entrega militante del promotor de educación 214
II. La apropiación de la escuela como resistencia social y cultural 218
Los horarios y calendarios escolares, ¿de acuerdo a los ritmos comunitarios? 219
Construcción, mantenimiento, vigilancia del edificio y mobiliario escolar 226
Ritos sagrados, laicidad y escolaridad 232
III. La juventud rebelde y la educación autónoma zapatista en Chiapas 242
La Selva Lacandona, ¿la tierra prometida de los jóvenes indígenas? 246
Los compromisos educativos de la juventud rebelde zapatista 250
Cambios generacionales y dominación masculina 257
"Nosotros los niños cargamos la leña para hacer la tostada" 262
IV. Educación autónoma y solidaridad nacional e internacional 267
De los campamentistas al proyecto Semillita del Sol 268
La ayuda internacional y nacional y el autogobierno indígena 275
Autonomía educativa y dependencia económica 281
El compromiso internacionalista de una juventud "muy otra" 284
La intervención de la ayuda externa en la agenda interna de los MAREZ 287
La solidaridad como legitimadora de la alternativa educativa regional 290

CUARTO CAPÍTULO: RETOS Y PARADOJAS DE LA CONSTRUCCIÓN DEL PODER EDUCATIVO DE, POR Y PARA LOS PUEBLOS INDÍGENAS 293

I. Autogobierno y rechazo al "maestro oficial" en los municipios zapatistas 298
A. Alzamiento educativo: el surgimiento de las escuelas zapatistas como rechazo a la educación heredada del indigenismo 299
Las raíces etnocidas del sistema educativo mexicano 300

Intermediación interétnica y caciquismo educativo 305
El desencuentro de las comunidades de las Cañadas con el magisterio 310
La autonomía como muralla frente al caciquismo cultural 315
B. Rebelión educativa: la vida cotidiana de la participación local a la política de educación de los indígenas 318
La educación autónoma regulada por la asamblea comunitaria 319
Organización comunitaria de la educación 321
La construcción cotidiana de una política educativa opuesta al centralismo 326
C. Dignidad educativa: hacia otro magisterio indígena 332
El reto de la selección del docente indígena en la comunidad 333
Formación magisterial: de los viejos problemas de la educación bilingüe… 338
… a las estrategias de educación autónoma: ¿un normalismo zapatista? 349
El poder simbólico de la preparación docente en una escuela normal 352
Capacitación no profesionalizante en el corazón de los territorios rebeldes 356

II. Producción de conocimientos y métodos: la educación bilingüe e indígena "verdadera" de las Cañadas de la Selva 362
A. Lengua, lectoescritura y diversidad étnica en la escuela 362
Política del lenguaje y educación indígena 363
Castilla y tseltalero 366
Autonomía indígena, lenguas y escrituras 370
B. De eso que los zapatistas no llaman educación intercultural 374
¿Interculturalizar los planes y programas? 375
"Porque de por sí nuestra educación nace de la comunidad" 377
C. La autonomía como condición para una educación socialmente diferenciada 378
Las demandas zapatistas en los salones escolares 379
Una educación para "mejorar al pueblo" 383
De la educación bicultural a la interculturalidad… ¿para todos? 389
Interculturalismo institucional vs. interculturalidad verdadera 395
D. Resistencia educativa zapatista: ¿hacia una pedagogía de la liberación india? 398
Redefinición colectiva de prioridades, necesidades y calidades educativas 398
Autonomía educativa indígena y afirmación identitaria 405
Una educación quizás más concientizada que concientizadora 407
Poder, cultura y autogestión en la escuela 411
Diferenciación social, militancia y ciudadanía étnica 415

QUINTO CAPÍTULO: CONCLUSIONES 418

I. Autonomía y educación indígena: desafíos sociales para la educación nacional 418
Métodos y sujetos en acción 418
La apuesta: descolonizar la educación de los pueblos indígenas 423
Medios y modos del autogobierno educativo indígena 427
II. Estado, pueblos indígenas y lucha por la autonomía en la educación 432
Poder educativo y diferencias regionales y étnicas 433
La escuela y la otra relación de los pueblos indígenas con el Estado nación 435
La educación del campesinado en los movimientos indígenas revolucionarios 438

Resumen en francés
Résumé en français de la thèse réalisée en cotutelle **444**

Bibliografía **484**

Anexo A - Glosario de siglas y acrónimos **523**
Anexo B - Lista de sitios Internet de referencia **527**
Anexo C - Extractos de textos de derechos indígenas y educativos **529**
Anexo D - Lista de entrevistas (2004-2007) **536**
Anexo E - Fotos **541**
Anexo F - Videos **545**

Tabla de ilustraciones

- Mapa 1: La Selva Tseltal y las zonas zapatistas de Chiapas (2009) 11
- Foto 1: Un permiso de investigación emitido por una Junta de Buen Gobierno 44
- Mapa 2: Los resguardos andinos del Cauca, Colombia 78
- Mapa 3: Los Altos de Chiapas, la Selva Lacandona y el norte del Quiché en 1994 124
- Cuadro 1: Números y gráficos de escuelas, docentes y alumnos según cada modalidad de educación preescolar y primaria en el Municipio de Ocosingo (2006/2007) 177
- Mapa 4: Modalidades escolares oficiales en 1990/1991 y en 2006/2007 en Ocosingo 180
- Mapa 5: La ocupación militar en la zona Selva Tseltal en 2007 182
- Cuadro 2: Organización político-educativa de la zona Selva Tseltal y número aproximado de alumnos, promotores y escuelas zapatistas (2007) 211
- Cuadro 3: Los cargos civiles en los Municipios Autónomos de la zona Selva Tseltal 211
- Cuadro 4: Número aproximado de alumnos, promotores y escuelas zapatistas 212
- Cuadro 5: Calendario de las actividades del pueblo Ch'ol 221
- Cuadro 6: Pirámide de la población del área rural del Municipio de Ocosingo 249
- Cuadro 7: Las modalidades de formación de los docentes en las Cañadas 345

Capítulo introductorio

I. La cuestión social de la autonomía en la educación indígena

Los servicios de educación básica en los pueblos indígenas de la Selva Lacandona de Chiapas, en México, son redefinidos por el surgimiento de la cuestión de la autonomía política en sus demandas. Desde hace una década en las Cañadas de Ocosingo, varios cientos de comunidades campesinas mayas construyen alternativas escolares fuera de la política gubernamental que llaman "oficial". Frente al Estado nación en Latinoamérica, la construcción social de la autonomía educativa forma parte de proyectos más amplios de desarrollo y apropiación social y cultural de las prácticas de autogobierno regional.

La lucha por la autonomía en la educación de los pueblos indígenas es primordial en las estrategias sociales de defensa del territorio, la afirmación cultural y el fortalecimiento del poder de gestión de las familias implicadas. Así, en muchos de los asentamientos indígenas en los valles de la Selva Lacandona, se desarrollan novedosas experiencias comunitarias y regionales de construcción social de discursos y prácticas políticas de educación primaria. En estos etnoterritorios, los actores sociales de las comunidades de habla "tseltalero" en su mayoría, pero también ch'ol, tojolabal y tsotsil, utilizan las variantes locales de estas lenguas originarias y el castellano en la comunicación política y en el aprendizaje escolar.

Más allá de saber si la práctica social es "ilegal", el ejercicio del derecho de los pueblos indígenas a la autodeterminación en sus propios asuntos educativos muestra la realidad de una participación social, nada "ilegítima", en la construcción de proyectos escolares municipales, creativos y en rebelión ante las políticas del Estado nación. Al acercarse a los principales dilemas y paradojas de los procesos sociales de dominación y resistencia, es decir de poder político, se examina el campo de la educación indígena a la luz de las estrategias sociales de rechazo, apropiación e invención social que parecen favorecer la democratización de la organización escolar.

Incluso en contextos y circunstancias difíciles, el proyecto radical de autonomía indígena se erige en las Cañadas de Ocosingo aportando un marco intercomunitario democrático que

permite una lenta consolidación de formas alternativas de organización de la escuela. Esto lleva a considerar a la educación autónoma a partir de las prácticas políticas y pedagógicas de la población indígena y campesina que la sostiene con sus propios recursos materiales, relacionales y organizativos. A la luz de una experiencia de autogobierno educativo contextualizada en la historia reciente del movimiento indígena y social en América Latina, esta tesis se detiene en algunos efectos, que parecen en ocasiones contradictorios, de la construcción de un poder educativo de pueblos indígenas organizados políticamente a nivel regional luego del Congreso Indígena de San Cristóbal de las Casas en 1974.

"Ya no nos van a venir a mandar en nuestras escuelas"

Esta frase pronunciada en entrevista (marzo de 2006) por un dirigente político tseltal de la Selva Lacandona en el estado de Chiapas, en México, ilustra claramente el cambio radical de la política escolar que han impulsado los municipios autónomos zapatistas de esta región. Desde hace cerca de diez años, en efecto, la conjunción de diversos procesos políticos y estrategias étnicas ha permitido la emergencia de redes de escuelas autogestionadas. Estos procesos desembocaron en la toma de control de la gestión administrativa y pedagógica de la educación básica por los campesinos rebeldes de los territorios selváticos. A partir de sus propias reglas y recursos, las familias que conforman las bases de apoyo del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), definen los contornos y los contenidos de las políticas locales de escolarización *sui generis* que no responden a los dictados por la Secretaría de Educación Pública (SEP). Así, la demanda de autonomía indígena en la educación básica está alimentada por el movimiento social y cultural de comunidades campesinas donde el analfabetismo engloba a cerca del 40% de la población hablante del tseltal, y sobre todo a las mujeres.[1]

La concreción de estos proyectos de educación primaria, a nivel local, presenta un fuerte cuestionamiento a la práctica centralizadora del sistema educativo mexicano. La aplicación del principio de autodeterminación en educación implica entonces el desarrollo de

[1] Fuente: INEGI (2004: 64). El Censo General de Población y Vivienda del 2000 no contabiliza a varias decenas de miles de familias zapatistas. El grado promedio de escolaridad de la población de 15 años y más, hablante de lengua indígena en Chiapas, es de 3.2 grados, mientras la media nacional se eleva a 7.5 (INEGI, 2004: 70). Alrededor de la mitad de las mujeres indígenas mayores de 15 años son analfabetas.

capacidades de control colectivo y de autogestión en un marco municipal alternativo que el Estado no reconoce. A pesar de estar constitucionalmente reconocida (Art. 3) y conforme a la Ley General de Educación (Art. 15), la prestación del servicio educativo público por los municipios constitucionales y zapatistas no aparece en la agenda política nacional, aunque no haya duda sobre el carácter resolutivamente público del sistema educativo de las regiones, municipios y comunidades zapatistas. En los comités, consejos, comisiones y asambleas de educación autónoma, las autoridades, los promotores, alumnos, madres, padres y ancianos indígenas movilizan recursos humanos, técnicos y materiales para la construcción de la autonomía educativa, salvo donde la educación se mantiene como informal por la dificultad de autoreclutar y mantener a educadores "en resistencia" frente a los programas gubernamentales.

En el plano cultural y educativo, la ventaja que se desea obtener de la autonomía regional para los pueblos indios es la de intervenir en la determinación de programas pedagógicos que tendrían que retomar las necesidades específicas, los elementos y valores culturales propios, en un contexto de "verdadera interculturalidad" (Regino, 2004).[2] Además, en el espíritu del nuevo federalismo definido en San Andrés que plantea el derecho colectivo a la diferencia (Aubry, 2002),[3] los pueblos indios tienen la posibilidad de controlar el papel del maestro de escuela ratificando su nombramiento y teniendo el poder de destituirlo de sus funciones (Rockwell, 1998).[4] Esta competencia caracteriza el modo de gestión endógena, o desde abajo, de una red regional de escuelas autónomas en la cual no es desde el gobierno central, o desde arriba, que surgen las decisiones de política educativa, sino desde municipios de comunidades organizadas.

[2] REGINO MONTES, Adelfo. 2004. "Diversidad y autonomía. Un aporte desde la experiencia indígena mexicana". En: *Renglones*. No. 56, pp. 15-23.

[3] AUBRY, Andrés. 2002. "La autonomía en los acuerdos de San Andrés: expresión y ejercicio de un nuevo pacto federal". En: Shannan Mattiace, Aída Hernández y Jan Rus (Eds.). *Tierra, libertad y autonomía: impactos regionales del zapatismo en Chiapas*. México: CIESAS, pp. 403-433.

[4] ROCKWELL, Elsie. 1998. "Democratización de la educación y autonomía: dimensiones históricas y debates actuales". En: *El Cotidiano*. No. 87, pp. 38-47.

En las Cañadas deforestadas de la Selva Lacandona, los Municipios Autónomos Rebeldes Zapatistas (MAREZ), asumen desde hace varios años la conducción de la política en educación formal en coordinación con las asambleas y las autoridades comunitarias, y en especial, con los comités y los promotores de educación. En principio, no son políticos y funcionarios lejanos (muchas veces mestizos) de los sistemas educativos gubernamentales, sino las familias de los alumnos y sus representantes quienes deliberan y toman efectivamente las decisiones relativas a la organización escolar en general, a la elección de la figura del docente (promotor/promotora de educación) y a los contenidos y métodos pedagógicos. En cada MAREZ, representantes de los promotores y del consejo municipal autónomo se encargan de la coordinación de los asuntos educativos y también de la organización de las sesiones de formación de los jóvenes promotores de educación. Con la participación activa de las familias (comúnmente extensas) al seno de asambleas y de comités de educación, se construye paso a paso y en la cotidianidad otra manera de considerar la organización escolar; siempre vigilando desmarcarse o quedarse al margen de las acciones derivadas de las políticas públicas de educación indígena. El conjunto de los actores de la educación autónoma zapatista defiende y sostiene, en efecto, sistemas municipales de escolarización sin la intromisión del Estado mexicano en materia de decisión, y también de financiamiento, supervisión y capacitación.

Anunciados en agosto de 2003, los cinco Caracoles zapatistas reemplazan los centros político-culturales conocidos como *Aguascalientes*. Conforman las sedes de las Juntas de Buen Gobierno donde representantes de los consejos de cada MAREZ que los integran se turnan para atender a los pobladores (zapatistas o no) y visitantes que requieran dirigirse a la máxima autoridad regional. En la zona "Selva Tseltal",[5] ningún niño o niña de familias bases zapatistas está hoy inscrito como alumno de una escuela "oficial", es decir de nivel federal o estatal, independientemente de ser una modalidad monolingüe o no. En los territorios del Caracol "*Resistencia hacia un Nuevo Amanecer"* con sede en el ejido de La Garrucha, las cuatro entidades municipales rebeldes (MAREZ) -Ricardo Flores Magón,

[5]La vasta región montañosa que los rebeldes nombran zona Selva Tseltal (o Tzeltal) corresponde a los valles y Cañadas del centro y del norte del Municipio constitucional de Ocosingo y la parte oriental de Chilón, donde estaban las más grandes haciendas, situadas al sureste de los primeros ejidos fundados en los años 50 y 60 en las "tierras nacionales" .

Francisco Gómez, San Manuel y Francisco Villa- cuentan en 2007 con más de un centenar de escuelas zapatistas en funcionamiento y alrededor de 200 promotores en servicio y formación. Son en su mayoría jóvenes tseltales, pero también hay ch'oles, tsotsiles y tojolobales.[6] Varias decenas de rancherías y pequeños ejidos de los MAREZ aún no cuentan con ningún servicio educativo formal.[7]

[6] Según el Conteo de Población y Vivienda de 2005 del INEGI, el tseltal aparece como la tercera lengua indígena del país después del náhuatl y el maya yucateco, con 371.730 locutores de 5 años y más. El vasto Municipio oficial de Ocosingo concentraría en Chiapas las mayores proporciones y cantidades de individuos hablantes de lenguas indígenas. Además, el conteo oficial indica que 32,8% de la población indígena del estado tenía entre 5 y 14 años.

[7] Fuente: diario de campo y declaraciones de los representantes de cada MAREZ en el primer Encuentro de los Pueblos Zapatistas con los Pueblos del Mundo, Oventik, diciembre de 2006.

Mapa 1: La Selva Tseltal y las zonas zapatistas de Chiapas (2009)

En circunstancias sociopolíticas complejas, los dirigentes indígenas de la "organización"[8] han impulsado regionalmente la creación de una educación autónoma zapatista después de las ofensivas del ejército federal mexicano en 1995 en varias comunidades rebeldes. A partir de 1997, más de cien nuevos centros de población son erigidos en varias decenas de miles de hectáreas de "tierras recuperadas" en esta zona.[9] Los cascos de las ex fincas (ranchos y latifundios), además de modestos edificios hechos de tablas de madera, se vuelven espacios de alfabetización rudimentaria. En los ejidos y rancherías, la división de las instalaciones del solar de la escuela se negocia en general entre dos y a veces, tres grupos opositores. La consolidación de la educación autónoma zapatista en cada localidad donde viven bases de apoyo del EZLN no ocurre de manera análoga y simultánea.

Como proyectos etnoeducativos generados por campesinos políticamente organizados, los sistemas municipales de escuelas autónomas son legitimados en los discursos de las familias militantes por la necesidad de beneficiarse de una "educación verdadera" que responda a sus demandas y problemas cotidianos, en términos de aprendizaje de contenidos colectivamente valorizados, verificables de manera pragmática por los padres y abuelos. Estos últimos, muchas veces analfabetas, se muestran generalmente entusiastas en torno a los planteamientos de la educación autónoma, porque representan, a sus ojos, la posibilidad de revitalizar la lengua y la cultura popular. En efecto, las jóvenes generaciones tienden a abandonar y transformar las tradiciones regionales para adoptar valores de la modernidad y normas sociales que vehiculan las clases populares mestizas, tanto rurales como urbanas.

Uno de los principales rasgos distintivos de la educación zapatista es el que se construye mediante la acción de un autogobierno indio de facto responsable de crear, organizar,

[8] Entre ellos, los campesinos zapatistas usan el término de "la organización" para referirse al EZLN.

[9] Por "tierras recuperadas", las bases zapatistas entienden los territorios en los cuales los peones han sido explotados por los terratenientes y en los cuales ellas han construido recientemente nuevos centros de población, en general alrededor del casco de ex fincas ganaderas.

controlar y solventar los procesos locales de la manera que eligen y que estiman más pertinente en relación a una serie de consideraciones de orden social. El retiro de los hijos de las familias rebeldes de las escuelas del "mal gobierno", se hace con base en el principio del derecho a la autodeterminación política. Así, para las familias de los ejidos y rancherías zapatistas, al solicitar la salida de los maestros e instructores comunitarios remunerados por los gobiernos federal y estatal, se abre la posibilidad de nombrar "compañeros" en asamblea para ocupar cargos de promotores de educación autónoma.

La franca hostilidad que oponen los pueblos indígenas zapatistas al Estado, y en particular a la escuela "oficial", hace posible que la mayoría de las bases de apoyo del EZLN se involucre de lleno en la experiencia alternativa de construcción de la educación autónoma. A quince años del levantamiento armado, la militancia zapatista no implica por lo tanto que estos proyectos autogestivos y participativos sean homogéneos y reproducidos de manera idéntica de un Caracol a otro, de un municipio autónomo a otro y de una comunidad a otra. Con las prácticas políticas de educación observables en los MAREZ desde hace menos de una década, la lucha por la autonomía de la escuela de los pueblos indígenas de América Latina alcanza una amplitud sin precedente. Formalemente, no se trataría de una educación apropiada "para" los indígenas sino creada, sostenida y apropiada "por" ellos, es decir gracias a recursos sociales provenientes de sus propias culturas, identidades, habitus, modos de organizarse y también de relacionarse con el exterior.

¿Una educación apropiada para o por los indígenas?

Situada en el marco del ejercicio de una autonomía política amplia, la construcción de sistemas de educación de base, fuera de las modalidades ofrecidas por el Estado, indica que estas luchas sociales tienen por objetivo quitar al Estado prerrogativas extensas en materia de política escolar. En otras palabras, disputan al Estado el derecho de regular, planear y decidir la formación de sus sistemas educativos según sus proyectos étnicos. Se oponen abiertamente a la política educativa indigenista centralizada e integracionista que hoy tiene un discurso interculturalista. La lucha por la autonomía, es decir, por autoinstituirse, para regirse a partir de reglas propias, es también una lucha contra la sumisión a instituciones sociales heterónomas, es decir que imponen desde el exterior maneras alienantes de pensar

y actuar (Castoriadis, 1975).[10] La escuela aparece así como una institución heterónoma, importada y destructora de riquezas locales sobre todo en el plan de los saberes tradicionales ligados a prácticas culturales populares (Illich, 1971).[11] Entonces, la lucha social por la autonomía parece relevar de una dinámica colectiva de acción político-cultural bajo la forma de espacios endógenos de decisión donde la institución escolar se vuelve objeto de una apropiación colectiva. En esta lógica autonómica, el Estado ya no tiene legitimidad en seleccionar al docente o decidir que es apropiado o inapropiado transmitir a las nuevas generaciones.

Formando parte del proceso de politización de las identidades étnicas (Cardoso de Oliveira, 1990),[12] las reivindicaciones relacionadas a la autonomía escolar se presentan como una movilización sistemática de actores locales que buscan conducir sus propias estrategias educativas. En este sentido, se hace necesario explicar la apropiación colectiva de la escuela local por medio de la construcción de una alternativa educativa propia. El concepto de apropiación tiene la ventaja de transmitir un sentido activo y transformador de los actores involucrados, y al mismo tiempo, el carácter obligatorio, pero también instrumental, de la herencia cultural en la educación (Rockwell, 2005a).[13]

Al tomar el control de la escuela, las familias indígenas se encuentran investidas del poder de sancionar las prácticas educativas en función de sus propias prácticas de deliberación, normas y valores culturales. Entonces, el poder educativo en las comunidades zapatistas donde hay escuelas autónomas se manifiesta en el ejercicio cotidiano de la autonomía política y educativa circunscrita a un territorio indígena específico, como en cada municipio rebelde de las Cañadas de Ocosingo. De allí, falta entender cómo la legitimidad local del proyecto educativo zapatista constituye un cuestionamiento a la política nacional educativa.

---

[10] CASTORIADIS, Cornelius. 1975. *L'institution imaginaire de la société*. París: Seuil.

[11] ILLICH, Ivan. 1971. *Une société sans école*. París: Seuil.

[12] CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. 1990. “La politización de la identidad y el movimiento indígena.”. En: José Alcina Franch (Comp.). *Indianismo e indigenismo en América*. Madrid: Alianza, pp. 145-161.

[13] ROCKWELL, Elsie. 2005a. “La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares”. En: *Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*. No.1, pp. 28-38.

Además, las formas de control colectivo en la educación, y en particular sobre el educador, invitan a reflexionar acerca de las dificultades y obstáculos que se presentan en el quehacer cotidiano. ¿Qué es lo que implica el cambio autonómico para la representación social de la escuela y del docente indígena en el medio comunitario? En otras palabras, esta tesis busca demostrar en qué aspectos la lucha por el control comunitario e interfamiliar de la educación es un elemento fundamental de la lucha por la autonomía, en el sentido de una apropiación social y étnica del espacio y del tiempo escolar, así como del papel político y cultural del docente indígena. ¿Por qué esta autonomía permite romper con el fenómeno de "caciquismo cultural" del magisterio bilingüe (Pineda, 1995)[14] y, de acuerdo a ciertas antropólogas (Vargas, 1994; Bertely, 1998; González Apodaca, 2006)[15] con las formas vigentes de intermediación corporativa y civil que éste asegura?

La política de educación "indígena", de corte indigenista, se refiere al conjunto de estrategias y medidas de acción pública del Estado mexicano en materia escolar. La ideología y las prácticas oficiales han fluctuado al ritmo de la propia evolución del régimen posrevolucionario mexicano así como por la correlación de fuerzas entre el movimiento indígena y los distintos grupos de poder. Entre las décadas de los años veinte y sesenta, eminentes representantes de la antropología social (Manuel Gamio, Alfonso Caso y Gonzalo Aguirre Beltrán, entre otros), influyeron directamente tanto en la línea discursiva como en la práctica institucional de la política oficial hacia los pueblos indios. Después del intento de generalizar una estrategia de incorporación (castellanización directa) y una de integración nacional (bilingüismo de transición) mediante la escolarización de los indios, el

[14] PINEDA, Luz Olivia. 1995. "Maestros bilingües, burocracia y poder político en los Altos de Chiapas". En: Juan Pedro Viqueira y Mario Humberto Ruz. *Chiapas, los rumbos de otra historia*. México: UNAM, CIESAS, CEMCA, UdeG, pp. 279-300. Véase también la edición publicada en 1993 de su trabajo de tesis: *Caciques Culturales (El caso de los maestros bilingües en los Altos de Chiapas).*

[15] VARGAS, María Eugenia. 1994. *Educación e ideología: constitución de una categoría de intermediarios en la comunicación interétnica; el caso de los maestros bilingües tarascos, 1964-1982*. México: CIESAS.

BERTELY, María. 1998. *Historia social de la escolarización y uso del castellano escrito en un pueblo zapoteco migrante.* Tesis de Doctorado en Educación, Universidad Autónoma de Aguascalientes.

GONZÁLEZ APODACA, Erika. 2006. *Etnicidad, intermediación y escuela: tres iniciativas de bachillerato intercultural en la región mixe.* Tesis de Doctorado en Antropología, UAM-Iztapalapa, publicada en 2008 por la UAM y Casa Juan Pablos, con el título "Los profesionistas indios en la educación intercultural. Etnicidad, intermediación y es cuela en el territorio mixe" (391 p.)

Estado no ha renunciado a su objetivo de separar los dispositivos escolares organizados para los mestizos, por un lado, y para los indios, por el otro. A partir de los años setenta, con la aparición de la antropología crítica (Bonfil Batalla *et al.*, 1970) y los nacientes movimientos indígenas, se ha denunciado a la educación indígena, no sólo en México sino en muchos países latinoamericanos, como alienante y particularmente etnocida (Documentos de la segunda reunión de Barbados, 1979).[16] Desde entonces, el área de la administración pública encargada de este sector en la SEP (la Dirección General de Educación Indígena –DGEI-) no ha logrado generalizar la asignación de profesores bilingües en el conjunto de los poblados concernidos, y aún menos de acuerdo a las lenguas y variantes habladas por los alumnos.

A merced de las políticas culturales que reflejan fuerzas y realidades políticas, la cultura se convierte en un instrumento de la ideología nacional dominante que puede adoptar formas extremas, como cuando los gobiernos deciden qué elementos culturales son "positivos" o "retrógradas" (Stavenhagen, 2001: 256-257).[17] Actualmente, cuando el paradigma de la interculturalidad se encuentra casi de manera omnipresente en los discursos de los responsables de la SEP, las consecuencias de la acción pública observadas por los antropólogos de la educación parecen confirmar que la escuela es el centro de intereses contradictorios, de pugnas facciosas, de conflictos simbólicos e incluso de resistencias colectivas (Bertely, 1998; Maldonado, 2002; Jordá, 2003; González Apodaca, 2006; Rockwell, 2007)[18] que se traducen en relaciones de fuerza y que se pueden examinar como

[16] BONFIL BATALLA, Guillermo, Arturo Warman, Margarita Nolasco, Mercedes Olivera y Enrique Valencia. 1970. *De eso que llaman antropología mexicana*. México: Nuestro Tiempo.

DOCUMENTOS DE LA SEGUNDA REUNIÓN DE BARBADOS. 1979. *Indianidad y descolonización en América Latina*. México: Nueva Imagen.

[17] STAVENHAGEN, Rodolfo. 2001. *La cuestión étnica*. México: Colmex.

[18] MALDONADO, Benjamín. 2002a. *Los indios en las aulas, dinámica de dominación y resistencia en Oaxaca*. México: INAH

JORDA HERNÁNDEZ, Jani. 2003. *Ser maestro bilingüe en Suljáa: lengua e identidad*. México: UPN, Porrúa.

ROCKWELL, Elsie. 2007. Hacer escuela, hacer Estado: la educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala. Zamora: Colmich, DIE-CINVESTAV, CIESAS.

un aspecto más de las luchas de poder local que se cristalizan también en el campo educativo indígena. En el campo de la educación indígena, el eje principal de la lucha está en el control de la educación como medio para la transmisión de conocimientos socioculturales y políticos significativos.

Las correlaciones de fuerzas, los intereses divergentes, la oposición de estrategias y los conflictos en que derivan, son indicadores de las asimetrías entre los diversos actores implicados en un espacio social caracterizado por relaciones de dominación interiorizadas que se reproducen para perpetuarse (Bourdieu, 1994b).[19] Por esto, comprender la relación entre los pueblos indios y la política nacional de educación conduce a interrogarse, por un lado, sobre la acción que asume el Estado en la imposición de su normatividad, y por otro lado, sobre las resistencias sociales que suscitan en reacción a ella y sus efectos. Guillermo Bonfil (1987)[20] llamó estrategias de resistencia étnica, en el marco de su teoría del control cultural, no sólo a la capacidad social de decisión y de usar un determinado elemento cultural, sino ante todo a la capacidad de producirlo y reproducirlo para sobrevivir y resistir a la enajenación.

La investigación de campo realizada entre los años 2004 y 2007, con actores vinculados a las distintas modalidades de educación en los poblados indios ha permitido identificar los aspectos de la política educativa nacional que son rechazados, reapropiados, o bien, sustituidos a partir de recursos y mecanismos políticos y culturales propios. La decisión de privilegiar en este estudio el cuestionamiento que plantea la autonomía zapatista con respecto a otras modalidades educativas presentes en la región, permite destacar cómo un ejercicio de autonomía política, extendido sobre un territorio multiétnico, desarrolla políticas escolares emergentes adecuadas a las prioridades culturales, políticas y económicas locales. En consecuencia, esto ofrece la oportunidad de plantearse cómo es posible una educación bilingüe e intercultural en un contexto propiamente autónomo en el que el Estado no sea más un actor legítimo.

[19] BOURDIEU, Pierre. 1994b. "Stratégies de reproduction et modes de domination" En: *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*. No. 105, pp. 3-12.

[20] BONFIL BATALLA, Guillermo. 1987. *México profundo: una civilización negada*. México: Grijalbo.

Una aproximación sociológica a los procesos de autonomía escolar no puede eludir un cuestionamiento similar, sobre todo si el interés es comprender la complejidad de los procesos político-educativos en regiones multiétnicas como los valles de la Selva Lacandona, donde cohabitan familias hablantes de la lengua tseltal y sus variantes, junto con hablantes de las lenguas chol, tojolabal, tsotsil, zoque y español. A diferencia de la acción político-educativa que emana de otras organizaciones indias y campesinas en la misma región,[21] gran parte de las familias que componen los cuatro municipios autónomos zapatistas de la zona Selva Tseltal (Caracol de La Garrucha) optaron en años recientes por aplicar su propio proyecto educativo, rompiendo en gran medida con la política y cultura escolar nacional. De esta manera han reforzado su capacidad de administrar la educación impartida en sus escuelas. Siendo una revolución del modo histórico de control de los asuntos administrativos y curriculares, las transformaciones perceptibles de las relaciones de poder en el campo de la educación indígena remontan a la era colonial, y se manifiestan hasta en la actualidad como un juego de poderes locales que cuestionan el indigenismo como política nacional.

La incidencia histórica de las comunidades originarias en la política educativa

Resistiendo a la imposición de la escuela desde la época colonial y revolucionaria, la intervención directa de los pueblos originarios en la política educativa local tiende a ocurrir cuando tienen la oportunidad y la capacidad de apropiarse y controlar la organización administrativa y curricular de los asuntos escolares en sus territorios. La incidencia indígena en la gestión educativa merece una breve puesta en perspectiva histórica útil al análisis sociológico.

[21] En las Cañadas de Ocosingo, las organizaciones campesinas oficialistas poseen sus propias estrategias de escolarización de los hijos de sus afiliados. Por ejemplo, la Asociación Regional de Interés Colectivo – Independiente y Democrática (ARIC-ID, cercana al Partido de la Revolución Democrática) y la ARIC- Unión de Uniones (Histórica) han impulsado sus propias redes de escuelas comunitarias, ahora reunidas en el programa estatal "Proyecto Educador Indígena Comunitario" (PECI) Al respecto, véanse Young, 2007; Pérez Cruz, 2004; Cerda y Larrea, 2004; Comboni y Juárez Núñez, 2004; Gutiérrez Narváez, 2005. En cambio, las familias indígenas adheridas al PRI optan en general por escolarizar a sus hijos en las escuelas federales de modalidad "rural" (monolingüe), "bilingüe" (DGEI) o comunitaria (CONAFE) según su ubicación.

Con la promoción por parte de la Iglesia del establecimiento de escuelas en los pueblos indios a partir de 1753, fomentada por la administración virreinal a partir de 1773 así como por la Intendencia de Chiapas en 1799, 32 escuelas se fundaron en la región para un total de 107 pueblos. A nivel local, la Subdelegación de Ocosingo contaba con dos escuelas para un total de seis pueblos de indios (Tanck de Estrada, 2000).[22] En distintos pueblos de la Nueva España, se pagaba a los maestros con las "cajas de comunidad" (fondos comunales) o bien con aportaciones individuales. Esto implica la influencia en algunos lugares de los indígenas en la selección del maestro, cuidando que fuera un nativo bilingüe que enseñara sin la intervención directa del clero (*Ibíd*.: 345-347). Sin embargo, la oposición de los padres de familia a la escuela en lengua castellana del "preceptor" o "maestro" se explicaría principalmente por el elevado costo mensual (un medio real), además de la pérdida de la ayuda de los muchachos en las faenas agrícolas (*Ibíd*.: 338-339). La cuestión del bilingüismo en vista a la castellanización fue contemplada por la Audiencia de Guatemala cuando recomendó que el "preceptor", al instruir a los tsotsiles en castellano, debía de existir "*la circunstancia de entender también el suyo para facilitar su explicación*".[23]

Aún en el siglo XX, la construcción y la existencia misma de las escuelas dependía de la disposición del hacendado y de la voluntad de los habitantes de cada localidad, mientras que con la federalización educativa los municipios perdieron progresivamente funciones, como la posibilidad de proponer, solventar y remover a maestros (Rockwell, 2007; Lewis, 2005). En los primeros años posteriores a la Revolución mexicana se abrió una época de cambios favorables para la autonomía de las comunidades indígenas en algunos estados del país, para que éstas participaran e incidieran en la selección y la vigilancia de los maestros.[24] Así, el ejercicio de cierto nivel de autonomía local en la gestión escolar precede

[22] TANCK DE ESTRADA, Dorothy. 2000. *Pueblos de indios y educación en el México colonial, 1750-1821*. México: Colmex.

[23] *Ibíd*.: 431.

[24] Sobre la educación formal en el estado de Morelos tras el movimiento agrario de Emiliano Zapata, no se encontraron fuentes secundarias que pudieran esclarecer esta cuestión. Pero el gobierno revolucionario del estado de Tlaxcala instauró "Juntas Municipales de Educación" en 1921 y "Juntas de Educación" en 1926, con el mismo rango en todos los lugares que contaran con una escuela. Siendo organizaciones del pueblo (incluían y hacían cooperar a personas sin hijos escolarizados) que el sistema federal no logró convertir en los "Comités de Educación" reglamentarios. Estas Juntas permitieron una injerencia fundamental de los indígenas

a la concentración del poder educativo en manos del gobierno federal en el siglo XX. Como en los Altos,[25] la resistencia indígena en las Cañadas frente a la escolarización obligatoria implica la negación del uso de los servicios escolares disponibles por ser considerados como apropiadamente nocivos para el proyecto etnopolítico de las comunidades.

Ahora bien en las Cañadas de la Selva de Chiapas, muchos representantes de las distintas generaciones de campesinos tseltales recuerdan que algunos de los adultos de edad avanzada aprendieron a leer y escribir con maestros reclutados en la región y en la ciudad de Ocosingo, pagados por los jefes de familia y a veces por los hacendados. Todo parece indicar que no fueron pocos los maestros (y algunas maestras) "particulares" y "municipales" que enseñaron hasta la década de los años 70, en escuelas construidas por los campesinos en "tierras nacionales" o prestadas por el terrateniente. El paralelismo entre el reclutamiento comunitario de los maestros no-gubernamentales en esa época no tan remota, y en la actualidad en los MAREZ, sugiere también diferencias importantes con respecto al origen realmente comunitario y del rol de activista político-cultural que desempeñan los promotores de educación autónoma. Además, la gestión escolar comunitaria no se limita hoy en los MAREZ a cada escuela aislada de las demás, sino que opera en redes intermunicipales a su vez adheridas a proyectos políticos regionales por medio de los cuales desarrollan competencias de auto-organización en la educación.

En la era actual del multiculturalismo neoliberal (Hale, 2002 y 2007),[26] los recursos públicos destinados a la educación suelen ser menores en los lugares más necesitados. En ellos además se asignan los educadores con menos experiencia, menor preparación y retribución y con poca oportunidad y disponibilidad para integrarse a la comunidad política

---

en el sistema educativo, y al mismo tiempo operaban en paralelo a las "Sociedades de Padres de Familia y Maestros" (Rockwell, 2007: 225-231; Rockwell, 1998).

[25] Para ilustrar la lucha contra la escuela y la violencia simbólica ligada a ella, ver la caricatura realizada por el tsotsil de Chamula Mariano López Méndez en el INAREMAC en la obra de Aubry (1988: 81-87).

[26] HALE, Charles R. 2002. "Does Multiculturalism Menace? Governance, Cultural Rights and the Politics of Identity in Guatemala". En: *Journal of Latin American Studies.* No. 34, pp. 485-524.

HALE, Charles R. 2007. *"Más que un indio". Ambivalencia racial y multiculturalismo neoliberal en Guatemala*. Guatemala: AVANCSO.

y cultural de la localidad. El Programa Nacional de Educación de la administración federal del Presidente Vicente Fox (2001-2006) abordó en el discurso la "discriminación positiva" en la educación indígena (SEP, 2001):[27]

> "*El docente es, sin duda, el factor más importante en cualquier avance sostenido hacia una educación de buena calidad para todos. Es habitual, sin embargo, que las escuelas a las que asisten los alumnos más necesitados de apoyo, en las zonas marginadas indígenas, rurales y suburbanas, reciban a los maestros con menos experiencia y menor preparación profesional. Para revertir este fuerte obstáculo a la equidad, además del compromiso, la capacidad profesional y la fortaleza moral de los educadores, el sistema educativo debe manejar criterios de discriminación positiva -en favor de los alumnos más necesitados- también en lo relativo a la asignación de maestros, con los apoyos económicos que sean necesarios para lograr que esas escuelas tengan docentes con un nivel equiparable a los de las escuelas de ambientes más favorecidos, a fin de que cuenten con los apoyos y recursos necesarios para que puedan desarrollar sus funciones en las mejores condiciones*."

Por su parte, al margen del Estado, los pueblos indígenas han experimentado formas y mecanismos de intervención local que inciden en la prestación del servicio educativo formal. En la época colonial con la Iglesia docente y en la época neoliberal del Estado docente, los pueblos indígenas se han mostrado capaces de apropiarse políticamente del espacio educativo formal, tratando de intervenir directamente en la gestión administrativa y pedagógica en sus territorios. En las Cañadas de Chiapas a partir de 1988, cuando la ARIC-Unión de Uniones comenzó a capacitar a sus propios "maestros campesinos" bilingües, también se empezaron a conformar las primeras demandas de ciudadanía étnica cuando fueron estructuradas poco a poco al interior del Frente Independiente de Pueblos Indígenas

[27] SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. 2001. *Programa nacional de educación 2001-2006*. México: SEP.

(Leyva, 2002: 290),[28] visibles sobre todo en la región tojolabal de Las Margaritas.[29] En Chiapas como a nivel nacional, antes de la convergencia en los años 90 de las organizaciones indígenas del país en la Asociación Nacional Indígena Plural por la Autonomía (ANIPA) o en el Congreso Nacional Indígena (CNI), las demandas de autonomía educativa se entrevén desde finales de los años 80 en el activismo local de dirigentes indígenas, como Floriberto Díaz del pueblo Mixe en Oaxaca (ver Castellanos Guerrero, 2008; González Apodaca, 2006).[30]

Al final de la década de los años 90, la primera tarea de los MAREZ de la zona Selva Tseltal consistió en despedir y reemplazar a los maestros federales y estatales (bilingües o no) por jóvenes bases de apoyo del EZLN. En los poblados tseltales no se señalan molestias significativas por parte de los maestros de la SEP ligadas al retiro organizado de los hijos de las bases zapatistas de las escuelas oficiales. Sin embargo, varios testimonios de campesinos indígenas sugieren que tampoco todos los padres de familia prozapatistas y simpatizantes –como Xi'nich, Yomblej- que incluyen a veces a maestros "oficiales", están de acuerdo con la medida tomada por el EZLN de crear un sistema de educación alternativo. En efecto, no prevalece el consenso en las organizaciones indígenas en México sobre la alternativa autonómica, de ser así rechazarían en bloque la oferta educativa federal y estatal, como forma de boicot integral a la política social gubernamental que los afecta.

A raíz del repudio zapatista al maestro y a la escuela oficial, cada entidad municipal ambiciona proceder interna y colectivamente a la legitimación y evaluación del desempeño de las autoridades comunitarias y sus propios educadores. Se recurre a los usos y costumbres como los sistemas de cargos o jerarquías de cargos cívico-religiosos. Aunado a las prácticas de asamblea que implican a toda la colectividad, ellos impulsan y alimentan un sistema regional autónomo de educación, en paralelo al gubernamental.

---

[28] LEYVA, Xochitl. 2005. "Indigenismo, indianismo y 'ciudadanía étnica' de cara a las redes neozapatistas". En: Pablo Dávalos (Comp.). *Pueblos indígenas, estado y democracia*. Quito: CLACSO, pp. 279-309.

[29] Ver los capítulos contenidos en Ruiz Hernández y Burguete (2003); Burguete (1999).

[30] CASTELLANOS GUERRERO, Alicia. 2008. "Autonomía y comunidad entre mixes y mayas de Oaxaca y Chiapas". En: Leo Gabriel y Gilberto López y Rivas (Coords.). *El universo autonómico: propuesta para una nueva democracia*. México: UAM-Iztapalapa, Plaza y Valdés, pp. 179-232.

II. Aproximación tridimensional al tema de estudio social

El aprovechamiento de mayores márgenes de autonomía indígena en el campo de las relaciones escolares locales, parece traducirse en la resistencia abierta a muchos aspectos de la cultura escolar impregnada del legado indigenista del Estado mexicano, y en la intensificación del control comunitario sobre la organización escolar. De manera general, se puede considerar la enunciación de una nueva misión educativa como resultado del cambio en la relación entre las familias indígenas y la escuela; y en particular, la apropiación etnopolítica de la organización y las funciones sociales relativas a la enseñanza.

El tema de estudio social integra los discursos y las prácticas de política educativa de los actores indígenas, en tanto que son construcciones sociales subjetivas y estructuradas en un contexto regional multiétnico marcado por los efectos de la pobreza, la militarización contrainsurgente y la división política y religiosa. El estudio de la lucha por la autonomía política que se organiza al margen del Estado nacional abre un buen número de interrogantes sobre los cambios y las continuidades en las prácticas educativas locales, así como sobre las orientaciones de la política nacional en materia de educación indígena. Con base en estas interrogantes, se consideran tres dimensiones de análisis del problema.

Las prácticas indígenas de política educativa

La lucha por la autonomía de la escuela permite concretizar en cierta medida la redefinición colectiva de la misión global de la educación formal, así como del uso del espacio y el tiempo escolar. Ésta implica una solución a la demanda de acceso a una educación de calidad adaptada a las prioridades establecidas por las entidades autónomas. También implica abordar otras cuestiones esenciales de la política educativa, tales como la gratuidad, la obligatoriedad o la laicidad. En este sentido, importa conocer cuáles son las estrategias colectivas puestas en práctica por las familias y las autoridades civiles zapatistas para asumir nuevas prerrogativas en materia de gestión escolar.

Asimismo, ellas se apropian de la gestión escolar a partir de sus recursos materiales y simbólicos y de sus mecanismos de decisión respecto a su misión, su organización y funcionamiento. Con base en esto, resulta pertinente examinar el sentido que se le atribuye

a lo que denominan en castilla[31] "cargo" o "trabajo" de promotor y de autoridad de la educación. Considerando a las tradiciones de participación indígena como construcciones sociales resultantes de cambios y continuidades culturales, el ejercicio de la autonomía política relativo a la educación implica una redefinición de la misión y de la organización de la escuela de acuerdo con las demandas y prioridades de las familias y las autoridades locales. En efecto, esta tesis explora en qué medida la educación zapatista cuestiona numerosos aspectos de la política administrativa y la pedagogía heredada del cambio dirigido por las instituciones indigenistas.

Las condiciones y las causas que explican la lucha indígena por la autonomía escolar son de muchos tipos y corresponden a una serie de injusticias y esfuerzos de (re)organización política. La reivindicación de los pueblos indígenas de tener en sus manos el control de la gestión de las escuelas en sus territorios comprueba el carácter político de la cuestión educativa local. En este campo social, lo que está en juego en medio de las relaciones de fuerzas que oponen a los indígenas con los actores dominantes parece ser el poder de creación, ejecución y evaluación, no solamente de los planes y programas alternativos, sino también de la gestión de la organización escolar en su conjunto.

La práctica de evaluar y decidir en asamblea los aspectos que se aceptan o rechazan, sea un programa social o la designación de un docente, muestra que las comunidades indígenas de la Selva Lacandona han obtenido en los hechos, desde la llegada de la escuela en la región, un cierto margen de maniobra para presionar y negociar y, a fin de cuentas, obtener servicios educativos aceptables (Rockwell, 1998). Esta "tradición" de control de la organización escolar consolida y refuerza la educación autónoma zapatista, gracias a la institucionalización de mecanismos comunitarios y municipales de regulación del sistema educativo. Sin embargo, como se va a abordar más adelante, aparecen algunos límites en la movilización y la participación de todas las comunidades y sus integrantes en la consolidación de redes regionales de escuelas rebeldes.

[31] La castilla es la variante del español hablada por los indígenas. Consultar Hamel *et al.* (2004).

Los campesinos zapatistas, y los ancianos en especial, ven en la educación un instrumento de desarrollo social que permite erradicar la "ignorancia", junto con las discriminaciones que implica en la vida cotidiana. Asimismo, la escuela parece como un medio para mejorar las condiciones de vida y contribuir a solucionar las principales dificultades sociales. Vista desde el movimiento indígena, la escuela es a la vez, un derecho, una necesidad, un signo de identidad y parte de un proyecto político, lo cual representa el lugar donde se pueden expresar y articular demandas y necesidades aparentemente contradictorias, como la demanda de autonomía y de integración (Gros, 2000: 190-191).[32]

Los efectos del poder educativo indígena en la enseñanza primaria

Las grandes corrientes de pensamiento de la educación indígena tienen en común el postulado de atribuir a la escolarización la función de transformar la sociedad y la mentalidad, la identidad y la conciencia etnonacional. Actualmente, los movimientos indígenas en América Latina colocan en el centro de sus reivindicaciones la necesidad de revitalizar las lenguas y culturas propias, pero también la de forjar conciencias étnicas y políticas, influyendo sobre la redefinición de contenidos y métodos pedagógicos permeados por los valores hegemónicos. El mecanismo principal del sistema de escolarización está representado por el docente, que se atribuye la responsabilidad de asumir la ejecución de un programa pedagógico específico, haciendo respetar ciertas reglas socialmente aceptadas por las autoridades educativas. En este sentido, interesa saber cuáles son las representaciones sociales que el docente indio maneja en su papel estrictamente pedagógico. Asimismo, hasta qué punto las estrategias pedagógicas del promotor de educación zapatista cuestionan las funciones atribuidas por la política oficial al magisterio bilingüe de enseñanza primaria, y en qué medida los docentes se asumen como depositarios y transmisores de saberes legítimos para las prioridades educativas de los pueblos indígenas.

Para responder a estas cuestiones, es imperativo identificar a los actores educativos, evocando las posiciones y trayectorias sociales de los promotores zapatistas, en contraste con los profesores bilingües y rurales de Chiapas y los jóvenes educadores comunitarios del

[32] GROS, Christian. 2000. *Políticas de la etnicidad: identidad, Estado y modernidad*. Bogotá: ICANH.

Proyecto Educador Comunitario Indígena (PECI) y del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE). Hay aquí una preocupación por distinguir los roles, por cierto muy distintos, de unos y otros; sus motivaciones, su evolución durante el conflicto; su formación, el método de reclutamiento, su relación con grupos civiles (políticos, sindicales, religiosos, etc.). Son diferentes las competencias profesionales valoradas por el Estado o por las familias indígenas, que pueden en cierta medida influir ampliamente sobre las funciones y actividades en el salón de clase y aún sobre los resultados pedagógicos. ¿Qué es lo que distingue al promotor de una escuela autónoma zapatista de un profesor de una escuela federal bilingüe y de una escuela comunitaria del estado de Chiapas? ¿Cuáles son los papeles que les son confiados como responsables educativos y cómo se definen?

En el presente trabajo se propone usar el concepto de *poder educativo*, como el poder que circula en espacios sociales donde los actores del campo educativo luchan por definir las fronteras sociales, culturales e identitarias. En palabras de Bourdieu (2001: 283, traducción personal), los actores sociales implicados en movimientos culturales regionales, como el occitano en el suroeste de Francia, luchan "*por el monopolio del poder de hacer ver y de hacer creer, de hacer conocer y de hacer reconocer, de imponer la definición legítima de las divisiones del mundo social y, de ahí, de hacer y de deshacer los grupos: tienen en efecto como desafío el poder de imponer una visión del mundo social a través de los principios de di-visión que, cuando se imponen al conjunto de un grupo, hacen el sentido y el consenso en el sentido, y en particular en la identidad y la unidad del grupo*".

En consecuencia, ¿cuál es la preocupación por establecer una diferencia y evaluar el equilibrio determinado por el poder educativo entre los conocimientos "universales" (nacionales) y "étnicos" (regionales)? Los criterios subjetivos para definir la pertinencia y la calidad de la enseñanza escolarizada no parecen responder a la misma lógica de construcción social en el caso de los proyectos oficiales y autónomos. Esta situación motiva a preguntarse sobre la distinción del concepto de calidad pedagógica en el marco de un proyecto educativo autónomo, y en qué medida representa un reto para la política pública de educación indígena que hoy se promueve como intercultural.

En los proyectos de educación a los que aspiran las organizaciones indias que politizan su identidad étnica, la lengua y la cultura son elementos primordiales que les permiten objetivar (y construir) una frontera étnica y territorial, y reclamar un cierto nivel de autonomía (Gros, 2000: 197). Esto deriva en un interés particular por distinguir en el uso escolar de la lengua una aproximación muy diferente entre las escuelas zapatistas y las modalidades del Estado. A este respecto, los mayores desafíos se presentan en la enseñanza, tanto a nivel oral como escrito, del español y de las lenguas de origen maya. Los procesos políticos y sociales que inciden en la cultura escolar, como en las tareas de lectura, hacen posible la invención de nuevos usos y sentidos de los textos estudiados en el aula (Rockwell, 2006b).[33] Lo que lleva al planteamiento sobre cómo se experimentan concretamente en las escuelas autónomas las estrategias educativas ligadas a la apropiación étnica de la escritura y la oralidad. Pero también a tratar de entender cómo el uso de los idiomas refleja el reconocimiento de necesidades de comunicación particulares en un contexto multicultural.

La hipótesis general que representa un hilo conductor en la reflexión sociológica se articula sobre la premisa de que la educación autónoma tal como la conciben los MAREZ de la zona Selva Tseltal –gracias a su carácter participativo, endógeno y autogenerado-, permite a los pueblos indios identificar las necesidades educativas locales, y a su vez, apropiarse a profundidad la construcción de un proyecto escolar *sui generis* fundado sobre sus propios recursos, dispositivos y mecanismos políticos, socioculturales y económicos.

El compromiso del docente en la política de su comunidad y su organización indígena

Examinar el tipo de compromiso político de los docentes es una tercera dimensión esencial y difícil de separar del análisis social de las políticas de educación indígena. Es útil entonces valorar el papel político de los docentes rurales e indios en la medida en que sigue instrumentalizado por el Estado.[34] Así, parece indispensable en este trabajo considerar el

[33] ROCKWELL, Elsie. 2006b. "La lecture scolaire comme pratique culturelle : concepts pour l'étude de l'usage des manuels". En: *Education et Sociétés.* No. 17, pp. 29-48.

[34] En la historia del magisterio de la educación rural e indígena en México, la posición social del docente se ubica dentro de un campo de luchas marcado por dispositivos normativos de tipo centralistas que han sido vinculados a los procesos nacionales de reforma agraria, a las luchas anticlericales, a la difusión de símbolos

activismo político del promotor zapatista confrontándole con las actitudes de los docentes "oficiales" en este mismo campo. Una hipótesis que se puede avanzar sobre la idea de la autonomía zapatista es que ésta representa sobre todo un freno al acaparamiento de funciones de tipo caciquil. En efecto, las condiciones actuales de la autonomía zapatista limitan drásticamente la posibilidad de que los jóvenes promotores de educación puedan, a corto plazo, ser a la vez dirigentes étnicos y líderes económicos.

El "servicio comunitario" o el "cargo", muy particular del promotor de educación o *noptswanej*[35], hoy no es considerado en el Caracol de La Garrucha como uno de los cargos de autoridad civil más prestigiados. Sin embargo, desde que se comenzó a observar una constante rotación de promotores entre los años 1999 y 2007, el reconocimiento colectivo por su servicio viene siendo capitalizado políticamente, junto con otros "cargos" de naturaleza distinta, pero subalternos, otorgados a hombres jóvenes (*kerem*) mayores de quince años, como por ejemplo, el de "policía", "secretario ejidal" o a veces de "catequista" que son cargos también acumulables entre ellos.

Los promotores de educación autónoma no son investidos ni reconocidos por el Estado, pero sí por los órganos de decisión comunitarios. Se desempeñan como transmisores e impulsores de las aspiraciones sociales, culturales y políticas del grupo de origen. A lo largo del presente trabajo, se remitirá a los conceptos de ciudadanía y militancia étnica que se refieren a formas de compromiso personal del docente en la organización interna de su comunidad campesina e indígena, así como a las luchas políticas de la organización regional a la cual pertenece.

Si bien la Selva no es una tierra fértil para hablar de caciquismo cultural de la misma manera que en el caso de los Altos (Pineda, 1995), es útil considerar los conceptos de intermediación interétnica (Vargas, 1994), de apropiación etnogenética (Bertely, 2005 y

patrios, a las campañas electorales, etc. Ver: Arnaut (1998), Bertely (1998), Lewis (2004), Vaughan (2001), Gillingham (2006), Street (2000) y Rockwell (2007).

[35] "El que enseña" en lengua tseltal.

1998),[36] así como de redes educativas en las que los intermediarios autóctonos – "profesionistas nativos"- ocupen las posiciones más influyentes (González Apodaca, 2006). Por ende, conviene investigar y explicar las posiciones y disposiciones sociales, así como los papeles asumidos por el promotor en el campo político y económico local para establecer un contraste permanente con la figura del "maestro oficial".

El asunto de la feminización del cuerpo docente de origen indio representa un interés particular. En la región estudiada, el número de promotoras de educación autónoma, así como de educadoras comunitarias y bilingües, es bajo. Esto lleva a preguntarse si las inequidades relacionadas con el género influyen, en estos contextos, sobre la participación de las mujeres en su papel como educadoras. Por eso se vuelve importante conocer si la autonomía escolar favorece la participación femenina en docencia y política educativa local.

Las formas de control colectivo sobre la educación invitan a reflexionar sobre las dificultades sociales con las que se relacionan cotidianamente los promotores. Por lo tanto, es importante identificar hasta qué punto la lucha por la autonomía escolar es una lucha por el control y apropiación colectiva del espacio y el tiempo escolar así como del papel político y cultural del docente en la comunidad. Asimismo se debe conocer por qué la autonomía escolar permite romper con el "caciquismo cultural" y la intermediación corporativa que caracteriza a la política de educación indígena. Interrogarse sobre las formas de intermediación civil que se activan en los proyectos educativos autónomos permite reflexionar también sobre los papeles atribuidos a las instancias civiles del autogobierno indio, así como al de las organizaciones nacionales e internacionales solidarias con la rebelión zapatista.

En un contexto en que el Estado no reconoce en los hechos el derecho de los pueblos indios a crear y desarrollar sus propias instituciones educativas,[37] las experiencias de apropiación

[36] BERTELY, María. 2005. "¿Apropiación escolar o etnogénesis? La escuela federal y socialista en una villa zapoteca mexicana (1928-1940)". En: *Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*. No. 1, pp. 39-62.

[37] Impulsada por líderes indígenas y funcionarios mexicanos, la Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos indígenas de 2007, establece en su Artículo 14 que "los pueblos indígenas tienen derecho a

colectiva de los proyectos educativos observados contribuyen a demostrar que una política de educación autónoma es posible en la medida en que los principales actores educativos (promotores y comités de educación zapatista) no asuman directamente las funciones de intermediación corporativa entre la comunidad étnica y el Estado nacional. En cambio, están interviniendo en el espacio social regional como intermediarios civiles entre la comunidad y la instancia política de la que ellos dependen (los MAREZ). Se puede decir que una apropiación colectiva y profunda de la escuela no es posible en la medida en que el Estado instrumentaliza la educación indígena con fines de dominación política, económica y cultural; declarando ilegales y expropiando las iniciativas de política educativa autónoma ligadas al movimiento indio. De cierto modo, la autonomía educativa contribuye a redefinir las relaciones entre los pueblos indígenas y el Estado nación. Así, el promotor de educación actúa de manera decisiva en la construcción de un poder municipal. Una nueva relación política del Estado con los municipios zapatistas significaría reconocer la legitimidad social de la acción pública autónoma a nivel local y regional, particularmente en materia de educación indígena

III. Etnicidad, poder y educación de cara a la política nacional

La política de educación indígena impone a través de sus actores los valores, las reglas y las normas que encuentran una traducción particular en las prácticas escolares, ya que son negociadas implícitamente entre el Estado y la comunidad, siendo la escuela un espacio de mediación interétnica. Los actores de la educación autónoma zapatista parecen, sobre todo, actuar en los intersticios entre el nivel comunitario y las instancias autónomas municipales y regionales que ellos mismos representan. Trabajan sabiendo que su rol docente en el marco de la autonomía educativa no puede concebirse sin un contexto de autonomía y militancia más amplio y en relación con otros aspectos (gestión autónoma de los recursos naturales, salud, justicia, etc.) y a diferentes niveles (asociaciones de comunidades, de regiones autónomas). La autonomía indígena, tal como la conciben los campesinos zapatistas de las Cañadas de Ocosingo, supone la redefinición radical de la relación entre el

establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje."

Estado y los pueblos organizados, y en este sentido, una transformación de la naturaleza centralista e indigenista del Estado nación.

La escuela indígena, entre reproducción social y resistencia cultural

En las relaciones de dominación, los pueblos indígenas se distinguen en función de la distribución desigual del capital económico, social, cultural (Bourdieu y Passeron, 1970)[38] y étnico (García Linera, 2000).[39] Como tipo de capital simbólico cuya dotación es desigual en las sociedades plurinacionales y coloniales, el capital étnico ha creado su propio campo de distribución, competencias y posicionamientos por su control, y sus características son incluso más importantes que las diferencias fundadas en la distribución de bienes escolares legítimos (*Ibíd.*: 126). Considerando la cuestión compleja de las identidades sociales aunada a los efectos de la modernidad capitalista y del nacionalismo nacionalizante (Balibar y Wallerstein, 1990; Brubaker, 2001),[40] el campo social de la educación indígena es un subsistema estructurado de posiciones sociales en el cual los agentes e instituciones están en lucha por la apropiación y resignificación de lo que está en juego en las relaciones de fuerza entre ellos: la lucha por el monopolio de la violencia legítima por la redefinición constante de las reglas del juego (Bourdieu, 1980 y 1992).[41]

Los dominados, por consecuencia, deben emprender estrategias de resistencia en ocasiones radicales. En el contexto escolar de las Cañadas de la Selva Lacandona, esto se traduce en

[38] BOURDIEU, Pierre y Jean-Claude Passeron. 1970. *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement.* París: Minuit.

[39] GARCÍA LINERA, Álvaro. 2000. "Espacio social y estructuras simbólicas. Clase, dominación simbólica y etnicidad en la obra de Pierre Bourdieu". En: Hugo José Suárez; *et al. Bourdieu leído desde el sur*. La Paz: Plural editores, pp. 51-127

[40] BALIBAR, Etienne e Immanuel Wallerstein. 1990. *Race, nation, classe. Les identités ambiguës.* París: La Découverte. BRUBAKER, Rogers. 2001. "Au-delà de l''identité'". En: *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, No. 139, pp. 66-85.

[41] BOURDIEU, Pierre. 1980. *Questions de sociologie*. París: Minuit.

BOURDIEU, Pierre y Loïc Wacquant. 1992. *Réponses. Pour une anthropologie réflexive*. París: Seuil.

acciones múltiples y cambiantes que disputan al Estado el monopolio de la gestión y toma de decisiones en materia de educación pública. La redistribución de recursos políticos, económicos y socioculturales dados en el cambio de un sistema educativo estático y centralizado a un sistema municipal y autogenerado localmente, es ilustrativo de cambios en las posiciones sociales del campo, mismo que se reconfigura según las nuevas normas impuestas, negociadas y apropiadas. Por ejemplo, los padres y abuelos de los alumnos han obtenido en el marco de la autonomía la posibilidad de actuar directamente sobre la vida escolar en aspectos que a ellos les conciernen. En consecuencia, los cuadros profesionalizados de la docencia y la gestión escolar no son, en el sistema autonómico, los actores que concentran en sus prácticas de educación de base los recursos estratégicos generados por un habitus (de clase y étnico), es decir, a un sistema estructurado y estructurante de disposiciones incorporadas (Bourdieu y Wacquant, 1992; García Linera, 2000), que determinan las prácticas sociales, en general, y las prácticas educativas, en particular. Por ejemplo a nivel nacional, los programas educativos aplicados a los pueblos indígenas han sido construidos a partir de un habitus específico (hispano-católico-positivista) que siempre ha estado alejado del habitus que está implícito en las maneras de hacer y transmitir conocimientos originarios (Gutiérrez Martínez, 2005a: 104).[42]

No sorprende que sea a partir de sus propios mecanismos políticos, económicos y culturales que las comunidades zapatistas se apropien de la cuestión escolar, para que ésta responda a sus prioridades colectivas. La escuela parece ser uno de esos dispositivos a partir de los cuales se reorganiza la actividad política para perseguir la competencia por el poder local que se da mediante una lucha por la apropiación de los instrumentos que canalizan la fuerza misma del poder que al mismo tiempo se escenifica (Balandier, 1994).[43] Como parte del proceso de invención de tradiciones y ritos políticos (Hobsbawm, 2006),[44] la relegitimación

[42] GUTIÉRREZ MARTÍNEZ, Daniel. 2005a. "Del constructivismo de Bourdieu al construccionismo de Piaget: en torno a las políticas educativas aplicadas a los pueblos indígenas en México". En: Carlos Gallegos; *et al. Pierre Bourdieu: campos de conocimiento: teoría social, educación y cultura*. Tuxtla Gutiérrez: UNACH y UNAM, pp. 71-106.

[43] BALANDIER, Georges. 1994. *El poder en escenas. De la representación del poder al poder de la representación*. Barcelona: Paidós.

[44] HOBSBAWM, Eric. 2006 [1983]. "Introduction : inventer des traditions". En: Eric Hobsbawm y Terence Ranger (Coords.). *L'invention de la tradition*. París: Editions Ámsterdam.

del sistema escolar en el contexto autonómico parece ser el resultado de luchas etnogenéticas y de una hibridación (Dietz, 2003)[45] que inaugura el tomar en sus manos y la conservación del control escolar por las poblaciones indias organizadas, politizadas y, sobre todo, decididas a revertir la discriminación de la que son objeto.

Considerar a los actores sociales como capaces de afirmar sus identidades individuales y colectivas no es contradictorio con el hecho de definirles a partir de su inserción en estructuras sociales que, a la vez, determinan y dan sentido a sus prácticas, posiciones y disposiciones sociales. Reservándose de objetivizar o de subjetivizar a ultranza la acción social, conviene tomar en cuenta que el campo escolar considerado representa una suerte de arena política atravesada por las estrategias de las redes sociales (González Apodaca, 2006), por lógicas tanto individuales como colectivas, concientes o no, así como de intereses encontrados, y por finalidades o intencionalidades ligadas a proyectos político-educativos de diversas escalas. Las prácticas sociales son inseparables, por ende, de los valores compartidos por grupos determinados, que impactan en el control de la gestión administrativa y pedagógica.

Estudiar las acciones particulares en el campo educativo no conduce necesariamente a poder interpretar los fenómenos sociales circunscritos al salón de clases, sino más bien a poner en perspectiva los procesos, las relaciones y las prácticas sociales en una dimensión nacional y societal. Una aproximación sociopolítica de la educación indígena permite a la vez el estudio de las relaciones de poder alrededor de la escuela y la combinación analítica de aspectos pedagógicos socioculturales a partir de un cuestionamiento de orden institucional. Una aproximación institucional política contribuye a indagar las condiciones de trabajo de los docentes, el verticalismo y la centralización de la gestión escolar (Bertely, 2000),[46] tomando en cuenta la "micropolítica" de la organización escolar, es decir los intereses de los actores en su control y los conflictos alrededor de la definición misma de la

[45] DIETZ, Gunther. 2003. *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*. Granada: Universidad de Granada, CIESAS.

[46] BERTELY, María. 2000. *Conociendo nuestras escuelas, un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.

escuela (Ball, 2001).[47] Al preferir concentrar la reflexión sobre la articulación de los actores locales (comunidad escolar) y el Estado como categorías de análisis primordiales, se pueden evitar las dificultades y los límites encontrados en ciertos trabajos "micropolíticos" de la escuela que privilegian el estudio de procesos intraescolares sin llegar a integrar a su análisis las relaciones extraescolares de poder.

Las sociologías de la educación no reducen los hechos y los efectos educativos a los recintos escolares, puesto que indagan en un marco más vasto de la sociedad nacional. Por ejemplo, se dedican a examinar la contribución de la familia y la escuela en la reproducción social a partir del habitus y los efectos de origen, de destino social y de herencia cultural (Bourdieu y Passeron, 1970; De Singly, 1986).[48] La atención se puede enfocar también sobre las relaciones entre códigos culturales y contenidos pedagógicos, por una parte, y clases sociales y relaciones de poder, por la otra (Bernstein, 1990).[49] También, las experiencias escolares de los sujetos y las oportunidades educativas en una sociedad en crisis pueden interpretarse a través del prisma del fracaso de las pretensiones redistributivas e igualitarias de la escuela (Dubet y Martuccelli, 1996; Touraine, 1997).[50]

De hecho, según la teoría de la pedagogía crítica que se inspira en la Escuela de Frankfurt, en el estructuralismo y en la obra de Paulo Freire, la escuela es considerada como una organización compleja atravesada por la política cultural, donde la relación con la sociedad global es operada, entre otras cosas, por movimientos sociales que poseen sus propios

[47] BALL, Stephen. 2001. "Cultura, costos y controles: la autonomía y la enseñanza de carácter empresarial en Inglaterra y Gales". En: John Smyth (Ed.). *La autonomía escolar: una perspectiva crítica*. Madrid: Akal, pp. 77-97.

[48] DE SINGLY, François. 1996. "L'appropriation de l'héritage culturel". En: *Lien Social et Politiques*. No. 35, pp. 153-165.

[49] BERNSTEIN, Basil. 1990. *Poder, educación y conciencia: sociología de la transmisión cultural.* Barcelona: El Roure.

[50] DUBET, François y Danilo Martuccelli. 1996. *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. París: Seuil.

TOURAINE, Alain. 1997. *Pourrons-nous vivre ensemble? Egaux et différents*. París: Fayard.

proyectos y que participan en la configuración de la vida escolar (Giroux, 2002).[51] En suma, detrás del concepto de escuela se encuentran actores individuales y colectivos diversos, intereses divergentes en ocasiones, posiciones sociales distantes, discursos y prácticas que pueden devenir hegemónicas o marginales. Estos fenómenos son socialmente significativos tanto a nivel macro (societal-Estado nación), como a nivel micro (local-comunitario), pero se encuentran en interacción continua. Así, la tarea sociológica a realizar pasa por el estudio del contraste y la relación más o menos conflictiva entre las políticas educativas oficiales dirigidas a familias étnica y políticamente diversas, y las propias estrategias educativas de las familias miembros de organizaciones etnopolíticas diversas.

El estudio etnográfico de eso que se denomina la educación intercultural, debe partir, entonces, no de la escuela, o concretamente del salón de clase, sino del Estado nación que genera y articula sus instituciones educativas (Dietz, 2003: 147). De allí, surge el interés antropológico e histórico de considerar también las funciones que el Estado posrevolucionario ha asignado al maestro rural como actor esencial del proceso conflictivo de reforma agraria (Lewis, 2005; Rockwell, 2007; Bonfil, 1992; Bertely, 1998).[52] Sin embargo, privilegiar la centralidad de la acción pública tanto en el discurso, como en las prácticas de educación en el plan nacional, no implica eliminar del marco de análisis las estrategias colectivas locales que las cuestionan. El desafío principal, en efecto, es el que enfrenta constantemente a la institución nacional con los grupos en búsqueda de autonomía política. Este enfrentamiento parece, sobre todo, estar relacionado con la diversidad de formas de organización escolar en la medida en que la participación (y no simplemente la consulta) de los padres de familia que cuestionan la gestión administrativa y pedagógica de las relaciones escolares conduce inexorablemente a la reconfiguración de la función educativa y política del docente.

---

[51] GIROUX, Henry. 1992. *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición.* México: Siglo XXI.

[52] LEWIS, Stephen E. 2005. *The Ambivalent Revolution. Forging State and Nation in Chiapas, 1910-1945*. Alburquerque: University Press of New México Press.

BONFIL, Ramón G. 1992. *La revolución agraria y la educación*. México: CONACULTA, INI.

Dicho de otra manera, la organización escolar descentralizada, autónoma y participativa, en tanto que integración de prácticas de gestión y de administración escolar, es debatida, negociada, modificada y puesta en duda periódicamente de una escuela a otra. Los márgenes de maniobra disponibles para los actores educativos son los parámetros de gestión escolar que pueden ser modificados en función de ciertas estrategias. Más precisamente, estos parámetros orientan los procesos de gestión educativa que reglamentan y disponen del espacio y el tiempo escolar, estableciendo las atribuciones a la misión del personal de enseñanza, e incluso la determinación de los contenidos, métodos y materiales pedagógicos empleados en su proyecto autonómico.

La construcción social de la demanda indígena para una mayor autonomía educativa

No es la intención del presente trabajo estudiar las condiciones generales de la viabilidad a mediano y largo plazo de la educación zapatista, o bien las modalidades de su integración al seno de la política pública nacional (SEP). Además, no se tiene previsto rastrear la génesis, las evoluciones y el extenso impacto del movimiento zapatista[53] y la política de educación indígena.[54] Lo que aquí interesa es detallar el complejo proceso de construcción social de la demanda indígena de autonomía educativa que, recientemente con el impulso del EZLN, se ha concretado en las prácticas colectivas desde 1998, bajo la forma de una apropiación *sui generis* del derecho de los pueblos indios a establecer y administrar sus instituciones educativas según sus propias metas y formas de organización y de decisión.

Para estudiar el tema de la relación de los pueblos indios con las políticas públicas de educación, es conveniente apoyarse sobre otros estudios contemporáneos que articulan las problemáticas respectivas, frente a la sociedad nacional, alrededor de los grandes desafíos de la educación indígena. En la línea de la antropología crítica, las observaciones e interpretaciones presentadas sobre el panorama actual y la instrumentalización de la educación indígena cuestionan duramente el papel del Estado nación en su relación con los pueblos indios. Fuera de la antropología social e histórica en Chiapas, otras contribuciones

[53] Véanse entre otros autores a González-Casanova, 1995; Le Bot, 1997; Harvey, 1998; Benjamin, 2000; García de León, 2002; Baschet, 2005; Stahler-Sholk, 2001 y 2007; Estrada Saavedra, 2007; Swords, 2008.

[54] Véanse a Aguirre Beltrán, 1973; Bertely, 1998 y 1999; Galván., 2002; Jordá, 2003; Rockwell, 2007.

sugerentes en el país provienen de los Estados de Oaxaca,[55] Michoacán (Vargas, 1994; Dietz, 1999)[56] y Guerrero (Jordá, 2003). En general, suscriben con la tesis de Antonio Gramsci (1975),[57] según la cual, la educación es un instrumento cultural que permite mantener y reproducir la dominación hegemónica de una clase social sobre otros grupos sociales.

La aproximación sociológica está limitada por la ausencia de investigación realizada sobre la historia contemporánea de la experiencia escolar en las fincas y los nuevos ejidos de las Cañadas de Ocosingo en el siglo XX. En distintas regiones indígenas de México y Latinoamérica, es comparable la construcción social de las demandas y las prácticas de los actores de la educación indígena. Los trabajadores de la educación indígena representan sujetos fundamentales creados y mantenidos por la acción indigenista del Estado.[58] Conscientes de la influencia política que ejercen a nivel local, su posición social en el contexto comunitario los vuelve actores clave de la acción indigenista del Estado.

En el curso de los últimos años, las aproximaciones antropológicas de los fenómenos escolares en Chiapas con respecto a sus dimensiones sociales, políticas e históricas, han abordado y desarrollado particularmente la cuestión de las relaciones étnicas y las prácticas de poder alrededor de la escuela primaria. Este trabajo de investigación yuxtapone ambas realidades escolares y muestra las contradicciones y las dificultades que enfrenta la educación pública indígena. Por otra parte, se constata que sólo algunos confrontan las prácticas propias del sistema de escuelas públicas con la experiencia zapatista. Sin embargo, no han profundizado el análisis de las prácticas indígenas de política educativa que la autonomía zapatista cuestiona y contribuye a redefinir hace cerca de una década.

[55] Véanse a Bertely, 1998; Ramos Ramírez, 1999; Maldonado, 2002; Julián Caballero, 2002; Rockwell, 2003; González Apodaca, 2006; Young, 2007.

[56] DIETZ, Gunther. 1999. *La comunidad purhépecha es nuestra fuerza. Etnicidad, cultura y región en un movimiento indígena en Michoacán, México*. Quito: Abya-Yala.

[57] GRAMSCI, Antonio. 1975. *Cuadernos de la cárcel. Los intelectuales y la organización de la cultura*. México: Juan Pablos.

[58] Véanse en particular a Aubry, 1988 y 2005; Lewis, 2005; Lomelí, 2004; Rus, 1995; Pineda, 1995; Falquet, 1991; Modiano, 1974.

Estos trabajos, de investigación antropológica, han sido desarrollados sobre todo en la región tsotsil de los Altos (Gutiérrez Narváez, 2005; Gómez Lara, 2002)[59], la región chol y tseltal al norte de Chiapas (Núñez Patiño 2005; Rico Montoya, 2007),[60] y los territorios tseltales y tojolabales en las cercanías de Altamirano (Cerda García, 2006)[61] y en la región fronteriza (Ramos, 2005; Rodríguez, 2006).[62]

La puesta en oposición relativa de las políticas gubernamentales (y su impacto) frente a los nacientes proyectos de los MAREZ sobresale en estos estudios pioneros como un aspecto fundamental. Usando métodos de investigación afines (observación participante), estas tesis concuerdan en demostrar que la autonomía zapatista desafía a la tradición educativa indigenista, en la medida en que permite a las comunidades tomar el control de sus asuntos educativos para responder mejor que el Estado a sus expectativas en general y a sus demandas educativas en particular.

Entre los aportes fundamentales de la sociología, de la antropología política, de la etnolingüística, de las ciencias de la educación y de la historia política de la cultura escolar, los temas decisivos para esta investigación se concentran sobre los retos planteados por la

[59] GÓMEZ LARA, Horacio. 2002. *Educación, identidad y género en San Andrés Sakamch'en (Larraínzar), Chiapas*. Tesis de Licenciatura en Antropología Social, UNACH.

GUTIÉRREZ NARVÁEZ, Raúl. 2005. *Escuela y zapatismo entre los tsotsiles: entre la asimilación y la resistencia. Análisis de proyectos de educación básica oficiales y autónomos.* Tesis de maestría en Antropología Social. CIESAS-San Cristóbal de las Casas.

[60] NÚÑEZ PATIÑO, Kathia. 2005. *Socialización infantil en dos comunidades ch'oles. Rupturas y continuidades: escuela oficial y escuela autónoma*. Tesis de maestría en Antropología Social. CIESAS - San Cristóbal de las Casas.

RICO MONTOYA, Angélica Norma. 2007. *Niños y niñas tseltales en territorio zapatista: resistencia, autonomía y guerra de baja intensidad*. Tesis de maestría en Desarrollo Rural. UAM-Xochimilco.

[61] CERDA GARCÍA, Alejandro. 2006a. *Multiculturalismo y políticas públicas*: Tesis de Doctorado en Antropología. IHEAL-París III, CIESAS-México.

[62] RODRÍGUEZ, Víctor I. 2006. *Awaking to the dream*: *Education, Leadership, and Political-Cultural Formation in Four Neo-Zapatista Communities of Chiapas.* Tesis de Maestría en Sociología y Antropología. Vancouver: Simon Fraser University.

RAMOS, Amanda. 2006. *La educación desde tres horizontes diferentes. La construcción de un proyecto educativo alternativo en Chiapas*. Tesis de Licenciatura en Etnología. ENAH-México.

autonomía zapatista al tipo de intermediación asumida por los docentes y los cuadros de la gestión escolar, así como sobre la problemática del poder educativo, los procesos de resistencia y apropiación que cambian el sentido de lo que se entiende por interculturalidad en la educación.

Tomando en cuenta los trabajos de investigación social realizados estos últimos años a propósito de estos conceptos, interesa caracterizar los orígenes, las manifestaciones, los obstáculos y las consecuencias de las luchas étnicas a favor de la construcción de un cierto nivel de ejercicio de la autonomía escolar en un etnoterritorio dado: el Caracol de La Garrucha (zona Selva Tseltal) en el corazón de la Selva Lacandona. Al abordar más en detalle las prácticas zapatistas de educación, conviene comentar varios elementos de la práctica de trabajo de campo que han permitido la realización de esta tesis.

IV. La investigación de campo: acercamiento metodológico a la praxis educativa

Al abordar las prácticas zapatistas de educación, el recurrir a los métodos cualitativos, comprensivos y biográficos, es determinante para aprehender los fenómenos sociales en su complejidad y en su contexto particular, a partir del estudio de trayectorias y experiencias subjetivas (Tarrés, 2001).[63] En efecto, las condiciones de producción de las prácticas observadas y los discursos requieren de un examen riguroso y contextualizado para comprender el sentido que atribuyen los actores a sus actos, a los de los otros y sus implicaciones en términos de cambio social y modificación de posiciones sociales en el campo de la educación indígena. Al interesarse en la praxis -es decir, al conjunto de las actividades humanas susceptibles de transformar el espacio social y de modificar las relaciones sociales-, los discursos, las prácticas e incluso los cuerpos de los individuos son atravesados, según Michel Foucault (1994),[64] por lógicas imperantes de poder y resistencia, que no siempre son fácilmente perceptibles mediante el uso de entrevistas individuales y colectivas.

[63] TARRÉS, María Luisa (Coord.). 2001. *Observar, escuchar comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social.* México: Colmex, FLACSO, Porrúa.

[64] FOUCAULT, Michel. 1994. *Dits et écrits*. Vol. I-IV. París: Gallimard.

El trabajo de campo llevado a cabo durante cerca de 3 años en el sureste mexicano se ha inclinado a superar esta dificultad a través de la visita, más o menos repetida y larga, a decenas de comunidades de las Cañadas de Ocosingo y de la observación-participante alrededor de sus actividades sociales, como las productivas y, sobre todo, las educativas. Resulta útil obtener una multiplicidad de puntos de vista directamente relacionados a la diversidad de posiciones, que permita captar el sentido de las prácticas y relaciones de fuerza. Como lo concibe y lo aplica Teresa Carbó (2003)[65] en el análisis del discurso de la Comandanta Esther en el Congreso de la Unión en 2001, un acercamiento multidisciplinario es indispensable en la descripción y la interpretación.

Acercamiento etnográfico a las experiencias cotidianas de los actores

En el transcurso de cien semanas dedicadas a la investigación de campo en el sureste mexicano y en la Ciudad de México, se recolectaron alrededor de 200 testimonios individuales y colectivos en diferentes etapas y diversos contextos. La mayoría de estos testimonios constituyen relatos biográficos que evocan los recuerdos sobre cómo se ejercen las funciones en las escuelas. Un abanico de técnicas de investigación cualitativa que indagan sobre las experiencias a través de las memorias y prácticas individuales y colectivas (Tarrés, 2001) ha sido aplicado a varios grupos de actores educativos "seleccionados" en una decena de localidades rurales, donde compiten entre sí varias modalidades de educación primaria. Al tener encuentros prolongados con estos actores, se pudieron observar activamente los orígenes, las trayectorias, los discursos, las prácticas, los valores y las relaciones sociales de 18 promotores de educación autónoma; paralelamente a una veintena de docentes, supervisores y directores de planteles federales y comunitarios (CONAFE y PECI). Además, se efectuaron 22 series de entrevistas con autoridades autónomas en sus comunidades, municipios y Caracoles y otras 17 con responsables políticos de comunidades no zapatistas, padres, alumnos y sindicalistas de escuelas

[65] CARBÓ, Teresa. 2003. "Comandanta Zapatista Esther at the Mexican Federal Congress: Performance as Politics". En: *Journal of Language and Politics.* Vol. 2, No. 1, pp. 131-174.

públicas, documentando experiencias comunitarias que se distinguen por la diversidad social, política, étnica y económica de los actores.[66]

Los testimonios orales constituyen una parte esencial de las historias de vida donde la escuela ocupa un lugar fundamental, así como los numerosos documentos escritos de diversos tipos que han sido proporcionados en el curso de las visitas realizadas a bases zapatistas y a actores de la educación federal y comunitaria. A imagen de la experiencia de reflexión grupal conducida en Colombia por Elizabeth Castillo (2006),[67] con comuneros del pueblo Nasa (o Páez), la participación activa de los indígenas en un proyecto de investigación sobre la memoria y la historia escolar, implica al mismo tiempo explotar en profundidad los testimonios orales combinándolos con fuentes escritas. A menudo en Chiapas, las autoridades, los docentes y las familias indígenas presentaron espontáneamente textos reveladores de las relaciones escolares que por lo general fueron escritos con base en su propia iniciativa.

Excepto algunos educadores y jefes de albergues en la zonas autónomas que solicitaron apoyo en ciertos temas didácticos, juegos grupales y cantos infantiles, el trabajo etnográfico de observación participante no ha podido ser profundo en dirección de ciertas modalidades educativas (PECI y CONAFE), o en el seno de los diferentes niveles de la administración pública, sobre todo por la falta de tiempo disponible. Sin embargo, este papel participante ha sido posible al aceptar las peticiones de colaboración activa, ofrecidas al investigador dispuesto a no ser un "inspector". El reconocimiento del apoyo mutuo creó relaciones de confianza, e incluso de confidencia, que contribuyeron a volver más legítimo el deseo de colmar la curiosidad recíproca. Esto permitió la cooperación activa de los informadores con los objetivos de la investigación, lo que pudo limitar, al mismo tiempo, el planteamiento de situaciones que pudieran resultar simbólicamente violentas. Es lamentable, por otra parte, no haber podido responder positivamente a todas las solicitudes que tenían este trabajo como objeto de interés.

[66] Ver en el anexo correspondiente la lista de los entrevistados durante el trabajo de campo en México.

[67] CASTILLO, Elizabeth. 2006. "La lucha comunitaria por otra escuela: memoria política e historia educativa en Tierradentro". En: Manuel Alejandro Prada; *et al. Subjetividad (es) política(s). Apuestas en investigación pedagógica y educativa*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, pp. 241-256.

Hay que aclarar que incluso respondiendo positivamente a las solicitudes de los interlocutores, por distintas o específicas que fueran, una determinada distancia social era inherente en la interacción comunicativa y vivencial con un extranjero cuyo estatus de "investigador", y tácitamente de "maestro", le confería una imagen singular de honorabilidad y prestigio. Además, en este contexto educativo-político competitivo y tenso, la instrumentalización de la presencia de un investigador refuerza la legitimidad del grupo visitado. Es decir, representa cierto beneficio de capital simbólico.

Siendo un testigo que no habla la lengua tseltal pudo parecer a veces desconcertante su presencia. Sin embargo, los interlocutores no ocultaron las dificultades y sufrimientos que cotidianamente enfrentan. La confianza depositada alejó toda sospecha de ser considerado un "oreja" (un espía del gobierno), puesto que compartimos juntos muchos momentos informales sin que censuraran en apariencia sus modos y sus prácticas de la vida diaria. El conjunto de los informadores mostró interés en dar a conocer y reconocer sus acciones y sus necesidades diarias en el campo educativo, especialmente las autoridades, los promotores y las familias zapatistas. Ciertamente, el uso de métodos de observación aprovechando la participación diligente del investigador en actividades didácticas, surgió de manera sistemática antes de emprender entrevistas a profundidad. A quien esto escribe le fueron asignados algunos trabajos escolares, en general, de forma colectiva, pragmática y gradual sin que previamente se hubiera formulado esta posibilidad.[68] Sin embargo, la "*inserción de investigador en el proceso social*" se reveló bastante limitada a fin de cuentas porque exigía un compromiso integral y plena identificación con los grupos de base (Fals Borda, 1979).[69]

Si esta postura activa de investigación presenta algunas ventajas para entender mejor el conjunto de los fenómenos sociales, se enfrenta por otro lado a algunas dificultades, como las que se podrían denominar los "síndromes de la visita del inspector", es decir cuando los

[68] Por ejemplo, representantes y asambleas enteras de comuneros zapatistas formularon en varias ocasiones su deseo –a veces frustrado- de que el investigador participara en reuniones dedicadas a la educación en la comunidad y en el municipio, a la movilización de recursos humanos y materiales exteriores, a actividades de docencia y formación docente en técnicas de enseñanza por medio del juego, los cuentos y los cantos.

[69] FALS BORDA, Orlando. 1979. *El problema de cómo investigar la realidad para transformarla por la praxis*. Bogotá: Tercer Mundo Editores.

informantes orientan sus esfuerzos para destacarse a sí mismos. En efecto, la presencia inesperada del observador contribuyó seguramente a que muchos interlocutores mostraran sus acciones cotidianas bajo sus "mejores" aspectos, pretendiendo hacerlos coincidir al máximo con lo que se puede imaginar o esperar positivamente de ellos y de sus discursos.

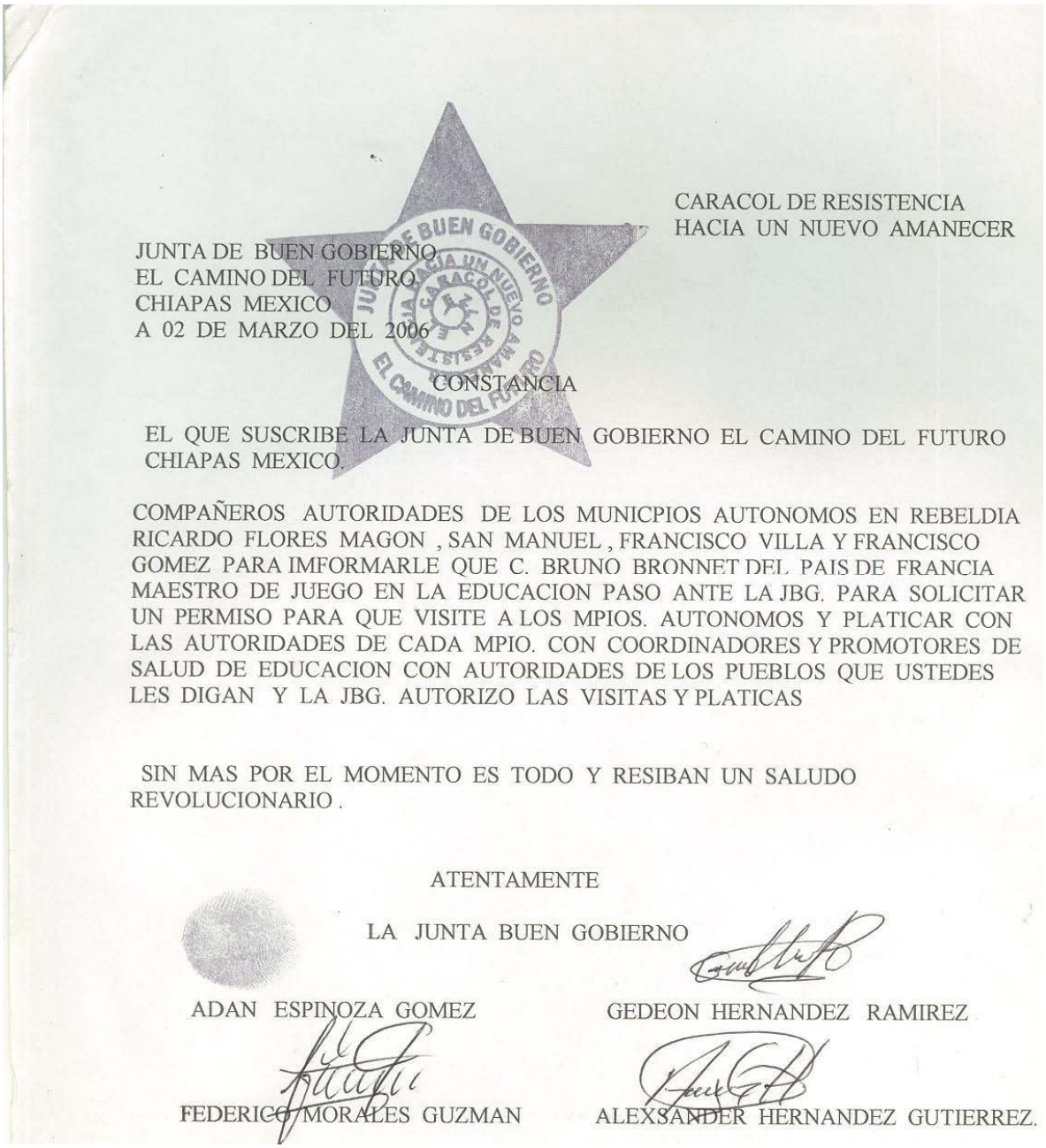
Inevitablemente, el investigador no está en condiciones de destapar todas las contradicciones inefables, los intereses inconfesables, o las contradicciones que deben revelarse. La interpretación posterior de las entrevistas no pretende alcanzar una verdad social ilusoria, ya que la parcialidad de los testimonios o la nostalgia de algunos aspectos del pasado, en palabras de los interlocutores, deben tenerse en cuenta como parte integral e indisoluble de los discursos que se refieren a la escuela y la política educativa. Un importante límite al empleo del método de historias de vida, es el de la ilusión biográfica, que consiste en que el científico social se muestra cómplice "natural" de la creación "artificial" de sentido, legitimando en sus interpretaciones una clase de retrato "oficial"; es decir, una biografía autorizada y generada por una forma suave de interrogatorio oficial (Bourdieu, 1994a).[70] Por lo tanto, una reflexión crítica es indispensable para evitar escollos, como la tendencia a pensar *a posteriori* los hechos sociales de manera épica o heroica.

Un paso fundamental consistió en solicitar un permiso expreso a todos los niveles de responsabilidad jerárquica, para obtener el asentimiento de los indígenas para efectuar la investigación (Descola, 2003).[71] Aparentemente, esto pudo reforzar el riesgo de percibir las memorias del pasado y los relatos de las actividades presentes como testimonios oficiales que dejan revelar una imagen "auténtica" de sí y de su trayectoria. Al obtener un asentimiento gracias a las autorizaciones explícitas –y escritas- de los responsables jerárquicos de turno en la Junta de Buen Gobierno (ver Foto 1), se facilitó el contacto con interlocutores específicos; pero al mismo tiempo se corrió el riesgo de disimular los conflictos entre niveles de responsabilidad. Ante los interlocutores subalternos, esta legitimidad concedida por el reconocimiento de un nivel superior de competencias dificulta

[70] BOURDIEU, Pierre. 1994a. *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*. París: Seuil.

[71] DESCOLA, Philippe. 2003. "Quelques remarques sur la notion d'assentiment communautaire. En: *Revue Internationale des Sciences Sociales*. No. 178, pp. 699-701.

la posibilidad de retirarse de un estatuto de investigador “autorizado”, apto para recibir información “autorizada” ante interlocutores “autorizados”. No obstante, la ruptura de esta cortina de oficialidad fue posible solamente a partir de una larga presencia *in situ*, gracias a un mejor conocimiento de los discursos y prácticas a raíz de varias actividades de observación participante y repetidas visitas a los interlocutores.



CARACOL DE RESISTENCIA
HACIA UN NUEVO AMANECER

JUNTA DE BUEN GOBIERNO
EL CAMINO DEL FUTURO
CHIAPAS MEXICO
A 02 DE MARZO DEL 2006

CONSTANCIA

EL QUE SUSCRIBE LA JUNTA DE BUEN GOBIERNO EL CAMINO DEL FUTURO CHIAPAS MEXICO.

COMPAÑEROS AUTORIDADES DE LOS MUNICPIOS AUTONOMOS EN REBELDIA RICARDO FLORES MAGON , SAN MANUEL , FRANCISCO VILLA Y FRANCISCO GOMEZ PARA IMFORMARLE QUE C. BRUNO BRONNET DEL PAIS DE FRANCIA MAESTRO DE JUEGO EN LA EDUCACION PASO ANTE LA JBG. PARA SOLICITAR UN PERMISO PARA QUE VISITE A LOS MPIOS. AUTONOMOS Y PLATICAR CON LAS AUTORIDADES DE CADA MPIO. CON COORDINADORES Y PROMOTORES DE SALUD DE EDUCACION CON AUTORIDADES DE LOS PUEBLOS QUE USTEDES LES DIGAN Y LA JBG. AUTORIZO LAS VISITAS Y PLATICAS

SIN MAS POR EL MOMENTO ES TODO Y RESIBAN UN SALUDO REVOLUCIONARIO .

ATENTAMENTE

LA JUNTA BUEN GOBIERNO

ADAN ESPINOZA GOMEZ

GEDEON HERNANDEZ RAMIREZ

FEDERICO MORALES GUZMAN

ALEXSANDER HERNANDEZ GUTIERREZ.

Foto 1: Un permiso de investigación emitido por una Junta de Buen Gobierno

Así, se aprovecharon las posibilidades de efectuar entrevistas semiestructuradas y libres a los indígenas zapatistas y de otras organizaciones activas en esta región del sureste de México, a la vez dentro y fuera del contexto de trabajo, cuidando obtener testimonios personales en varias situaciones concretas (en presencia de pares, en los hogares, los parques, los transportes, los restaurantes, etc.). De alguna manera, la organización política intracomunitaria de las Cañadas permite y facilita la ejecución de proyectos de investigación que, como se pudo escuchar varias veces, "*nos sirva de algo como pueblos*". No obstante, no faltaron los entrevistados abiertamente autocríticos con el desarrollo educativo promovido por su organización de afiliación; tanto zapatistas como funcionarios sindicalizados. De allí yace la tarea de no callar los problemas más o menos obvios, y sobre todo de buscar las causas, consecuencias, límites y alternativas.

A las entrevistas de individuos y grupos focales, se agregó, a petición de las autoridades de los MAREZ del Caracol de La Garrucha, la acción formativa (y no instructiva) de docentes indígenas de los territorios de estudio como suerte de método de investigación-acción. Mediante talleres y reuniones sucesivas, esta actividad de "tallerista" ha ritmado la intervención metodológica durante el desarrollo del trabajo de campo realizado entre 2005 y 2007 en distintas comunidades ejidales de las Cañadas de Ocosingo.

Después de haber empezado el trabajo exploratorio en la región (años 2000, 2003 y 2004), esta experiencia de trabajo voluntario y reflexivo ha sido posible gracias a la invitación expresa de las autoridades de los cuatro MAREZ de la zona Selva Tseltal (Caracol de La Garrucha) a participar regularmente en las semanas de capacitación de los promotores, así como en sesiones especiales. Sin embargo, el beneficio indirecto aportado al acopio de datos cualitativos por este medio, representa una vía de entrada enriquecedora para el análisis de la interculturalización de los conocimientos transmitidos por la escuela, tal como lo ilustran los trabajos de Jorge Gasché (1997)[72] en la Amazonia peruana, Erika González

[72] GASCHÉ, Jorge. 1997. "Educación intercultural vista desde la Amazonia peruana" y "Más allá de la cultura: lo político. Teoría y práctica en un programa de formación de maestros indígenas amazónicos de Perú". En: María Bertely y Adriana Robles (Coords). *Indígenas en la escuela*. México: COMIE, pp.147-158 y pp. 219-244.

Apodaca en Oaxaca (2006), María Bertely (2007 y 2008)[73] y Raúl Gutiérrez (2005) en Chiapas. Una etnografía sociopolítica de la educación indígena no puede reducirse al acompañamiento en capacitación de un equipo docente, sino que se ve obligada al análisis estructural y constructivista de prácticas y relaciones que rodean y moldean la escuela.

De cierto modo, son diversas y eclécticas las técnicas de investigación empleadas para realizar esta etnografía educativa en territorio zapatista, y no es sorprendente que en el método empleado aquí y en otros estudios previos[74] no se privilegie únicamente la observación en el aula, sino en procesos, prácticas y relaciones sociales que se constituyen en su alrededor. Según María Bertely (2000: 27),[75] la etnografía educativa, en efecto, está más ligada con la orientación epistemológica de la que parte el investigador que con los modos en que recopila sus datos. Como también lo sostiene Elsie Rockwell (2007),[76] además de documentar la cotidianidad de los salones de clase, es necesario abarcar el análisis de los macro-procesos sociohistóricos que la estructuran.

El trabajo de campo requiere una serie de precauciones metodológicas indispensables y un conjunto de principios éticos. Una investigación científica no puede ser la prolongación de un discurso o de una multiplicidad de discursos que emanan de los protagonistas. Se trata, más bien, de reflexionar sobre la concreción de posturas intersubjetivas -a las que no es ajeno el investigador- donde se ubican los fenómenos sociales en su contexto y en las

[73] BERTELY, María. 2007. "La ruta metodológica: investigación, explicitación, evocación y co-autoría". En: María Bertely (Coord.). *Conflicto intercultural, educación y democracia activa en México. Ciudadanía y derechos indígenas en el movimiento pedagógico intercultural bilingüe de Los Altos, la Región Norte y la Selva Lacandona de Chiapas*. México: Universidad Católica del Perú, CIESAS, pp. 46-76.

BERTELY, María. 2008. "Educación intercultural para la ciudadanía y democracia activa y solidaria. Una crítica de la *Otra* educación al multiculturalismo neoliberal y comunitarista". En: Gunther Dietz; Guadalupe Mendoza Zuany; *et al. Multiculturalismo, educación y derechos indígenas en las Américas*. Quito: Abya-Yala, pp. 267-302.

[74] Véanse las tesis siguientes: Gómez Lara, 2002; Gutiérrez Narváez, 2005; Núñez Patiño, 2005; Rodríguez, 2006.

[75] BERTELY, María. 2000. Conociendo nuestras escuelas, un acercamiento etnográfico a la cultura escolar. México: Paidós.

[76] ROCKWELL, Elsie. 2007. Hacer escuela, hacer Estado: la educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala. Zamora: Colmich, DIE-CINVESTAV, CIESAS.

condiciones de su producción o construcción social. Para entender la problemática de la educación indígena en esta región de Chiapas, así como en otros lugares de México y América Latina, es necesario incluir la descripción de cómo ha surgido y evolucionado la demanda étnica de autonomía escolar y qué pueden significar las luchas para transformar la realidad social y cambiar la escuela, poniéndola bajo control de algunas instituciones sociales legítimas, como el caso de las "asambleas de educación".

En resumen, el análisis de los datos sociales arrojados por las entrevistas de naturaleza biográfica remite a una construcción conjunta y bilateral, que resulta de la interacción entre el investigador y su interlocutor. Reconocer que eso es inherente a muchos métodos cualitativos no significa sin embargo que no sean válidas científicamente. Al contrario, es una condición para controlar más concretamente las distorsiones inducidas por la interpretación de sus propias experiencias sociales a la luz de su trayectoria y con una mirada retrospectiva. Vuelve de nuevo así al investigador la tarea de llegar a contextualizar su objeto de estudio sin mostrar más que la singularidad del caso observado y comentado.

Para una objetivación participante del investigador social

La capacidad del investigador de tener en cuenta, mediante una permanente reflexión crítica, el tipo de relación que mantiene con su objeto, representa un instrumento no desdeñable para la calidad del trabajo sociológico; es necesario recurrir así a la *objetivación participante*, al autoanálisis social de la relación subjetiva del sociólogo frente a su objeto, a su sociedad de origen y, sobre todo, a su propio campo académico (Bourdieu, 2003).[77]

> "*Ce qu'il s'agit d'objectiver, en effet, ce n'est pas l'anthropologue faisant l'analyse anthropologique d'un monde étranger, mais le monde social qui a fait l'anthropologue et l'anthropologie consciente ou inconsciente qu'il engage dans sa pratique anthropologique; pas seulement son milieu d'origine, sa position et sa trajectoire dans l'espace social, son appartenance et ses adhésions sociales et religieuses, son âge, son sexe, sa nationalité, etc., mais aussi et surtout sa position particulière dans le microcosme des anthropologues. Il est en effet scientifiquement attesté que ses choix scientifiques les plus décisifs (sujet, méthode, théorie,*

[77] BOURDIEU, Pierre. 2003. "L'objectivation participante". En: *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, No. 150, pp. 43-58.

etc.) dépendent très étroitement de la position qu'il occupe dans son univers professionnel, dans ce que j'appelle le champ anthropologique, avec ses traditions et ses particularismes nationaux, ses habitudes de pensée, ses problématiques obligées, ses croyances et ses évidences partagées, ses rituels, ses valeurs et ses consécrations, ses contraintes en matière de publication des résultats, ses censures spécifiques, et, du même coup, les biais inscrits dans la structure organisationnelle de la discipline, c'est-à-dire dans l'histoire collective de la spécialité, et tous les présupposés inconscients inhérents aux catégories (nationales) de l'entendement savant." [78]

Por lo tanto, el esclarecimiento aportado en esta tesis sobre la política educativa del sureste mexicano, se debe, hay que advertirlo, a una perspectiva general exterior, pero que comparte algunas características que son tal vez paradójicamente muy comparables con el propio medio de origen del investigador en el oeste de Francia. Así, la emigración de las jóvenes generaciones se percibe, por una parte, como una forma de escapatoria ante la crisis del método de producción del capitalismo rural y, por otra parte, como una consecuencia inexorable del sistema escolar, que aleja a los futuros trabajadores de la problemática y necesidades del desarrollo local, así como de sus recursos materiales y simbólicos. Es "demasiado fácil", ver aparecer en ocasiones, conscientemente o no, los puntos comunes y contrastes implícitos entre el medio de origen y el medio de observación, lo que puede conducir a la vez a extrapolar y deformar el objeto de estudio, pero también a enriquecer su análisis sin que la investigación sea señalada de etnocentrista.

Ahora bien, los campesinos indígenas no mostraron ningún interés particular por enterarse de la procedencia o afiliación universitaria de su curioso visitante de una u otra "prestigiosa" y elitista institución, sino, en cambio, se interesaron por su trayectoria social, político-sindical y económico-laboral. Sin embargo, a pesar de las diferencias socioculturales que segregan a los estudiantes de origen familiar relativamente modesto de sus demás compañeros y sobre todo del cuerpo profesoral, no cabe la menor duda que las pautas académicas adquiridas e interiorizadas refuerzan la convicción de concebir la ciencia social como un "deporte de combate", en palabras de Pierre Bourdieu, además de ser una herramienta de apoyo en la legitimación de aspiraciones y prácticas sociales marginadas e invisibilizadas, pero radicalmente fascinantes a los ojos de un hijo y nieto de trabajadores

[78] *Ibíd*.: 44-45.

rurales de la "Francia profunda," donde la cultura laboral y la sumisión al orden establecido sigue provocando conflictos, desigualdades sociales, deterioración ambiental y desaparición paulatina de tradiciones populares como el dialecto regional.

Abriendo una nueva generación de estudios sociales realizados en cooperación con los zapatistas,[79] Philipp Gerber (2005) ha realizado una monografía sugerente tanto por su acercamiento participativo en Suiza y en los territorios rebeldes, como por su objeto de investigación – la organización social de una cooperativa cafetalera zapatista- que él considera como un ejemplo de la autonomía indígena, práctica que deja beneficios directos a los "autónomos", además de ser la expresión de su identidad política.[80] Como investigación realizada en asociación estrecha con los pueblos zapatistas (Aubry 2007a),[81] la tesis doctoral de Mariana Mora (2008)[82] experimenta la descolonización de las ciencias sociales, buscando conjunta y colectivamente elementos de la memoria compartida por comunidades tseltales y zapatistas, las cuales son sujetos activos del estudio que justamente están produciendo conocimientos socialmente relevantes para encarar a la adversidad y prepararse mejor para perseguir sus aspiraciones políticas.

[79] Dadas las condiciones políticas y militares que impedían la realización de investigación social en los territorios zapatistas antes de la creación de los Caracoles, ningún estudio antropológico anterior a la creación de los Caracoles ha sido realizado en asociación directa con ellos. Desde hace pocos años, se viene documentado la construcción cotidiana de un régimen de autonomía por las bases zapatistas, puesto que anteriormente sólo se han analizado los discursos de los jefes militares zapatistas, y también los discursos sobre sus discursos.

Véase: BARONNET, Bruno. 2001. *Des montagnes du Sud-Est du Mexique aux colonnes de la presse française. Le conflit du Chiapas (1994/2000) par la lorgnette du journal Le Monde.* Tesis de Licenciatura en Ciencias Políticas. Instituto de Estudios Políticos, Universidad de Toulouse I - Arsenal.

[80] GERBER, Philipp. 2005. "'Preguntando caminamos'. Café orgánico zapatista: los tsotsiles de la cooperativa Mut Vitz en su caminar autónomo". En: *Anuario de Estudios Indígenas*, No.10, pp. 247-300.

[81] AUBRY, Andrés. 2007. "Otro modo de hacer ciencia. Miseria y rebeldía de las ciencias sociales". En: Bruno Baronnet, Mariana Mora y Richard Stahler-Sholk (Coords.). *Luchas muy otras: sociedad y gobierno en las comunidades indígenas de Chiapas.* Mecanuscrito en prensa.

[82] MORA, Mariana. 2008. *Decolonizing Politics: Zapatista Indigenous Autonomy in an Era of Neoliberal Governance and Low Intensity Warfare*. Tesis de Doctorado en Filosofía, Universidad de Texas en Austin.

Como lo expresa el antropólogo Charles Hale (2006)[83] acerca de su compromiso con la recuperación de las tierras "ancestrales" reclamadas por un pueblo indígena de Nicaragua, esta causa política puede aparecer contradictoria con la crítica cultural antropológica, lo que a la vez afecta y enriquece los resultados de su investigación. Para el caso estudiado aquí, la lucha por una educación "verdadera", como la llaman los zapatistas del MAREZ Ricardo Flores Magón, parece ser a primera vista una aberración conceptual, o un esencialismo más o menos "estratégico" (Hale, 2006; Rappaport, 2005),[84] aunque a fin de cuentas representa una poderosa herramienta simbólica de defensa y conquista de mayores márgenes de autonomía educativa frente a la hegemonía de la política y la cultura escolar nacional.

Una investigación militante permite combinar la crítica social con la acción política de grupos civiles como lo señala Shannon Speed (2006)[85] en el caso de la defensoría indígena de los derechos humanos en Chiapas. Producir conocimiento que es empíricamente sostenible, teóricamente productivo y éticamente viable sirve para descolonizar los procesos de acción científica en vigor hoy. La colaboración directa y estrecha entre el investigador y los actores de su sujeto indagado, se entiende en la antropología social contemporánea, como una condición para descolonizar las aplicaciones teórico-metodológicas de ciencias sociales importadas de un contexto europeo y estadounidense (Leyva y Speed, 2008).[86] Sin embargo, queda pendiente el reto imprescindible de formar investigadores encargados por sus comunidades (indígenas o no) de origen para desarrollar proyectos propios cuyos resultados pueden ser de suma utilidad para las mismas. Además persiste la urgencia de plantear conjuntamente proyectos de pesquisa que consideren los

[83] HALE, Charles R. 2006. "Activist Research v. Cultural Critique: Indigenous Land Rights and the Contradictions of Politically Engaged Anthropology". En: *Cultural Anthropology,* Vol. 21, No. 1, pp. 96-120.

[84] RAPPAPORT, Joanne. 2005. *Intercultural Utopias. Publics Intellectuals, Cultural Experimentation, and Ethnic Pluralism in Colombia*. Durham: Duke University Press.

[85] SPEED, Shannon. 2006. "At the Crossroads of Human Rights and Anthropology: Toward a Critically Engaged Activist Research". En: *American Anthropologist.* Vol. 108, No. 1, pp. 66-76.

[86] LEYVA, Xochitl y Shannon Speed. 2008. "Hacia la investigación descolonizada: nuestra experiencia de co-labor". En: Xochitl Leyva, Araceli Burguete y Shannon Speed (Coord.). *Gobernar en la diversidad: experiencias indígenas desde América Latina*. México: CIESAS, FLACSO, pp. 33-56.

problemas económicos, educativos, sanitarios y ambientales, con la participación activa de las comunidades en el diseño, la realización y la evaluación de los mismos.

Ahora bien, a diferencia de la investigación de Joanne Rappaport (2005) con activistas indígenas de los Andes colombianos, muchas condiciones propias al presente estudio no han permitido planear estrategias de colaboración en la "*co-teorización*" mediante reuniones periódicas con dirigentes y bases del sector educativo zapatista para capturar las complejas lógicas sociales vistas desde "adentro" y "afuera" de la vida comunitaria. La antropóloga estadounidense, comprometida con los activistas del Consejo Regional Indígena del Cauca, –una de las primeras y principales organización indígenas de América Latina– entiende justamente la etnografía menos como un texto escrito o método de recolección de datos que como un espacio crítico de construcción teórica (Rappaport, 2007).[87] Si bien la presente investigación sufre de la falta de "*co-teorización*", no cabe duda que muchas de las pistas estudiadas en adelante surgen de reflexiones aportadas por los entrevistados. Con ellos, establecer una relación de cercanía y empatía susceptible de evitar al máximo efectos de violencia simbólica (Bourdieu, 1993)[88] no siempre resultó fácil de alcanzar, como, por ejemplo, la entrevista del dirigente tseltal paramilitar y antizapatista Pedro Chulín (junio, 2005) que manifestó su franca hostilidad al proyecto de autonomía.

V. La educación de los zapatistas como desafío global a la política indigenista

A partir del análisis de las relaciones sociales, los discursos y prácticas político-educativas de los pueblos indígenas de las Cañadas de Ocosingo, Chiapas, esta tesis busca mostrar que la experiencia autonómica desafía la política educativa del Estado- nación mexicano. Pues se inscribe en un marco novedoso de transformación de las relaciones de poder. Aún en contextos y circunstancias difíciles, el proyecto de autonomía zapatista aporta un marco intercomunitario democrático a los MAREZ que permite una lenta consolidación de modos alternativos de organización de la escuela en sus territorios

[87] RAPPAPORT, Joanne. 2007. "Más allá de la escritura. La epistemología de la etnografía en colaboración". *Revista Colombiana de Antropología*. No. 43, pp. 197-229.

[88] BOURDIEU, Pierre 1993. "Comprendre". En: Pierre Bourdieu (Coord.). *La misère du monde*. París: Seuil, pp. 1389-1447.

Los contextos locales de guerra contrainsurgente, de pobreza y divisiones políticas han provocado omnipresentes dificultades cotidianas. No siempre ni todas las comunidades zapatistas alcanzan a reclutar y mantener a sus propios promotores de educación. Pese a ello, donde hay escuela zapatista, los campesinos indígenas movilizan sus recursos materiales y simbólicos para dar a la acción docente, al espacio y al tiempo dedicado a la enseñanza formal un sentido diferente al buscado desde el Estado ya que logran orientar sus procesos político-pedagógicos según valores, normas y rasgos identitarios que los distinguen como sujetos sociales.

Dedicado a las dos décadas anteriores al levantamiento armado de 1994, un primer capítulo contextualiza las prácticas alternativas de política y autonomía indígena de la escuela no sólo en el marco regional y nacional, sino latinoamericano, puesto que otros movimientos de lucha indígena y popular han buscado construir sistemas propios de enseñanza en circunstancias de violencia política y militar. Las dos décadas que preceden el surgimiento del EZLN en México corresponden en efecto a la emergencia de procesos educativos que tienden a ser más autónomos del Estado, y que son generados por grupos indígenas organizados regionalmente a nivel político.

Los casos del movimiento indígena del Cauca andino y de las comunidades mayas perseguidas cerca de la frontera sureste de Chiapas son abordados en profundidad antes de pasar al caso de las Cañadas a partir del Congreso Indígena de San Cristóbal preparado desde 1973 hasta la aparición de “maestros campesinos” en aldeas tseltales de las Cañadas organizadas en la ARIC Unión de Uniones. Se desprende de este capítulo de naturaleza sociohistórica la importancia de la cuestión del tipo de relación que entretienen los pueblos indígenas (y sus colaboradores políticos) con el Estado, el cual no alcanza a expandir la cobertura escolar al conjunto de los etnoterritorios.

Para comprender el sentido que los rebeldes de las Cañadas dan a su acción político-educativa y cómo ésta es el producto de su habitus, conviene primero explorar el lugar que ellos ocupan localmente en el campo de la educación indígena. Así, el segundo capítulo introduce una caracterización de las posiciones y disposiciones sociales de los actores que interactúan a nivel local para construir las alternativas educativas que encabezan los

MAREZ. A nivel sociológico, se ubica el puesto de promotor de educación autónoma entre el cargo tradicional y la militancia zapatista. En este sentido, los primeros apartados sitúan su acción educativa en una perspectiva etnográfica y aportan datos cualitativos útiles para abordar los temas analizados a lo largo de la tesis. De esta forma, se contextualizan las prácticas de organización alternativa de la escuela en el tiempo y el espacio territorial de las Cañadas de Ocosingo.

Se analiza el carácter joven de los actores zapatistas y solidarios comprometidos en los proyectos de los MAREZ. En cuanto a los actores externos que colaboran regular o esporádicamente, se reflexiona sobre su implicación concreta en términos de relación de colaboración, valorando su débil intervención en materia de decisión sobre la orientación política y pedagógica de las escuelas autónomas, ya que no intervienen directamente en las deliberaciones de los consejos autónomos rebeldes y las asambleas de dirigentes comunitarios que son los principales órganos políticos a nivel municipal. Sin embargo, es a nivel comunitario que se puede apreciar mejor el peso de las estructuras de poder indígena sobre los asuntos educativos en la medida en que su gestión cotidiana depende de ellas y de la legitimidad política del proyecto de autonomía zapatista.

Luego, el tercer capítulo se detiene sobre los actuales retos sociales que las escuelas de las bases de apoyo zapatistas plantean de cara al Estado en el territorio bajo su control desde que éstas casi generalizaron su implantación y consolidación desde finales de la década de los años 90. La construcción social del poder educativo de, por y para los pueblos indígenas se demuestra además paradójica por distintos motivos, como por ejemplo considerando la participación de todos los comuneros a los asuntos educativos, más allá de los padres de familia. Se establece que después de una fase de “alzamiento educativo” en contra de los efectos desastrosos de la política nacional impuesta, interviene una etapa de “rebelión educativa” donde la asamblea comunitaria y sus representantes juegan un papel fundamental para reglamentar y controlar desde “abajo y a la izquierda” el quehacer cotidiano en el sector. De allí, emerge un estado de “dignidad educativa” en el cual los comuneros zapatistas aparecen ahora por tener en sus manos tanto la selección como la formación docente, a pesar de la falta de recursos materiales y simbólicos a su alcance.

Asimismo, la autonomía tiende a favorecer la apropiación social de la escuela, vista como estrategia étnica de resistencia, especialmente en las dimensiones temporales (horarios, calendarios, edades de los alumnos) y espaciales (construcción, mantenimiento y ritos colectivos) en torno a las aulas, para lo que se realiza un análisis en términos de alcances y límites. Tomando en cuenta que los procesos pedagógicos alternativos de las escuelas zapatistas dependen de procesos organizativos autónomos, se dedica la última parte de la tesis a los desafíos y paradojas de la producción social de conocimientos y métodos escolares en las Cañadas, haciendo énfasis sobre el carácter multilingüe, multicultural y crítico de los temas abordados por los promotores con sus alumnos. Así, se examina cómo la autonomía político-educativa surge como condición para una educación social y culturalmente pertinente.

Segundo capítulo: Chiapas no está solo: otras luchas indígenas en educación antes de 1994

> *"El Che se nos adelantó. Es el hombre de una generación que todavía no acaba de nacer. Y no me refiero a su lucha revolucionaria, sino al modelo ético de un ser humano dedicado a los demás. Y es que ni siquiera el cristianismo lo ha planteado de esa forma, y no sólo eso, sino las consecuencias que resultan de esa forma de pensar."*
>
> Subcomandante Insurgente Marcos, 2008.[89]

Antes de las experiencias de autonomía educativa de los MAREZ de la Selva Lacandona, varios otros territorios indígenas latinoamericanos han sido los espacios de la expresión organizada de una fuerte reacción social de rechazo a sistemas escolares impuestos y controlados por el Estado y la Iglesia, especialmente desde finales de los años 70. Nuevas prácticas de autogestión comunitaria de las escuelas son moldeadas por movimientos indígenas y sociales, en contextos de resistencia político-cultural y de rebelión educativa. Se han elegido dos experiencias de escuelas enclavadas en etnoterritorios distantes y distintos en la medida en que se inscriben de forma diferente en el conflicto entre los Estados nacionales y actores de los movimientos sociales y políticos indígenas[90] en los cuales se ubican: en los Departamentos del Cauca en Colombia y del Quiché en Guatemala.

[89] En entrevista con Laura Castellanos (2008) en el libro *Corte de Caja*. México: Bunker.

[90] Sobre los movimientos indígenas en América Latina, ver Houghton (2005), Hernández Castillo (2006), Sierra (1997), Sarmiento (1998), López Barcenas (2005), Matías Alonso (1999), Escárzaga y Gutiérrez (2005), Martí y Puig (2007).

Ambas entidades administrativas están compuestas por vastas regiones multiétnicas, pobres y campesinas, y donde intervienen influyentes militantes de origen urbano en movimientos campesinos y religiosos pacíficos, y en distintos grupos guerrilleros.

Además, vale recordar que el contexto de la lucha de los pueblos zapatistas de Chiapas por construir sus propias redes de escuelas es posterior a varias experiencias masivas de alfabetización dirigidas por gobiernos socialistas en décadas anteriores. En palabras del "líder máximo" cubano (Castro Rus, 1975: 67),[91] "*no creemos que el ser maestro sea sólo un medio de ganarse la vida. Es la forma de cumplir un deber social, de cumplir un papel altamente honroso en la vida, de llenar una misión con el hombre*". Sin duda, la clara prioridad política que la Cuba castrista sigue dando a la educación –como aparato ideológico del Estado centralista- representa una pauta esencial para muchos movimientos de izquierda revolucionaria en Latinoamérica, exceptuando tal vez a los pueblos indígenas.

Antes de los avances legales obtenidos tras los acuerdos de pacificación con la desmovilización de los combatientes indígenas del Movimiento Armado Quintín Lame (MAQL) en el Cauca (Colombia) en 1991[92] y en la legislación educativa posterior,[93] y de la guerrilla guevarista en el Quiché (Guatemala) en 1995,[94] pocos países latinoamericanos han concedido una mayor autonomía política de los territorios étnicos. En Nicaragua, en 1987,

[91] CASTRO RUZ, Fidel. 1975. *Educación y revolución*. México: Nuestro Tiempo.

[92] Cuando el MAQL y otros tres grupos guerrilleros deponen las armas, los dirigentes del movimiento indígena obtienen la inscripción de derechos significativos en la Constitución de 1991, como el derecho a una educación bilingüe "*que respete y desarrolle su identidad cultural*". La Ley 21 de 1991 por la cual se aprueba el Convenio 169 de la OIT rompe con la normatividad de origen colonial estableciendo el derecho de los indígenas a crear sus propias instituciones escolares "*siempre que tales instituciones satisfagan las normas mínimas establecidas por la autoridad competente en consulta con esos pueblos*". Véase anexo C-5.

[93] La Ley General de Educación (1994) define la política de "*etnoeducación*" basada en principios de "*participación*" y "*concertación*" de los pueblos indígenas. Gracias a la intervención directa de los dirigentes y asesores del CRIC y de la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC) en el proceso de reglamentación de esta Ley, se considera el Decreto 804 del 18 de mayo de 1995 como un avance considerable en la lucha por la autonomía educativa. Véase anexo C-8.

[94] El "*Acuerdo sobre identidad y derechos de los pueblos indígenas*" firmado entre el Gobierno de Guatemala y los comandantes guerrilleros en México D.F. el 31 de marzo de 1995 establece los mecanismos mediante los cuales se brinda la oportunidad de participación a las comunidades mayas, xincas y garifunas en los procesos de decisión, adecuación curricular y selección de los maestros asignados a las escuelas comunitarias. El Gobierno se compromete a descentralizar y regionalizar el sistema educativo "*a fin de que se adapte a las necesidades y especificidades lingüísticas y culturales*". Véase anexo C-9.

por medio de la Ley 28, el gobierno sandinista otorgó a las regiones indígenas de la costa Atlántica el derecho de administrar sus asuntos escolares "*mediante programas que recojan su patrimonio histórico, su sistema de valores, las tradiciones y características de su medio ambiente, todo de acuerdo con el sistema educativo nacional*".[95]

El despertar indígena en las aulas de América Latina

A diferencia de las primeras experiencias de educación bilingüe por medio de la radiodifusión (por ejemplo, el pueblo Shuar de Ecuador),[96] la modalidad "presencial" o escolarizada es la opción que tiende a ser la más atractiva para las familias y las organizaciones indígenas y campesinas. Las experiencias autogestivas previas de educación comunitaria e indígena que han surgido en las últimas décadas en el continente latinoamericano han ocurrido al margen y en reacción a las políticas indigenistas y represivas de los gobiernos centrales. A pesar de la distancia geográfica y la lejanía política que separan a las comunidades indígenas que han construido sus propias redes educativas, es preciso mencionar en adelante ciertos procesos de movilización de recursos materiales y simbólicos que, al haber ocurrido en las década de los 80, comparten características que recuerdan los desafíos que tienen las experiencias de los MAREZ a partir de la ocupación de las tierras recuperadas en 1994. A la imagen de las primeras escuelas de los campamentos del Movimiento de los trabajadores rurales "Sin Tierra" de Brasil a mediados de los años 80, varios conjuntos de comunidades indígenas en Colombia y en Guatemala, ocupando nuevos territorios, y políticamente organizadas, han establecido y extendido la

[95] Siguiendo a José del Val (2004: 275), en América sin duda alguna, Colombia con su fuero indígena y Nicaragua con el estatuto de autonomía de la región de la Costa Atlántica, son dos países que "*poseen los desarrollos jurídicos más modernos y completos*", hasta la ratificación a finales de 2007 de la Declaración Internacional de los Derechos Indígenas en las legislaciones de Bolivia y Ecuador.

[96] En la segunda parte de los años 60 en la selva amazónica ecuatoriana, y en un contexto general mucho menos conflictivo (a pesar de ser violento también), surge una propuesta pionera de educación bilingüe por parte de la Federación de los Centros Shuar (jivaros). En los primeros años de la década 80, cuando se sumaban a 28 las escuelas bilingües alternativas en el Cauca, con profesores seleccionados por la comunidad y formados por el CRIC (Gros, 1991: 252-253), este dispositivo integraba más de 130 escuelas del pueblo Shuar, orientadas por un equipo de 230 monitores indígenas. Con la ayuda de los misioneros salesianos, esta organización política moderna emprende la construcción de una red de escuelas radiofónicas en lengua shuar que tuvieron un "*papel decisivo en un proceso de reconstrucción cultural y de afirmación identitaria como shuar e indígena*", y en la formación de "*una nueva elite que tuvo un gran protagonismo en el proceso de organización de las diferentes "naciones" o pueblos indígenas que viven en el oriente ecuatoriano*" (Gros, 2000: 194). Véase también a Landaburu (2000: 225).

participación social comunitaria en el desarrollo de escuelas autogestionadas por ellas, en contextos difíciles de pobreza, de desarraigo y recomposición cultural. En ambos países, los indígenas se involucran en los conflictos armados de distintas formas, dejando claro que "*la lógica identitaria no ha constituido el motor principal o el principio de orientación*" de estas guerras civiles a pesar de su componente obviamente racista (Le Bot, 2006: 211).[97]

A pesar de ser ideológica y cronológicamente posible, no se encuentra algún antecedente documentado del proyecto educativo de la organización de los indígenas zapatistas de Chiapas que aparezca claramente como inspirador o emulador directo de las estrategias de política educativa (y de educación política) de los MAREZ. Pero en cierta medida, las comunidades en resistencia de las montañas del Ixcán y del Cauca, en contextos históricos y geopolíticos relativamente distintos, han implantado también escuelas surgidas fuera de todo sistema oficial de educación nacional, antes de su integración tiempo después.

No es evidente que los dirigentes políticos zapatistas hayan sido informados y han podido sacar lecciones de unas u otras experiencias previas al momento de construir, una década después, sus propias escuelas en sus tierras recuperadas. Sin embargo, lo que atrae la atención es que, en condición de reapropiación social de un territorio, en medio de serios conflictos de lucha por la tierra, el punto fundamental de convergencia es el objetivo de construir sistemas propios de educación, administrados y controlados por las mismas comunidades, y no por actores ajenos a su matriz cultural y que no son activos dentro de su proyecto político.

En un contexto latinoamericano de lucha por la tierra, las primeras organizaciones políticas regionales integradas por campesinos indígenas aparecen en los años 70. Sin embargo, a medida que se van fortaleciendo, algunas de estas organizaciones contemplan la necesidad de construir sus propias estrategias educativas, como en los casos del Consejo Regional de Cauca (CRIC) en Colombia, del Comité de Unidad Campesina (CUC) en Guatemala y de la Unión de Uniones (UU) de ejidos de las Cañadas de Ocosingo. Así, cabe acercarse

[97] LE BOT, Yvon. 2006. "Movimientos identitarios y violencia en América Latina". En Daniel Gutiérrez (Comp.) *Multiculturalismo: desafíos y perspectivas*, México: Siglo XXI, UNAM, Colmex, pp.189-212. Una versión original en francés se encuentra en el libro "*La grande révolte indienne*" de Yvon Le Bot (2009: 107-160).

detalladamente a estas tres experiencias generadas en distintos movimientos sociales con base étnica, pero anteriores a la irrupción en la escena pública de las luchas indígenas en reacción al quinto centenario del "descubrimiento" de América (véase Hale, 1994b).[98] En estos se destacan fuertes luchas de las comunidades por el control de la educación formal en sus territorios, donde de manera estratégica y desde la práctica autónoma han creado, consolidado y transformado sus propias redes de escuelas, de acuerdo a su habitus, a su identidad cultural y política. Entre las características que permiten distinguir los esfuerzos de los pueblos indios en la construcción de un poder educativo autónomo, se recalcan:

- el tipo de organización política que les respalda y su relación con el Estado
- la politización de las identidades étnicas
- la capacidad de movilizar varias formas de recursos internos y externos a sus territorios

Ahora bien, los procesos de lucha por una educación controlada por las estructuras de gobierno indígena en América Latina parecen depender de las necesidades apremiantes que se imponen a ellos frente a la desatención y a la represión del Estado. En distintos contextos y con recursos bastante limitados, algunos pueblos indígenas organizados han aprovechado ciertas posibilidades coyunturales para establecer y administrar sus propios dispositivos escolares con sus medios. Estos se inscriben en condiciones favorecidas por la constitución y la consolidación de movimientos sociales regionales que cuestionan a menudo la legitimidad del Estado para solucionar las demandas étnicas y sociales de las poblaciones.

En el caso de los ejidos de Ocosingo, el incipiente control comunitario sobre los procesos educativos ha resultado ser restringido, por no darse en un contexto más amplio de autogobierno indígena. La politización de los contenidos pedagógicos no fue considerada indispensable en la acción de los "maestros campesinos" de la organización regional de los ejidos de las Cañadas de Ocosingo en vísperas del levantamiento armado de 1994. Generada por la organización de campesinos tseltales ARIC Unión de Uniones, esta particular experiencia regional de mayor control comunitario en la educación de base se

[98] HALE, Charles R. 1994b. "Between Che Guevara and the Pachamama: Mestizos, Indians and Identity Politics in the Antiquincentenary Campaign". En: *Critique of Anthropology*, No. 14, pp. 9-39.

inicia en 1988/1989, apenas unos años después de la aparición de los "promotores de educación" guatemaltecos en los muy cercanos campamentos de refugiados de la parte sur de la Selva Lacandona. Estos jóvenes educadores elegidos en la comunidad provienen de los territorios serranos y selváticos del norte de Guatemala, y varios de ellos ya habían experimentado la docencia en los territorios multiétnicos de las bases de apoyo y los desplazados de guerra.

A diferencia del proyecto educativo del CRIC, las escuelas clandestinas en Guatemala de las bases indígenas del Ejército Guerrillero de los Pobres (EGP) del ex Comandante Rolando Morán (1929-1998) -después conocidas como "Comunidades de Población en Resistencia"- tienden a demostrar que la orientación ideológica de sus dirigentes se ha inclinado mucho más a fortalecer las conciencias de clase en un violentísimo contexto de supervivencia física, y menos a politizar singularmente las identidades étnicas. En el contexto colombiano, en efecto, la experiencia de tres décadas de etnoeducación parece estar más orientada a fortalecer las culturas indígenas y el sentimiento de pertenencia al CRIC. En distintos modos y contextos, ambas experiencias sugieren que la educación básica sea directamente instrumentalizada para contribuir a generar conciencia de pertenencia a un grupo identificado por su origen étnico y político, participando a la transformación de las estructuras económicas y sociales de dominación.

Educación, guerrillas y movimientos campesinos

La conflictividad social en la América Latina del Siglo XX cobra formas radicalizadas en los enfrentamientos violentos y armados, oponiendo gobiernos controlados por las oligarquías agrarias con grupos guerrilleros integrados por campesinos e indígenas pobres. De los Andes a Mesoamérica, las luchas de liberación nacional de los años 60, 70 y 80 han combatido con altos costos humanos el control oligárquico de los recursos y mecanismos económicos (la tierra y los medios de producción en general) y políticos (el poder local y estatal).[99] Sin embargo, la educación de las masas populares también ha sido objeto de

[99] Sobre la geopolítica de los escenarios nacionales de la región, consultar Pierre Vayssière (*Les Révolutions d'Amérique Latine*, PUF, Paris, 1991), Alain Rouquié (*Guerres et paix en Amérique centrale*, Le Seuil, París, 1992; en castellano: *Guerras y paz en América Central*, FCE, México, 1994). Para el caso de Colombia, véase

luchas sociales, aunque no todos los movimientos guerrilleros y agraristas han implementado estrategias propias de escolarización alternativa a la de los estados y de las iglesias. De todos los movimientos insurrectos con base campesina en América Latina (véanse Gott, 1971; Loveman, 2001),[100] y a pesar de ser liderados por profesores muchas veces, son pocos los que han planteado la construcción de sistemas educativos formales en las regiones de ubicación de sus eventuales bases sociales. En contextos de represión tenaz, las guerrillas latinoamericanas de los años 70 y 80 no han tendido a erigir proyectos significativos dirigidos a la niñez campesina e indígena de los territorios donde operaban. En el estado de Guerrero, la Acción Cívica Nacional Revolucionaria de Genaro Vásquez o el Partido de los Pobres de Lucio Cabañas, y sus herederos contemporáneos (Montemayor, 1999; Sarmiento y Barrera, 2006)[101] no han optado, en toda apariencia, por impulsar sistemas escolares rurales de acuerdo con sus ideales, así como los frentes guerrilleros que perduran hasta hoy, como el Ejército de Liberación Nacional y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia.

No obstante, vale mencionar algunas reveladoras experiencias de educación popular dirigida a familias de campesinos pobres e iletrados en contextos rurales de movilización sociopolítica. Poniendo aparte al caso de la educación sandinista en Nicaragua (véase Torres, 1985),[102] dos grandes experiencias campesinos no indígenas se destacan por el alcance de sus proyectos en términos de acceso a sistemas alternativos de alfabetización

---

Daniel Pécaut (1996) "Présent, passé, futur de la violence". En: Jean-Michel Blanquer y Christian Gros, *La Colombie à l'aube du troisième millénaire*. París: IHEAL, pp. 17-63.

[100] GOTT, Richard. 1971. *Las guerrillas en América Latina*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

LOVEMAN, Brian y Thomas Davies. 2001 [1986]. "Guerilla Warfare, Revolutionary Theories, and Revolutionary Movements in Latin America" y "Case Studies of Guerillas Movements and Political Change". En: Ernesto "Che" Guevara; Brian Loveman; *et al. Guerilla Warfare*. Lincoln: University of Nebraska Press, pp. 1-38 y pp. 177-418.

[101] MONTEMAYOR, Carlos. 1999. *La guerrilla recurrente.* México: UACJ.

SARMIENTO, Sergio y Abel Barrera. 2006. "De la Montaña roja a la policía comunitaria. Violencia y militarización en la región de la Montaña de Guerrero". En: Oikión Verónica y Marta Eugenia García (Eds.). *Movimientos armados en México*. Vol. 2. México: Siglo XX, Colmich, CIESAS, pp. 657-707.

[102] TORRES, Rosa María. 1985. *Nicaragua: revolución popular, educación popular*. México: Instituto Nicaragüense de Investigaciones Económicas y Sociales.

inspiradas en pedagogías críticas. Los proyectos educativos de estas bases campesinas se sostienen a partir de sus singulares proyectos políticos, en contextos diferentes.

Por un lado, se trata de las zonas rurales pobres de El Salvador controladas por el Frente Farabundo Martí para la Liberación Nacional (FMLN) entre 1980 y 1992 (Hammond, 1998; Alvear Galindo, 2002),[103] donde la cuestión de la educación popular de las bases campesinas ha constituido un tema crucial para consolidar sus estrategias políticas durante los años 80 y obtener una identificación de las nuevas generaciones con su proyecto de cambio revolucionario. En las bases farabundistas de igual manera, si bien los docentes elegidos entre las comunidades campesinas no tienen altos niveles de formación y de experiencia, se caracterizan por compartir los compromisos ideológicos del movimiento social que representan. Así, el empoderamiento popular al que apuntan a fortalecer también responde a estrategias políticas de movilización y de afianzamiento organizativo de la base.

Por otro lado, se encuentran los asentamientos del Movimiento de los Trabajadores Rurales "*Sem Terra*" de Brasil (MST) desde los años 80 (Strubin, 2007; Caldart, 2000),[104] con distintos discursos y repertorios de acción colectiva. Desde la primera escuela primaria en tierra recuperada en Rio Grande do Sul,[105] el movimiento socioterritorial del MST (Martin, 2001)[106] -aliado del EZLN y de los luchadores indígenas del continente- ha propiciado la

[103] HAMMOND, John. 1998. *Fighting to learn: popular education and guerrilla war in El Salvador.* New Brunswick, N.J.: Rutgers University Press.

ALVEAR GALINDO, Virginia. 2002. *La Educación Popular en Morazán, El Salvador, durante la guerra civil de 1981 a 1992: ¿parte de una estrategia de supervivencia?* Tesis de doctorado en filosofía de la Universidad Libre de Berlín.

[104] STRUBIN, Florencia (Coord.). 2007. Participación e incidencia de la sociedad civil en las políticas educativas: el caso brasileño. Buenos Aires: FLAPE-LPP.

CALDART, Roseli Salete. 2000. "O MST e a formação dos sem terra: o movimento social como princípio educativo". En: Pablo Gentili y Gaudêncio Frigotto (Ed.). La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo. Buenos Aires: CLACSO, pp. 125-144.

[105] La primera escuela pública abierta en un asentamiento del MST se logra tras la ocupación en 1981 de las tierras de Encruzilhada Natalito, gracias particularmente a la movilización de la profesora María Salete Campigotto a favor de 180 niños asentados con sus familias (Harnecker, 2002).

[106] MARTIN, Jean-Yves. 2001. *Les sans-terre du Brésil : géographie d'un mouvement socio-territorial*. París: L'Harmattan.

creación de más de 1,500 escuelas. El "*Setor de Educação*" del MST coordina un proyecto pedagógico global enfocado en la formación política y el desarrollo agropecuario.[107]

En ambos casos intervienen profesionales con formación universitaria que no comparten el origen, la trayectoria y el destino social del campesinado pobre. En El Salvador, Hammond (1998: 8) observa que los campesinos muchas veces esperan que estos expertos tomen iniciativas, lo que crea una contradicción: hasta entre individuos que luchan juntos para construir una sociedad que elimine las desigualdades sociales, su colaboración es afectada por orígenes sociales desiguales. La necesidad de fortalecer el acceso y la calidad educativa de los campesinos parece implicar paradójicamente aquella de involucrar a actores sociales no-indígenas, los cuales *a priori* comparten sus compromisos políticos, pero que *a posteriori* desconocen en carne propia el contexto, las normas y las prácticas sociales y culturales en relación con la acción pedagógica, quizás por tener objetivos e intereses que no concuerdan sistemáticamente con las demandas de sus bases.

Este argumento parece válido, en distintos sentidos, en los tres contextos regionales que se propone analizar en adelante, y en los cuales intervienen militantes blancos y mestizos en los procesos de educación de grupos de campesinos indígenas organizados políticamente hablando. En un primer momento, se examina el caso del proyecto de educación de los indígenas del Cauca, y a partir del cual se inspiran otros grupos nativos que se apoderan de las escuelas en sus territorios, más allá de la zona de las cordilleras que atraviesan este departamento colombiano. Lo anterior gracias a un plan inédito de autonomía política donde la educación representa un eje central. En un segundo tiempo, en otro contexto de guerra, cobra un sentido distinto la experiencia clandestina de los guerrilleros guatemaltecos en las comunidades de desplazados mayas antes de la "salida al claro" y el "retorno" de los refugios. En tercer lugar, volviendo a las Cañadas de Ocosingo, se trata de explorar los discursos y las prácticas significativas que, desde los años 70 hasta 1994, emergen en la escena pública como antecedentes de la rebelión educativa zapatista.

[107] El "Setor de Educação do MST Brasil" publica "Cadernos Iterra" y "Cadernos de Educação" disponibles en su sitio Internet [http://www.mst.org.br]. Sobre la propuesta pedagógica, véanse el No. 8 "*Princípios da educação no MST* (1996), y el No. 9 "*Como fazemos a escola de educação fundamental*" (1999).

I. Hacia una educación propia: la lucha pionera de los indígenas del Cauca, Colombia

Hasta la Constitución de 1991, el texto de la Ley 89 de 1890 entrega la educación de los indígenas a la Iglesia y los asimila como "*menores de edad para el manejo de sus porciones en los resguardos*" (Art. 40).[108] Sin embargo, esta ley también participa a legitimar a las autoridades indígenas de los cabildos (de creación colonial) asignándoles funciones diversas que, según Juan Diego Castrillón (2006: 285-286),[109] "*los hacen convertirse paulatinamente en una autoridad trascendental en la vida comunitaria*". En entrevistas (marzo 2008),[110] los actuales responsables de los programas de educación de las asociaciones de Cabildos que componen al CRIC[111] comparten cierta tendencia a vincular fuertemente el papel histórico de su proyecto alternativo de educación formal lanzado en 1978 con las condiciones del ejercicio de mayores niveles de autonomía política. En sus relatos, es predominante la ubicación subjetiva de su acción como activistas político-culturales en una memoria colectiva construida sobre elementos de prácticas de resistencia y autonomía educativa que vienen desarrollando los mismos pueblos desde décadas atrás. En los municipios del norte del Cauca por ejemplo, entre las ciudades de Cali y Popayán, las comunidades del pueblo Nasa (Páez) expresaban desde los años 60 y 70 múltiples inquietudes por las tensiones derivadas de los malos tratos de las hermanas Lauras a los niños, sus familias y las autoridades indígenas en Toribío, Tacueyó o San Francisco por mencionar algunos. Otros recuerdan que antes de los años 70, cuando ni siquiera había

[108] Los indígenas colombianos (84 pueblos y 64 lenguas) representan cerca de 800,000 personas (alrededor de 2% de la población nacional). Si bien las riberas de varios ríos de la selva amazónica acogen una impresionante diversidad etnolingüística, aproximadamente 80% de los indígenas viven en los Andes y en la fachada atlántica, mientras el primer grupo étnico lo constituyen los wayúu de la península desértica de la Guajira (mar Caribe), seguido de los grupos nasa (paeces) y los emberá.

[109] CASTRILLÓN ORREGO, Juan Diego. 2006. *La dinámica internacional y nacional en la formación de los derechos indígenas: el caso Colombia*. México; Tesis de Doctorado en Derecho, UNAM.

[110] Entrevistas a Inocencio Ramos (coordinador PEBI), Graciela Bolaños, Libio Palechor, José Domingo Caldón (coordinadores de la Universidad Autónoma Intercultural e Indígena – UAIIn), Emil Palecho (Cabildo Mayor Yanacona), Gentil Wala (zona de Tierradentro, municipios de Inzá y Páez), Yamilé Nene (zona del Municipio de Caldono) y Jeann Nilton Campo (Asociación de Cabildos Indígenas del Norte del Cauca).

[111] El sitio Internet de la principal organización indígena a nivel regional en Colombia es el siguiente: http://www.cric-colombia.org

maestros indígenas contratados por los municipios ni se encontraban escuelas en cada vereda como hoy, varias comunidades indígenas, principalmente hablantes del *nasa yume*, "históricamente" habían venido construyendo escuelas, y eligiendo localmente a un maestro, al cual se retribuía con los recursos disponibles y trabajos colectivos (mingas).

Las ideas del nasa Manuel Quintín Lame Chantre (1880-1967), que lideró levantamientos en 1914 y 1916 en el Cauca y recuperaciones de tierras en los años 20 y 30 con los pijaos de Tolima (donde funda dos escuelas), reaparecen a la sombra de las movilizaciones agrarias promovidas por la Asociación Nacional de Usuarios Campesinos (ANUC).[112] Desde antes de la fundación de la organización, distintos dirigentes indígenas formados en el movimiento agrarista han llamado la atención al Estado sobre su responsabilidad, protestando también contra el manejo de la educación por la *Iglesia docente*.[113] Y después en contextos regionales de creciente violencia política (Houghton y Villa, 2005),[114] los activistas indígenas y sus colaboradores blancomestizos, cuyas relaciones internas a la organización son de naturaleza intercultural (Rappaport, 2003),[115] empiezan a examinar cómo apropiarse de la educación para formar líderes comunitarios comprometidos con las luchas de reivindicación agraria, social y cultural.

Además de cuestionar la labor educativa del clero, de los misioneros y del Instituto Lingüístico de Verano, los dirigentes indígenas organizados desde los años 70 empiezan a exigir nuevos derechos al Estado, y a tomar conciencia de las consecuencias de la

[112] Sobre la conformación en los años 70 del movimiento indígena colombiano a partir de la ruptura política con la ANUC, referirse a la tesis de Marie-Chantal Barre (1980) dedicada a las ideologías indigenistas y a los movimientos indios en América Latina (publicada en español por Siglo XXI en distintas fechas). Hoy en día la ANUC sigue activa dentro del movimiento internacional Vía Campesina.

[113] Expresión utilizada por los antropólogos colombianos de la educación indígena y afrocolombiana, Elizabeth Castillo y Axel Rojas (2005: 63-72), cuando abordan el rol histórico nacional y regional de grupos misioneros en el campo educativo después de la Constitución de 1886 y la promulgación de la Ley 89 de 1890 "*por la cual se determina la manera como deben ser gobernados los salvajes que vayan reduciéndose a la vida civilizada*".

[114] HOUGHTON, Juan y William Villa. 2005. *Violencia política contra los pueblos indígenas en Colombia 1974-2004*. Bogotá: CECOIN-Organización Indígena de Antoquia, IWGIA.

[115] RAPPAPORT, Johanne. 2003. "El espacio del diálogo pluralista: historia del Programa de Educación Bilingüe del Consejo Regional Indígena del Cauca". En: Daniel Mato (Coord.). *Políticas de identidades y diferencias sociales en tiempos de globalización*. Caracas: FACES-UCV, pp. 257-281.

proscripción de la lengua y de la cultura indígena en la educación formal. Esta inquietud alimenta la construcción de un discurso colectivo crítico no tanto hacia la institución escolar en sí, sino contra los efectos de un poder educativo ajeno que no satisface las demandas de las familias indígenas. Este discurso público o "*public transcripts*" (Scott, 2000) de descalificación del símbolo de poder que representan la "escuela oficial", el "internado" o la "escuela normal" se viene construyendo también con la confrontación a la realidad de un mayor éxodo rural, sistemáticas discriminaciones, insignificantes recursos públicos otorgados y falta de tierras disponibles para la economía rural de subsistencia familiar. Asimismo, la denuncia del impacto de la escuela también es perceptible en los conflictos intergeneracionales ligados a la pérdida del sentido de pertenencia comunitaria y a la incorporación del modelo cultural dominante, es decir, a la interiorización de la dominación que se traduce por el abandono "voluntario" de las tradiciones indígenas, como la participación en la *minga* (trabajo colectivo) y en la política y la religiosidad local.

De la lucha por la tierra a la lucha por un maestro bilingüe en los Andes

Vinculados al movimiento social campesino, un núcleo de grupos de terrajeros y comuneros,[116] principalmente de los pueblos Nasa (Páez) y Misak (Guambiano), propone a principios de la década de los años 70, la unidad organizacional y la coordinación de las luchas de distintas comunidades, mediante la creación del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), exigiendo el no pago de terrajes y buscando fortalecer el poder de participación política comunitaria mediante la promoción del autogobierno de los Cabildos. Desde su fundación el 24 de febrero de 1971 en una asamblea en Toribío (norte del Cauca) y hasta la fecha, no hay sin duda, en América Latina, otra organización regional e independiente conformada por pueblos indígenas que sea más reconocida que el CRIC. En menos de tres décadas, el CRIC realizó una gran cantidad de esfuerzos organizativos para la invención de una política de educación indígena controlada por los mismos Cabildos que la conforman. El movimiento indígena colombiano que nace y se impulsa en el Cauca

[116] Los terrajeros son trabajadores agrícolas sin tierra, quienes mediante el "terraje", es decir el trabajo obligatorio en la hacienda, obtienen la posibilidad de habitar y explotar parcelas dentro de la misma. Los comuneros son habitantes de resguardos, es decir de propiedades colectivas de terreno adjudicadas a los indígenas desde la época colonial.

busca después del Congreso de fundación de la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC) en 1982 poner a la "*educación bilingüe y bicultural bajo el control de las autoridades indígenas*".[117] La demanda de educación autónoma es una constante en la historia del movimiento indígena caucano y nacional.[118] Aparece constreñida por sus estrategias, contradicciones, divisiones y tensiones internas ligadas a consideraciones de orden político (véanse: Gros, 1991; Vasco, 2002; Houghton, 2005; Caviedes, 2007).[119]

Comprometidos en esta "*organización indígena en lucha por la tierra*" (Gros, 1991), los orígenes y trayectorias militantes e intelectuales indígenas de los primeros cuadros políticos indígenas y blancomestizos del CRIC (Rappaport, 2005) se han generado en un contexto de intensas movilizaciones agrarias y de transformación política (autogobierno y luego guardia indígena) y pedagógico-cultural (afirmación identitaria), que contribuyen a la politización de las demandas y de las fronteras étnicas (Gros, 2000) en una dinámica de resistencia

[117] La plataforma de lucha de la ONIC sigue contemplando también la cuestión de la defensa de la autonomía, de los territorios, "*de la historia, cultura y tradiciones indígenas*" así como "*la recuperación de las tierras usurpadas*". Reivindica la propiedad colectiva de los resguardos y el control de los recursos naturales. Busca impulsar a "*las organizaciones económicas comunitarias*", "*la medicina tradicional*" y "*la solidaridad con las luchas de otros sectores*". También exige "*la aplicación de la Ley 89 de 1890 y demás disposiciones favorables a los indígenas*". Fuente: [http://www.onic.org.co/quienes.shtml].

[118] El movimiento indígena de Colombia, aunque se encuentre frágil, diverso y dividido, ha construido un apreciable poder de convocatoria nacional, lo que le permite incidir seriamente en la agenda pública. Asimismo, tiene sólidas bases territoriales conformadas durante el conflicto armado y las luchas sociales de las tres últimas décadas. Existen en Colombia condiciones extremas de exclusión en las áreas sociales, económicas y políticas, que resultan en una profunda crisis manifestada por la falta de estabilidad social y el avance de los conflictos armados. A pesar de un marco legal protector, las violaciones a los derechos de los pueblos indígenas es atribuible en parte a las dinámicas de los conflictos internos, a la acción y represión de grupos armados ilegales que se encuentran ligados a las estructuras económicas y de poder local y regional, asociados (o no) con el tráfico de drogas y la explotación de recursos naturales.

[119] GROS, Christian. 1991. *Colombia indígena: identidad cultural y cambio social*. Bogotá: CEREC. Ver "Une organisation indienne en lutte pour la terre, le Conseil Régional Indigène du Cauca", Documento de trabajo ERSIPAL Núm. 20, París: CREDAL-CNRS. Una versión abreviada de este texto está publicada en español en *Indianidad, etnocidio e indigenismo en América Latina*. México: CEMCA (1988).

VASCO, Luis Guillermo. 2002. *Entre selva y páramo. Viviendo y pensando la lucha india*. Bogotá: ICANH.

HOUGHTON, Juan. 2005. "Paradojas del movimiento indígena colombiano: Entre la autonomía y la inserción institucional". Etnias & Política, número 1, pp. 35-46.

CAVIEDES, Mauricio, *et al.* 2007. *Paz y resistencia: experiencias indígenas desde la autonomía*. Bogotá: CECOIN.

pacífica contra la violencia persistente del conflicto armado y del conflicto agrario (Caviedes, 2007; Tattay Bolaños, 2005).[120]

Desde un principio, el objetivo de desarrollo educativo alternativo a las ofertas educativas del Estado y de la Iglesia aparece como uno de los siete puntos de la plataforma de lucha inicial del CRIC y que sigue vigente: "*Formar profesores indígenas para educar de acuerdo con la situación de los indígenas y en su respectiva lengua*". Según Elizabeth Castillo y Axel Rojas (Departamento de Estudios Interculturales de la Universidad del Cauca en Popayán), en la memoria de las primeras asambleas y encuentros que dieron nacimiento a la primera organización indígena del país aparece reiteradamente una preocupación por el tema de la educación y más concretamente por la formación de maestros (Castillo y Rojas, 2005: 73).[121] Además, tener en cuenta la memoria colectiva de los agravios y de la dominación del poder eclesial y reconocer las tensiones implicadas por el papel negativo que ha tenido la iglesia misionera permite a los pueblos indígenas ratificar políticamente la posibilidad de reorientar la educación (Castillo, 2006).[122]

El Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) se posiciona en los años 70 como actor colectivo central en el campo político y cultural de Colombia. Sus prácticas discursivas y político-pedagógicas siguen teniendo eco en la historia educativa indígena en la medida que el CRIC es la primera organización de resguardos indígenas[123] que se apropia de la escuela

[120] Sobre aspectos ligados a la resistencia indígena, referirse al trabajo de investigación asociativa coordinado por Mauricio Caviedes (2007) y la tesis de Grado en Antropología de Libia Tattay Bolaños (2005). *Volviendo armados*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Consultar también recientes artículos periodístico de Raúl Zibechi, docente, asesor e investigador de los movimientos sociales (Multiversidad Franciscana de América Latina en Montevideo: "*Colombia: los Nietos de Quintín Lame*" (30/11/2007) y "*Colombia: Autoprotección indígena contra la guerra*" (07/04/2008). Washington, DC: Center for International Policy, Programa de las Américas (http://www.ircamericas.org).

[121] CASTILLO, Elizabeth y Axel Rojas. 2005. *Educar a los Otros. Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*. Popayán: Universidad del Cauca.

[122] CASTILLO, Elizabeth. 2006. "La lucha comunitaria por otra escuela: memoria política e historia educativa en Tierradentro". En: Manuel Alejandro Prada; *et al. Subjetividad (es) política(s). Apuestas en investigación pedagógica y educativa*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, pp. 241-256.

[123] La administración pública actual reconoce a más poco más de 700 resguardos en el territorio nacional, en una extensión total de cerca de 34 millones de hectáreas. Según el censo oficial de 2005, 1,4 millones de colombianos, es decir casi el 3,5% de la población se autodefine como indígena.

y demuestra saber orientar y administrar -hasta cierto punto y a veces de manera parcial- los componentes de la organización escolar, del trabajo docente en general, y propiamente de la enseñanza. En otras palabras, se trata de la toma relativa de control del espacio escolar por parte de las comunidades indígenas, particularmente de los pueblos Nasa (paeces), Guambiano, Kokonuco y sus representantes en un primer momento, antes de que se les unan posteriormente los yanaconas (macizo sur del Cauca) y los sia eperara (ríos de la costa Pacífica). Como organización regional pionera en el escenario de las luchas por los derechos indígenas en Colombia y en América Latina, el CRIC considera a la educación como una prioridad que se concretiza y se consolida en las décadas siguientes.

A la imagen de la situación nacional y latinoamericana de los años 70, es casi sistemático el origen católico, blancomestizo y urbano del personal docente en las escasas escuelas mixtas rurales presentes en las comunidades indígenas colombianas. Sin embargo, en un contexto de agitación ideológica y cultural, las luchas por cambiar el control de la tierra y la educación ocurren en un campo donde se oponen dos actores no estatales con discursos e intereses profundamente contradictorios: el de la misión católica y el del movimiento indígena (ver Castillo, 2006). En esta misma década, tanto el movimiento social indígena naciente como los primeros docentes bilingües empiezan a posicionarse en el campo de la educación con muy poca dotación de capital económico, social y cultural. Hasta hoy, tanto en el Cauca como en los demás núcleos de resguardos indígenas de Colombia, muchos de los primeros dirigentes y cuadros políticos y educativos del movimiento indígena han sido formados en su juventud por agentes de las instituciones religiosas.[124]

Luego de la anulación del Concordato de 1887, el 12 de julio de 1973, la abolición de los convenios entre la Iglesia y el Estado aparece como una señal de cambio en la política de gestión escolar para las poblaciones indígenas. En efecto, con la firma de un nuevo Concordato entre los representantes del Vaticano y del Gobierno (en vigor en 1975), el Ministerio de Educación (MEN) se encarga aún más de la responsabilidad de la planeación

[124] Para más elementos de análisis social sobre el tema del impacto y la reacción a la normatividad educativa favorable a la Iglesia, véase: Castillo, Elizabeth (1999) "La Enseñanza de la ley 89 de 1890: Oralidad y lecto-escritura en la formación de líderes indígenas en el Cauca en las décadas de los 70 y los 80". En: Daniel Aguirre Lischt. *Culturas, Lenguas y Educación*. Memorias del octavo Congreso de Antropología, ICANH.

educativa. Sin embargo la Iglesia puede colaborar con el Estado por medio de contratos y seguir siendo un actor dominante en el campo de la educación escolar de los indígenas colombianos. Ahora bien, si el Estado busca asignarse, gracias a la educación contratada, las tareas antes relegadas a la Iglesia, al mismo tiempo los representantes del naciente movimiento indígena asumen un discurso firme que permite entender la percepción de las condiciones sociales que estructuran una realidad escolar donde no es aún posible localizar núcleos de escuelas con maestros bilingües y con planes curriculares adaptados.

Represión educativa y poder de la Iglesia en Tierradentro y la Amazonia

A pesar de representar el bastión tradicional de la cultura nasa, el conjunto de las veredas indígenas del valle de Tierradentro no constituye un territorio étnico pionero en la conformación del CRIC. La fuerte influencia de la Prefectura Apostólica provoca que el movimiento indígena encuentre resistencia también al interior de las mismas comunidades del pueblo Nasa donde aparece la "satanización del movimiento indígena" calificado de comunista (Castillo, 2006).[125] Siendo los guambianos Julio Tunubalá y Manuel Trino Morales Presidente y Vicepresidente del CRIC respectivamente, y Juan Gregorio Palechor (yanacona) Secretario, se desarrolla en Silvia el 15 de julio de 1973 el Tercer Encuentro Indígena del Cauca (Primer Encuentro Indígena Nacional). El CRIC (1978: 26)[126] explica la dominación social del pueblo nasa de Tierradentro por el "*régimen de opresión de tipo feudal que ejerce allí una pequeña elite encabezada por Monseñor Enrique Vallejo, Prefecto Apostólico de Tierradentro, y de la cual hacen parte también el doctor Lordy Noriega de la División de Asuntos Indígenas y los alcaldes de Belalcázar e Inzá*."

El "*análisis de la situación*" política del CRIC sobre Tierradentro es muy incisivo:

[125] En el caso particular de Tierradentro, Castillo (2006) observa que el proceso político llevado a cabo por el CRIC expresa elementos paradójicos. Por un lado, este territorio es la cuna de los mayores iconos y emblemas del pensamiento de resistencia indígena del pueblo Nasa, como por ejemplo la leyenda de la laguna de Juan Tama (sitio sagrado en el mito de origen de los nasa) y su relación con las prácticas rituales de organización política, y también con el símbolo de oposición combativa al conquistador Belalcázar (siglo XVI). Por otro lado, es justamente uno de los territorios en los cuales el impacto del movimiento indígena fue menor ya que se enfrentó desde los años 70 a la rigidez del sistema de dominación política, económica y cultural de los hacendados y los cleros.

[126] CONSEJO REGIONAL INDÍGENA DEL CAUCA. 1978. *Diez años de lucha. Historia y Documentos*. Serie Controversia No. 91-92. CINEP, Editorial Guadalupe, Bogotá.

> "*Este grupo dominante se opone ferozmente a cualquier intento de organización del sector indígena que no está manipulado por los amos anteriores y denuncia como subversivos y comunistas a los dirigentes auténticos de las comunidades. Los indígenas no tienen voz y voto en los asuntos de Tierradentro a pesar de constituir la abrumadora mayoría de la población. [...] Es muy difícil que un indígena logre entrar o salir de la zona sin ser interrogado y reprendido por el respectivo alcalde, inspector de policía o cura párroco. Existe una verdadera represión educativa cultural contra los indígenas. Los "institutos educativos para indígenas" están casi totalmente al servicio de blancos y mestizos, muchos de los cuales no son siquiera de la zona de Tierradentro. No se enseña en la lengua materna de la gran mayoría de la población, que es el páez, y los llamados profesores bilingües son unos meros traductores sin ninguna iniciativa, al servicio de los agentes de Monseñor Vallejo*." (CRIC, 1978: 26-27).

Desde el inicio de su unificación organizativa, los cabildos del CRIC militan por la participación prioritaria de las organizaciones indígenas en cualquier programa o decisión. Respecto a la educación en Tierradentro, entre las recomendaciones del CRIC formuladas en esta misma reunión de 1973, se menciona de entrada la "*supresión del monopolio educativo que ejerce la Prefectura Apostólica de Tierradentro*" y la "*formación de profesores indígenas para enseñar en lengua páez en los primeros años y de acuerdo con la cultura indígena*" (*Ibíd*.: 27).

Mientras en los años 70 el dinamismo organizativo y reivindicativo del CRIC no tiene equivalente en Colombia, donde el poder educativo de la Iglesia no encuentra todavía tanta oposición y resistencia colectiva, como por ejemplo en la Amazonia colombiana (Hugh-Jones, 1997; Garzón, 2006)[127] donde el panorama político-educativo es sensiblemente

[127] Sobre procesos socioeducativos en esta región de selva baja tropical, sólo se menciona la consulta de textos de (respectivamente) dos científicos sociales y de responsables del sector educativo de dos "fundaciones", es decir ONG colombianas, que compiten en el Departamento de Amazonas para asesorar y capacitar al personal docente indígena.

distinto al de los valles andinos, y también de otros grandes etnoterritorios como los del desierto de La Guajira y de la Sierra Nevada de Santa Marta. Lo ilustra la trayectoria social de Rosalva Jiménez del pueblo Sikuani, la cual pasa por haber sido la primera maestra sikuani en ejercicio. "*Jamás mi mamá me dejo salir. Mi papá era sabio, yo fui una elegida para la interculturalidad, la educación es selectiva, da elementos para defenderse más adelante*" (entrevista marzo 2008). A los 7 años de edad, su familia la confía a los misioneros Monfortianos y a las hermanas Lauras en el Internado Sunape en el río Vichada.

Diez años después, Rosalva Jiménez es preparada y escogida en 1974 por la jerarquía eclesial local para ser la primera maestra bilingüe del Internado Sunape.[128] "*Me toca 20 niños, de la familia, de la tribu en el mismo salón de la monja que me pegaba con la regla. Y me dije* "*¡no voy a repetir esto!, me sentí como cuando tenía 7 años*". La joven maestra Rosalva forma parte de estos jóvenes agentes, muchas veces politizados, con formación intelectual y conciencia étnica, quienes al haber experimentado discriminaciones al exterior durante sus estudios, se posicionan de regreso en su comunidad, como lo expresa el antropólogo de Oaxaca Benjamín Maldonado, "*con las armas dadas por la escuela pero apuntándolas hacia la institución y sus efectos y no hacia la cultura materna*" (Maldonado 2002). Es decir, en sus palabras, al rebelarse en contra del papel impuesto de "*mediadora del proceso de aculturación*" que no coincide con la enseñanza de la lengua sikuana y el fortalecimiento de la cultura propia, "*me declararon profesora loca*" dice Rosalva, quien puede experimentar hasta 1976 prácticas innovadoras de pedagogía indígena.[129]

HUGH-JONES, Stephen. 1997. "Education et culture : réflexions sur certains développements dans la région colombienne du Pira-Paraná". En: *Cahiers des Amériques Latines*, No. 23, pp. 94-121.

GARZÓN, Omar Alberto (Comp.). 2006. *Educación, Escuela y Territorio: la Fundación Gaia Amazonas y su participación en los procesos de organización escolar en la Amazonia colombiana*. Bogotá: FGA.

[128] "*En esta época los curas tenían carros, iban y metían a los niños en sus carros, los capturaban en verdaderas caserías de muchachos*". Rosalva Jiménez relata que en cuanto terminó el bachillerato en el internado, regresó a su casa donde "*mi mamá tuvo un sueño: me dijo que "hay hombres blancos que vienen por usted, y llegaron en la mañana los curas que seguían seleccionando*". La mandaron a la Escuela Normal de Puerto Careño, Vichada donde a los 17 años experimentó la discriminación por ser "la india", y a la vez operó una toma de conciencia étnica, dándose cuenta que su cultura es distinta por ser objeto de violencia simbólica y física (Entrevista marzo 2008).

[129] Rosalva improvisó "*aulas itinerantes al aire libre donde comíamos frutas para su degustación*", y en las cuales la joven docente utiliza la lengua "*en secreto*" para estudiar el paisaje, el río o la selva, como lugares

Esta trayectoria social individual en el campo político de la educación indígena, en una región menos marcada por las luchas sociales, parece estar relacionada con los cambios de posición y rol social que suelen implicar el compromiso social que, con Joanne Rappaport (2005), se puede calificar no exactamente de ciudadanía[130] sino de militancia étnica, tomando el ejemplo de distinguidos intelectuales indígenas del programa educativo del CRIC en el cual los maestros representan verdaderos "intelectuales locales" (*Ibíd*.). En las "*Conclusiones Generales*" del Cuarto Congreso del CRIC en Tóez en 1975, la vehemente crítica a la política educativa en vigor se acompaña de las principales demandas que dan sentido posteriormente a la implementación de un proyecto participativo de educación comunitaria, siendo en ciertas zonas de carácter bilingüe y apegado a su matriz cultural.

> "*Protestamos contra el sistema que tienen los dirigentes de la educación, pues así se fomenta únicamente la capacitación de los hijos de los ricos y así entrar a acabar con las costumbres de los indígenas. Al indígena no se le presta atención en cuanto se refiere a su educación. Siempre vemos que las pocas escuelas que tenemos en las comunidades mandan a profesores de otros lugares que fomentan el cambio de mentalidad de nuestros niños. Estos profesores están acabando con los distintos idiomas de nosotros, los indígenas. [...] Respeto a la educación; en las escuelas se aprobó lo siguiente: a) Que se enseñe en lengua y en castellano. Que se enseñe la cultura y la historia de los indígenas al igual que la historia de los libros. b) Exigir maestros bilingües pero que conozcan los problemas de los resguardos en donde estén trabajando y orienten a los alumnos sobre los*

---

de aprendizaje de lectoescritura y de matemáticas, y recordar la "*ley de origen*" o mitos originarios. En su trayectoria, recibió el apoyo de un cura francés recién llegado en Vichada y que contempló realizar también cambios en los contenidos curriculares del Internado Ahora, después de haber trabajado en el Ministerio de Educación, es una reconocida funcionaria del programa de desarrollo lingüístico del Ministerio de Cultura..

[130] Después de haber sido abordado por estudiosos norteamericanos (véase Kymlicka, 2003), el tema de la ciudadanía multicultural y de militancia cultural indígena es relevante a nivel sociológico en consonancia también con el término de "*ciudadanía pluriétnica*" (Harvey, 2007). Para un acercamiento al concepto de militancia y de ciudadanía étnica -formulación difundida en México por G. de la Peña (1999b)-, referirse al final del último capítulo de esta tesis para un contraste a partir del caso mexicano y de los zapatistas.

problemas de la comunidad. Que conozcan la cultura, la historia y las luchas de los indígenas y las enseñen a los alumnos".[131]

A pesar de la aparición de las primeras tensiones internas previas a rupturas posteriores en el movimiento regional y nacional, las intensas movilizaciones de presión, protesta y negociación de las jóvenes organizaciones indígenas en los años 70 obtienen una legislación favorable, aunque muy parcialmente implementada. Sin embargo, esto permite en efecto abrir oportunidades de acción colectiva para introducir docentes indígenas en las escuelas de sus resguardos. Antes del Decreto 85 de 1980 (se podrá nombrar a maestros de nivel bachillerato en zonas de difícil acceso, siendo esencial el requisito de que sea bilingüe), el Decreto 088 de 1976 introduce en la normatividad educativa los temas del consentimiento y de la participación de las comunidades en la selección de maestros y de los contenidos curriculares.

Su reglamentación ocurre en 1978, luego de la inclusión de la construcción de un programa educativo en la agenda política del CRIC. Lo anterior se da paralelamente a una serie de acciones políticas en las que la denuncia, la presión y la protesta se constituyeron como los mecanismos para obtener el reconocimiento de derechos educativos especiales por medio de negociaciones con el Estado, de las cuales uno de los resultados es la promulgación del Decreto 1142 de 1978 (Castillo y Rojas, 2005: 73-74).[132] Este cambio legal permite a las comunidades indígenas organizarse para diseñar y ejecutar sus propuestas curriculares, así como elegir y sostener a sus propios maestros.

Un impacto positivo de esta nueva normatividad fue "*la institucionalización de una serie de innovaciones educativas por parte de las organizaciones indígenas, las cuales salieron de la clandestinidad a competir por la legitimidad y los recursos del Estado en el sector educativo*".[133] Según Elizabeth Castillo y Alex Rojas del Departamento de Estudios

[131] Véase: CRIC (1978: 41 y 44).

[132] El Decreto No. 1142 (19 de junio de 1978, Art. 11) menciona que el docente indígena "*siempre que sea posible*" será "*seleccionado por las comunidades indígenas entre los miembros de la misma comunidad*."

[133] Fuente: García Bravo, William, 1999. "Historia de las políticas educativas para grupos étnicos en las tres últimas décadas en Colombia". En *Memorias Tercer Coloquio de Historia de la Educación Colombiana,* pp. 79-85. Universidad del Cauca, Popayán, p. 82, citado por Castillo y Rojas (2005: 74).

Interculturales de la Universidad del Cauca, la promulgación de este decreto del MEN es un acontecimiento que representa "*un referente importante para la configuración de un movimiento pedagógico étnico que desde entonces lucharía constantemente por participar en la formulación de las políticas educativas nacionales*" (Castillo y Rojas, 2005: 74).

Con el decreto 1142 de 1978 a su favor, el proyecto educativo del CRIC empieza a concretizarse con las primeras escuelas construidas en tierras recuperadas a los grandes propietarios agrarios. Más allá de profesar un discurso crítico hacia el capitalismo, pero tímido sobre las opciones de tipo socialista, la creación del Programa de Educación Bilingüe se inscribe en una dinámica de protesta y de adquisición de nuevos derechos, en confrontación con la oligarquía terrateniente (los "usurpadores de nuestras tierras ancestrales"), eclesial (los "curas") y política (los "politiqueros").

Lógicamente, en este marco de lucha más amplia por conseguir mayores niveles de autonomía política, las comunidades del CRIC inventan en la práctica y experimentan la apropiación de la escuela gracias a la definición de elementos novedosos de política educativa. En los primeros años, la definición del perfil social de los docentes del PEB responde a estrategias de empoderamiento de las comunidades del CRIC. ¿Qué implica la nueva posición social del maestro indígena en el campo de la educación? ¿Hasta qué punto las prácticas de estos nuevos docentes están ligadas a un proceso organizativo y transformativo con fines específicos que cuestionan las políticas públicas concernidas?

Opuestos al dominio total del Estado y de la Iglesia sobre la escuela, dirigentes del CRIC de los años 70 como Marcos y Jesús Avirama, Gregorio Palechor y Benjamín Dindicué[134] idean que jóvenes comuneros se vayan formando como maestros y líderes comunitarios. De allí, las conclusiones del 5to Congreso del CRIC en 1978 en Coconuco plantean que se hace indispensable crear el Programa de Educación Bilingüe (PEB) "*para investigar una propuesta educativa indígena como base de la búsqueda de la autonomía*", considerando

[134] Benjamín Dindicué, fundador del PEB siendo dirigente del CRIC en 1978, muere asesinado poco tiempo después. Como otros miembros del Comité Ejecutivo, comuneros de orígenes étnicos distintos son intimidados, encarcelados, torturados y abatidos durante la administración del Presidente Turbay. Al mismo tiempo, unos líderes pasan a la lucha clandestina y armada con el MAQL, en un contexto de agresión de las FARC a sus territorios (ver más adelante). El surgimiento del PEB coincide con el anuncio en el 5to Congreso del CRIC de la creación de 38 cooperativas de producción y tiendas comunitarias (véase Gros, 1991).

que "*fortalecer la lucha por la cultura y los cabildos significa crear poder para construir y controlar nuestra propia autonomía como indígenas y como explotados*" (Bolaños 2004: 39). Por primera vez en América Latina, un movimiento etnopolítico independiente genera a nivel regional un amplio movimiento pedagógico multiétnico.

Los dirigentes indígenas y los colaboradores blancomestizos del CRIC instrumentan un proyecto educativo participativo que busca consolidar y fortalecer el proyecto político del CRIC que va desde el nivel comunitario hasta la transformación de la sociedad nacional. Se destacan tres principales misiones confiadas al equipo de activistas encargados del PEB: (1) facilitar la formación pedagógica y política de jóvenes bilingües elegidos por los cabildos de su vereda de origen, (2) impulsar la investigación social comunitaria (educación, historia, cultura, lengua)[135] y (3) establecer las bases de la administración tanto política como pedagógica de una red naciente de escuelas manejadas por los cabildos del CRIC.[136]

Entre 1978 y 1982 cerca de 15 maestros indígenas, todos varones, prestan servicio docente en las primeras escuelas bilingües del PEB (Bolaños *et al.*, 2004, Galeano Lozano, 2006: 114-118).[137] A nivel de las infraestructuras físicas, los alumnos y sus maestros-"compañeros" cuentan desde luego con condiciones relativamente precarias, pero juntos cuidan con especial atención las hortalizas ("*tul*") escolares en las tierras recuperadas y

[135] Sobre las cuestiones de apropiación y politización de las lenguas indígenas en Colombia y en América Latina, y particularmente en cuanto a la lectoescritura, véanse:

LANDABURU, Jon. 1998. "Amérique latine : la réaction indigène à l'écriture occidentale". En: *Ethnies* No. 22-23.

LANDABURU, Jon. 2004. "La situación de las lenguas indígenas de Colombia: prolegómenos para una política lingüística viable". En: *Amérique Latine Histoire et Mémoire*. No. 10. Consultado el 10-10-2006: [http://alhim.revues.org]

[136] Fuentes: Bolaños (2004); Rappaport (2003).

[137] Los datos etnográficos presentados y comentados en este párrafo y en los tres siguientes provienen de una serie de entrevistas a las personas nombradas al principio de esta sección. Véanse además:

BOLAÑOS, Graciela *et al.* 2004. *¿Qué pasaría si la escuela…? 30 años de construcción de una educación propia*. Bogotá: CRIC, Terre des Hommes.

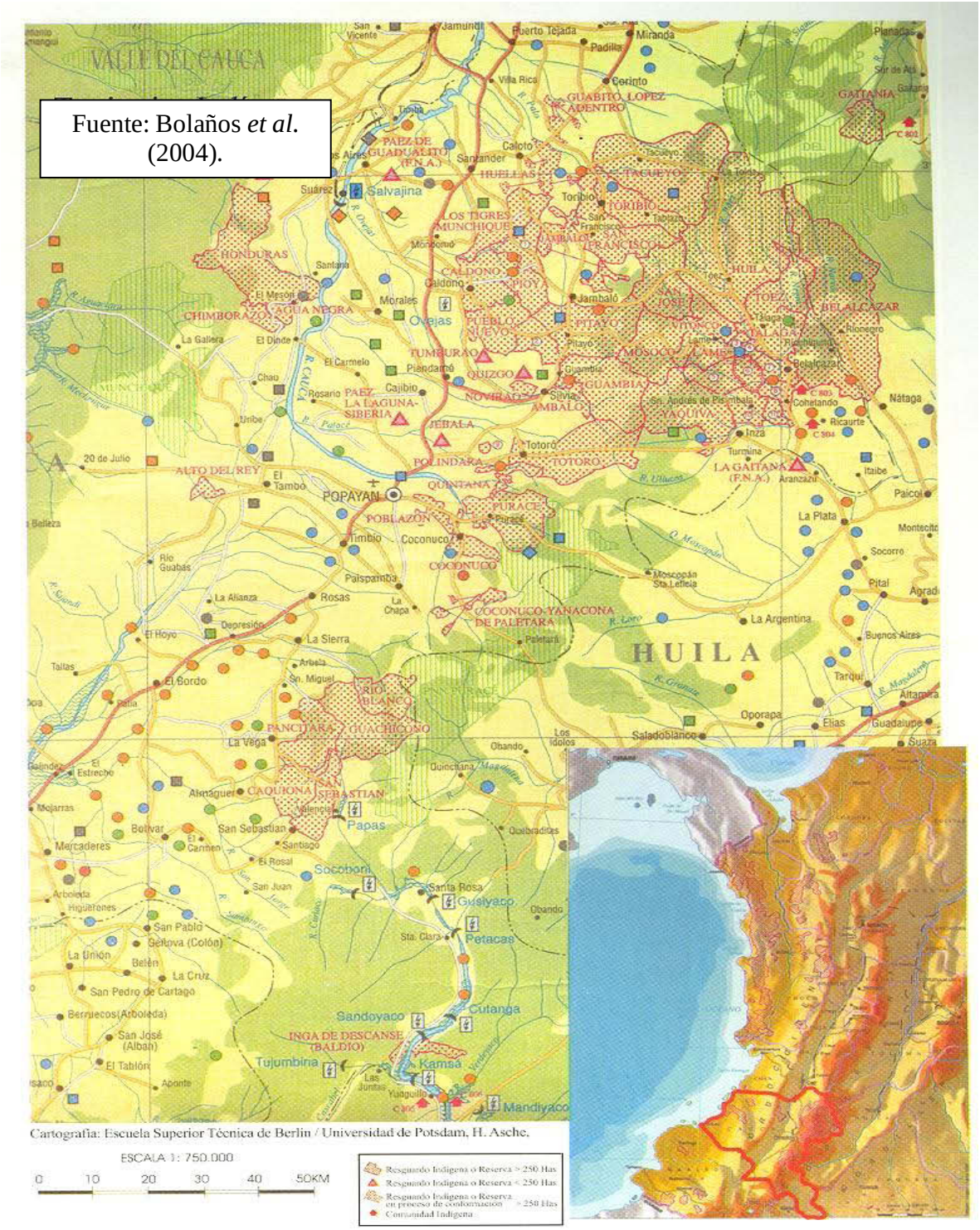
GALEANO LOZANO, Myriam. 2006. *Resistencia indígena en el Cauca: labrando otro mundo*. Cali: CRIC-Interteam.

reocupadas en los años anteriores por familias del pueblo Nasa en localidades del norte montañoso del Cauca.

Las primeras escuelas del CRIC se mantienen, aún hoy,[138] en Las Delicias (Buenos Aires), Piñuelas (Santander), Vitoyó (Jambaló), La Laguna Siberia (Caldono), El Potrerito (Toribío). En las cercanías de la capital departamental de Popayán, la escuela El Canelo abre sus puertas a los primeros alumnos del pueblo Kokonuco (monolingües en español) en el resguardo Quintana (Puracé). En 1979, los primeros niños del pueblo Guambiano en recibir educación bilingüe castellano/*namuy wam,* son atendidos en la escuela creada en El Chimán en las tierras recuperadas de la ex hacienda Las Mercedes (Silvia).

Poco después, se funda una escuela en El Cabuyo, resguardo de Vitoncó (Páez), en las Cañadas de Tierradentro donde no había más tierras que repartir. Otras escuelas periclitan donde las capacidades políticas no son suficientes, como la Escuela de Miravalle (Suárez). En cambio, otros cabildos combativos optan por seguir el ejemplo de las escuelas pioneras del norte caucano, como en Totoró, comunidad casi monolingüe en español, donde se inicia una formación de maestros con miras a la "recuperación" de la cultura y la lengua con los pocos hablantes del *nasa yume* vivos.

[138] Se eleva en 2008 a más de 500 el número de escuelas donde trabajan más de 800 maestros comunitarios reclutados por los Cabildos del CRIC. Como en el caso de la relación entre los campesinos del MST y el Estado en Brasil, la cogestión educativa entre las administraciones gubernamentales y la organización de autoridades indígenas se encuentra en una situación instable de permanente negociación conflictiva.


Fuente: Bolaños *et al.* (2004).
VALLE DEL CAUCA
HUILA
POPAYAN
Cartografía: Escuela Superior Técnica de Berlín / Universidad de Potsdam, H. Asche.
ESCALA 1: 750.000
0 10 20 30 40 50KM

Mapa 2: Los resguardos andinos del Cauca, Colombia.

Resistiendo con maestros originarios e investidos por los cabildos del CRIC

Como implicación de la iniciativa de cambio radical de las reglas de selección docente, la definición del "perfil" docente de las comunidades organizadas en el CRIC responde a lógicas semejantes a las del "nombramiento" comunitario a puestos políticos claves en el funcionamiento de los cabildos. Esta designación ratificada pública y colectivamente trae consigo un mayor control pedagógico y político sobre el desempeño magisterial. Involucra también la necesaria participación social comunitaria e intercomunitaria amplia, de tipo intergeneracional e intercultural, donde autoridades como el gobernador y el comisario del resguardo aparecen como actores individuales fundamentales en la correcta operación del mecanismo autonómico de gestión educativa local. Las relaciones de poder local e interno a la organización sociopolítica indígena representan otra condicionante en la elección del docente. Una de las garantías de respeto y de confianza hacia la figura del nuevo maestro indígena se legitima en el reconocimiento colectivo de su trayectoria militante. Los autores del libro subtitulado "*30 años de construcción de educación propia*" expresan claramente que "*las memorias de algunos de estos maestros nombrados por la comunidad nos demuestran que ellos eran dirigentes locales que ya inspiraban confianza y respeto por parte de la comunidad -no eran cualquier persona-*". Toman el ejemplo de Roberto Chepe, "*profesor de La Laguna-Siberia, quien antes de fundar la escuela participaba de lleno como cabildante en las luchas de recuperación de tierras*" (Bolaños y otros, 2004: 53).

En vez de un sueldo mensual, cada nuevo docente indígena percibe un apoyo alimenticio por parte de su comunidad. Antes de recibir la ayuda de ONG europeas progresistas y católicas, como Terre des Hommes, los cabildos renovados por la acción del CRIC no tienen los recursos económicos para remunerar a sus maestros bilingües con salarios y prestaciones sociales equivalentes a lo del sector público y privado, en general de origen urbano y de clase media-superior. Más que el incentivo económico, el capital simbólico que valora la organización de cabildos es la capacidad comprobada de liderazgo político y cultural. Pues, las manifestaciones de afirmación identitaria y de compromiso militante en la preparación de las movilizaciones del CRIC representan serios atributos capitalizables

para el comunero cuando le "toca" ser escogido como maestro al servicio de los hijos de sus vecinos y familiares, y a veces contra su voluntad personal como ha podido suceder.

Por ende, no hay que perder de vista que en el caso del CRIC, el reconocimiento de acciones anteriores de militancia étnica es determinante para la selección del docente entre los jóvenes indígenas. Entonces, los primeros maestros de los cabildos del CRIC y formados en el PEB aparentan ser investidos en sus funciones justamente para seguir cumpliendo con una misión política de militancia cultural desde el espacio de la escuela. En cada comunidad se tiende a escoger docentes que puedan responder a situaciones muchas veces muy contrastadas. "*Tres criterios*" son considerados para fomentar la creación de las primeras escuelas: *"(1) sitios que mostraban una fortaleza cultural y podían servir de orientadores para las demás comunidades, (2) lugares donde la cultura y en especial las lenguas quedaban en descenso, pero los procesos de recuperación de tierras exigían que la educación ayudara a cohesionarlas y (3) lugares donde se estaba perdiendo totalmente la cultura y era necesario recuperarla"* (Bolaños *et al.*, 2004: 46).

El CRIC plantea la cuestión de la capacitación formal no sólo para los nuevos maestros bilingües, sino también para todas las generaciones de dirigentes y líderes indígenas. La trayectoria militante anterior de estos nuevos maestros indígenas se fortalece al desempeñar funciones de docencia que, cuando son positivamente valorizadas por las familias, refuerzan su legitimidad y su acción político-cultural en los territorios indígenas y en la organización regional, donde en los años siguientes toman otras responsabilidades (representación, formación y coordinación). No se puede hablar de cooptación de jóvenes líderes por parte del PEB-CRIC en la medida que su profesionalización queda inscrita en la arena militante comunitaria y regional, en la cual los maestros indígenas actúan como intermediarios interétnicos (Vargas, 1994) al interior mismo del proyecto político y cultural del movimiento indígena del Cauca. Los orígenes clandestinos de la educación popular que impregnan las orientaciones pedagógicas del PEB remontan a las experiencias de alfabetización de adultos, y se enraízan culturalmente en los procesos de socialización

política indígena (véase Castillo, 1998).[139] Directamente vinculados a los temas políticos abordados por el CRIC, los soportes didácticos iniciales son textos de volantes impresos.

El PEB cuestiona y reemplaza, según las circunstancias, las normas de evaluación tanto del niño como del maestro. Por ejemplo, se modifica la escala numérica de evaluación del alumnado y se realizan cada dos meses asambleas de educación para comentar y orientar colectivamente la acción de los maestros. Muchas veces, la falta de experiencia y de preparación pedagógica explica la emergencia de críticas provenientes de las mismas familias y de algunas autoridades que no se muestran automáticamente satisfechas con la alternativa educativa. Frente a condiciones aceleradas de asimilación cultural y lingüística, el equipo educativo del CRIC se emplea a defender políticamente lo valioso que representan los conocimientos de las tradiciones étnicas, así como la necesidad de proceder a su investigación y su transmisión intergeneracional por medio de la escuela.

La lucha por apropiarse de la escuela como pueblos indígenas se erige en una lucha por su autonomía frente al Estado y a la Iglesia, colocando a la organización indígena como interlocutora o intermediaria directa que empieza a competir por construir y asumir la dirección política y pedagógica de su propio sistema escolar. La experiencia educativa del CRIC en Colombia parece haber cumplido un *"papel relevante en el proceso de movilización cultural (de politización de las identidades)"* en el Cauca (Gros, 2000: 195). Su originalidad proviene de su capacidad para reconfigurar las relaciones de poder educativo en la medida en que las relaciones de fuerza del campo educativo comunitario se autonomizan de la lógica dominante del campo educativo nacional. Esta autonomización se realiza a partir del rompimiento del CRIC con lo que representa el proyecto estatal de construcción nacional,[140] y la creación hace tres décadas de un "perfil" docente bilingüe implicado en la vida política y cultural de su comunidad y de la organización regional. La

[139] CASTILLO, Elizabeth. 1998. "Socialización política en comunidades indígenas de los Andes colombianos". En: Ma. Lucía Sotomayor (Ed.). *Modernidad, identidad y desarrollo: construcción de sociedad y re-creación cultural en contextos de modernización*. Bogotá: Min. Cultura, Colciencias, ICAN, pp. 131-140.

[140] Como bien lo señala Christian Gros (2000: 194), si de verdad las primeras propuestas de educación bilingüe bicultural introducen una "ruptura" con el proyecto educativo nacional, esta "ruptura" se da dentro de la escuela como institución y no en contra de ella.

formación de un nuevo equipo docente indígena, responsable ante sus autoridades comunitarias (y no ante el Estado) permite la radicalización de la lucha del CRIC por la autonomía educativa de las primeras escuelas bilingües de los pueblos indígenas en las montañas del Cauca. Como se abordará más adelante, la nueva relación de participación comunitaria, que no siempre es suficiente, permite establecer las bases éticas -y legitimadoras- de un nuevo rol docente en el espacio comunitario, a raíz de las estrategias innovadoras de selección, control y empoderamiento de un puñado de actores reconocidos local y políticamente; dotados sin embargo de un capital económico, social y cultural muy inferior al del maestro enviado por el Estado o la Iglesia.

La cuestión de la nueva posición social del maestro en las relaciones sociales de la comunidad se vincula a las implicaciones de los nuevos compromisos sociales y políticos asignados por los padres de familia, las autoridades indígenas y el equipo del PEB. Estos tres actores colectivos juegan un papel diferente y en distintos niveles, en la selección, formación y evaluación permanente del nuevo personal docente. Los nombramientos de los primeros maestros indígenas han sido legitimados por asambleas convocadas por las autoridades de los cabildos, de acuerdo con su gobernador de turno. Además de tener que ser originario del territorio, al joven que le "toca" formar parte de la primera generación de "maestros del CRIC", no se le exige -como hoy- el "aval" de la comunidad por medio del cabildo, sino se considera su experiencia de militancia política en las luchas del CRIC.

> *"Para esas escuelas se necesitaba crear nuevos tipos de maestros formados sin los prejuicios de las escuelas convencionales, líderes surgidos de la misma comunidad. El perfil de estos maestros sería muy diferente a aquel de la escuela 'oficial', eran 'agentes políticos de cambio' político y educativo como describe William García, educador y colaborador en los primeros años del PEB: 'el perfil y el rol del maestro definido para comunidades indígenas son completamente distintos al perfil y rol que tenemos al que sale de una normal y es egresado. Tocó demostrar [para]*

que no pensaran en el maestro indígena con el mismo perfil en la cabeza que tenía para el [normalista]'".[141]

Según William García, los maestros indígenas, considerados como armas de batalla política en defensa de la cultura indígena, como revolucionarios contra la hegemonía de la ideología explotadora y etnocida del Estado nacional, se enfrentaron a la responsabilidad de participar y luchar por otra educación en sus comunidades, a pesar de no contar con una preparación académica en el currículum oficial. Ex formador o "asesor", García contempla de manera retrospectiva en su tesis de grado (1998)[142] cuatro elementos de definición de los primeros pasos de la propuesta educativa del CRIC, que toma como herramientas de defensa cultural colectiva:

a) Orientación hacia la comunidad: la escuela fue utilizada como una fuerza de unión en las comunidades. Era urgente convencer a cada uno de los padres de la importancia de tener una escuela indígena bilingüe y la necesidad de consolidar un grupo que enfrente al Estado.

b) Reivindicación de la lengua materna: comunicar conceptos indígenas en lengua materna era el lema en casi todas las comunidades, siendo un arma de defensa frente a la represión.

c) Compromisos ideológicos y políticos más que uno académico: la escuela era una de las herramientas más importantes para diseminar ideas políticas. Varias generaciones de niños originarios fueron educadas en base a las ideas revolucionarias de igualdad social mientras el proceso fue clandestino durante los primeros años de este movimiento (1979-1985).

d) La investigación como una herramienta de cimentación: debido a que los hablantes de las lenguas originarias necesitaban encontrar alternativas de educación, producción,

[141] Fuente: Bolaños *et al.* (2004: 52).

[142] GARCÍA BRAVO, William. 1998. *The teaching profession in the multicultural educational framework: A Case Study in Native Communities of Cauca, Colombia*. Tesis de Maestría en Artes. Departamento de Educación de la Universidad Concordia, Montreal.

socialización y comunicación, etc., comenzaron un importante proceso de investigación sobre elementos propios en cuanto a las relaciones con grupos dominantes.[143]

Esta experiencia de educación bilingüe representa la puesta concreta en práctica por el movimiento indígena de una política escolar propia y emergente. De acuerdo con Christian Gros (1991: 317), la demanda educativa significa: (1) la modernización, o "*el acceso a un bien cultural inédito, el aprendizaje de nuevos saberes con carácter instrumental, una promesa de integración*", (2) la afirmación de la diferencia, o "*la reivindicación de una escuela en lengua indígena con programas específicos*", (3) una voluntad de autonomía, es decir que la escuela "*debe estar sometida a sus autoridades, que tienen el derecho de vigilar el contenido de los programas, el nombramiento de los maestros, la pedagogía utilizada, etc.*", (4) un llamado al Estado "*que se ve obligado a aplicar sus propios principios en materia de etnoeducación, y a aportar ayuda financiera y apoyo*". Las nuevas escuelas indígenas se encuentran al centro de una lógica de contrarios: "*ser diferente pero seguir siendo el mismo, modernizarse pero defender la tradición, afirmar la independencia pero trabajar por la integración y pedir el apoyo del Estado*" (Gros, 1991: 317-318).

Además del contexto conflictivo de represión cultural y política (Hougthon y Villa, 2005) que le constriñe a elaborar una estrategia de resistencia para encarar las adversidades, la lucha del CRIC por una educación autónoma con respecto al Estado y a la Iglesia se inscribe en una lógica de transformación radical de la gestión escolar a nivel comunitario y de la misión confiada al maestro bilingüe. En efecto, el CRIC considera la escuela como "*una institución que, no sólo se puede, sino que se debe rescatar, modificando las relaciones de poder que se instauraron en su interior, adaptando sus contenidos curriculares a los intereses y necesidades de las comunidades y haciendo de ella un espacio para la revalorización de los saberes populares y tradicionales*".[144] Según

[143] Fuente: García Bravo (1998: 45-46), traducción personal.

[144] Fuente: CRIC 1992, "*Propuesta de etnoeducación*", reproducida en Gros (2000: 192). Según este mismo documento, el PEB "*tiene que sustentarse en valores propios*", por los cuales se busca que los niños estén "*orgullosos de ser indígenas*", sean "*trabajadores que defienden y cuidan la tierra*", "*críticos de la realidad*", "*buenos dirigentes y cabildantes*", "*respetuosos de las autoridades tradicionales*", y que "*colaboren en el fortalecimiento de la unidad*. Como tiende a coincidir con precisión con las principales aspiraciones políticas de la organización indígena del Cauca, la misión educativa confiada a las escuelas del CRIC se presenta como un instrumento al servicio de su proyecto político recordado en su lema "*Unidad, Tierra y Cultura*".

Christian Gros (2000: 192-193), "*las escuelas bilingües, analizadas del lado de las organizaciones indígenas, corresponden a un proyecto político de fortalecimiento de la etnicidad, proyecto de construcción y politización de una identidad étnica. La lengua que se va a enseñar, como en todo nacionalismo étnico, define y objetiva una identidad y una territorialidad (el espacio físico que ocupan los locutores); y la autonomía educativa que se revindica -sea la posibilidad de decidir de los contenidos culturales y de controlar el funcionamiento del espacio institucional- hace parte de un proyecto de 'empoderamiento' de la comunidad*."

Como experimento autogestivo y endógeno, la "escuela bilingüe" del CRIC forma parte de un proyecto político de transformación social y cultural, cuya incidencia abarca los niveles comunitario, regional y nacional. Su propósito de introducir en la escuela los mitos y la historia oral indígena se inscribe en el proceso de fortalecimiento de la memoria política colectiva. Se trata entonces de un proyecto de reorientación integral de la educación hacia las prioridades establecidas a través de la participación de las poblaciones de los resguardos, en medio de una extensa movilización político-cultural en favor de niveles más amplios de autonomía indígena. Más que formar parte del proyecto de autonomía política y cultural del CRIC, su red de escuelas comunitarias constituye su producto consolidado.

Algunos obstáculos y alianzas de un contraproyecto de educación

Los maestros pioneros de la educación indígena en la cordillera andina del Cauca, como primera generación de maestros principalmente del pueblo Nasa entre 1978 y 1985 son vigilados y controlados desde la organización local y regional de los cabildos, y reciben consignas y orientaciones pedagógicas y políticas tanto por parte de los actores involucrados a nivel del cabildo como por parte de los miembros del equipo del PEB. Según las observaciones del mismo William García (1998: 63), la visión de la educación es más política e ideológica que pedagógica, pero permite que los primeros docentes indígenas -generalmente bilingües, establezcan mejores relaciones de respeto con los niños, los padres de familia y las comunidades, en comparación al conjunto del personal blancomestizo que compone la administración educativa y la docencia. "*Consideran a los niños como líderes potenciales que deben seguir las posturas de la comunidad. En esta*

perspectiva, los objetivos de la comunidad son considerados como más importantes que los individuales" (Ibíd.). Como campesinos ocasionales, comparten con ellos la mayor parte del conjunto de sus acciones y preocupaciones sociales, sus tradiciones culturales y su realidad cotidiana, que muchas veces sufre la violencia del conflicto armado.

Desde un principio, la oligarquía política y eclesial ve en el PEB a un opositor a sus intereses electorales (votos) y pastorales (almas). Las memorias de los maestros fundadores recuerdan las acusaciones hacia la educación de ser subversiva, por lo que soldados requisan escuelas y asesinan a algunos maestros. En los primeros años del programa, los rumores públicos que vinculan, ambigua y políticamente, a los guerrilleros marxistas de origen urbano con ciertos sectores de población indígena (esencialmente jóvenes varones) hacen de las escuelas y sus maestros (indígenas o no) blancos de la represión selectiva del Estado y de constantes intimidaciones. Los hostigamientos crecen con la militarización en la zona norte del Cauca por perseguir a grupos insurgentes activos en la región de Corinto. Los cultivos ilícitos que se expanden en esta región andina de difícil acceso permiten atraer no sólo recursos monetarios adicionales para el pequeño campesinado, sino siempre más violencia física y social. La represión estatal (policíaca-militar y luego paramilitar) se extiende a los propios docentes funcionarios (incluyendo indígenas), muchas veces preparados en las escuelas Normales públicas como en La Vega, o católicas como en Belalcázar (Páez), y sindicalistas de la Asociación de Institutores del Cauca (ASOINCA) a quien se les acusa de simpatizar con la causa de los guerrilleros marxistas.[145] Hasta ahora el CRIC y el sindicato no tienen un proyecto común de estatuto magisterial que concilie las estrategias indígenas de tener maestros bilingües y la garantía de los intereses laborales.

Antes del gradual reconocimiento institucional del PEB (por el Estado, ASOINCA, ONG y Universidades) a mediados de los años 80, el CRIC logra tejer una red de alianzas locales y externas para superar la relación de fuerte confrontación con el Estado y la oligarquía caucana. Más allá de los subsidios obtenidos por medio de ONG europeas (y en general católicas), el proyecto de educación bilingüe del movimiento indígena del Cauca ha

[145] La Asociación de Institutores del Cauca [http://www.asoinca.org] cuenta con 69 docentes asesinados en el Departamento del Cauca entre el 8 de octubre de 1982 y el 7 de febrero de 2008 (26 entre 1982 y 1992).

llamado la atención y generado la solidaridad de sectores de la Iglesia, de intelectuales y activistas u organizaciones de izquierda. Otros apoyos solidarios significativos para el PEB provienen de los abogados y antropólogos sensibles a la causa de la lucha por la tierra y la autonomía indígena, y que colaboran interna o externamente con el CRIC.[146] Se trata muchas veces de sociólogos, como Pedro Cortés Lombano, de etnolingüistas o etnomusicólogos como Carlos Miñana, provenientes de universidades bogotanas que también aportan su contribución a la consolidación del proyecto pedagógico comunitario, dirigiendo por ejemplo la investigación previa a la elaboración de materiales didácticos.[147]

Sin duda, ciertas de las alianzas del CRIC con intelectuales, abogados y funcionarios le permiten fortalecer la autonomía política y pedagógica del primer núcleo de escuelas, pero al mismo tiempo se pueden revelar perjudiciales y llevar a tensiones y dificultades internas, si su acción amenaza la confianza y el control de las autoridades indígenas. Ahora bien, la construcción y la institucionalización progresiva de las escuelas bilingües en los años 80 tienen lugar en un campo político de intensas relaciones (a veces difíciles) de confrontación, negociación y concertación del movimiento indígena con el Estado y, en otro nivel, con los grupos insurgentes presentes en el área que reclutan localmente a jóvenes (indígenas o no) inquietos y dispuestos a reforzar sus columnas. Los comuneros son por supuesto sensibles a la decisión individual de ingresar al "monte" (clandestinidad), y quizás mucho más que con la decisión de salir del territorio para mejorar su condición socioeconómica (migración laboral). La propuesta educativa del PEB busca evitar que la escuela funcione en las comunidades como expulsora de la juventud educada tanto hacia las ciudades como hacia otras organizaciones.

[146] Véanse: Rappaport, 2003: 265 y 2005: 55-82; Caviedes 2007.

[147] Antes de dejar de usar el alfabeto nasa, poco funcional, elaborado por el Instituto Lingüístico de Verano (con el cual existen tensiones ligadas a su proselitismo religioso), el PEB-CRIC elabora en 1982 su primera cartilla bilingüe destinada a los alumnos del pueblo Nasa. Se llama "*Te invitamos a leer*" y ha sido impresa en la variante dialectal de Toribío y en la de Tierradentro. Aborda las temáticas siguientes: Nuestra tierra, Nuestra casa, Nuestra escuela, Huerta escolar, Los animales de la comunidad, Trabajo comunitario, Tienda comunitaria, Nuestra música, El vestido, Nuestra medicina indígena, Los árboles, El cabildo y Cantos inventados por los niños. Cabe mencionar también las pequeñas cartillas multicopiadas destinadas a los maestros y a la comunidad en general, así como algunos relatos de experiencias escritas en castellano, como por ejemplo "*Cómo vimos Tierradentro*" (1985) elaborado por los niños, maestros y padres de familia de Las Delicias-Buenos Aires (Bolaños *et al.*, 2004: 243-246).

Los cambios de poder educativo que el CRIC provoca en las comunidades indígenas a partir de 1978, reciben respaldos locales de parte de actores del campo religioso. Aparte de los médicos tradicionales o chamanes (*The Wala*) que se suman a la construcción del proyecto educativo no-confesional del CRIC, el PEB recibe el apoyo firme de sectores progresistas de la Iglesia (minoritarios), como los sacerdotes franciscanos (algunos de ellos europeos) entre otras congregaciones religiosas sensibles a la doctrina social de la "*opción por los pobres*". En los primeros años del PEB, Javier Serrano del Centro de Investigación y Educación Popular (CINEP), una asociación civil jesuita de Bogotá, colabora en el entrenamiento de los nuevos maestros bilingües que cuentan con poca escolaridad pero con mucha aceptación local por asumir compromisos políticos. Gracias a una metodología de "fichas", se introduce la primera técnica de investigación aplicada a la educación comunitaria que experimenta el CRIC a finales de los años 70 y que está inspirada por el pedagogo brasileño Paulo Freire (1966 y 1970)[148] Sin embargo, esta experiencia de formación mediante la investigación dura pocos años ya que, al evaluar el éxito de sus esfuerzos con el objetivo de fortalecer el movimiento indígena, los activistas caucanos se muestran cansados del "academicismo" del colaborador del CINEP (Rappaport, 2003: 267).[149] Otro ejemplo más exitoso que establece el PEB es con la Parroquia de Toribío donde llega a trabajar el primer sacerdote indígena católico del país, el nasa Álvaro Ulcué Chocué, que había empezado su labor pastoral en Pueblo Nuevo (Caldono) en 1973, otro bastión del CRIC. Convencido de que los indígenas tienen que formar a sus sacerdotes, maestros, abogados y médicos, el padre Álvaro participa activamente en la difusión de la lectoescritura bilingüe en las escuelas de las veredas La Palma y Potrerito (Toribío), así como la Mina y Vitoyó (Jambaló). Impulsa la creación del primer diccionario hispano-páez, así como la difusión de las ideas y las movilizaciones de su pueblo. Perseguido por su compromiso político, participa algunos meses antes de su asesinato el 10 de noviembre de

[148] FREIRE, Paulo. 1966¨. *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa* (México: Siglo XXI, 2003).

FREIRE, Paulo. 1970. *Pedagogía del oprimido*. (México: Siglo XXI, 2002)

[149] Sobre el método de las "fichas" y las razones del abandono de su uso, referirse a Bolaños *et al.*, (2004: 140-142) y Rappaport (2003: 267-268).

1984[150] en la recuperación sangrienta de la hacienda de López Adentro, donde luego se crea la primera escuela bilingüe en tierra plana y se estimula la reconstitución del Cabildo de Corinto.[151]

La escuela y la guerrilla indígena de autodefensa

A raíz de la represión que sigue a este enfrentamiento entre el movimiento indígena y los empresarios del Valle del Cauca, se hace pública la activación de la "guerrilla indígena", para contener además los efectos de la militarización y la presencia de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia entre otros grupos armados activos en la región. Así en estas tensas circunstancias, surge el Movimiento Armado Quintín Lame (MAQL), que desde 1977 actúa además como grupo de apoyo en la recuperación de tierras. Se da a la tarea de organizar las comunidades para vigilar la presencia de actores foráneos y potencialmente peligrosos (Espinoza, 1998).[152] Siendo un espacio territorial que presenta condiciones de predilección para grupos insurgentes, las montañas del norte del Cauca abrigan desde los años 50 actividades guerrilleras que impactan en la vida política y cultural de las comunidades. En los años 80, la guerrilla de autodefensa del MAQL contribuye a confortar el proyecto político indígena antes de reintegrarse en 1991 al movimiento social y al sistema electoral (Peñaranda, 1999).[153] En un contexto nacional de radicalización ideológica y de violencia armada (Pécaut, 1996),[154] militantes e intelectuales de origen urbano se acercan y colaboran activamente con la organización indígena. A pesar de que

[150] Para recordarlo, el periódico que funge como órgano de comunicación del CRIC "*Unidad Indígena*" agrega desde entonces a su título el nombre del "compañero" sacerdote católico Álvaro Ulcué Chocué.

[151] Véanse a: Galeano Lozano, 2006; Houghton y Villa, 2005; Bolaños *et al.*, 2004.

[152] ESPINOSA, Myriam. 1998. "Práctica social y emergencia armada en el Cauca" En: María Lucía Sotomayor, *Modernidad, identidad y desarrollo: construcción de sociedad y re-creación cultural en contextos de modernización*. Bogotá: ICAN - COLCIENCIAS, pp.111-130.

[153] PEÑARANDA, Ricardo (1999). "De rebeldes a ciudadanos: el caso del Movimiento Armado Quintín Lame". En Ricardo Peñaranda y Javier Guerrero (Comps.). *De las armas a la política*. Bogotá: Tercer Mundo, pp. 75-131.

[154] PECAUT, Daniel. 1996. "Présent, passé, futur de la violence". En: Jean-Michel Blanquer y Christian Gros (Coords.). *La Colombie à l'aube du troisième millénaire*. París: IHEAL, pp. 17-63. Véase también: Daniel Pécaut (1988). *Crónica de dos décadas de política colombiana: 1968-1988*, Siglo XXI, Bogotá.

algunos provienen de grupos marxistas, como del partido comunista marxista-leninista, el objetivo principal del MAQL no propone la toma del poder (a diferencia de los grupos guerrilleros ya constituidos), sino la defensa y el respaldo a las luchas de recuperación de tierras de las comunidades indígenas. Como estrategia pragmática (más que ideológica) de autodefensa armada de orden militar, el MAQL pretende sobre todo obtener la seguridad física de las bases indígenas principalmente organizadas en el CRIC contra los peligros de amenaza tanto de los llamados "pájaros" (milicias a sueldo de la oligarquía terrateniente) como de los demás grupos armados, en un contexto de intensa represión gubernamental.[155]

Si bien por un lado los planteamientos ideológicos de las guerrillas de izquierda "ortodoxa" desechan a las demandas indígenas (Gros, 1991), el movimiento indígena reprocha en cambio a los grupos guerrilleros marxistas que provoquen la militarización y usurpación de funciones de poder en sus territorios, su cerrazón doctrinaria y sus renuncias a apoyar contundentemente la reconstrucción de los cabildos, la reconstitución de los pueblos indígenas, negando su historia y sus particularidades culturales.[156] Según una activista e investigadora colombiana que conoce de cerca la formación política del "Quintín", mientras los líderes del movimiento indígena empiezan en un primer tiempo a repetir consignas marxistas, paralelamente los jóvenes militantes emprenden investigación sobre su historia como pueblos indígenas, y junto con los "*líderes recuperadores indígenas*" buscan crónicas, leyes y tradición oral que se demuestran útiles para reforzar su discurso de movilización sociocultural (Espinoza, 1998). El entrenamiento político toma lugar en un contexto de instrucción militar, cuando los "quintines" se concentran en un lugar seguro por uno o dos meses para estudiar la estrategia militar y asistir a conferencias políticas; a las

[155] En la presentación del libro colectivo retrospectivo *¿Qué pasaría si la escuela…?* (Bolaños *et al.*, 2004: 17-22), Pablo Tattay, uno de los Altos dirigentes no indígenas del MAQL comenta que en la práctica el reconocimiento de la autonomía supone un enfrentamiento con el Estado y otros grupos de poder empeñados en subordinar el movimiento indígena a sus propios intereses. "*Lo preocupante es que a veces en el campo popular se presentan también intentos de menospreciar o de utilizar a las organizaciones indígenas. Entre otras experiencias podemos mencionar a la de la ANUC, cuyos dirigentes pretendieron encabezar tanto al movimiento campesino como al indígena, y la de ciertos grupos guerrilleros que descalificaron a organizaciones y dirigentes que no se sometían a su autoridad*" (*Ibíd.*: 20).

[156] Cabe recordar que en Colombia, la tradición guerrillera no contempla la promoción de ningún proyecto de escolarización alternativa a la preexistente en sus zonas de influencia, sobre todo por diferencias tácticas con otros grupos marxistas combatientes, como el FMLN en El Salvador, o el EGP en el Quiché guatemalteco.

cuales a veces son invitados los miembros de las comunidades vecinas (Rappaport, 2005: 72). La relación fuerte entre el CRIC y los "quintines" se manifiesta particularmente en lo referido al entrenamiento político común entre luchadores civiles y armados (indígenas o mestizos), al acercarse al estudio de la filosofía política indígena.[157] Esta necesidad de formación ha sido cubierta por los dirigentes indígenas del ejecutivo del CRIC y por algunos colaboradores claves, algunos de ellos miembros del MAQL (*Ibíd.*).

Al contrario del CRIC -y clandestinamente del MAQL- con de su postura "basista", los grupos guerrilleros vanguardistas no reconocen la necesidad imperiosa de brindar al pueblo la posibilidad de construir cooperativas y servicios sociales autogestivos de acuerdo a las necesidades y a los criterios establecidos "desde abajo", sino plantean una revolución socialista "desde arriba". El MAQL surge en una relación ambigua entre el movimiento indígena y las guerrillas armadas en el Cauca (Tattay Bolaños, 2005), con armas rudimentarias en las primeras rondas o "autodefensas indígenas" hasta la radicalización y desmovilización de la "guerrilla indígena" (1974-1991). Su reinserción ha sido un "éxito" en la arena político-electoral y en el ámbito social, gracias al vínculo permanente con la realidad comunitaria (Peñaranda, 1999; Espinoza, 1998). No ha enarbolado con fervor ideológico las ideas y banderas marxista-leninistas, tampoco abiertamente las guevaristas sino la de sus propios iconos y héroes míticos e históricos (Juan Tama, la Cacica Gaitana, Simón Bolívar, Manuel Quintín Lame, etc.). Hasta hoy, el MAQL es recordado y –hasta cierto punto- reactivado tanto en la socialización política indígena (Castillo, 1998), en las conciencias y formaciones políticas como en las pesadillas de los terratenientes y la oligarquía caucana, mediante el apoyo a la recuperación indígena de medios privados de producción agrícola, y también los avances jurídicos y electorales.[158]

---

[157] Uno de los textos fundamentales del pensamiento lamista que se sigue difundiendo más allá de las montañas del Cauca es la obra escrita por el mismo Manuel Quintín Lame Chantre:

1971 [1939]. *En defensa de mi raza*. Bogotá: Comité de Defensa del Indio.

1987 [1939 y 1971] *Los pensamientos del indio que se educó en las selvas colombianas.* Bogotá: ONIC.

[158] En 1991, como consecuencia de la desmovilización del MAQL, se construye en Pueblo Nuevo (Caldono) un centro de capacitación para jóvenes indígenas (Centro de Formación Luis Ángel Monroy). A nivel político, se sustituye al MAQL con la Alianza Social Indígena (ASI), una organización que permite participar en las

Hasta cierto punto, ha sido un respaldo al esfuerzo de construcción de autonomía política y educativa del CRIC. En otras palabras, queda por reflexionar qué papel político indirecto ha tenido el "Quintín" para salvaguardar la creación, legitimación y consolidación de los cabildos y los programas del CRIC, incluyendo a las primeras escuelas bilingües, frente a la represión político-militar y a la violación de los derechos humanos y la integridad física (asesinatos, torturas) y moral (encarcelamientos, hostigamientos, intimidaciones, etc.). Como muestra de su disposición a servir a la causa indígena, la existencia y la desmovilización en 1991 del MAQL representan una demostración de la negativa de los pueblos indígenas del Cauca para aceptar la imposición de la autoridad de cualquier grupo armado desconociendo su voluntad y formas de gobierno propio.[159] Las comunidades, por medio de sus dirigentes organizados en el CRIC, rechazan al final de los años 70 la violencia de las guerrillas ya presentes que amenacen el proyecto de empoderamiento de los cabildos. Mientras sus operativos armados no deben ser interpretados como constitutivos de una guerra étnica (Le Bot, 2006: 196-204), una década después, unos comuneros temen que los "compañeros" del MAQL lleguen a ejercer una autoridad por encima de ellos.[160] El ex dirigente política del MAQL Pablo Tattay (Bolaños *et al.*, 2004: 20-21) y los educadores entrevistados señalan que el trabajo realizado por el programa de educación durante cerca de tres décadas ha contribuido significativamente a afianzar el proyecto político de autonomía indígena frente al Estado y otros actores políticos, buscando evitar el riesgo de cooptación de sus cuadros por ellos.

---

elecciones. Gracias a la ASI, el dirigente del CRIC Anatolio Quirá se vuelve senador en 1992, al igual que Jesús Piñacué en 1994. Sobre aspectos jurídicos y políticos acerca de los trabajos de la Constituyente de1991 y los derechos de los pueblos indígenas, referirse a la tesis de doctorado de Juan Diego Castrillón Orrego (2006: 324-372), uno de sus principales protagonistas blancomestizos, jurista y dirigente político.

[159] En repetidas ocasiones, los dirigentes del CRIC y de los demás componentes del movimiento indígena colombiano han manifestado su distancia y su condición de víctima en el violento conflicto armado que opone a las fuerzas militares regulares con los grupos insurgentes, y especialmente las FARC acusadas en el Cauca en especial de haber asesinado, entre otros, a autoridades tradicionales y chamanes de los pueblos indígenas.

[160] Véanse: Tattay Bolaños, 2005; Caviedes, 2007: 82; Peñaranda, 1999; Espinoza, 1998.

Estado, autonomía y política educativa del movimiento indígena

En términos generales, los años 80, siendo la década de la institucionalización tanto del movimiento indígena a nivel nacional como del proyecto autonómico del CRIC, también es un periodo de fuerte violencia en los territorios indígenas (Houghton y Villa, 2005).[161] La profesionalización de la primera generación de maestros indígenas encuentra una serie de resistencias internas que el PEBI[162] logra superar al pasar los años. Según varios de los entrevistados (febrero y marzo 2008), no ha sido fácil convencer a muchos padres de familia y autoridades comunitarias de la necesidad de "*revalorar lo nuestro que está en decadencia*" por medio de la institución escolar, poniendo a los activistas indígenas y blancomestizos frente a las contradicciones entre sus discursos políticos y los resultados pedagógicos alcanzados, puesto que "*hablarlo es bonito, pero ir a la práctica es más complicado*". Se parte del reacomodo de los programas oficiales, antes de reemplazarlos casi por completo si se logra generar un buen nivel de participación comunitaria en los asuntos educativos. No obstante, algunos dirigentes y padres de alumnos prefieren una enseñanza que ellos estimen más apegada a los métodos y contenidos escolares dominantes por considerarlos más eficientes, realistas y útiles en la perspectiva de agilizar las relaciones interculturales, y en particular, la de facilitar la integración socioeconómica y cultural a la sociedad dominante. No son pocos los cabildantes y comuneros, hombres como mujeres, que no aceptan que las clases se den fuera del aula, que se enseñe lo que "*de por sí aprendemos en la casa*", o también que los horarios sean diferentes, pensando que esto es "*perder el tiempo*". Por enfrentar presiones y oposiciones, algunos maestros bilingües abandonan su cargo al servicio de la comunidad por recibir críticas no sólo de

[161] Según Houghton y Villa (2005), los municipios predominantes indígenas del norte del Cauca como Corinto, Toribío e Inzá y las comunidades situadas en las faldas de los volcanes son espacios, desde los años 80, de violentos enfrentamientos de guerra, al igual que durante la llamada "guerra sucia" de 1987 y 1988 emprendida por el Estado luego de las elecciones de 1986; cuando la Unión Patriótica alcanza el 4% de los votos y una relativamente importante representación parlamentaria. Según estos autores, la situación de violaciones a los derechos humanos convierte al movimiento indígena en un factor de presión en contra de las opciones armadas y precipita los procesos de negociación que condujeron en 1991 a la desmovilización de tres grupos guerrilleros más el Quintín Lame. En diciembre de 1991, los terratenientes son responsabilizados por el movimiento indígena de la masacre de la hacienda el Nilo, lo que se llega a interpretar como venganza de la oligarquía una vez la "paz" concluida (Houghton y Villa, 2005; Caviedes, 2007; Galeano Lozano, 2006).

[162] Con el paso de los años, el PEB se convierte en el Programa de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI).

parte de las autoridades y familias descontentas, sino también de los maestros blancomestizos, mayoritarios, pero en general mejor formados en teología y en militancia sindicalista que en pedagogía, y que no consideran pertinente interesarse en la alternativa educativa comunitaria, bilingüe e intercultural del CRIC.

A nivel nacional, la lucha del CRIC no está aislada. Otros pueblos emprenden la lucha por una mayor autonomía en la educación con la toma de las instalaciones educativas de la Iglesia.[163] Se lleva a cabo en 1983 el "*Primer Encuentro Nacional de Experiencias en Educación Indígena*" donde se denuncia que el Gobierno no lleva a la práctica la legislación educativa en vigor. En 1985, el primer Presidente de la ONIC, el guambiano Trino Morales, organiza una gran asamblea sobre etnoeducación en Girardot (centro del país) en colaboración con funcionarios de la oficina encargada del tema en el Ministerio de Educación Nacional. Por primera vez se expresa a nivel nacional la demanda de autonomía política y administrativa de las escuelas de los indígenas.[164] El impacto en Colombia de la experiencia del PEB favorece la indianización parcial del personal docente en las aldeas de más difícil acceso terrestre o fluvial. Entre 1978 y 1987, el PEB coordina la creación de 23 escuelas, cuyos proyectos pedagógicos se basan en los principios de participación e investigación comunitaria, la valoración de las lenguas y las identidades culturales.

Para concluir, lo que aparece en juego en la arena educativa, es la lucha por el control de la selección, formación y evaluación del maestro que el CRIC empieza a pelear al Estado y a la "Iglesia docente". Las demandas de autonomía educativa surgen cuando se denuncia colectivamente la necesidad de reemplazar al personal docente blancomestizo de origen urbano por jóvenes indígenas seleccionados y formados localmente por la organización política comunitaria y regional del cabildo al cual pertenece su resguardo de origen.

[163] Lo ilustra el caso del internado de Nabusimake en la Sierra Nevada de Santa Marta, el cual fue cedido por la misión Capuchina a la comunidad Arhuaca a raíz de un impactante acuerdo el 12 de agosto de 1982.

[164] Fuente: entrevistas (marzo 2008) a Rosalva Jiménez y a Simón Valencia, ex dirigente kubeo del Consejo Regional Indígena del Vaupés (creado en 1973), etnolingüista y ex funcionario de la Secretaría de Educación Departamental en Mitú.

Después de 1983, se triplica en menos de cinco años el número de docentes reclutados por el CRIC, antes de conocer una fuerte disminución del ritmo de contratación.[165] En 1987, el PEB recluta 24 maestros (un tercio son mujeres jóvenes) que tampoco reciben salarios ni prestaciones sociales a la altura de los maestros normalistas pero en significativo aumento en comparación con la situación de los maestros indígenas designados al servicio de sus comunidades. En los años 90, apenas una veintena de nuevos maestros vienen a reforzar al grupo, en un contexto de descentralización neoliberal, de cooptación acelerada de potenciales líderes étnicos por el Estado y de reconocimiento institucional creciente de la figura del cabildo y de las asociaciones locales de cabildos indígenas (Gros, 1997; Sánchez y Arango, 2004).[166] Más allá de Colombia, ciertos cambios significativos son perceptibles en los Andes y en la Amazonia, pero aún hay imposiciones normativas, represión simbólica y desigualdades preocupantes a nivel de la cobertura y la pertinencia educativa, y especialmente respecto a la cuestión etnolingüística (Landaburu, 1999; Aguirre Lischt, 1999).[167] El CRIC se encarga del proceso de planificación educativa en alrededor de 50 escuelas comunitarias en esta década, lo que también supone capacidades organizativas sólidas (véase Gow, 1998),[168] antes de hacerse presente en más de 500 escuelas después de

[165] Desde que la primera generación de maestros nativos surgió, ella se convirtió en capacitadora de las nuevas promociones de maestros. Actualmente, tienen puestos de administradores de escuela, supervisores locales y representantes indígenas dentro de instituciones del Estado. También están involucrados en procesos de investigación educativa para entender y apoyar mejor sus propósitos. Algunos de ellos son diplomados universitarios, como en por ejemplo en etnolingüística para desarrollar su sistema de escritura en lengua materna. Últimamente, estos profesores jugado un rol importante al ser instructores legítimos de las nuevas generaciones de docentes nativos y no-nativos. Fuentes: Bolaños *et al.* (2004), García Bravo (1998: 63-64) y observación directa (febrero-marzo 2008)

[166] GROS, Christian (1997). "Indigenismo y etnicidad: el desafío neoliberal". En: María. Victoria Uribe y Eduardo Restrepo (eds.). *Antropología en la modernidad: identidades, etnicidades y movimientos sociales en Colombia*. ICAN, Bogotá, pp. 15-59.

SÁNCHEZ, Enrique y Raúl Arango. 2004. *Los pueblos indígenas de Colombia en el umbral del nuevo Milenio*. Departamento Nacional de Planeación. Bogotá.

[167] LANDABURU, Jon. 1999. "L'enseignement en zone indienne : changements récents en Colombie, Equateur et Bolivie". En : Jean-Michel Blanquer, *Les défis de l'Education en Amérique latine*, IHEAL, París.

AGUIRRE LISCHT, Daniel. 1999. ¿Etnoeducación o etnocoacción? En: Memorias del I Congreso Universitario en etnoeducación. Ríohacha, Mayo 1998. Universidad de La Guajira, MEN. Bogotá, pp. 51-60.

[168] GOW, David (1998). "¿Pueden los subalternos planificar? Etnicidad y desarrollo en el Cauca, Colombia". En: María Lucía Sotomayor (Ed.). *Modernidad, identidad y desarrollo: construcción de sociedad y re-creación cultural en contextos de modernización*. Bogotá: Colciencias, ICAN, pp.143-172.

2004 cuando el MEN, vía la Secretaría de Educación Departamental concede a diversas organizaciones indígenas la firma negociada de contratos públicos que introducen una nueva etapa contradictoria en la lucha por una mayor autonomía educativa frente al Estado liberal. Al colaborar con el CRIC y sus educadores, el gobierno busca reducir los costos educativos mediante la contratación de prestadores del servicio de enseñanza básica.

La lucha de los activistas indígenas del CRIC y de sus asesores en torno al control de la educación escolar provoca además un antecedente fuerte en la incidencia política de las organizaciones de autoridades (tradicionales o no) en el sentido de una mayor autonomía educativa. Como implicación social contundente, la profesión de etnoeducadores[169] ahora representa cada vez más un medio de promoción social, aunque aún falta la creación de un estatuto legal respetuoso de los derechos laborales. La educación indígena, bilingüe y propia representa la "*política educativa del movimiento indígena colombiano*", agenciada desde las organizaciones sociales, la cual juega un papel central en el surgimiento de una lógica distinta en la construcción normativa y técnica por parte del Estado en materia educativa para las poblaciones indígenas (Castillo y Rojas, 2005: 78). Esta política educativa ha logrado afectar, en un breve periodo, las definiciones y las lógicas de la política indigenista oficial, al tiempo que ha planteado al sistema educativo una serie de exigencias y retos en cuanto a los propósitos del proyecto educativo nacional, y que han estado en la base de muchas de las recientes reformas (*Ibíd*.: 78). Ahora bien, el Estado se descompromete financieramente, ofreciendo limitados servicios técnicos de asesoría al fortalecimiento de las iniciativas de los cabildos (ver Caviedes y Castellanos, 2007), lo que tiende a dejar espacios de maniobra para la intervención de intereses privados, entre ellos de empresas, ONG y grupos evangelistas, como lo temen dirigentes indígenas a nivel nacional, como el sacerdote emberá Luis Evelis Andrade.[170]

[169] CASTILLO Elizabeth, Axel Rojas y Ernesto Hernández (2005). "Los etnoeducadores: esos nuevos sujetos de la educación colombiana". En: Revista Colombiana de Educación, No. 48.

[170] Fuente: Entrevista con Luis Evelis Andrade, presidente actual de la ONIC, marzo de 2008, Bogotá.

II. La escuela de la resistencia: los mayas del Quiché en sus refugios de guerra

Cuando los primeros refugiados guatemaltecos cruzan la frontera con Chiapas, encuentran un territorio multiétnico también, pero donde los efectos asimilacionistas de las políticas indigenistas son más perceptibles (Hernández Castillo, 2001).[171] A partir de la fuerte represión militar de 1982 y 1983, varias decenas de jóvenes "promotores de educación" son nombrados y orientados por sus propias comunidades reorganizadas en ambos lados de la frontera internacional con México. Antes de su oficialización en los años 90, los nuevos sistemas escolares comunitarios de los mayas desplazados del norte de Guatemala tienden a ser significativamente autónomos frente a los Estados, y en menor medida frente a las fuerzas políticas operando localmente durante el conflicto, y a las instituciones de ayuda multilateral y civil en los refugios de Chiapas.

Más allá de consideraciones generales sobre la necesidad para los grupos insurgentes de que las comunidades de bases de apoyo se identifiquen con su proyecto revolucionario, existen hasta hoy pocos trabajos de ciencias sociales que documenten y analicen los procesos de alfabetización y de educación política en los lugares de refugio y de resistencia; como en la sierra del Quiché, principalmente en la región Ixil y la selva del Ixcán durante los violentos acontecimientos desatados por la guerra entre las dictaduras conservadoras guatemaltecas y las fuerzas armadas insurgentes de los años 80.[172] La preocupación por la educación de las familias de los combatientes indígenas ha sido una cuestión primordial (Suárez Pérez, 2004),[173] casi desde un principio, para las familias desarraigadas por la persecución desatada entre 1980 y 1983 contra las bases sociales de apoyo a los frentes de

[171] HERNÁNDEZ CASTILLO, Aída. *La otra frontera. Identidades múltiples en el Chiapas poscolonial.* México: Miguel Angel Porrúa, CIESAS, 2001.

[172] A partir de 1982, la coordinación de los cuatro grupos guerrilleros más importantes se efectúa mediante la creación de la Unidad Revolucionaria Nacional Guatemalteca (URNG), que une al Ejército Guerrillero de los Pobres (EGP), a la Organización del Pueblo en Armas (ORPA), a las Fuerzas Armadas Rebeldes (FAR) y al Partido Guatemalteco del Trabajo (PGT). La URNG se convierte en partido político legal en 1995, antes del fin del proceso de pacificación reclamado por sus dirigentes a finales de los años 80.

[173] SUÁREZ PÉREZ, Gema. 2004. *De la montaña al claro. Experiencia educativa de la Comunidad Primavera del Ixcán*. Granada: CICODE - Master en Desarrollo y Cooperación, Universidad de Granada.

combate del Ejército Guerrillero de los Pobres (EGP), la principal organización insurgente guatemalteca muy activa en el Departamento del Quiché (Jonas, 1994; Le Bot, 1995).[174]

En este departamento, y en particular en la región de colonización campesina de la selva del Ixcán, siendo una "organización de masas" afín al EGP, el Comité de Unidad Campesina (CUC) debe su arraigo local a su capacidad de reclutamiento, al aprovechamiento de relaciones de parentesco, de vecindad y de lazos comunitarios (Le Bot, 1995: 164). Otros recursos simbólicos son movilizados por los mayas que se encuentran en los bastiones de la insurgencia, como los conocimientos culturales y políticos de distintos tipos que se construyen, apropian y difunden local y colectivamente a lo largo de los años 70. El CUC ha sido fundado por jóvenes indígenas y ladinos (mestizos) del EGP, en estrecha colaboración con religiosos inspirados por el cristianismo liberacionista, que llegó a Centroamérica mucho después que a Brasil (Löwy, 1999: 121).[175] "*En la conformación del CUC fue clave la experiencia de trabajo que adquirieron hombres y mujeres en cooperativas, ligas campesinas, organizaciones culturales, iglesia católica, partidos políticos y comités de desarrollo. Todo lo que sabían lo pusieron al servicio del comité. La mayoría de los dirigentes tenían un conocimiento relativo del castellano. Lo hablaban, lo leían y lo escribían de manera elemental y sólo un grupo reducido, que tuvo acceso a la*

[174] JONAS, Susanne. 1994. *La batalla por Guatemala: rebeldes, escuadrones de la muerte y poder estadounidense.* Caracas: FLACSO, Nueva Sociedad. Versión original en inglés, Westview Press, 1991.

LE BOT, Yvon. 1995. *La guerra en tierras mayas. Comunidad, violencia y modernidad en Guatemala (1970-1992).*México: FCE. Versión original en francés, Karthala, 1994.

[175] Sobre aspectos teóricos de las relaciones entre la teología de la liberación y el marxismo en América Latina, referirse al segundo capítulo de la obra de Michael Löwy (1999): *Guerra de dioses: Religión y política en América Latina*. Siglo XXI (*The war of gods: religion and politics in Latin America*. London: Verso, 1996; *La guerre des dieux : religion et politique en Amérique latine.* París: Félin, 1998).

Cuando trata de los orígenes político-religiosos de las luchas de liberación nacional en los años 70, M. Löwy (1999) no aborda directamente el caso guatemalteco, ni tampoco la teología india, pero menciona que debido a la explosiva situación social y política de varios países de la región, el cristianismo liberacionista "*contribuyó –en cierta medida involuntariamente- al levantamiento de la insurgencia popular, en diferente forma, en Nicaragua y El Salvador (así como, hasta cierto punto, en Guatemala)*" (*Ibíd*.: 121-122). En Nicaragua, el sacerdote jesuita Fernando Cardenal, fundador del Movimiento Revolucionario Cristiano en 1973 fue nombrado en el primer gobierno sandinista como director de la "cruzada por la alfabetización" en 1979, y luego ministro de educación en 1984.

educación formal, lo manejaba perfectamente como segundo idioma" (Velásquez Nimatuj, 2005: 131).[176]

Al centro de la formación política se encuentran los cursos de alfabetización y de educación política, inspirados en *La pedagogía del oprimido* del pedagogo católico brasileño Paulo Freire.[177] Se destinan así a "concientizar" a los campesinos mayas, informándoles de sus derechos, y promoviendo la reflexión colectiva y crítica sobre sus condiciones (históricas) de vida y de explotación, brindándoles como alternativa las opciones revolucionarias a las cuales unirse. Como agentes de socialización política, se destacan miembros de la Acción Católica, los catequistas, maestros, promotores sociales y bilingües, actores (y víctimas) destacados en el conflicto armado por tener una posición de intermediarios político-culturales.[178] Algunos comparten formaciones en materia de gestión del desarrollo rural, como los "promotores sociales" capacitados a partir de 1967 con un método inspirado en

[176] VELÁSQUEZ NIMATUJ, Irma Alicia. 2005. *Pueblos indígenas, estado y lucha por tierra en Guatemala: Estrategias de sobrevivencia y negociación ante la desigualdad globalizada*. Tesis de Doctorado en filosofía, Universidad de Austin.

Para más información sobre la aparición del Comité de Unidad Campesina en 1978 hasta su paso a la clandestinidad después de su descabezamiento en 1980 por las fuerzas de seguridad del Estado, referirse a las entrevistas a Emeterio Toj, Pablo Ceto y a ex combatientes indígenas en la tesis de Irma Alicia Velásquez Nimatuj (2005: 127-141). La dirección del CUC se reorganiza en 1987 e introduce (a contrapelo de la dirigencia del EGP) demandas ligadas a la identidad y la espiritualidad maya. En 1992 se constituye la Coordinadora Nacional Indígena y Campesina (CONIC) con la cual se unen el CUC y el Consejo de Desplazados de Guatemala (entre otros grupos) conformando así la Coordinadora Nacional de Organizaciones Campesinas (CNOC) que ahora pertenece a Vía Campesina.

[177] Tomando en cuenta que "*la organización es un derecho de todos*", se aplican "temas generadores" sobre el contexto y la cultura campesina e indígena para desarrollar en los educandos (Freire, 1970) "*un mayor grado de consciencia sobre la realidad guatemalteca*". Fuente: Movimiento Cooperativista Guatemalteco (1989). *Guía del alfabetizador para la aplicación de la cartilla de alfabetización "Campo Nuevo": método, contenidos, pasos didácticos, orientaciones, recomendaciones.* Guatemala: MCG.

[178] Son bastante minoritarios los maestros normalistas indígenas y los "promotores bilingües" que trabajan en escuelas públicas de los años 70 y 80 como docentes (sin estudios de secundaria) y cuyas trayectorias, prácticas y posiciones sociales y de poder les asemejan en muchos casos a los "promotores culturales" del Instituto Nacional Indigenista (INI) y los primeros "maestros bilingües" en México. Los "promotores bilingües" guatemaltecos son también auténticos castellanizadores indígenas con influencia significativa y cierto nivel de poder político, económico y cultural en el ámbito local (véase Le Bot, 1991: 130-131).

los escritos de Paulo Freire (1966 y 1973), por el Centro de Adiestramiento de Promotores Sociales, un proyecto de la universidad jesuita Rafael Landivar.[179]

La construcción clandestina de la escuela de los rebeldes guatemaltecos

La red de escuelas autónomas que se va examinar en seguida no aparece de ninguna manera en las "*zonas liberadas*" planeadas por los guerrilleros en el momento de máximo auge del apoyo popular a la causa insurgente en 1980 y 1981. El informe de la Comisión de Esclarecimiento Histórico (1999)[180] indica que la escolarización de la niñez desarraigada de las familias combatientes y sus viudas surge en cambio en la fase de "*recuperación de masas, terreno y poder*" (1983-1996) en los refugios muy precarios de las "*bases de apoyo*" del EGP tras su desplazamiento y su reorganización en la clandestinidad del monte. La serie de ofensivas de las fuerzas militares entre el final de 1981 y de 1983 diezman en efecto las bases sociales y los cuadros, debido a errores y tensiones en los frentes guerrilleros del EGP desprovistos de armas y municiones (CEH, 1999).[181] Como los

[179] Su responsable y fundador, el sacerdote José Ignacio Scheifler Amezaga, insiste sobre la perspectiva de cambio social que han generado entre 1977 hasta 2001 los 24,410 jóvenes guatemaltecos de ambos sexos, elegidos por sus capacidades de liderazgo por los párrocos, alcaldes y maestros de sus comunidades. Sin trabajar directamente con los niños, estos "promotores sociales" han sido actores claves de proyectos comunitarios de desarrollo local, en colaboración directa con los "*padres*" que conseguían muchas veces los fondos necesarios para su financiamiento. Muchos de estos promotores, siendo líderes comunitarios con un poco de preparación política, se enlistan -y desaparecen- en las filas de las organizaciones campesinas, de los partidos y de la guerrilla (entrevista mayo de 2006).

[180] COMISIÓN PARA EL ESCLARECIMIENTO HISTÓRICO. 1999. "*Guatemala: Memoria del Silencio*". Guatemala: UNOPS.

La Comisión para el Esclarecimiento Histórico (CEH) es un resultado del "Acuerdo de Oslo" de 1994. Luego de la firma de la paz a finales de 1996, el Secretario General de la ONU designa al profesor alemán de Derecho Christian Tomuschat para encabezar la CEH, cuyo informe está disponible en línea: [http://shr.aaas.org/guatemala/ceh/mds/spanish/toc.html]. Basándose también en testimonios de víctimas sobrevivientes, la Oficina de Derechos Humanos del Arzobispado de Guatemala publicó en abril de 1998 el "*Informe Proyecto Interdiocesano de Recuperación de la Memoria Histórica*" (REHMI) llamado "*Guatemala: Nunca Más*". Su principal instigador, Mons. Juan Gerardi, fue asesinado dos días después.

[181] "*Las tareas y plazos del movimiento revolucionario en su conjunto están determinados ahora por 35,000 muertos, 900,000 organizados en Patrullas de Autodefensa Civil, más de 18,000 concentrados en polos militarizados, más de 45,000 refugiados en el exterior, 1,200,000 desplazados internos, más de 200,000 huérfanos por la represión, más de 40,000 viudas. En pocas palabras el costo humano más grande del país después de la conquista*". Fuente: "Documento inédito" del alto mando del EGP citado en el informe de la CEH (1999). Sobre las PAC -grupos paramilitares vinculados al Ejército- y sus implicaciones sociales, referirse a las obras de Susanne Jonas (1994) y Matilde González (2002).

describe el sacerdote y antropólogo Ricardo Falla, son muy profundos los efectos del recrudecimiento de las ofensivas y la represión selectiva indiscriminada contra los dirigentes y las aldeas de campesinos sospechosos por dar apoyo al EGP.[182] Por ello, se reorganizan clandestinamente a partir de 1981 alrededor 50,000 desplazados civiles provenientes sobre todo de las cooperativas campesinas del frente de colonización selvática del Ixcán, al sur de la Lacandona. Después de deambular atemorizadas en las montañas del Quiché, las bases sociales y los militantes perseguidos se reagrupan en 1982 y 1983 en asentamientos clandestinos conocidos públicamente sólo a inicios de los años 90, como las "Comunidades de Población en Resistencia".[183] Con excepción de algunos ladinos (mestizos), las CPR se componen en un principio por 20 ó 25 familias indígenas, esencialmente ixiles, kichés kanjobales, mames y kekchíes, desplazadas de sus aldeas del norte de Guatemala (departamentos del Quiché, Alta y Baja Verapaz y Huehuetenango), por las masacres y persecuciones ordenadas en el contexto de la política de "tierra arrasada" durante las dictaduras de Fernando Romeo Lucas García (1978-1982) y José Efraín Ríos Montt (1982-1983).[184]

Entre bombardeos y disparos de metralletas, la alfabetización de los numerosos niños y niñas de los campamentos se impone rápidamente como necesidad -no sólo en un número

[182] Algunas aldeas organizadas en cooperativas son el blanco de masacres perpetradas por el Ejército guatemalteco. Sobre el caso de las cooperativas del Ixcán, consultar la obra clásica del antropólogo jesuita Ricardo Falla (1992) *Masacres de la selva: Ixcán, Guatemala, 1975-1982*. Antes, ha publicado en 1978 el libro *Quiché rebelde; estudio de un movimiento de conversión religiosa, rebelde a las creencias tradicionales en San Antonio Ilotenango, Quiché (1948-1970),* y luego en 1993, *Historia de un gran amor: recuperación autobiográfica de la experiencia con las Comunidades de Población en Resistencia. Ixcán, Guatemala*. Las tres referencias son publicadas por Universitaria (Universidad de San Carlos).

[183] Las tres CPR, ubicadas en la sierra de la región Ixil y en la selva tropical del noroeste del Quiché y del Petén, agrupan en efecto apenas 5% del millón de guatemaltecos desplazados (más del 10% de la población nacional) por la violencia del Estado, víctimas directas y atemorizadas por la destrucción de más de 400 aldeas por el Ejército, acusándoles de ayudar y apoyar al movimiento guerrillero, y por otra parte, de la hostilidad gubernamental más selectiva que ha provocado movimientos de población a regiones menos militarizadas o hacia las montañas, buscando refugio en zonas de difícil acceso para las incursiones militares. Durante los años 80, el acoso militar logra que varios cientos de familias abandonen la lucha clandestina "*bajo la montaña*", rindiéndose o huyendo. Sólo de las familias de desplazados, se estima retrospectivamente que hay un total de cerca de 100 mil muertos y desaparecidos, 600 mil desplazados internos y 150 mil refugiados al extranjero, en su mayoría en México (CEH, 1999).

[184] Para testimonios video-grabados de distintos actores implicados en 25 años del conflicto, ver el documental (51:20 min.) de José Gaya (Colectivo Miradas) "*Guatemala: Tierra Arrasada*" (2004).

creciente de refugios detrás de la línea fronteriza con México (ver apartado más adelante), sino de antemano en una cuarentena de nuevos asentamientos serranos y selváticos en El Quiché- a mediados de los años 80. En condiciones de supervivencia, todas las actividades comunitarias están subordinadas a constantes preocupaciones de seguridad, de producción alimentaria y de salud. Los primeros cursos de alfabetización rudimentaria son confiados, a partir de 1982 y 1983, a jóvenes varones, muchas veces hermanos menores de combatientes, con dos a seis grados de escuela primaria.[185]

A pesar de todo, la educación escolar resulta ser para las familias indígenas una actividad primordial capaz de aportar a la niñez lo que a los padres anteriormente el Estado les ha negado. Los testimonios recogidos un cuarto de siglo después[186] confirman que las CPR se han dotado tempranamente de redes comunitarias de jóvenes educadores indígenas que han enseñado a leer y escribir en castellano a quizá más de 100,000 niñas y niños en los refugios del Quiché y de México. Según Baltasar Solano (entrevista mayo de 2006), uno de los miembros de las CPR concentradas en el área del "Triángulo Ixil" y dirigente actual de la Asociación Popular Campesina de Desarrollo (APCD-Sierra),[187]

> "*vimos que es una necesidad formar la educación, pero no teníamos bastante personas para llevar el trabajo, y hay compañeros que no saben leer, no tienen título, y lo que se hizo fue buscar compañeros que saben leer y escribir un poco y que lo puede transmitir. Empezó así la educación por la misma necesidad,*

[185] Los serios problemas educativos de la ruralidad guatemalteca en los años 70, provocados por un sistema docente inapropiado están analizados en: VIGOR, Catherine. 1980. *Paysans du Guatemala: quelle éducation?* París: L'Harmattan.

[186] La información contenida en este párrafo y los siguientes proviene del análisis de una serie de entrevistas realizadas en 2006 y 2007 a testigos y actores directos de la educación en las CPR Ixcán y Sierra. Se agradece particularmente a Anaité Galeotti (CEMCA), Manolo Vega (Colmex) y a integrantes del Bloque Antiimperialista por la ayuda brindada para contactar a los informantes y acopiar los datos.

[187] Fruto de los Acuerdos de Paz de 1996, la constitución de la APCD responde a una condición negociada para obtener el reconocimiento jurídico de las CPR, así como el otorgamiento de un fondo para la compra en 1998-1999 de fincas. Fue establecida legalmente en un principio como una entidad privada, no lucrativa, apolítica y no religiosa, orientada a la promoción del desarrollo integral, es decir tanto a nivel económico como social, cultural, sanitario, educativo y ambiental. Sus proyectos financiados esencialmente por la cooperación internacional benefician a más de 100,000 indígenas de familias antes organizadas en las CPR ubicadas cerca de Chajul y Nebaj, y entre las cuales muchas trabajan la tierra de una decena de ex fincas otorgadas por el Estado en distintas partes del país.

por la misma necesidad creamos la comisión de producción, el comité de vigilancia, las estructuras de autoridades comunitarias. No es porque otros nos aconsejaban que esto. La misma necesidad nos enseñó, todos los que están trabajando no son profesionales sino por la misma obligación de la necesidad".

Las clases se dan "*a la sombra de un arbolito, porque no hay libro, no hay cuaderno, no hay lápiz, sino que sólo con tablilla decimos, labramos tabla y agarramos carbón para escribir*". Los alumnos escapaban al caer la lluvia o al percibir un peligro, como una alerta debida a posibles incursiones del "*enemigo*". Si bien algunos de los jóvenes educadores clandestinos pueden haber estado familiarizados con talleres de educación en las tropas guerrilleras, a partir de mediados de los años 80 empiezan a recibir cursos de capacitación más o menos regulares, de 10 a 15 días, diseñados e impartidos por ladinos (mestizos) provenientes de Guatemala y de México, muchas veces universitarios y cuadros dirigentes o cercanos a los comandantes del EGP.

Cuando las poblaciones perseguidas se reorganizan resistiendo a los embates del Ejército, los guerrilleros junto con una gran cantidad de cuadros intermedios indígenas ya cuentan con una profunda experiencia de alfabetización y educación política. En efecto, no se deben confundir estos talleres de capacitación pedagógica para la docencia con los cursos básicos de alfabetización y de educación política que usan también "*palabras generadoras"* y que se han impartido, a partir de 1974, en la formación de cuadros políticos guerrilleros. Entre los dirigentes del EGP a nivel nacional, sólo se destacan un indígena, Pablo Ceto, y una mujer, Estela Alba Maldonado (*Lola*), ahora líderes del partido URNG.[188] Según ella, un criterio para la formación política de los cuadros indígenas ha sido procurar que cada grupo etnolingüístico reciba las charlas políticas en su propio idioma. "*Ellos agarraban la idea en español, y se diseminaban en las comunidades y en los campamentos*". Los jóvenes que se incorporan a la guerrilla reciben en sus lenguas y en castellano cursos de alfabetización, de

[188] Pablo Ceto, ex maestro ixil de educación primaria ha sido estudiante de agronomía en la Universidad de San Carlos de Guatemala y uno de los fundadores del CUC. En 2003 es candidato a la vicepresidencia de la República (2.6% de los votos) al lado de Rodrigo Asturias (1939-2005) o "Gaspar Ilóm" el mayor dirigente de la ORPA que desde los años 70 invoca al "Pueblo Maya" como motor de la formación de un proyecto nacional revolucionario. Al momento de la entrevista (mayo de 2006), Estela Maldonado era la jefa de la bancada de los diputados de la URNG en el Congreso de la República.

"*elevación de cultura*" (algebra, historia, geografía) y de "*formación política*" a partir de documentos de "*línea*", con el estudio de la teoría marxista, las noticias en la radio, y con referencias a las luchas anticoloniales y revolucionarias que van de las sierras de Cuba y Centroamérica hasta Vietnam, pasando por los oasis de los saharaui del Frente POLISARIO (entrevista mayo de 2006). En cuanto a los cuadros indígenas del EGP que intervienen en la alfabetización y la educación política, forman parte en efecto de las unidades conocidas como EFOP (*Educación y Fomento de la Organización Popular*) que visitan sus bastiones y regiones de influencia para dispensar educación política en las columnas de combatientes.[189] Estos equipos móviles de formación política son actores claves en el desarrollo del uso de la lectoescritura. Muchos de los miembros indígenas de las EFOP se caracterizan por compartir trayectorias de militancia en la Acción Católica. En palabras de Yolanda Colom, compañera de Mario Payeras, (entrevista mayo de 2006),[190]

> "*lo que queríamos era tomar el poder y cambiar radicalmente la sociedad, pero la gente era literalmente monolingüe, analfabeta, o con niveles de educación bajísimo, no sabían la geografía del país ni en qué parte del planeta estaba Guatemala. […] Yo entré y salí de allí alfabetizando, y entré y salí de allí también dando formación política y cultura general, y entré y salí dando entrenamientos y formación sobre métodos antiguerrilleros y de inteligencia militar*".

A diferencia de las prácticas tradicionales de designación colectiva para los puestos de autoridades civiles y religiosas, no se usa comúnmente el vocablo de "cargo" para designar al apoyo entregado tanto por los promotores de salud como de educación, sino de "trabajo" o de "servicio a la comunidad". En palabras de Pablo Ceto, "*ellos decidían los jóvenes que*

[189] Mismas regiones donde circulan clandestinamente los volantes, folletos y números de su órgano el *Informador Guerrillero* (1982-1986), así como en el mismo periodo *Compañero, La Revista Internacional del EGP*.

[190] Siendo maestro urbano y filósofo marxista de formación, Mario Payeras (1940-1995) cuenta impresiones de su experiencia guerrillera ("Comandante Benedicto") entre 1972 y 1979 en un libro *Los Días de la Selva* (1980) que se vuelve, en los años ochenta, una referencia de la literatura de los jóvenes izquierdistas de América Central y México. Es dirigente de la Dirección Nacional del EGP desde sus inicios hasta su disidencia en 1984 cuando funda otra organización política (ver más adelante).

sabían leer y escribir que hayan tenido una buena conducta, porque no se puede poner a los niños en manos de cualquier joven, y que estuvieran, de alguna manera, convencidos de la resistencia que estaba realizando la comunidad, porque era para fortalecer, para darle camino a los niños" (Entrevista mayo de 2006). Además de un cierto potencial de liderazgo, los promotores de educación son nombrados y responsabilizados en función del reconocimiento colectivo de su respeto hacia la cultura comunitaria y su compromiso personal. A diferencia de los poblados controlados por el gobierno y su ejército,[191] la educación en las CPR, sobre todo en los años de clandestinidad, está marcada por un esfuerzo deliberado de concientización de tipo clasista, aceptado y valorado por las organizaciones revolucionarias y los representantes de la teología de la liberación. A partir de mediados de los años 80, los militantes de origen urbano encargados del trabajo educativo de las masas campesinas mayas, logran clandestinamente elaborar y distribuir documentos de apoyo didáctico inspirados por la pedagogía de la liberación de Paulo Freire y que se utilizan directamente con los niños indígenas. La penetración de la espiritualidad católica y maya en las aulas se ilustra con el hecho de que los promotores abordan a veces la "*palabra de Dios*" y que los catequistas y los sacerdotes dirigen ritos de protección a los salones escolares recién construidos. El compromiso político de los jóvenes educadores de las CPR llega a ser concebido como fundamental dentro de este movimiento de liberación nacional de Centroamérica en la segunda parte del siglo XX.

A su manera, Pablo Ceto asegura que los promotores tienen un papel político-cultural imprescindible en el contexto de los enfrentamientos y las tensiones de los años 80 debidos a la guerra. El dirigente ixil de Nebaj relata lo siguiente:

[191] Las implicaciones sociales del desarraigo y control por el Estado de la población campesina guatemalteca reubicada en "aldeas modelo" recuerdan los impactos asimilacionistas y desintegradores del orden social local de la política colonial francesa en Argelia en los *fellahin*, suerte de reagrupamientos o reasentamientos forzados para minar el apoyo popular a los independentistas del Frente de Liberación Nacional y someter los "*indigènes*" a ley francesa entre 1954 y 1962 (Bourdieu y Sayad, 1964). En cambio, el hecho de compartir una memoria colectiva y una organización interna común lleva a los desplazados o desarraigados, retornados y reubicados a revalorar su pertenencia al pueblo Maya y a la nación, a la imagen de las organizaciones del movimiento indígena en su fase de constitución en Guatemala, una de las sociedades de Latinoamérica que produce impresionantes niveles de compromiso social y de violencia política en la "década perdida" (Touraine, 1988).

"Se comprometen con el movimiento revolucionario, con los convertidos de la revolución guatemalteca. Eso hace que la alta capacidad organizativa de los pueblos indígenas pase a ser, digamos, un pilar fundamental del movimiento insurgente. A la par, porque no todos van a combatir. No combaten los niños, las mujeres no. Pero a la par con sus tareas propias de producción, de educación, de preservar la cultura, hablando, y trabajando en sus propios idiomas, los pueblos indígenas pasan a ser, digamos quizás, lo fundamental, lo estratégico para que la guerrilla guatemalteca sobreviviera al genocidio, porque ahí el genocidio era dirigido contra los indígenas para terminar con la guerrilla".[192]

"Llevar un libro o llevar un cuaderno era sinónimo de que lo llevaba para la guerrilla"

"La población misma empezó a buscar cómo desarrollar la educación de los niños que estaban creciendo en la montaña y fue a partir de eso que se crearon ya las primeras escuelas en la montaña y se tomó conciencia. También en la montaña se tomó conciencia del papel histórico de la resistencia indígena. Entonces fuimos cayendo cada vez más en la cuenta de lo valioso que es la cultura, el arraigo de la cultura maya, lo valioso que había sido la capacidad de resistencia de los pueblos indígenas y por qué en 500 años no habíamos querido como pueblo doblegarnos, nunca dijimos o dijeron los pueblos, ya nos vencieron y aquí terminó todo y todavía no se ha dicho. Se pasó por distintos periodos de sobrevivencia, primero pues agarrar la vida y con ella la cultura, eso es posible con organización política, en cualquier parte del mundo, cualquier pueblo tiene sus fundamentos teóricos, filosóficos, éticos, políticos, morales, para sobrevivir; nosotros los tenemos. Ahí en la guerra lo

[192] Según Pablo Ceto, "*fue un mal cálculo del ejército y del pentágono. Por eso se hace pueblos pequeños si quieres, 10,000 habitantes, hubieron regiones donde tuvimos hasta 35,000-40,000 gentes ya bajo montaña y durante los primeros años de la guerra pues hasta 100,000-200,000 habitantes, gentes vinculadas, organizadamente, porque la capacidad organizativa de los pueblos indígenas está demostrada que está muy curtida, tiene mucha fuerza interna, es una organización en resistencia. Y la resistencia no es reciente, desde 1524. Entonces, eso posibilitó mantener cuadros que manejaran la situación de la guerra, de la resistencia*".

descubrimos más y entonces fue ya el contenido de la educación que se empezó a dar a los niños. Sin recursos, sin papeles, sin lápices, estábamos cercados por el ejército, todas las tiendas controladas por los patrulleros civiles, por los soldados militares, todas las librerías. Llevar un libro o llevar un cuaderno era sinónimo de que lo llevaba para la guerrilla, porque la guerrilla sí sabe leer y escribir, aunque muchos compañeros no sabían, pero en la guerrilla aprendían, se aprendió a leer y a escribir y sobre todo más que el uso del lápiz a estudiar, el estudio de la realidad del país y del mundo y a conocer teoría marxista, leninista, teoría universal de transformación, eso sin saber toda la castilla porque eso se puede manejar en idioma ixil, en idioma cachiquel, en idioma quiché, eso fue importante y eso fue el contexto que dio origen a las escuelas, las escuelas fundamentalmente de las CPR, con maestros de las CPR, maestros que lo que sabían era cómo estaba la realidad, a veces manejaban poco el alfabeto."

Como se puede entender, las actividades educativas en las condiciones de resistencia política durante la guerra se inscriben en un marco general de supervivencia, pero donde no se omite una dinámica de reforzamiento de la identidad política (más que cultural) de las mismas comunidades. Según el testimonio retrospectivo de Pablo Ceto, la vida en las montañas concuerda con la toma de conciencia de la especificidad étnica en condiciones de dominación económica y cultural. La prioridad de los indígenas campesinos de las CPR en materia educativa, sin embargo, no parece haber sido en un primer tiempo la enseñanza de las ciencias naturales, sociales, la salud e higiene o las artes, de acuerdo con el contexto global y las necesidades locales, sino el aprendizaje del alfabeto en castellano y del manejo de cuentas básicas. Esta demanda, solucionada por las mismas comunidades, parece responder más a una lógica colectiva de integración a la sociedad nacional, y en ningún caso de etnicización, ya que *de facto* las relaciones sociales en la vida cotidiana de las CPR son interculturales, desde las familias hasta las escuelas de los refugios clandestinos de guerra. Existe por ende una evolución en el tiempo de la misión que las comunidades confían a la educación formal a medida que ella se consolida en los asentamientos rebeldes, con la introducción temprana y progresiva de conocimientos de etnomatemática e historia maya, sin duda distintos a los que las últimas reformas en el país pretenden difundir.

Uno de los cuadros destacados del EGP que administra la política educativa de la CPR Ixcán, es Emeterio Toj Medrano, ex dirigente de la Acción Católica, locutor kekchí de la radio comunitaria *Quiché*, y fundador del CUC. Entra en la clandestinidad, después de su secuestro y tortura por el Ejército en 1981.[193] Con la experiencia personal de haber participado en la primera campaña de educación popular de inspiración freireana en la década pasada en su región de origen en el sur del Quiché, Toj llega a la región fronteriza y multiétnica de la CPR-Ixcán donde se necesita capacitar a 61 promotores de educación elegidos a finales de 1983 (Suárez, 2004: 28); para atender a los niños de una veintena de comunidades, y a los adultos en la medida de lo posible. Tiene a su cargo la coordinación del "*Equipo de Educación Popular*" que se ocupa de coordinar el sector educativo y de encontrar la manera de capacitar a los promotores no experimentados a nivel docente.[194] Poco después, una monja de una congregación mexicana contribuye a reorganizar los programas de estudios para resolver problemas pedagógicos. Además de los territorios de las CPR-Sierra (Quiché) y CPR-Selva (Ixcán), surgen al mismo tiempo procesos paralelos de desarrollo educativo autónomo en la CPR-Petén en zona de influencia de las FAR y sobre todo en los campamentos de refugiados en Chiapas. El sistema clandestino de escuelas de las poblaciones civiles agrupadas en las CPR no nace directamente de la consigna del EGP, sino que el control sobre la educación ha sido impulsado y ejercido de manera relativamente autónoma, por las mismas comunidades y su jerarquía interna.

A partir de 1985, los primeros "*educadores comunitarios*" o "*promotores de educación*" organizados en equipos empiezan a capacitarse más formalmente y a coordinarse mejor entre ellos. Aparentemente, en cada comunidad se elaboran planes mensuales que contemplan los contenidos educativos surgidos del consenso entre maestros, autoridades, padres y madres, y algunos de los alumnos mayores (Suárez, 2004: 32). En cada núcleo de familias aisladas que sobreviven recolectando y cultivando en las montañas, los promotores de educación son nombrados por la máxima autoridad de la CPR, el Comité de Emergencia

[193] Su caso está documentado en el informe "Guatemala: memoria del silencio" (1999) de la Comisión para el Esclarecimiento Histórico (CEH): Anexo I: Volumen 1, caso ilustrativo No. 98.

[194] Según Gema Suárez (2004: 29), el Equipo de Educación estaba compuesto por un miembro del EGP, uno del Comité de Emergencia de Parcelarios de Ixcán (CEPI) y por dos educadores de las CPR.

de Parcelarios de Ixcán (CEPI), que desde su creación en 1983 fomenta el trabajo colectivo en materia productiva y dirige la política comunitaria de seguridad, salud y educación. Cabe mencionar que durante el frente de colonización de las tierras cálidas del Ixcán en los años 60, las nacientes cooperativas campesinas habían conseguido confiar la educación de la niñez a jóvenes poco experimentados pero provenientes de familias establecidas en el mismo nuevo poblado. Desde la selva tropical cercana al sureste chiapaneco, el CEPI utiliza sus contactos con los dirigentes de la guerrilla para obtener recursos de tipo material y técnico para apoyar las estrategias de autogestión y de supervivencia. A la imagen de los miembros del CEPI que dedican tiempo completo a su compromiso hacia la colectividad, los encargados de la vigilancia, los promotores de salud y los educadores reciben su alimentación del resto de la comunidad que se consagra a la producción agrícola por medio de un trabajo colectivo en su parcela, y cuyo excedente se puede vender.

Siendo autónomas con respecto a la administración pública, que desde luego ignora su existencia en los años 80,[195] las pequeñas redes de escuelas de las CPR parecen haber funcionado con muy poco apoyo exterior, pero gracias a la participación económica de la misma comunidad, generada por los cultivos y las labores colectivas. Ahora bien, las condiciones de vida y de trabajo de los promotores no sólo dependen de una sólida organización política, sino también de su capacidad de adaptación a las extremas dificultades materiales en general. En entrevista (mayo de 2006), Estela Maldonado ("Comandante Lola") considera de manera retrospectiva que, en los lugares y momentos donde ha habido mejores rendimientos de los cultivos agrícolas, también ha habido un mejor desarrollo educativo y mayor resistencia de las poblaciones perseguidas, por ejemplo en las tierras calientes del Ixcán. Obedeciendo al calendario de trabajo agrícola y a la coyuntura militar, los promotores no alcanzan a dar clase todos los días de la semana, en parte para no descuidar los cultivos que merecen la atención de toda la colectividad.

[195] Los archivos de inteligencia militar durante el conflicto pueden tal vez comprobar que sectores bien informados del Estado no ignoran en los años 80 la existencia, en los territorios de refugio de las bases sociales de la guerrilla, de un amplio trabajo colectivo de alfabetización y educación popular encabezado por jóvenes indígenas bilingües, formando una nueva generación aguerrida de dirigentes comunitarios.

Entre 1986 y 1988, las contraofensivas gubernamentales para exterminar a la guerrilla provocan serias dificultades. Con muy pocos recursos materiales y técnicos, tanto internos como externos, la enseñanza elemental de la lectoescritura en castellano se suspende parcial o totalmente al ritmo de los enfrentamientos, las persecuciones y los hostigamientos militares. De manera crónica, el educador se convierte de nuevo en campesino y recolector junto con los niños cuando se necesita mano de obra para la supervivencia alimentaria del grupo. Las familias más aguerridas deciden perseverar *bajo la montaña* y no entregarse al Ejército mientras otras toman la decisión de salir a refugiarse del otro lado de la frontera con México, lo que obliga a la reorganización y a la reducción del número de campamentos. Se reduce también el número de jóvenes cuadros alfabetizadores que atienden, a veces, varias comunidades por turnos, lo que exige caminar durante muchas horas. Sin embargo, la salida a México no significa automáticamente que el promotor de educación deje de serlo en el exilio.

Los promotores de educación de los campamentos de refugiados en Chiapas

De 1982 a 1989, los indígenas guatemaltecos exiliados en México comparten prácticas políticas semejantes con las CPR para asumir el nombramiento y control comunitario de la acción pedagógica del promotor de educación, a pesar de la introducción en 1984 de "incentivos económicos" a su favor que les distinguen socialmente. Desde la instalación en 1981 de los primeros campamentos de "refugiados"[196] guatemaltecos y hasta 1984, la escolarización de la niñez ha sido una preocupación secundaria en la cotidianidad de las familias desarraigadas y sin tierras productivas, a causa de la urgencia de las cuestiones alimentarias y sanitarias para estas poblaciones relativamente analfabetas (Kauffer,

[196] Las familias de "*refugiados políticos*" nunca han podido gozar de esta forma migratoria oficial por el simple hecho de que el Gobierno de México, en los años 80 y 90, no estaba vinculado por las obligaciones derivadas del Convenio de Ginebra en vigor. Su huída desesperada en pequeños grupos hasta la frontera del sureste chiapaneco se explica por la política contrainsurgente de la "tierra arrasada" en las zonas de supuesta actividad guerrillera y por la extensión del temor con las noticias de la multiplicación de las masacres, de la represión selectiva o masiva y también de la incorporación forzada a las "aldeas modelos" (en las cuales una educación ideológica es impuesta por el Estado bajo control militar (Manz, 1988: 112; Jonas, 1994; Le Bot, 1995; De Vos, 2002).

MANZ, Beatriz. 1988. *Refugees of a Hidden War: The Aftermath of Counterinsurgency in Guatemala*. Alberta: SUNY Press.

1997).[197] Edith Kauffer (1997: 251-264) subraya la omnipresencia de miembros del Comité Cristiano de Solidaridad y de agentes de la Diócesis de San Cristóbal de Las Casas (teología de la liberación india) en la impulsión inicial, la delimitación de los programas escolares de inspiración freireana, la capacitación de los promotores (varones sobre todo), así como en las tensiones posteriores con la SEP, acerca de la elaboración de un libro de texto gratuito con su participación en 1989/1990 (ver más adelante). En la mayoría de los campamentos registrados y atendidos por el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR),[198] se llevan a cabo asambleas internas en los campamentos para designar jóvenes refugiados que son formados y becados mediante fondos multilaterales de asistencia. Los promotores de educación usan libros de texto del programa oficial de Guatemala, y reciben la asesoría permanente de agentes cercanos a la Diócesis de Samuel Ruiz, mediante talleres y folletos copiados (Hernández Castillo *et al*., 1992: 251).[199] Hasta los retornos organizados a mediados de los años 90, los desplazados recrean y mantienen espacios escolares móviles de educación popular - pero de manera formal-, por tener que depender de las reubicaciones provocadas por las hostilidades y las autoridades gubernamentales.

Hasta la imposición legal en 1989/1990 de los planes y programas de estudios de primaria de la SEP, esta situación de autonomía educativa *de facto* se vuelve rápidamente una autonomía educativa *de jure* en los refugios selváticos y serranos, no siempre de fácil acceso por carreteras y veredas. Así, falta precisar en qué condiciones generales surgen y se extinguen esta experiencia de autonomía frente a ambos Estados en los campamentos de refugiados, para luego preguntarse hasta qué punto puede representar una herramienta de

[197] KAUFFER, Edith. 1997. *Formes d'organisation et émergence du politique. Les réfugiés guatémaltèques au Chiapas, Mexique*, Thèse de Doctorat en Science Politique, Institut d'Etudes Politiques d'Aix-en-Provence, Université d'Aix–Marseille III. Véase también: KAUFFER, Edith. 2000. *Les réfugiés guatémaltèques au Chiapas. Le retour du peuple du maïs. Un projet politique*. París: L'Harmattan.

[198] Excluyendo a varias decenas de miles de refugiados aislados y dispersos en localidades rurales y urbanas en México y a lo largo de la frontera de Tapachula hasta la Selva Lacandona, el ACNUR atiende a cerca de 150 campamentos a lo largo de los años 80, es decir alrededor de 50,000 desplazados en total.

[199] HERNÁNDEZ CASTILLO, Aída, Graciela Freyermuth (Comp.) 1992. *Una década de refugio en México. Los refugiados guatemaltecos y los derechos humanos.* México: CIESAS y AMDH.

resistencia cultural que implica su afirmación identitaria como grupos multiétnicos reorganizados política y socialmente en el exilio temporal.

En las condiciones de supervivencia en la montaña para escapar del Ejército guatemalteco, cobra sentido este testimonio de Emeldina, promotora y ahora maestra rural guatemalteca: "*en estos tiempos de miedo nuestros hijos necesitaban distracción, primero estuvimos más como niñeros, sólo estuvimos jugando juegos con los niños*".[200] De igual manera como en las CPR con las cuales la comunicación es difícil, es entre 1982 y 1985 que los refugiados nombran a sus propios promotores bilingües, muchos con pocos grados de educación primaria, pero algunos auténticos "educadores populares", formados a veces en el movimiento de las cooperativas campesinas. Una escuela de acuerdo a la identidad social y cultural de los campesinos guatemaltecos perseguidos aparece como un objetivo común a todos los actores implicados. Impulsada tempranamente por la Iglesia liberacionista, la educación comunitaria se convierte en un dispositivo esencial de un proyecto político más amplio en construcción (Kauffer, 1997). Su carácter alternativo consiste en autonombrar al maestro, lo que fortalece las capacidades de organización interna en los campamentos, preparando así nuevas condiciones políticas y sociales para el retorno.

Según Verónica Ruiz Lagier (2008),[201] los primeros promotores son aquellos que ya se han desempeñado como educadores rurales en Guatemala o que gozan de mayor formación, como los "celebradores de la palabra de Dios" o los pastores evangelistas. Gracias al apoyo decisivo de la Diócesis de San Cristóbal -y de cierto modo de la Iglesia Guatemalteca en el Exilio (luego de la expulsión de los misioneros del Quiché)-, los refugiados instituyen el empoderamiento de sus promotores como base esencial de la organización social y política

[200] En efecto, llegando a México los refugiados con los más altos grados de educación (en la mayoría primaria) son contactados para ser candidatos a ocupar funciones de promotores de educación, incluyendo a Emeldina quien recuerda que un grupo de personas caminó a su casa para hablar con ella y saber si era posible que diera clases a los niños y niñas de la primaria. Emeldina Gaspar Hernández vive ahora en La Esmeralda en una comunidad aislada de retornados en el Petén. Fuente: [http://www.comadep.org]

[201] RUIZ LAGIER, Verónica. 2008. "La estigmatización en los salones de clase de los refugiados guatemaltecos: el caso de La Trinitaria, Chiapas, México". En: Gunther Dietz; Guadalupe Mendoza Zuany; *et al. Multiculturalismo, educación y derechos indígenas en las Américas*. Quito: Abya-Yala, pp. 197-209. Véase su propia tesis (2007) de Doctorado en Antropología Social (CIESAS). *Ser mexicano en Chiapas. Identidad y ciudadanización entre los refugiados guatemaltecos en la Trinitaria*.

de sus campamentos. Al ingresar las ONG a sus refugios sobre todo después de 1989, la ayuda multilateral les brinda "incentivos económicos" que efectivamente favorecen la diferenciación social con el resto de la población, ya que se empieza desde entonces a distinguir socialmente a aquel que vive de sus conocimientos de aquel que vive de trabajar la tierra (*Ibíd.*). El trabajo de promotor de educación es un cargo de tipo permanente y ligado a un campamento, lo que hace de él un actor clave en su organización política interna (Kauffer, 1997: 264).

Desde 1984, las autoridades mexicanas convencen a cientos de familias de refugiados de salir de 15 campamentos en la zona de Marqués de Comilla (sureste de la Selva Lacandona) para concentrarse en otras al sur de Las Margaritas y Trinitaria, y así reducir los costos de asistencia debidos a la dispersión,[202] y donde representan una mano de obra jornalera barata para los pequeños rancheros y los ejidatarios, por ejemplo para la cosecha de café. A cambio de trabajo para la comunidad, alquilan o "posan" en tierras pertenecientes a ejidatarios mexicanos con los cuales las relaciones de colaboración política son diversas y fluctuantes.[203] En el espacio social del refugio, las relaciones interétnicas han dado origen a nuevas formas de identidad entre refugiados y mexicanos, en las cuales se afirman las diferencias nacionales y lingüísticas (Hernández Castillo, 1992: 94). Para las familias desarraigadas y desprovistas de medios de producción económica (tierras, semillas, animales, confección artesanal, etc.), la educación es una de las pocas oportunidades de promoción social interna al grupo. Por escuchar noticias poco alentadoras a través de la radio y de las visitas solidarias, la auto-organización del campamento aparece como otra

[202] Se traduce también por la fuerte incitación a trasladarse a 4 asentamientos en Campeche y 3 en Quintana Roo, por razones de seguridad nacional (temor a la expansión de la insurgencia) y de sustentabilidad económica (tierras disponibles, empleos en las obras de restauración del sitio arqueológico de Edzná y de la construcción de la zona hotelera de Cancún). Sobre los campamentos fuera de Chiapas, véanse Manz (1988) y Kauffer (1997).

[203] A finales de los años 80, cerca de 50% de los refugiados (más de 10,000 personas) se encuentran en el sur de Las Margaritas, proviniendo sobre todo de los tres municipios fronterizos con la Selva Lacandona (Nentón, San Mateo Ixtatán y Santa Cruz Barillas). Si tal vez se comparten experiencias comunes de acción en el campo político-religioso entre campesinos e indígenas mexicanos y guatemaltecos, nada parece indicar una colaboración de cualquier tipo, de manera más o menos estrecha, entre los maestros rurales y bilingües (SEP) de las Cañadas de Las Margaritas y los promotores guatemaltecos.

obra urgente y colectiva de supervivencia, útil para la coordinación de un eventual regreso a su tierra.

De cierta forma, la experiencia común del exilio se vuelve a la vez formadora de cohesión y vínculo social, pero también de conciencia política y étnica (véase Garza *et al.*, 1994).[204] Es ciertamente en la interacción con actores solidarios y frente a la adversidad que los expatriados perseguidos construyen su identidad de refugiados, a pesar de no ser reconocidos legalmente con este estatuto. A partir de 1982, los vecinos y dirigentes ejidatarios, hablantes también de lenguas mayenses,[205] se acercan primero a la mayor parte de los campamentos improvisados, donde intervienen pronto algunas autoridades y funcionarios públicos como los maestros rurales y los empleados de la Comisión Mexicana de Ayuda a los Refugiados (COMAR), así como varios organismos internacionales (ACNUR, Comunidad Europea, US-AID, etc.). Tal vez sin precedente antes del terremoto de 1985 en la Ciudad de México, considerables recursos solidarios (materiales y humanos) son canalizados hasta la frontera sureste por medio de grupos civiles de apoyo, como el influyente Comité de Solidaridad Cristiana y un número creciente de ONG muchas veces cercanas a la Diócesis también, así como jóvenes y viejos luchadores sociales de Chiapas, de México y del mundo. Si bien es cierto que las organizaciones de la URNG han mantenido relaciones y actividades casi permanentes con su base social en los reasentamientos sin estar molestadas por el Estado mexicano (Vásquez Olivera y Vásquez Olivera, 2006),[206] al mismo tiempo, una gran parte de los refugiados actúan con un grado

[204] GARZA, Ana María, María Fernanda Paz, Juana María Ruiz y Angelino Calvo. 1994. *Voces de la Historia. Nuevo San Juan Chamula, Nuevo Huixtán, Nuevo Matzam.* Cuernavaca: CRIM-UNAM.

[205] Existen hoy alrededor de 20 idiomas mayenses (mayances o mayas) repertoriados en Mesoamérica: el maya yucateco, el tseltal, el tsotsil, el ch'ol, el chontal, el tojolabal, el mam, el pocomam, el lacandón, el kakchikel, el kekchí, el kiché, el achí, el jacalteco, el ixil, el chortí, el aguacateco, el chalchiteco, el kanjobal, el tz'utujil y el huasteco o tének.

[206] VÁZQUEZ OLIVERA, Gabriela y Mario Vásquez Olivera. 2006. "Entre el Ixcán y las Cañadas. Guerrilleros guatemaltecos y mexicanos en la región fronteriza del estado de Chiapas". En: Verónica Oikión y Marta Eugenia García (Eds.). *Movimientos armados en México, siglo XX*. Vol. 3, México: Colmich, CIESAS, pp. 711-724.

significativo de autonomía en relación a la guerrilla (Manz, 1988; CEH, 1999; Kauffer, 1997; Hernández Castillo, *et al.* 1992 y 1993).[207]

En la parte sureña y tropical de la Selva Lacandona, el ACNUR vía la COMAR y las ONG atiende a varias decenas de asentamientos (ayuda alimenticia, sanitaria y educativa) donde se reúnen hasta varias centenas de familias indígenas. En Puerto Rico, por ejemplo, donde había más de 5,000 personas en 1982; la ayuda civil mexicana e internacional aparece de vital importancia, al estar sin recursos materiales ni productivos, incomunicados y muchas veces monolingües (kanjobales, mames, chujes, jacaltecos, kakchiqueles, kichés y kekchíes y hispanohablantes). Víctimas de atrocidades y violaciones a sus derechos humanos, también en suelo mexicano, los campamentos están compuestos mayoritariamente por viudas y huérfanos, así como por familias desmembradas. Estas comunidades no se estabilizan duraderamente en un sitio antes de 1987 y 1988, ya que tienen que reubicarse por múltiples razones (persecución de los *kaibiles* y del Ejército, presión de autoridades públicas o de campesinos mexicanos, falta de agua y de leña, divisiones internas, etc.). A través de una serie de asambleas internas, los campamentos se dotan de representantes electos en las "Comisiones Permanentes", que emergen en la región a principios de 1988 como un actor político que exige que se tome en cuenta la opinión de los refugiados organizados.

Con la ayuda civil no gubernamental en el sureste mexicano de los años 80

Lejos de simplemente generar efectos de dependencia clientelista y paternalista, la ayuda en educación por parte de las ONG encabezadas por la Diócesis de San Cristóbal contribuye a legitimar la construcción social de un poder educativo autónomo frente a ambos Estados, sobre todo mediante las sesiones de capacitación dirigida a los promotores de educación electos internamente en la mayoría de los campamentos. Sin duda, el hecho de hablar castellano y escribirlo permite reforzar sus posiciones de intermediarios interétnicos, tanto dentro del mosaico multicultural de los campamentos como en las concertaciones con los representantes gubernamentales (en las Comisiones Permanentes); y desde antes en relación

[207] HERNÁNDEZ CASTILLO, Aída, Norma Nava, Carlos Flores Arenales y José Luis Escalona. 1993. *La experiencia de refugio en Chiapas: nuevas relaciones en la frontera sur mexicana*. CIESAS-AMDH.

con miembros de ONG nacionales e internacionales de toda índole, las cuales operan a veces sin estar registradas por las autoridades mexicanas ni respaldadas por la Diócesis, como *Enfants Réfugiés du Monde* (ERM) entre 1983 y 1985.[208] Si bien el ACNUR y la ayuda civil (vía la COMAR y las ONG) contribuyen a remunerar y formar un poco a los promotores, prevalecen durante toda la década en Chiapas serios problemas de falta de aulas y mobiliarios para equiparlas. Formando una red informal de solidaridad, el muy politizado "acompañamiento" civil mexicano e internacional también brinda su franco apoyo, aunque limitado, a los refugiados indocumentados dispersos, los cuales no reciben ninguna atención de la COMAR en materia educativa, y sólo de manera muy marginal de parte de la SEP. En relación directa con los agentes diocesanos -y a veces con los presbiterianos-, las ONG de ayuda a los refugiados se coordinan con dificultad tanto en materia educativa como de salud donde se implican médicos del Hospital de Comitán y de la clínica de Las Margaritas.

Siendo mayoritarias en los reasentamientos, las mujeres guatemaltecas desempeñan roles protagónicos en la dinámica social comunitaria de los refugiados, como lo ilustra la trayectoria de Roselia García (De Vos, 2002).[209] Sin embargo, los promotores en general son jóvenes varones. Sobre todo después de la fuerte represión política durante el gobierno del General y terrateniente Absalón Castellanos Domínguez (1982-1988), las familias de refugiados se relacionan con el Centro de Investigación Latinoamericana de la Mujer (CIAM) y con grupos de base como las Comunidades de Población en Resistencia de

[208] La ONG internacional de animación sociocultural y lúdica "*Enfants Réfugiés du Monde*" basada en Montreuil (Seine Saint-Denis, Francia), reconoce posteriormente haber organizado talleres de juegos, marionetas y deportes en la clandestinidad en los campamentos de refugiados en Chiapas, por ejemplo en 1984 en el campamento de Agua Bendita, cerca del ingenio azucarero de Pujiltic (Vicente Carranza). Después de 1987, ERM concentra su acción en el Ixcán y, sobre todo, cerca de Nebaj (región Ixil) con mucha discreción, y en vínculo con personal de salud de congregaciones religiosas y los cuadros ixiles encargados de la comunicación con los desplazados internos. En entrevista (noviembre de 2000), Nicole Dagnino, ex coordinadora del programa (ERM desaparece en 2007), comenta que se trata de una de las primeras intervenciones humanitarias civiles e internacionales con estas poblaciones (después conocidas como CPR) en la sierra de Los Cuchumatanes. Su trabajo inicia en un terreno de la Diócesis de Santa Cruz del Quiché en Las Violetas, cerca de Nebaj.

[209] DE VOS, Jan. 2002. *Una tierra para sembrar sueños. Historia reciente de la Selva Lacandona 1950 – 2000*. México: FCE, CIESAS.

Guatemala, Mamá Maquín o la Asociación de Refugiados Dispersos de Guatemaltecos (González Figueroa, 2004),[210] pero también con organizaciones guerrilleras y religiosas.

Paralela a la acción de grupos médicos vinculados a PRODUSSEP-Sureste (Promoción de Servicios de Salud y Educación Popular), la COMAR confía la tarea de capacitar a partir de 1989 a los promotores de educación a la ONG CADECO (Capacitación y Desarrollo Comunitario A.C.) en colaboración con las Comisiones Permanentes, para mejorar su preparación para la enseñanza a la niñez y los adultos.[211] Opera también la Consultoría Mesoamericana de Asistencia y Desarrollo Popular (COMADEP A.C.), una ONG guatemalteca implicada en el sector educativo desde 1982, en la formación técnica (zapatería, herrería, sastrería, mecánica, radiotécnica, etc.) y luego la profesionalización docente. Por ejemplo, participa en la construcción de un centro de capacitación agroecológica en Nuevo Huixtán (Las Margaritas). En los años 90, la COMADEP apoya la estructuración organizativa de la Unión de Maestros Educativos Guatemaltecos Refugiados en México, hoy conocida como la Asociación de Maestros de Educación Rural Guatemalteca (AMERG).[212] Ahora bien, estando dispersos en poblados de desplazados internos y de retornados, unos 600 maestros estarían cumpliendo con un oficio aprendido en sus refugios selváticos de las CPR y/o de los campamentos en México, y donde han sido capacitados formalmente desde 1984, con el apoyo decisivo del EGP y de la ayuda internacional.[213]

---

[210] GONZÁLEZ FIGUEROA, Gerardo Alberto. 2004. *Organismos civiles en Chiapas. Entre el conflicto y la democracia*. México: El Colegio Mexiquense.

[211] Una de las ONG -cuyos fondos provienen del Gobierno del País Vasco- que participa a la impulsión de CADECO es Paz y Tercer Mundo (PTM). Ahora bien, esta ONG sigue apoyando materialmente al equipamiento de las clínicas zapatistas y a la formación de los promotores de salud en la Selva Lacandona.

[212] En el momento de trasladarse a Guatemala, a mediados de los años 90, COMADEP se vuelve el acrónimo de Cooperación Mesoamericana para el Desarrollo y la Paz. Su acción tiene como resultado la capacitación didáctica y pedagógica de más de 400 promotores de educación en total, asentados en las 20,000 ha de tierras de los 7 asentamientos de Campeche y Quintana Roo. En varias partes de Guatemala, y especialmente en la zona fronteriza del Petén, esta ONG se encarga, después de 1996, de la profesionalización de promotores de educación (la mayoría hablantes de lenguas mayenses) y de la obtención de 228 títulos de Maestro de Educación Rural (84 comunidades beneficiadas, 10,000 niños aproximadamente). Fuente: [http://www.comadep.org]

[213] Fuente: artículo de Francisco Mauricio Martínez en el periódico Prensa Libre (Domingo 3 de marzo de 2002) titulado "*Educación en la Selva: Un grupo de maestros se formó en las montañas cuando huían del*

Como lo reconoce el último informe del ACNUR en México dedicado a *"la integración de refugiados guatemaltecos en Chiapas"* (2001), durante todo el proceso de su misión ("fase de emergencia" 1982-1985 y "de asistencia" hasta 1998), "*los promotores de educación han sido un puntal del desarrollo educativo de los niños y fortalecimiento del liderazgo en las comunidades*". De manera retrospectiva también, la Comisión para el Esclarecimiento Histórico (CEH, 1999)[214] sintetiza de la manera siguiente:

> "*casi desde los primeros tiempos en Chiapas los refugiados buscaron asegurar la educación de sus hijos e hijas, haciéndolo en un principio por sus propios medios, a través de promotores educativos que surgieron entre ellos mismos. Más adelante, en los campamentos definitivos, la educación continuó siendo prioritaria y los procesos de enseñanza continuaron en manos de los refugiados, aunque apoyados por el sistema mexicano. Esta prioridad otorgada a la formación de los jóvenes de ambos sexos y el correspondiente esfuerzo por lograrlo deben subrayarse, sobre todo si se toma en cuenta que en muchos casos se trataba de población oriunda de comunidades donde con frecuencia no había tenido acceso a la escuela, o que privilegiaba el acceso de los varones*".

En la frontera sureste de Chiapas, parece que la construcción colectiva del control político autónomo de las escuelas en cerca de 100 campamentos de refugiados se da en articulación con su auto-organización, de una fuerte inestabilidad o movilidad espacial en la selva fronteriza, así como de la intervención de actores externos que legitiman estas prácticas comunitarias. A pesar de iniciarse a partir de sugerencias externas por parte del Comité Cristiano de Solidaridad, las escuelas de los campamentos proceden de un proceso organizacional propio a la comunidad refugiada, las cuales además tienen un ritmo particular (calendario) a causa de la participación de los niños en los trabajos del campo

---

Ejército. Usaron como pizarrón las hojas de maxán y los troncos de los árboles". El mismo reportaje indica que se han formado en las montañas 500 maestros rurales actuales de los 1,300 agremiados en la Comisión Permanente de Educación de la Asamblea Consultiva de Población Desarraigada (ACPD). En su mayoría "*pertenecen a las etnias q'eqchí, q'anjobal, mam, poptí, quiché, chuj, ixil; el 25% del personal docente está integrado por mujeres*".

[214] CEH, 1999. Cap. III "*La ruptura del tejido social*".

(Kauffer, 1997: 262-263).[215] En suma, la generación y legitimación social de los promotores guatemaltecos en el sureste de Chiapas no sólo provienen de su nombramiento y ratificación por asamblea comunitaria, sino además de la decisiva acción externa de actores no gubernamentales implicados en los campos de formación religiosa y política, donde ahí justamente tiene un fuerte rol protagónico la red de solidaridad católica de la teología de la liberación.

La lucha de los refugiados por una educación autónoma frente al Estado

A finales de 1988, un conflicto significativo sobre los contenidos escolares impartidos en las escuelas de los asentamientos revela los problemas subyacentes entre los refugiados guatemaltecos y el Estado mexicano por el control político del funcionamiento cotidiano de las instalaciones educativas. En 1989, la SEP empieza en efecto a certificar los estudios de educación primaria de las escuelas de los reubicados en Quintana Roo y Campeche, lo que prefigura el traspaso de las escuelas de los refugiados al sistema educativo nacional.[216] Por ende, la administración (dirección y supervisión escolar) deja de estar controlada por las mismas asambleas comunitarias y los promotores guatemaltecos, a cambio del personal de la SEP de nacionalidad mexicana, poco atento en brindar facilidades para permitir la adecuación de su educación con las particularidades socioculturales de los recién

[215] Véase el testimonio de promotores experimentados en la obra compilada por Edith Kauffer. 2002. *La integración de los ex refugiados guatemaltecos en México: una experiencia con rostros múltiples*. San Cristóbal de Las Casas: ECOSUR.

[216] Desde su llegada a Campeche y Quintana Roo, el ACNUR a través de la COMAR recluta y remunera a representantes alfabetos y elegidos por los refugiados para prepararse como educadores comunitarios entre 1984-1985 y 1989-1990. El momento en que las escuelas de los indígenas reubicados fuera de Chiapas se incorporan al sistema de educación federal, en 1989 y 1990, coincide con la aceleración de las reformas neoliberales del régimen priísta en la "década pérdida". Desde la perspectiva del Estado frente a extranjeros organizados (y por ende sospechosos) en su territorio, la expansión de la educación comunitaria (CONAFE y PECI) resulta una solución flexible y menos costosa que la modalidad estatal, rural o federal bilingüe como medio de absorción más eficiente de las escuelas de los guatemaltecos reubicados. A inicios de 1988, en los campamentos de Campeche, donde los refugiados mismos manejan sus escuelas, hay cerca de 100 promotores de educación (sin preparación profesional). *"Durante dos semanas por mes enseñan; las otras dos son consideradas como su contribución a la comunidad y los exime del trabajo comunitario en los campos […]. Además de los trabajos personales, los sastres y carpinteros pueden también involucrarse en los proyectos productivos de la comunidad, haciendo los uniformes escolares para los niños (la tela del primer año fue un donativo a través de COMAR), bancas para las escuelas y mobiliario para otros edificios comunitarios. Este trabajo no es remunerado y también es considerado como parte de su contribución a la comunidad"* (Manz, 1988: 164-165).

instalados. Para defender sus márgenes de autonomía educativa, los promotores guatemaltecos de la frontera chiapaneca y sus asambleas rechazan en bloque la incorporación de sus escuelas a la SEP, y particularmente la imposición del plan de estudios mexicano.[217] Después de concertarse en asambleas de cada campamento guatemalteco de Chiapas y en reuniones regionales de promotores y coordinadores de educación, los refugiados se oponen a la exigencia de la COMAR de firmar un acta comunitaria que permita la aplicación del plan nacional de estudios, temiendo que sus estudios no sean reconocidos cuando eventualmente regresen a Guatemala. Como medida de (re)presión, la COMAR deja de entregar materiales escolares y, sobre todo, los "incentivos económicos" a partir de enero de 1989. Durante varios meses, alrededor de cien promotores guatemaltecos protestan y trabajan sin sueldo en el suroeste de la Lacandona, resistiendo al Estado.[218] Si bien la defensa de la autonomía educativa es el motor de la lucha contra la imposición de los planes y programas de la SEP, las demandas de los refugiados se encaminan a seguir obteniendo materiales didácticos provenientes de Guatemala (libros de texto, cuartillas de alfabetización, etc.), como los traídos por medio de visitantes guerrilleros, civiles y clericales durante el lustro anterior.[219]

Sólo los reubicados fuera de Chiapas y casos marginales, como el campamento de Antelá situado en el pueblo fronterizo de Tziscao (Lagunas de Montebello),[220] aceptan avalar el

[217] Fuente: informes de trabajos de campo (abril de 1989) realizados por un equipo de antropólogos de la ENAH encabezado por José Carlos Melesio Nolasco, al cual se le agradece haber facilitado el acceso a estos documentos que contienen entrevistas a representantes, promotores y coordinadores de educación de Agua Bendita (Pujiltic), Antelá (Tziscao), La Gloria y Cieneguitas (Municipio La Trinitaria), Nuevo Jerusalén, Nuevo Jardín, Nueva Poza Rica, Pinal del Río (Municipio Las Margaritas).

[218] En abril 1989, y sólo para la zona de selva tropical de la región de Amparo Agua Tinta (Las Margaritas) hay alrededor de 80 promotores de educación de ambos sexos elegidos todos dentro de la población de sus campamentos. En la zona vecina del sur de la depresión central de Chiapas (La Trinitaria), 14 promotores trabajan en La Gloria que es el campamento más poblado (523 familias, 11% de los refugiados), creado en 1984 e instalado en las tierras de una propiedad comprada gracias al Comité Cristiano de Solidaridad. Fuente: mismos informes de trabajos de campo (abril de 1989) antes citados.

[219] Misma fuente (abril de 1989). Además, en el campamento de Nueva Poza Rica -creado en 1984 a 20 km de la frontera por temor a incursiones de *kaibiles*-, los representantes de los refugiados mencionan a los investigadores de México la falta de "techo de cartón" para la reparación de sus modestas aulas, dejando clara también la necesidad de tablas de madera y problemas de acceso al agua, a la tierra y a la leña.

[220] Sobre la compleja cuestión de las identidades étnicas en el poblado de origen chuj de Tziscao, véase: CRUZ BURGUETE, Jorge Luis. 1998. *Identidades en Fronteras, fronteras de identidades. Elogio de la intensidad de los tiempos en los pueblos de la frontera sur*. México: CES - El Colegio de México.

acta de acuerdo de su incorporación y pierden el control político de su educación, a cambio de la promesa fugaz de la SEP de respetar el origen comunitario del docente y de realizar una serie de manuales gratuitos sobre la historia y la sociedad guatemalteca. En las escuelas que aceptan el plan de estudio mexicano, la COMAR intensifica la distribución de libros de texto gratuito para aplicar el criterio internacional según el cual los niños refugiados deben tener las mismas oportunidades educativas que los niños nacionales. A pesar de que la niñez guatemalteca escolarizada en México representa cerca de 10,000 alumnos en 1990 (tasa de cobertura de los niños de 5 a 14 años: 70%), la SEP sólo extiende 160 certificados de educación primaria a los que concluyen el ciclo en 1989, y 360 certificados en 1990.[221] Con el objetivo de lograr su profesionalización gradual hasta obtener títulos de bachillerato pedagógico, la primera intervención notoria de la SEP, en colaboración con la Comisión Mexicana de Ayuda a Refugiados (COMAR) y el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), consiste en capacitar a los 400 promotores guatemaltecos en el manejo de los libros de texto obligatorios en todas las escuelas públicas del país. Sólo en Chiapas entre 1990 y 1994, hay cerca de 100 escuelas en servicio, 250 promotores de educación y 5,500 alumnos asistidos por la COMAR, las ONG y la SEP. Además, de acuerdo con las directrices del comité ejecutivo de ACNUR con el propósito de preservar en lo posible la identidad nacional y cultural de los niños refugiados, los refugiados obtienen de la Dirección de contenidos y métodos educativos de la SEP que acepte la elaboración de manuales de geografía, historia, instituciones y cultura de Guatemala.

Para los representantes de educación de las Comisiones Permanentes, esta tarea debe incumbir a los guatemaltecos: "*Si los promotores de educación y la comunidad creen necesario el apoyo de maestros de Guatemala, se tomarán decisiones para definir con qué grupo de maestros se puede contar, sujetos a las condiciones y necesidades de los niños refugiados*".[222] El manual tiene finalmente un éxito limitado; el Comité Cristiano sigue

[221] Cifras reportadas en el artículo en línea "*Los derechos humanos y los refugiados guatemaltecos - parte II*" (febrero de 1999), publicado en línea el 31 de octubre de 2006 en el *blog* personal de Esteban Garaiz, quien fue el coordinador general adjunto de la COMAR entre 1989 y 1991: [http://egaraiz.blogspot.com/2006/10/los-derechos-humanos-y-los-refugiados_31.html].

[222] Fuente: denuncia pública emitida por miembros de las Comisiones Permanentes de Refugiados Guatemaltecos en 1990, contenida en Hernández y Castillo *et al.* (1992: 251-253).

sacando fotocopias y editando materiales didácticos, y perdura como la principal fuente de formación y definición de los contenidos de la enseñanza primaria, hasta los dos años que siguen al levantamiento armado del EZLN el primero de enero de 1994.[223]

Fungiendo como discursos ocultos subversivos ("*hidden transcripts*") según James Scott (2000), la recreación en los campamentos de la fiesta maya de los Muertos y de la fiesta cívica del Día de la Independencia indica que los refugiados se niegan a ser sometidos al proceso de mexicanización, reafirmando su conciencia étnica y su identidad nacional guatemalteca, por medio de la resistencia al despojo de un proyecto en construcción de autonomía cultural. Sin embargo, en la segunda mitad de la década de los años 90, los niños guatemaltecos nacidos en México ven desaparecer de las aulas a sus promotores hablantes de sus lenguas maternas, y se ven obligados, por los docentes mexicanos, a usar en clase sólo el castellano. La situación de los derechos sociales y culturales de los pueblos indígenas refugiados es aún más contrastante y crítica en el momento en que se responsabilizan crecientemente de ellos las oficinas indigenistas del Estado mexicano como el INI, la SEP, la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL), etc. (Nolasco, 2003).[224] Cuando en 1996 el gobierno federal ofrece la integración nacional definitiva para la población refugiada que no opta por retornar a Guatemala, el Estado adquiere el control de las instalaciones de salud y de educación creadas con fondos internacionales, y decide suspender la participación de la población refugiada en tales espacios (Ruiz Lagier, 2008).

Autogestionadas y organizadas por micro-regiones hasta aquel momento, las escuelas de los principales asentamientos de guatemaltecos de Chiapas se incorporan oficialmente en 1998 a la modalidad "federal bilingüe", o donde hay menos de 30 niños a la modalidad "comunitaria indígena" de CONAFE;[225] de manera marginal al programa estatal PECI

[223] Kauffer (1997: 258).

[224] NOLASCO, Margarita *et al.* 2003. "Una visión de lo heterogéneo: nuevas formas de estructura social de los indios de los Altos, de la Selva de Chiapas y de los refugiados guatemaltecos de la frontera sur". En: Saúl Millán y Julieta Valle (Coords.). *La comunidad sin límites. Estructura social y organización comunitaria en las regiones indígenas de México*. México: INAH, pp. 213-290.

[225] Sobre la experiencia de educación comunitaria y compensatoria del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE-SEP), véanse: Rey Loaiza, 2005; Casariego, 2000; Torrés y Tenti, 2000; Rockwell y Mercado, 1990. [http://www.conafe.gob.mx]

(véase el subcapítulo siguiente), sin alcanzar a cubrir a toda la población infantil.[226] A pesar de haber adquirido una sólida experiencia de alfabetización multilingüe e intercultural, los promotores de educación no-retornados no vuelven a ser contratados por el Estado mexicano, ya que no cumplen con los requisitos formales (nivel de estudio, nacionalidad, etc.) para el ingreso al magisterio bilingüe o a los sistemas de instructores comunitarios becados. Después de tener a sus maestros electos y controlados colectivamente durante a veces más de 12 años, cada comunidad de refugiados reconocidos como indígenas por el INI se ve obligada a recibir a maestros impuestos por la SEP y el sindicato,[227] y que no conocen la lengua, la cultura y la historia de sus alumnos, a pesar de algunas excepciones en los sistemas de educación comunitaria federal (CONAFE) y estatal (PECI).[228]

[226] Según el resumen ejecutivo del último informe del ACNUR *"La integración de los refugiados guatemaltecos en Chiapas"* (2001), y a pesar de los incentivos de programas asistencialistas como PROGRESA (anterior a Oportunidades), la deserción escolar permanece alta en cerca de 70 núcleos de población guatemalteca registrados en 2001 a lo largo de la frontera, desde un convenio firmado entre el Gobierno de Chiapas, la COMAR y el ACNUR el 9 de diciembre de 1998. Desde entonces, los Servicios Educativos para Chiapas (SECH hoy SEF-Secretaría de Educación Federalizada), y principalmente el CONAFE, atienden a cerca de 3,000 niños y niñas de primaria (en su mayoría kanjobales) nacidos en reasentamientos guatemaltecos definitivos. En 1999, más de 50 aulas de cemento son construidas en reemplazo de las de madera generalmente sin ventanas. Una parte importante de los niños de familias refugiadas tienen que acudir a las escuelas de los ejidos mexicanos como en Nuevo Jerusalén (donde cohabitan con tseltales) en el municipio de Las Margaritas, y donde durante más de una década varios promotores de educación de origen guatemalteco han trabajado en paralelo a los docentes de la SEP.

[227] Después de la expropiación por el Estado mexicano del sistema de educación relativamente autónomo de los campamentos de refugiados, la SEP no ha podido reconstruir equipos de maestros de educación básica hablantes de las lenguas nativas fronterizas. Sin embargo, la apertura en el 2000 de la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe Jacinto Canek en San Cristóbal (Baronnet, 2008a), permite a algunos jóvenes bachilleres kanjobales, mames, chujes y kakchikeles, que cuentan a veces con la beca y la experiencia de instructor CONAFE, el acceso a estudios normalistas, aunque obtener un título universitario en pedagogía intercultural no les garantiza que puedan regresar a enseñar en sus aldeas. Hoy, en el caso de las comunidades kanjobales de La Gloria y sus vecinas en el municipio de La Trinitaria, la escuela se ha convertido en el espacio idóneo para la reproducción de expresiones de desigualdad social y de discriminación hacia lo guatemalteco, cuya carga negativa hacia la cultura y la lengua está asumida e interiorizada por los alumnos poco a poco (Ruiz Lagier, 2008).

[228] Hay actualmente maestros PECI y CONAFE (ambos presentes) en los asentamientos guatemaltecos de Antelá, de Santa Rita-Flor de Café y también en San José Belén (actualmente Municipio La Independencia) que ocupan una finca de más de 100 ha comprada por una organización de Sueca en los años 80. Los guatemaltecos de Nuevo Pinal del Río ocupan desde 1988 una finca invadida también por campesinos mexicanos mejor conocida como "Rancho San Caralampio", hoy municipio también de la Independencia, donde "*la escuela es de la comunidad mexicana*" según la fórmula del informe del ACNUR (2001), el cual además precisa que allí hay presencia de tres modalidades educativas (CONAFE, PECI y SECH).

Paradójicamente, los refugiados guatemaltecos pierden el control total de su educación en el mismo momento histórico en que lo toman en sus manos los pueblos zapatistas en las mismas Cañadas que los asentamientos guatemaltecos de Poza Rica, Nuevo Jerusalén, Nuevo San Juan Chamula, Guadalupe Miramar o San Antonio Los Montes, Santo Domingo Las Palmas (ver mapa 3). Si bien la cuestión de la interculturalización de los procesos escolares domina ambos escenarios nacionales desde los años 90 (Saldívar Moreno, 2005),[229] la lucha por la defensa cultural por la autonomía y la participación comunitaria en la gestión educativa no deja de estructurar las relaciones de fuerzas.

[229] SALDÍVAR MORENO, Antonio. 2005. "Educación e interculturalidad. Retos a la educación indígena en México y Guatemala". En Hugo Ángeles y otros, *Actores y realidades en la frontera sur de México*. San Cristóbal: ECOSUR, pp. 307-331.

Mapa 3: Los Altos de Chiapas, la Selva Lacandona y el norte del Quiché en 1994

En suma, la lucha de los indígenas desarraigados de Guatemala por su derecho a la educación merece una atención especial, no sólo por formar parte del proyecto político del retorno (Kauffer, 1997), sino por el carácter autónomo que su gestión ha adquirido antes de los retornos de los años 90.[230] Al imponerse a ellos programas y maestros ajenos a su historia y cultura colectiva etnonacional, la pérdida total de márgenes de autocontrol sobre sus propios asuntos escolares conduce a los ex refugiados a buscar y reforzar otros medios de socialización diferentes a la escuela para permitir la retransmisión de la memoria política, étnica y nacional de los grupos comunitarios. Como bien lo menciona la Comisión de Esclarecimiento Histórico (1999), "*los nuevos elementos de identidad de los desarraigados también iban muy ligados a nuevos principios aprendidos, tales como la defensa de los derechos humanos y civiles, así como una valoración más equitativa del papel de la mujer*." Así, la preocupación indígena por su derecho a aprender a leer, escribir y contar en español sin despreciar su lengua y cultura originaria también forma parte de un proyecto más amplio con perspectivas político-étnicas de cambio social mediante el autogobierno local.

Hacia la oficialización del proyecto de autonomía comunitaria de las escuelas

Gracias a los márgenes de autonomía educativa adquirida en las selvas y montañas, las comunidades han podido apropiarse la escuela como espacio de educación endógena, mientras su expropiación posterior por el Estado mexicano significa aceptar, con resignación, la presencia en sus territorios de una escuela ahora vuelta espacio de

[230] En el periodo de la política de integración de los 13,000 guatemaltecos no retornados hasta las recientes naturalizaciones de 2005, pocas estructuras ejidales les han aceptado, a pesar de sus solicitudes legales de ampliaciones de ejidos. A muchos refugiados sólo se les ha facilitado un pequeño solar para la siembra y la vivienda, y una mayoría de ellos trabaja de jornaleros y renta tierras. En ciertas partes, la población simpatizante con el PRI no desea su presencia como ejidatarios. En la parte sur de Las Margaritas alrededor del 30% de ellos son propietarios de pequeñas parcelas (principalmente a nombre de los hijos nacidos en México). Están enclavadas en la región tojolabal, como en el ejido Amparo Aguatinta, cabecera del MAREZ Tierra y Libertad hasta el operativo policial y militar del 1ero de mayo de 1998.

asimilación forzada. "*La educación formal, altamente valorada por la población desarraigada, cobró importancia con el desplazamiento organizado, tanto en las CPR como en el refugio en México, como un camino para mejorar las perspectivas del futuro que servía igualmente para la transmisión de elementos afianzadores de la identidad étnica y la dignidad cultural. Este es un logro que parece adquirir posibilidades de permanencia*" (CEH, 1999: Cáp. III). Sin duda, esta permanencia a la cual se refiere está seriamente puesta en tela de juicio en Chiapas por la política de integración forzada mediante la escuela pública, mientras hay signos de que su pervivencia se mantiene en ciertos reasentamientos de desplazados internos y retornados dispersos en Guatemala.

Los años que preceden la aparición de las CPR a la luz pública después de 1990 y la salida de la montaña "*al claro*" en 1994, concuerdan con el periodo de consolidación de una educación más autónoma frente al Estado, pero dependiente de los subsidios externos aportados por los guerrilleros y sectores eclesiásticos con sus contactos en Guatemala y México. Si bien, tanto el rescate como el aprovechamiento de las tradiciones y culturas étnicas en un sentido amplio no han representado un elemento central de los planes educativos de las CPR, los concursos de tipo artístico y deportivo han ritmado la vida de los desplazados indígenas. Varias decenas de promotores de educación logran reforzar su capacitación docente en cada región de las CPR y alcanzan a ofrecer a los alumnos cursos de ciencias naturales y sociales, enfatizando la historia del país y del conflicto para dar a entender las razones de los hechos de guerra. También, se enseñan medidas para vigilar y protegerse de la violencia ligada a las políticas de contrainsurgencia como las actuaciones de los soldados y de los jefes paramilitares de las "patrullas de autodefensas" que no sólo limitan las libertades públicas, sino que excluyen de los espacios y mecanismos de información, decisión y participación política a la población que no se une a las estructuras militares y/o paramilitares (González, 2002).[231] Además en los campamentos del Quiché y

[231] GONZÁLEZ, Matilde. 2002. *Se cambió el tiempo: conflicto y poder en territorio K'iche' 1880-1996*. Guatemala: AVANCSO, Cuaderno de investigación No. 17.

A partir de un amplio trabajo de microhistoria oral, Matilde González (2002) documenta del despojo de las tierras comunales del municipio predominantemente indígena de San Bartolomé Jocotenango, Departamento del Quiché, dominado por los grandes terratenientes a través de los contratistas ladinos de mano de obra para las fincas de la Costa. Progresivamente algunos indígenas se vuelven contratistas para fincas de mozos de la Compañía Holandesa de Comercio. El Ejército guatemalteco utiliza a estos indígenas contratistas como

de México, los promotores enseñan asimismo a un gran número de jóvenes mujeres madres de familia que trabajan en las cocinas, en las cooperativas colectivas y en sus parcelas.[232]

Gustavo Meoño, defensor de los derechos humanos y ex dirigente del EGP hasta diciembre de 1993, confirma en entrevista (septiembre de 2007) el alto grado de compromiso de los promotores de educación de ambos sexos con la lucha de su pueblo, tanto en las CPR como en los campamentos en Chiapas, Campeche y Quintana Roo. Por ende, los jóvenes promotores pueden llegar a representar a los ojos del Estado un peligro potencial de liderazgo de nueva generación subversiva. Alejados comúnmente de los frentes de combate, están de cierta forma protegidos por su participación en la educación. Todos son reconocidos y controlados como institutores elegidos en el seno de su mismo grupo comunitario, y al cual debe rendir cuentas. Según Gustavo Meoño,

> "*cuando empezaron a retornar en 1993 los refugiados guatemaltecos en México, tanto para el Estado como para la URNG, el concepto de educación bilingüe intercultural se convierte en algo ineludible pero sin voluntad o vocación de ambos, ya que no habían hecho suyos los derechos y valores reivindicados por los indígenas […]. En 1995, en la ultima masacre de una comunidad de retornados, el primer muerto es promotor de educación q'eqchi' de 14 años, hijo de Anastasio Xop' Chomo, que seguía siendo maestro de la comunidad*".

A pesar de problemas serios de acceso y deserción escolar en los campamentos de refugiados, las nuevas generaciones están cerca de estar completamente alfabetizadas al emprender con éxito el retorno a Guatemala (Stølen, 2004: 18).[233] De lado de las CPR, la

---

comisionados militares y desde 1980 como jefes de Patrullas de Autodefensa Civil donde ejercen un alto nivel de poder.

[232] Fuente: investigación de tesis doctoral de Práxedes Muñoz Sánchez. Comunicación personal.

[233] STØLEN, Kristi Anne. 2004. "The Reconstruction of Community and Identity among Guatemalan Returnees". En: *Revista Europea de Estudios Latinoamericanos y del Caribe*, No. 77, pp. 3-24.

Según la antropóloga de la Universidad de Oslo, a mediados de los años 90, gracias a los 18 promotores de educación, la escuela primaria se abre en la selva del Petén pocos días después del retorno organizado a La Quetzal (Petén) en edificios precarios construidos por una brigada de trabajo llegada antes que la población.

situación es bastante similar a pesar de condiciones generales mucho menos favorables. En 1994, después de más de una década de organización clandestina, tres grupos que no han dejado de oponer resistencia al Ejército "*salen al claro*" en la zona del Triángulo Ixil (CPR-Sierra), con 17 a 18,000 personas en total. Los informes de derechos humanos notan que en ambas regiones no hay pizarrones ni libros pero que los niños están algo alfabetizados en castellano. Ahí, los niños están matriculados hasta el 3er grado, mientras que en Cuarto Pueblo, uno de los 7 asentamientos de la CPR-Ixcán, 500 niños están matriculados en 5to grado.[234] La Comisión Interamericana de Derechos Humanos informa en 1994 de "*la existencia de servicios de salud y educación organizados y apoyados por las propias comunidades, tanto en el Ixcán como en la Sierra. […] Las CPR de la Sierra mantienen un sistema educativo con dieciocho escuelas (7 en Cabá, 5 en Santa Clara) donde concurren alrededor de 3,500 niños*". [235]

La autonomía política adquirida en educación caracteriza la experiencia práctica de las CPR y de los campamentos de refugiados hasta mediados de los años 90. La apuesta de la guerrilla y de las comunidades indígenas a una educación liberadora desemboca en una estrategia colectiva de alfabetización basada en sus propios (pero limitados) recursos organizativos, materiales y simbólicos. Si bien la autogestión no forma parte de la línea política de masas de la URNG, la cuestión de la autonomía hace su entrada pública en los discursos intelectuales e indianistas guatemaltecos tardíamente. Se hace visible en 1992, una década después del planteamiento autonómico en materia educativa de la ONIC en 1982, y un lustro después de que se otorga la autonomía regional a las comunidades indígenas del este de Nicaragua. En 1992, el poeta y ex guerrillero Mario Payeras (1943-

---

Los salarios les son pagados por medio de la agencia gubernamental "Fondo Nacional para La Paz" (Stølen 2004: 18). Ahora se cuenta además con clases de niveles preescolar y secundaria.

[234] Fuente: Informe elaborado por *Ecumenical Program on Central America and the Caribbean* (EPICA) y *Center for Human Rights Legal Action* (CHRLA), *Out of the Shadows: The Communities of Population in Resistance in Guatemala*. Washington DC: EPICA y CHRLA, 1993.

[235] CIDH, *Informe especial sobre la situación de los derechos humanos de las llamadas "Comunidades de Población en Resistencia" de Guatemala.* Comisión Interamericana de Derechos Humanos - Organización de los Estados Americanos, 1994.

1995) redacta un ensayo[236] en el cual se inspira de la experiencia de autonomía regional nicaragüense divulgada por Héctor Díaz Polanco y Gilberto López y Rivas (1986),[237] para abogar a favor de "*un proyecto regional autonómico para los pueblos mayas de Guatemala*" semejante al estatuto otorgado por el gobierno sandinista de Daniel Ortega en 1987 (Ley 28);[238] concluyendo que la autonomía debe ser una conquista popular.[239] En materia de derechos culturales, Payeras reproduce en este ensayo los 6 puntos que los antropólogos mexicanos mencionan y que son los derechos al libre uso de la lengua materna, a una educación bilingüe, a programas educativos regionales que recojan características sociales, culturales y organizativas locales, a la libre expresión de la cultura propia, a la autoadscripción étnica o sociocultural, y a mantener y desarrollar libremente formas tradicionales de organización social.[240]

---

[236] Documento de 1992 titulado "*Autonomía maya en Guatemala. Argumentos y desbroces preliminares*". Consultado en 2006 en la biblioteca del CIRMA, Antigua. Publicado en 1997 en Guatemala por Luna y Sol bajo el título "*Los pueblos indígenas y la revolución guatemalteca. Ensayos étnicos. 1982-1992*"

[237] En México, la cuestión de la autonomía indígena irrumpe en la literatura política y antropológica con el libro coescrito por los investigadores "etnomarxistas" y asesores del gobierno sandinista Gilberto López y Rivas y Héctor Díaz Polanco (1986) sobre los procesos de autonomía regional en las tierras bajas de la Costa Atlántica de Nicaragua donde radica el pueblo Miskito ("*Nicaragua: autonomía y revolución*") publicado en Panamá por el Centro de Capacitación Social, y en México por Juan Pablos.

[238] En Guatemala, en efecto, la cuestión de la lucha por una mayor autonomía indígena está ausente de las "*Tesis sobre la cuestión étnico-nacional*" escritas por Mario Payeras al momento de la escisión no armada del EGP llamada "*Octubre Revolucionario*" (1984-1992), pero incluida en los boletines de *Opinión Política*, donde los dirigentes de esta organización compuesta de ladinos e indígenas plantean una estrategia alternativa de lucha que incluye la participación activa de los pueblos mayas.

[239] Mario Payeras (1992: 28 o 1997: 152) concluye su ensayo de la siguiente forma: "*Es a través de los procedimientos democráticos, cultivados por siglos y enriquecidos por las mejores experiencias políticas de la humanidad, como la autonomía representará un avance del pueblo maya, así como un rescate de sus valores y tradiciones. Concebida así, la autonomía maya en Guatemala está llamada a representar un paso histórico en la lucha por la democratización de la sociedad guatemalteca en su conjunto, un golpe de muerte al Estado despótico y opresor heredado de la colonia, y una premisa esperanzadora de un mañana nacional caracterizado por sus alcances emancipadores*".

[240] López y Rivas y Díaz Polanco (1986: 111).

En el contexto de una guerra cuya principal víctima es de origen maya, rural y pobre [241] este anhelo democratizador y liberador entra en contradicción con el autoritarismo y el racismo de las clases dominantes nacionales y también con las prácticas de funcionamiento centralizado de las grandes organizaciones guerrilleras y religiosas presentes en estos territorios. No es sorprendente que aparezca entre sus exigencias la apropiación de la demanda de autonomía política por las poblaciones desarraigadas después de que los dirigentes de la URNG negocien una salida pacífica a la guerra. En efecto, la CPR-Sierra en abril de 1996 exige *"que el Estado reconozca la educación y salud de las CPR, asuma el costo del programa, respete la autonomía en el nombramiento y elección de promotores y contenido"*.[242] Esta demanda de oficialización de prácticas de autogestión educativa corresponde a un momento clave en el contexto regional y mundial bastante distinto a la realidad geopolítica de Chiapas a principios del siglo XXI. Además, parece que tanto en Colombia con el proceso constituyente de 1990-1991, como en Guatemala y en México, las negociaciones de pacificación son momentos notorios en los que se introduce a la luz pública la cuestión de los derechos de los pueblos indígenas a la autonomía educativa.[243]

La absorción por el Estado neoliberal de los educadores guatemaltecos

La estrategia de resistencia política de las CPR se disipa cuando la situación de beligerancia se atenúa, después de la llegada masiva de la ayuda civil internacional. En un contexto más favorable, los miembros de las CPR logran multiplicar la construcción de salones escolares y mejorar la calidad educativa. Se alcanzan a proponer seis grados de estudio de nivel primaria. Reciben apoyos bajo la forma de talleres pedagógicos impartidos por "maestros

[241] Según la CEH (1999), la guerra generó el 83.3% de las víctimas de violaciones de derechos humanos y hechos de violencia registrados por la CEH pertenecientes a alguna etnia maya. El 46% de estas violaciones han ocurrido en el Departamento del Quiché y el 81% de ellas entre 1981 y 1983. Las víctimas registradas fueron de los pueblos Kichés (32%), seguidos por los pueblos Kekchíes (13%), Ixiles (11%), Mames (11%) y Kakchikeles (10%).

[242] Extracto de la "*Declaración política de la asamblea general extraordinaria de la CPR de la sierra ante el pueblo y gobierno de Guatemala, ante los pueblos y gobiernos del mundo*". Se reunió los días 15, 16 y 17 de abril de 1996 con la participación de 246 delegados de las 40 comunidades para actualizar su plataforma de lucha y definir sus perspectivas a futuro.

[243] Referirse en anexo a los extractos del "Acuerdo de Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas (1995) y los Acuerdos de San Andrés (1996).

de afuera", así como ayuda material (útiles escolares) por parte de ONG como CARITAS y grupos solidarios liderados por activistas sociales de izquierda comunista y por religiosos animados por la teología de la liberación, provenientes muchas veces de Norteamérica y Europa occidental. Tras el proceso de negociaciones de paz, el Estado guatemalteco abre oportunidades de reubicación territorial para parte de las poblaciones civiles campesinas implicadas en los frentes de guerra, las cuales no interrumpen su labor educativa, que al obtener su reconocimiento legal desemboca en su absorción institucional. Por ejemplo, la comunidad de Primavera se conforma en 1997, en las tierras bajas de la ex finca San Isidro cerca de la frontera con Chiapas, donde algunos de los primeros promotores de 1985 de la CPR-Ixcán siguen trabajando hasta la fecha con perspectivas críticas sobre la realidad social. Según una reciente investigación antropológica de Rodrigo Véliz,[244] al momento en que la organización colectiva comienza a disminuir, dando lugar al auge de las parcelas individuales, algunos de los promotores de Primavera dejan su labor docente, para privilegiar la producción de alimentos de su familia. Sin embargo, según una entrevista (agosto de 2007)[245] con Rosalio Ramírez (33 años), ex promotor de educación y actual director de la Escuela Oficial Rural Mixta de la comunidad Primavera,

> "*de los promotores de educación de 1985 bajo la montaña, 4 siguen trabajando de maestros en Primavera hoy en día como maestros de primaria y profesores de enseñanza media […]. Lo que es diferente con la escuela oficial es que se enseña desde el contexto de la comunidad, como vive la comunidad. Se enseña la historia del conflicto, la historia de las CPR desde el segundo grado. Se analiza la situación del país, y el por qué de la pobreza. Se enseña la cultura maya y un poco los idiomas pero es difícil porque hay 10 idiomas en la misma comunidad. […] No hay control del Estado sobre lo que enseña, los programas lo deciden el equipo de maestros, no hay libros oficiales del Ministerio […].*

[244] VÉLIZ, Rodrigo. "*CPR-Ixcán, 13 años después de su salida al "claro". Una visión general de la Comunidad Primavera*". Informe de investigación de campo publicada en el blog *albedrío.org*, septiembre de 2007.

[245] Aplicada y transcrita en agosto de 2007 por Gwenaëlle Breton a quien se le agradece.

¿Qué es la enseñanza si no es política? El deber del maestro es decir sus derechos a los alumnos."

Sin embargo con la oficialización de las escuelas nacidas "bajo la montaña", se genera una desvinculación de la institución educativa con la estructura comunitaria y sus autoridades, lo que provoca en palabras de Gema Suárez un "*creciente adormecimiento del tradicional sentido crítico de la educación en las CPR*" (Suárez, 2004: 60). En efecto, adaptándose a las exigencias del Estado después de 1996, las relaciones de fuerza parecen desfavorables a las CPR y a los retornados organizados que pierden rápidamente sus márgenes de gestión autónoma, sobre todo en el proceso de control comunitario de la acción docente después de su "profesionalización".[246]

El paulatino proceso de formación y titularización oficial de muchos de los promotores de educación fuera de sus refugios coincide con el proceso de reforma a la cual son asociados algunos intelectuales indígenas (Cojtí Cuxil, 2002),[247] y sobre todo con la reducción de las funciones sociales del Estado en el marco de la descentralización relativa y la liberalización acelerada de las políticas sociales, impulsada por las instituciones financieras internacionales.[248] El Estado está restringido a un simple subsidiario y normador de la educación, sin por lo tanto conferir un poder real de decisión a los actores rurales implicados en la gestión escolar. Ante la desconfianza de los sobrevivientes de la guerra, el Estado se desresponsabiliza a favor de ciertas ONG locales que se activan en la lucha por el

[246] Retribuidos desde 1998 por el Ministerio de Educación, los promotores de educación obtienen a partir de 2000-2001 su graduación como maestros de primaria en educación bilingüe e intercultural, gracias en parte al apoyo técnico y financiero internacional (ver apartado anterior). Los ex promotores han recibido talleres de formación pedagógica crítica dispensada por el programa de profesionalización iniciado en 1999 gracias a la colaboración de la Fundación Rigoberta Menchú Tum (dirigida en esa época por Gustavo Meoño), y por la ONG lasallista *Proyecto de Desarrollo Santiago* (PRODESSA). Poco después, los ex desplazados internos y los retornados empiezan a construir proyectos locales de escuelas de secundaria para completar el nivel básico.

[247] COJTÍ CUXIL, Demetrio. 2002. "Educational Reform in Guatemala: Lessons from Negotiations between Indigenous Civil Society and the State". En: Rachel Sieder (Ed.). *Multiculturalism in Latin America: Indigenous Rights, Diversity and Democracy*. Nueva York: Palgrave McMillan, pp. 103-128.

[248] En 1998, la Comisión Paritaria de Reforma Educativa del Ministerio de Educación hizo publico el "*Diseño de Reforma Educativa"* y la Comisión Nacional Permanente de Reforma Educativa (CNPRE) publicó también su "*Proyecto de Reforma Educativa desde la perspectiva indígena"* (Saqb'ichil-Coordinadora de Organizaciones del Pueblo Maya).

reconocimiento oficial de los estudios y la experiencia docente en el exilio, con el apoyo de las ONG europeas.[249] Desde 1996, la política nacional de educación rural e indígena descarga la ejecución de su administración local en los Comités Educativos (COEDUCA) que se organizan legal y esencialmente para reclutar y vigilar a los maestros rurales de cada centro educativo o "Escuela de Autogestión Comunitaria", a cambio muchas veces de sospechas de corrupción de las alcaldías. Con financiamiento del Ministerio de Educación (mediante la asistencia del Banco Mundial y del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo), esta nueva política educativa neoliberal para zonas aisladas y marginadas sigue vigente hasta 2009 como Programa Nacional de Autogestión para el Desarrollo Educativo (PRONADE).[250] Se inspira en el modelo de EDUCO ("*Educación con Participación de la Comunidad*") promovido por el Banco Mundial desde 1991 en El Salvador (Alvear, 2002), como forma de absorber las experiencias de autogestión educativa de las comunidades rurales que han dado su respaldo a la oposición de izquierda (FMLN) a partir de su desmovilización militar y su integración al juego político-electoral.[251] En Nicaragua, una política semejante arranca bajo el mandato de Violeta Chamorro a partir de 1993-1994 después de haber substituido los libros de texto sandinistas (Rivas, 2001).[252] La adaptación

[249] El Ministerio de Educación reconoce a los promotores como "maestros rurales" sólo tras su asistencia a talleres de formación pedagógica financiados por la Unión Europea, después de varios años de gestiones (los primeros promotores se gradúan y se vuelven maestros rurales a partir del año 2000). La subvención europea ha sido obtenida por OXFAM-Solidarité (Bélgica), *Ecoles Sans Frontières* y *Enfants Réfugiés du Monde* (ERM) para la profesionalización de los promotores de educación (CPR y retornados) asegurada por la Consultoría Mesoamericana de Asistencia y Desarrollo Popular (COMADEP) y de preescolar por ERM, en estrecha relación con las asociaciones de maestros retornados en el Quiché y en el Petén. Sobre la historia de la intervención de la ONG *Ecoles Sans Frontières* (ESF) en Guatemala y su evolución de la semiclandestinidad hasta su inserción en las políticas públicas, ver: AFFRE, Nathalie. 2001. *Les ONG et l'Etat : l'exemple du Guatemala*. París: L'Harmattan.

[250] Acerca del impacto de esta reforma en materia de desresponsabilización del Estado en la contratación laboral y la transferencia de los costos educativos (no a los municipios sino) a las familias de las comunidades más pobres del país, referirse a: CABRERA, Francisco. 1999. "*PRONADE, El modelo de reducción del Estado*". Guatemala: CNPRE-COPMAGUA.

[251] En entrevista (mayo de 2006), Francisco Cabrera comenta que si bien EDUCO tiene su origen en el programa creado por el FMLN para sus comunidades bases de apoyo en los años 80, posteriormente el Banco Mundial retoma el modelo dándole un enfoque ideológico político distinto para asumirlo. Lo exporta poco tiempo después a muchos países como Guatemala donde coincide con la agenda del sector empresarial y del ajuste estructural. Desde 1996, el PRONADE se convierte en el principal programa de reforma del sistema educativo guatemalteco, a la imagen de las "escuelas autónomas" en la Nicaragua de la época neoliberal.

[252] RIVAS, Axel. 2001. *Familia, libertad y pobreza: un nuevo híbrido escolar. La experiencia de las escuelas autónomas en Nicaragua*. Buenos Aires: IIEP-UNESCO.

del proyecto educativo relativamente autónomo de los campamentos de las CPR y de los refugiados a la normatividad educativa de las respectivas naciones fronterizas significa su disolución en términos de libertad para autogobernar la organización y la gestión escolar partiendo de sus prioridades y su cultura política.[253] Se disuelve pues en el sistema de educación nacional que, por ser castellanizador y asimilador, excluye el derecho a una educación de acuerdo a los derechos de las poblaciones mayas dispersas, y de los xincas, los garifunas, los migrantes agrícolas y los neo-urbanos. Cabe mencionar que la juventud un poco instruida, en edad productiva y reproductiva está muy expuesta a la migración económica en las regiones indígenas desde antes de los años 90, pero de manera acelerada hoy en Oaxaca, Chiapas y Guatemala (Duarte, 2007; Baronnet, 2008c).[254]

Antes de los "Acuerdos de Paz" que hacen luego imprescindible refundar un nuevo sistema de enseñanza intercultural para toda la población nacional (Heckt, 1997), el Estado ha usado de manera retórica los discursos interculturalistas sin ir más allá de la instrumentalización de la enseñanza en lenguas mayas (sobre todo en preprimaria) para preparar mejor a los alumnos a su acceso al sistema escolar general. A través de la Dirección General de Educación Bilingüe del Ministerio de Educación, el Estado apoya solamente distintos proyectos aislados (y muchas veces manejados por el clero y ONG religiosas) destinados a la población maya, concibiendo la interculturalización de los programas escolares, como "*tarea de los indígenas para 'culturarizarles'*" (Heckt, 1997: 49).[255] El proceso de etnogénesis que implica la aparición de una nueva identidad colectiva "maya" en Guatemala marca la historia reciente de las iniciativas de "educación maya". En un contexto latinoamericano donde una variedad de discursos interculturalistas se vuelven

[253] Con la ayuda de la agencia de cooperación estadounidense US-AID entre 1986 y 1993, el Estado guatemalteco viene reclutando a jóvenes docentes indígenas con poca preparación pedagógica mediante el Proyecto Nacional de Educación Bilingüe Intercultural (PRONEBI).

[254] DUARTE, Rolando y Teresa Coello. 2007. L*a decisión de marcharse. Los pueblos indígenas migrantes de Guatemala y Chiapas*. Guatemala: Consejería en Proyectos.

BARONNET, Bruno. 2008c. "Del malestar en la educación bilingüe: el magisterio indígena frente al éxodo rural masivo". En: Judith Bokser y Saúl Velasco Cruz (Comps.). *Identidad, sociedad y política*. México: UNAM, Siglo XXI, pp. 295-310.

[255] HECKT, Meike. 1997. *Educación intercultural: Futuro para una Guatemala multilingüe y pluriétnica*. Guatemala: CIDECA.

comunes por parte de las ONG y las burocracias educativas,[256] las iniciativas apegadas a los derechos culturales ponen en tela de juicio la política nacional neoindigenista del multiculturalismo neoliberal,[257] enseñando que ahora los indígenas políticamente organizados son actores de oposición y de crítica en el debate sobre la reforma educativa, que no sólo debe dirigirse a los pueblos nativos sino a toda la sociedad (ver Heckt, 2004).[258]

En conclusión, lo primordial "bajo la montaña" ha sido aprender a leer, escribir y contar con los pocos recursos disponibles. Las CPR y los refugiados en México contribuyen a reinventar la educación escolar como una manera de organizarse colectivamente para la reconstrucción de un tejido comunitario, junto a la preocupación de los cuadros de la propia guerrilla y la Iglesia de la teología de la liberación por instrumentar un proyecto educativo contra-hegemónico y apegado a sus valores. Sin duda, la movilización por parte de las familias indígenas de sus recursos identitarios, políticos y socioculturales ha impregnado continuamente los procesos locales de escolarización de sus niños. Sin embargo, es probable que la falta de preparación pedagógica para una enseñanza culturalmente pertinente y adaptada al contexto multilingüe haya favorecido la castellanización paulatina de la juventud. Por su conformación política y multiétnica, las CPR no han generado la introducción de currículos escolares mayas similares a los conocidos como bilingües e interculturales desde hace una década.[259] La educación bajo control comunitario se caracteriza por cierta jerarquización de las demandas y estrategias colectivas, a modo que

[256] Para profundizar e ilustrar este tema, consultar las publicaciones de la Fundación Rigoberta Menchú Tum (Instituto Indígena para la Educación), coordinadas por Vilma Duque. "*Forjando educación para un nuevo milenio. Desafíos educativos en países multiculturales*" (1999) y "*La interculturalidad en el sistema educativo formal y no formal en Guatemala*" (2001).

[257] Ver Hale (2002 y 2004).

[258] HECKT, Meike. 2004. *Guatemala: pluralidad, educación y relaciones de poder: educación intercultural en una sociedad étnicamente dividida* Guatemala: AVANCSO. [Traducción de: *Guatemala: interkulturelle Bildung in einer ethnisch gespaltenen Gesellschaft*]; y véase también el artículo "Mayan education in Guatemala: A pedagogical model and its political context" de la misma investigadora de la Facultad de Educación de la Universidad de Hamburgo publicado en 1999 en *International Review of Education*, Vol. 45, No. 3-4, pp. 321-337.

[259] Para propuestas pedagógicas de educación "maya", véanse las propuestas del Consejo Nacional de Educación Maya (CNEM, Ciudad de Guatemala) "*Reforma educativa, síntesis de propuestas y comentarios*" (1997) y "*Lineamientos del marco curricular de educación maya del nivel primario*" (2006). [http://www.cnem.edu.gt]

aparecen prioritarias, útiles e indispensables para mejorar la vida cotidiana. Las comunidades, al tratar de poner con pragmatismo la educación al servicio de sus problemas más urgentes, han apropiado la organización escolar, controlando la acción docente y brindándole una orientación política crítica dentro de un proyecto colectivo revolucionario. El proyecto político de educación de los desplazados y perseguidos internos y retornados al país tiende en efecto a responder más a un proyecto (multi)étnico autónomo de alfabetización, de castellanización, de reproducción de la memoria colectiva y de fortalecimiento de conciencias sociales, que a un proyecto deliberado de politización étnica y de reafirmación de las identidades culturales nativas. Al contrario del seno familiar, las aulas de la década de la resistencia no representan los espacios más privilegiados para el aprendizaje de (y en) las lenguas indígenas, a pesar de valorarlas mucho, reforzando de cierto modo la cultura nacional.

Los estudios de caso que indagan la construcción de la lucha de grupos indígenas por una educación autónoma con respecto al Estado no pueden pasar por alto la comparación social de procesos sociohistóricos convergentes, ya que en la actualidad se exige la puesta en práctica de los nuevos derechos educativos de los pueblos indígenas. A pesar de paralelismos sugerentes, no parece conveniente ni pertinente conjeturar sobre el posible impacto inspirador en los MAREZ de experiencias educativas como la del movimiento indígena andino del Cauca, o de las poblaciones mayas desplazadas del Quiché, así como de otras luchas de educación popular en Centroamérica, como en la Nicaragua sandinista (Torres, 1985), o la guerrilla salvadoreña (Hammond, 1998; Alvear Galindo, 2002). Más allá de situar algunos logros y debilidades de prácticas de alfabetización llevadas a cabo por organizaciones independientes, para investigar cómo se construye la demanda de educación de pueblos indígenas en distintos contextos de violencia represiva del Estado, se parte del análisis de los procesos (objetivos) de politización de las identidades étnicas (subjetivas) gracias a su capacidad (relacional) de movilizar varias formas de recursos internos y externos a sus territorios.

Hasta hoy, no cabe duda que las ciencias sociales no han iniciado suficientes estudios regionales sobre la pasada y presente relación *sui generis* entre los pueblos indígenas y el Estado para conocer, de manera minuciosa, el *modus operandi* de las demandas étnicas por

obtener y controlar los procesos educativos. Ahora bien, se presentan en adelante algunos de los procesos sociales fundamentales que demuestran que las demandas de educación en las Cañadas de Ocosingo responden a un contexto organizativo de negociación y de confrontación con el Estado, en el cual las comunidades indígenas apropiándose estas demandas y ponen en práctica una alternativa de gestión escolar de acuerdo a ciertas prácticas de autogobierno comunitario. Además, los discursos y prácticas generadas por asociaciones de autoridades campesinas e indígenas dependen aparentemente de su capacidad de movilización del capital económico, social y cultural propio, que les permite organizar y dar sentido a un proyecto educativo asumido como propio, gracias además a ayudas externas legitimadoras. En las dos décadas que preceden al surgimiento de las escuelas zapatistas, la demanda étnica de educación diferenciada se construye en relación con la auto-organización campesina regional, alrededor de la "Unión de Uniones" de ejidos y rancherías. Como se examina en adelante, esta organización y otros actores sociales no gubernamentales del campo educativo de las Cañadas de Ocosingo, se distinguen considerablemente de las que aportan su respaldo significativo a las experiencias alternativas de los paeces (nasa) del Cauca (cabildos, CRIC, MAQL, ONG, Universidad), de los mayas del Ixcán (Comité de Parcelarios de las CPR, CUC, EGP), y de los refugiados de la selva fronteriza organizados internamente con apoyos de Naciones Unidas, de la Diócesis de San Cristóbal, y de brigadistas y ONG mexicanas e internacionales.

III. La cuestión educativa en las Cañadas de la Lacandona: del Congreso Indígena de 1974 hasta los "maestros campesinos"

En Chiapas, las dos décadas precedentes al levantamiento zapatista son el escenario de la constitución de demandas indígenas en materia educativa en un contexto de organización y represión política y cultural. Entre 1973 y 1993, se gestan prácticas sociales que van a desafiar la política nacional de educación indígena, sin representar antes de 1998 una alternativa de educación administrada por las estructuras de poder comunitario a escala regional. Del movimiento campesino de las Cañadas tseltales de Ocosingo surge un nuevo cargo de educador comunitario que luego, con otras atribuciones, se volverá uno de los puestos claves de la autonomía zapatista. Este periodo de 20 años es el marco cronológico de fuertes cambios en las estrategias de las comunidades a partir del momento en que ven que es posible, y en cierta medida conveniente, tener más opciones para controlar los procesos educativos locales si el docente es elegido y legitimado por sus propios mecanismos de debate y decisión política. El reclutamiento del educador por su propio grupo comunitario (ejido o ranchería) ha servido de solución flexible para el estado de Chiapas como paliativo de las deficiencias de cobertura escolar del sistema federal bilingüe en las Cañadas, gracias a jóvenes nombrados maestros, sin que dejen de ser campesinos. Es por eso que los antecesores directos de los "educadores indígenas" del PECI,[260] e indirectos de los zapatistas, eran "promotores de educación" llamados "maestros campesinos".

A lo largo de las últimas décadas, se evidencia el refuerzo de las demandas indígenas de Chiapas por acceder a un mayor control comunitario (e intercomunitario) sobre la organización de las escuelas en sus territorios, así como sobre el desempeño del docente y la misión educativa en general. Sin embargo, las luchas educativas del movimiento

[260] A nivel estatal, el Proyecto Educador Comunitario Indígena es creado en junio de 1994 por el Gobierno federal y el Gobierno de Chiapas para ampliar la cobertura escolar en las regiones tseltales, ch'oles, zoques, mames y tojolabales. Reservado a localidades con entre 5 y 29 alumnos, el PECI es pilotado por la administración de la Secretaría de Educación de Chiapas, y la normatividad para la selección del educador se asemeja a la práctica del CONAFE con el cual compite. En 1997, se establecen 8 coordinaciones regionales en el Estado. Desde entonces, sólo en las Cañadas de la Selva, se contabilizan un poco más de 100 educadores indígenas en función cada año, que representan entre 6 y 8% del total de los docentes presentes en la región.

indígena en gestación en México en los años 70, no revindican de manera abierta la ampliación de márgenes de autonomía local en la gestión administrativa y pedagógica de sus escuelas, ya que esto no forma parte de los discursos de las organizaciones implantadas con poder de convocatoria en las regiones indígenas. Antes del fin de los años 80, los primeros brotes de luchas y movimientos indígenas en México tampoco evidencian demandas de autonomía educativa.[261] No obstante, la aparición de los primeros "maestros campesinos" en 1988/1989 comprueba que surgen prácticas político-educativas que tienden a ser participativas, autogestivas y ligadas a las estrategias sociales étnicas y campesinas. Si bien las demandas en pro de la autonomía educativa indígena sólo emergen a la luz pública, tanto en Guatemala como en Chiapas, con las negociaciones de los acuerdos firmados por los dirigentes guerrilleros con sus respectivos gobiernos nacionales, éstas son precedidas por experiencias locales que fortalecen la autonomía local de la educación de base.

Algunos antecedentes significativos de cambio en la administración local y regional de la educación se desarrollan a finales de los años 80, en las mismas Cañadas donde se asientan poblaciones pobres de origen maya; que se unen después al EZLN para recuperar y reocupar tierras productivas. La concentración de las mejores tierras de cultivo y de ganaderización extensiva en manos de finqueros y a expensas de las masas campesinas indígenas marginadas, de la calidad de los suelos y de los recursos selváticos naturales (Benjamin, 1995: 257)[262], refuerzan la politización y la organización popular en las Cañadas en los años 70 a medida que crecen las luchas agrarias y la represión gubernamental.

La llegada tardía y precaria de la escuela a la Selva Lacandona

El acceso real de los niños a una educación bilingüe y culturalmente pertinente no está ausente del proceso de construcción de un movimiento social indígena. El Congreso

[261] Véanse: Sarmiento Silva y Mejía Piñeros (1987) y Barre (1980).

[262] El título del libro del historiador estadounidense Thomas Benjamin (1995) es evocador: *Chiapas: tierra rica, pueblo pobre. Historia política y social* (México: Grijalbo). Edición original publicada en 1989 y revisada en 1996: *A Rich Land, a Poor People: Politics and Society in Modern Chiapas* (Albuquerque: University of New Mexico Press).

Indígena de 1974 en San Cristóbal de Las Casas constituye un fuerte antecedente a la reprobación pública de la política educativa indigenista cuando sus delegados invocan su derecho a tener docentes que sepan, respeten y enseñen *"nuestro idioma y costumbres"*.[263] En un entorno de democracia directa, la palabra recogida sobre el tema escolar de 250,000 miembros de 327 comunidades de los cuatro grupos étnicos más numerosos de Chiapas se resume en los acuerdos para *"Renovar la educación de nuestros hijos"* (García de León 2002).[264] En estos, los maestros aparecen expuestos a la crítica indígena que evidencia el abandono y las formas de control estatal sobre las comunidades. *"No queremos que sean comerciantes. No queremos que se emborrachen. No queremos que den mal ejemplo […], que sean flojos. Queremos que estén entregados al servicio de la comunidad […], que haya un comité independiente de los maestros, elegido por la comunidad para que vigile el trabajo del maestro"*. Sobre los problemas donde hay escuela, la ponencia colectiva tseltal menciona que *"por lo general el maestro federal es una persona ladina que viene de la ciudad con diferente cultura, se cree superior a nosotros y no respeta nuestra manera de ser. Abusan de nuestra ignorancia. […]. En algunos lugares el maestro del INI trabaja bien, es de nuestra raza, habla nuestra lengua y tiene la misma costumbre, pero se cree mucho y ya se avergüenza de ser indígena, se burla de nuestras costumbres, también se emborracha y no trabaja la jornada completa: dice que va a juntas"*.[265]

La expansión del sistema federal de educación indígena en la Selva sufre muchas contradicciones. Entre éstas se destaca la dificultad del Estado para reclutar y formar maestros provenientes de los nuevos asentamientos de campesinos indígenas provenientes de las haciendas. El arranque de la escolarización pública en las Cañadas se inicia a partir de mediados de los años 30 cuando se multiplica la creación de escuelas federales rurales, encontrando la oposición de algunos grandes finqueros a la presencia de escuelas en sus propiedades (Lewis 2005). Sin embargo, por falta de maestros federales, en muchos

[263] Fuente: Ponencias y acuerdos del primer Congreso Indígena, 13-14-15 de octubre de 1974, documento disponible en el sitio del centro de documentación sobre el zapatismo : www.cedoz.org

[264] GARCÍA DE LEÓN, Antonio. 2002. *Fronteras interiores, Chiapas: una modernidad particular*. México: Océano.

[265] *Ibíd.*

núcleos agrarios se solicita el servicio de un maestro "municipal" o "particular", como lo ilustran personajes de las novelas *Balún Canán* de Rosario Castellanos y *La Rebelión de los Colgados* de Bruno Traven. Con la federalización educativa posrevolucionaria, la construcción del edificio escolar, la solicitud y la retribución del personal docente dejan en gran parte de ser asumidas por los peones de los terratenientes o por los nuevos ejidatarios. Los primeros docentes tseltales fueron capacitados y habilitados en los Altos de Chiapas por el Instituto Nacional Indigenista (INI), a finales de los años 50, pero el número de "promotores culturales" con plaza en las Cañadas fue muy marginal. Poco a poco se abren, a partir de los años 60, más escuelas estatales y federales monolingües, y luego federales bilingües en los 70 en cuya jerarquía administrativa se insertan los docentes del INI provenientes de los municipios alteños.

Predomina una fuerte reticencia por parte del magisterio rural y bilingüe para aceptar trabajar en las rudas condiciones de vida de las Cañadas, lo que explica la constante rotación e inestabilidad del personal docente (los llamados "maestros mochila-veloz") y el hecho de que tenga en general una experiencia y una motivación limitadas. No habiendo aumentado suficientemente el número de aulas construidas y de plazas abiertas al ritmo de la conformación y del crecimiento demográfico de los nuevos núcleos de población, hay que esperar los años 90 para que el Estado logre llevar su sistema escolar a los poblados más pequeños de las Cañadas gracias a las modalidades de educación "comunitaria" y "compensatoria". Se trata primero de la aparición en 1988 de las escuelas de la modalidad "*primaria indígena estatal*" originada en el Programa de Educación Integral de las Cañadas de la Selva Lacandona (PEICASEL), ahora ampliado en el PECI, y que proviene del impulso de la organización *Unión de Uniones Ejidales* constituida en Asociación Rural de Interés Colectivo (ARIC). Después surgen a partir de 1994/1995 las escuelas del Proyecto de Atención Educativa a la Población Indígena del CONAFE (Consejo Nacional de Fomento Educativo). La SEP procede para todas ellas al reclutamiento de jóvenes principalmente varones, tseltales menores de 20 años en general, y egresados de escuelas secundarias (sobre todo "telesecundarias") de localidades del municipio de Ocosingo y de sus alrededores.

A pesar de la correspondencia parcial -pero inédita- del origen identitario del docente con el perfil sociocultural de sus alumnos, difícilmente se abren espacios de participación y control comunitario en torno a la escuela.[266] Los jóvenes instructores o educadores comunitarios no son titulares de puestos de funcionarios, ni tampoco de cargos comunitarios. Son remunerados mediante modestas becas y no tienen derechos sindicales. En todo México, las escuelas primarias de educación indígena de la SEP siguen enfrentando serias restricciones y carencias (Bertely, 1999),[267] que se evidencian con la preocupante deficiente cobertura escolar y las más altas tasas de deserción y de analfabetismo a nivel nacional. Más allá de los objetivos de la política indigenista para obtener de los pueblos indígenas su "redención", su "incorporación" y más tarde su "integración" a la nación mestiza mediante la escolarización, es probable que en las Cañadas tseltales de Ocosingo los avances en el uso de la lengua escrita durante la segunda mitad del siglo XX se debieran más a los efectos de los movimientos religiosos, sociales y políticos que a la educación formal (Rockwell, 2006a).[268]

Desde el inicio de la difusión de la educación federal bilingüe en las Cañadas del sureste de Chiapas, la gran mayoría de los maestros en las Cañadas de la Selva son tseltales "oxchuqueros", es decir originarios y hablantes de la variante alteña de Oxchuk, lo que no permite una comunicación cómoda entre los docentes, los alumnos y sus familias.[269] Muchos de ellos aspiran a ser propietarios de una casa en Ocosingo, de un vehículo

[266] Como se aborda en el capítulo siguiente, se puede interpretar la expansión de este tipo de educación rural e indígena -que no recurre a profesores capacitados a nivel superior- como una reacción del Estado a partir de 1994 con el fin de restarle base social al movimiento zapatista, pretendiendo aportar una solución rápida, económica y flexible a los indicadores de desatención educativa denunciados a raíz del levantamiento armado.

[267] BERTELY, María. 1999. "Educación indígena del siglo XX en México". En: Pablo Latapí (Coord.). *Un Siglo de Educación en México*. Vol. 2. México: FCE, pp. 74-110.

[268] ROCKWELL, Elsie. 2006a. "Historias contrastantes de la apropiación de la escritura en dos pueblos indios: los nahuas de Tlaxcala y los tseltales de Chiapas". En: María Bertely (Coord.). *Historias, saberes indígenas y nuevas etnicidades en la escuela*. México: CIESAS, pp. 35-68.

[269] Ahora bien, según el maestro Alfredo Méndez Gómez, supervisor de la zona escolar 705 con sede en Taniperlas (valle de Monte Líbano), de 125 maestros bilingües tseltales trabajando en 24 comunidades, solamente 5 de ellos son originarios de esta cañada donde se usa una variante cercana al tseltal de Bachajón, mientras la mayoría proviene de Oxchuk a más 5 horas de distancia en carro por caminos de terracería; mismos que recorren al menos dos veces al mes para cobrar su sueldo quincenal, visitar a familiares, asistir a capacitaciones y a actos sindicales (entrevista mayo 2006).

personal y obtener un cambio de plaza cerca del centro urbano. A pesar de las consecuencias directas del levantamiento zapatista sobre la dinámica de la acción pública en materia de educación "comunitaria y compensatoria" en estos territorios multiétnicos, se siguen encontrando (aunque en menor proporción) escuelas monolingües en rancherías y ejidos con población totalmente hablante de variantes dialectales del tseltal, por exigencia local cuando no es por resignación. Además de actuar como un "*ejército de ocupación*" en la comunidad, siguiendo la imagen empleada por el antropólogo de Oaxaca Benjamín Maldonado (2002), el magisterio no se inclina en hacer suyas las demandas indígenas.[270]

> "*La educación que da el mal gobierno sólo sirve para gobernar las ideas de los pueblos, para que se olvide de sus raíces, de su historia, de su situación, de su cultura, de su lengua y de su ciencia como pueblo. Por eso cuando algunos de nuestros compañeros y compañeras indígenas logran tener un poco de estudio, aunque sea con dificultad y sacrificio, se cambia su pensamiento, su idea, su corazón. Por eso sus intereses ya no son los intereses de los pueblos indígenas y pobres. Es por eso que los jóvenes que ya estudiaron un poco ya no les importa la situación de su pueblo, con tal que ellos ya pueden ganar un poco de dinero y ya sólo se burlan de los que no saben leer ni hablar castilla*".[271]

No es casual pues que la cultura escolar dominante produzca resentimientos, desmovilizaciones, desarraigos, desigualdades y rupturas en el tejido comunitario. Al estar distantes geográfica y culturalmente del contexto social de las Cañadas, las instituciones superiores de formación docente no están además orientadas a solucionar las necesidades y demandas más urgentes formuladas desde hace décadas por las familias tseltales que se oponen al proyecto político nacional de educación aspirando a construir otro más adecuado en sus propios territorios. No existen escuelas Normales ubicadas en ellos y controladas por las autoridades legítimas de los pueblos.

[270] Se desarrolla más en profundidad esta hipótesis de trabajo en el cuarto capítulo del presente estudio.

[271] Transcripción de un programa de Radio Insurgente con fecha del 10 de junio de 2005, llamado "Demanda Educación".

Son generalmente muy acerbos y rudos los contenidos de los testimonios orales de las familias indígenas sobre los patrones de comportamiento y los valores sociales asociados a la figura del maestro, aunque sea bilingüe. Hasta hace poco tiempo, el aparato clientelista del partido de Estado (el PRI) y del sindicato (el SNTE) reservaba la actividad docente y su administración directa a funcionarios con un origen geográfico, social y cultural diferente al de sus alumnos nacidos en tierras selváticas. Aún hoy en día, muy escasos son los maestros federales bilingües de Chiapas que laboran en la microregión de la cual son oriundos. Entonces, en el imaginario colectivo tseltal, la figura del maestro aparece en general como ajena a la estructura social comunitaria. Por tener un poder adquisitivo mayor, ser foráneo y no radicar en permanencia en su lugar de trabajo, el maestro no tiende a intervenir ni a participar en la vida política y religiosa local bajo las normas de los usos y costumbres, sino regularmente en una lógica de proselitismo oficial y partidista. Además de crear tensiones y posibles divisiones en los escenarios políticos y religiosos locales, raras veces se une a las asambleas y a las faenas excepto cuando es convocado explícitamente sobre asuntos del espacio escolar. Por ser ajeno a la dinámica cultural interna al campesinado tseltal, el maestro de la SEP no es un actor mayor de socialización política.

Educación y socialización política en las Cañadas tseltales de Ocosingo

La politización de las identidades campesinas y multiétnicas en las Cañadas durante las dos décadas anteriores al levantamiento zapatista, está estrechamente vinculada al contexto económico y sociocultural; al igual que los cambios en las relaciones locales de poder surgidos a raíz de las presiones sociales sobre las parcelas de los poderosos terratenientes en el transcurso del siglo XX (Bobrow-Strain, 2007).[272] En los años 70, intervienen nuevos actores políticos en el escenario local: los representantes de la Iglesia inspirados por la teología de la liberación, y pronto miembros de organizaciones revolucionarias. Si la propuesta de la teología de la liberación tiene la intensión de contribuir en la construcción del "reino de Dios" por las "tierras nacionales" de la Selva, por su parte, los activistas maoístas pretenden construir un "poder popular" revolucionario en una región abandonada

[272] BOBROW-STRAIN, Aaron. 2007. *Intimate Enemies: Landowners, Power, and Violence in Chiapas.* Durham y Londres: Duke University Press.

por los poderes públicos. A lo largo de los años 70 y 80, la "opción por los pobres" promovida por la diócesis de San Cristóbal de las Casas, encabezada por el obispo Samuel Ruiz, "*Tatik*", coexiste sin coincidir plenamente, con la "línea de masas" de los ladinos pertenecientes a grupos y fracciones marxistas.[273] Antes del levantamiento armado de 1994, con la Unión de Uniones de Ejidos "*éramos el estado de las Cañadas*" en palabras de Carmen Legorreta,[274] ex asesora política de la ARIC UU en el tema agrario y la negociación de compra de tierras, ahora reocupadas por las bases sociales del EZLN. Formados ideológicamente en distintas luchas estudiantiles desde 1968, no pocos han sido los jóvenes militantes revolucionarios mexicanos quienes han valorado el potencial de transformación social del campesinado. Ellos contribuyen a construir un nuevo imaginario social en las Cañadas de la Selva Lacandona (De Vos, 2002; Dauzier, 1995).[275] Aunque sea muy marginal el número de activistas de origen urbano que se acercan en distintos momentos a las autoridades campesinas e indígenas, ellos desempeñan eventualmente prácticas de alfabetización, de educación y de movilización política; mediante consultas, talleres y charlas.[276] Las primeras acciones de organización, alfabetización y

[273] Sobre las relaciones entre los grupos de inspiración maoísta, como Unión del Pueblo y Política Popular que se unen en Línea Proletaria en la segunda parte de los años 70, referirse a Harvey (2000: 97-107) y a García de León (2002: 192-199).

[274] Fuente: entrevista personal (noviembre 2005) en su cubículo de la torre de Humanidades en la UNAM. Carmen Legorreta es doctora por la Universidad Toulouse II Le Mirail con una tesis (2004) titulada "*Organisation et changement dans les haciendas et communautés agraires de los Valles y Cañadas d'Ocosingo, Chiapas, de 1930 a 1994"*. Ver su artículo publicado en 2006 en *Estudios Sociológicos:* "Organización política de las haciendas de Ocosingo, Chiapas en el siglo XX" (Vol. XXIV, No. 72, pp. 601-635). Es autora de "*Religión, política y guerrilla en las Cañadas de la Selva Lacandona"* (México: Cal y Arena, 1998) un libro controvertido por sus posturas gobiernistas contrarias a las propuestas del EZLN, como por ejemplo a nivel de los derechos de los pueblos indígenas a la autonomía que ella considera como factores favorables a más división, caciquismo y desigualdades.

[275] DAUZIER, Martine. 1995. "Lo imaginario en torno a la selva". En: Carmen Nava y Mario Antonio Carrillo (Coords.). *México en el imaginario*. México: CEMCA, GRESAL, UAM, pp. 189-206.

[276]Al final del año 1994, el Subcomandante Marcos relata a Carmen Castillo y Tessa Brissac en entrevista videograbada (*La Véridique Légende du Sous-Commandant Marcos*, ARTE-La Sept, 1995) que su llegada a las montañas del Sureste mexicano es "*un accidente*", "*algo fortuito*" en 1983. "*En realidad, yo llegaba aquí a dar clases, porque sabía leer y escribir y sabía de historia, de historia en general, pero, además de historia de México. Necesitaban a alguien que alfabetizara y al mismo tiempo diera historia de México. Porque los compañeros del primer grupo guerrillero […] reclamaban también lo que ellos llamaban la palabra política: la historia. La historia de este país, la historia de la lucha. Entonces llego yo con este trabajo*". Esta entrevista es publicada en español en el apéndice A: "*Historia de Marcos y de los Hombres de la Noche*", en Adolfo Gilly, Subcomandante Marcos y Carlo Ginzburg, *Discusión sobre la historia*, Taurus, México, 1995, pp.129-142, citado por Neil Harvey (2000: 177-178).

concientización se insertan en los campos políticos y religiosos, y son motivadas por la formación de cuadros. Los comuneros tseltales aún recuerdan, a veces con detalle, a quienes han estado llevando a cabo este tipo de trabajo esporádico de instrucción y movilización, antes y después del alzamiento zapatista, y reconocen que pocas veces eran institutores enviados por la SEP.

Más allá de la contribución oculta de los activistas de origen urbano de clase media a la socialización política de los pueblos indígenas, no se pueden negar los poderosos efectos de las dinámicas formativas internas a las prácticas de autogobierno comunitario. La socialización política en las comunidades formadas de ex peones procedentes de los "pueblos de indios" y de las haciendas ganaderas se caracteriza por ser extraescolar, interfamiliar, transgeneracional, basada en la experiencia y en la memoria histórica colectiva de la explotación y la discriminación. Como lo concibe Eric Wolf (1969)[277] acerca del campesinado de clase media, los tseltales de las Cañadas contarían con la "movilidad táctica" suficiente para incorporarse a las luchas por la defensa de sus intereses, gracias a una autopercepción de su fuerza relativa con respecto a quienes son responsables de su condición de explotados y discriminados. Esta forma de politización se construye organizativa y socialmente al ritmo de las interacciones tensas con el poder del Estado y de los terratenientes (véase Bobrow-Strain, 2007). Además de vincularse al movimiento agrario, las instituciones religiosas y las organizaciones políticas civiles de izquierda contribuyen a formar políticamente dirigentes indígenas en las Cañadas, donde se comparten valores como el cumplimiento de la palabra, la responsabilidad, la honestidad y el sentido desinteresado de entrega al servicio del grupo de pertenencia. Son ellos quienes luego van a hacerse responsables de la escuela comunitaria en los años 90.[278]

Así, la desatención y la ineficiencia de los servicios públicos de educación formal han abierto espacios de acción formativa. Son aprovechados por actores sociales emanados del campo político-religioso (incluyendo a la minoría activa presbiteriana y evangelista) que

[277] WOLF, Eric. 1969. *Peasant Wars of the Twentieth Century*. Nueva York: Harper & Row.

[278] Para más detalles etnográficos e interpretativos sobre las tendencias político-religiosas en las Cañadas, consultar De Vos (2002), Leyva (1995 y 2002), Ascencio y Leyva (1996) y García Méndez (1998).

contribuyen a la alfabetización y capacitación de sujetos más capaces de transformar su realidad o de incidir en ella. Esta educación no escolar favorece la socialización política en la capilla, la asamblea, la reunión o la junta, así como en el desempeño del cargo de comisionado y de comité, incluyendo también a la familia y los grupos de pares. Los responsables religiosos y ejidatarios de las Cañadas son los actores clave, autodidactas o no, que se apropian del capital simbólico ligado al manejo de la lectoescritura en español, y cuyas habilidades son rescatadas para fines colectivos. Por ejemplo, en la designación comunal de los cargos de catequista y de autoridad ejidal.

A pesar de la labor social y movilizadora de maestros "rurales" y "municipales" comprometidos con la causa agrarista y que aún marcan las memorias tseltales, la alfabetización y la castellanización en las Cañadas no parece deberse a la educación formal caracterizada por tener una cobertura incompleta con altos índices de abandono y deserción de los alumnos, aunada al ausentismo crónico de los maestros. Sólo una muy reducida parte de los niños nacidos en los años 70 logran completar los seis grados de escuela formal. La reticencia de los maestros normalistas de trasladarse a trabajar en las Cañadas, la lucha por la tierra y la nueva evangelización católica son factores que impulsan el uso de la escritura fuera del aula (Rockwell, 2006a: 67). Durante el último cuarto del siglo XX, las acciones de catequesis y de socialización política, más que la propia escuela, han contribuido a formar nuevas generaciones de dirigentes comunitarios bilingües letrados que asumen la mediación educativa de naturaleza intercultural. Sin menospreciar el papel del presbiterianismo presente en las Cañadas, la educación política de cuadros bilingües se acelera a partir de 1973 con la multiplicación de las reuniones de catequistas, *tu'uneletik* (autoridad religiosa) y de "delegados" de los ejidatarios indígenas. El trabajo misionero y el control que ejerce la Iglesia en las comunidades de la Selva hacen que los catequistas y diáconos puedan representar su "*principal correa de transmisión, los intermediarios culturales, políticos, ideológicos"*, es decir "*los catalizadores del cambio y de la reinterpretación de los conocimientos, creencias y valores recibidos a través de la política de la pastoral*" (Leyva,

1995: 404).[279] Los asesores llegan a considerar algunos como verdaderos caciques a nivel ejidal, que se deben erradicar en la "comunidad republicana de masas" (Estrada, 2007).[280]

Las prácticas de asamblea presididas por el comisario ejidal también son formativas. Se lleva a cabo la asamblea política local en la capilla, en la cocina colectiva de ésta, o en otro espacio colectivo, donde se aborda una amplia gama de asuntos locales (no sólo agrarios) en lenguas indígenas. El equipo pastoral de la orden de los dominicos de Ocosingo, en ciertas ocasiones, utiliza el mecanismo de consulta de cada comunidad eclesial de base para la toma de decisiones en común. El catequismo y las misas son otros espacios de aprendizaje lingüístico y cultural, así como de los derechos humanos.[281] Los esfuerzos crecientes de "concientización" de las masas campesinas que los catequistas bilingües llevan a cabo adquieren un carácter educativo, ya que no sólo su enseñanza se aboca al estudio de la Biblia, sino que abarca también cursos en lenguas nativas sobre la historia de México y Chiapas, economía política, y comercio nacional (Benjamin, 2000: 437).[282] Fundada por los jesuitas a inicios de los años 80, Fomento Cultural y Educativo A.C. es una de las primeras asociaciones impulsora de la educación popular en la región selvática.[283] Creada en el municipio de Chilón, esta furtiva tentativa de incidir en el campo de la educación indígena desde el sector asociativo conjuga sus esfuerzos con Desarrollo

[279] LEYVA, Xochitl. 1995. "Catequistas, misioneros y tradiciones". En: J.P. Viqueira y H. Ruz (Eds.). *Chiapas, los rumbos de otra historia*. México: UNAM, CIESAS, CEMCA, UdeG, pp. 375-405.

[280] ESTRADA SAAVEDRA, Marco Antonio. 2007. *La comunidad armada rebelde y el EZLN: un estudio histórico y sociológico sobre las bases de apoyo zapatistas en las Cañadas tojolabales de la Selva Lacandona (1930-2005).* México: Colmex. Véase su artículo publicado en 2005 en *Estudios Sociológicos* "Republicanismo en la Selva Lacandona: historia de la constitución de las organizaciones campesinas en las Cañadas tojolabales (1975-1990)", (Vol. 23, No. 69, pp. 767-805).

[281] En varias ocasiones entre 2000 y 2007, fue posible escuchar en persona durante los cultos en las ermitas de las Cañadas de Ocosingo ciertas lecturas y referencias directas a los derechos sociales contenidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de la ONU (1948).

[282] Benjamin, Thomas (2000). "A Time of Reconquest: History, the Maya Revival, and the Zapatista Rebellion in Chiapas". *The American Historical Review*, No. 105, pp. 417-450.

[283] La zona de intervención actual de Fomento Cultural y Educativo A.C. comprende 80 comunidades tseltales, zoques y ch'oles (noroeste de la Selva) de la Coordinadora de Organizaciones Sociales Indígenas Xi'nich, compuesta principalmente del Comité de Defensa de la Libertad Indígena, y Tsoblej Yu'un Jwocoltic.

Económico Social de los Mexicanos Indígenas (DESMI), una ONG cercana a la Diócesis encabezada por Jorge Santiago y pionera desde 1969 en materia de economía solidaria.[284]

En los años 70 y 80, la penetración creciente de la economía de mercado capitalista provoca aún más desigualdades y asimetrías sociales desfavorables para los indígenas.[285] En medio de cambios en la continuidad en sus modos de organización política-religiosa y de ocupación del espacio territorial (véanse Maurer, 1984; Breton, 1984),[286] las comunidades que viven del cultivo de maíz y café se reorganizan para enfrentar el desafío de la modernización de los procesos de producción, industrialización, comercialización y financiamiento (De Agostini, 1992).[287] La renovación de la participación indígena en el desarrollo económico, social y cultural se extiende al sector educativo, dentro de una nueva organización campesina particularmente activa a raíz del "despertar" indígena. Parte del trabajo de concientización y de participación política de las familias tseltales en cada comunidad recae intensamente en la acción social de líderes bilingües, como la red de *tu'uneletik* o prediáconos habilitados para bautizar, y en catequistas formados por el equipo pastoral de la parroquia de Ocosingo. Es esencial dar a entender la complejidad de las lógicas de participación política comunitaria en la organización social de las comunidades de colonos que son generalmente ejidatarios sin más recursos materiales que sus tierras exiguas y de poco rendimiento agrícola, sus granos y su propia fuerza de trabajo.

[284] Fuentes: González Figueroa (2004) y el sitio Internet de la Acción Social de los Jesuitas en México: [http://www.sjsocial.org]

[285] Para datos socioeconómicos específicos a la región central montañosa de Chiapas, referirse a la puesta en perspectiva histórica de la estructura productiva y comercial campesina de Robert Wasserstrom (1983).

[286] MAURER, Eugenio. 1984. *Los tseltales: ¿paganos o cristianos? Su religión ¿sincretismo o síntesis?* México: Centro de Estudios Educativos, A.C.

BRETON, Alain. 1984. Bachajón: organización socioterritorial de una comunidad tzeltal. México: INI.

[287] Sobre los aspectos sociológicos de la participación campesina al desarrollo económico de las Cañadas, referirse a De Agostini, Christine (1992). *La participation paysanne, condition du développement rural. Vingt ans de luttes à la recherche d'une transformation sociale: le cas de la "Unión de Uniones Ejidales y Grupos Compesinos Solidarios" de l'Etat du Chiapas, Mexique.* Tesis doctoral. Université de Paris I: Panthéon-Sorbonne, IEDES.

La nueva organización política de las comunidades de campesinos indígenas

El impacto catalizador del Congreso Indígena de 1974 en la organización posterior del campesinado tseltal se aprecia particularmente en las Cañadas de Ocosingo donde los sacerdotes católicos y los catequistas consiguen desarrollar formas de representación organizativa más autónomas, tras un intenso periodo de aprendizaje político, obtenido a través de una identificación tanto social como religiosa (Harvey, 2000: 97). Los pueblos y comunidades tsotsiles, tseltales, ch'oles y tojolabales no han dejado de abordar desde entonces los cuatro ejes temáticos discutidos durante este inédito Congreso organizado por la diócesis de San Cristóbal; a petición del gobernador Velasco Suárez para conmemorar los 500 años del natalicio del obispo Fray Bartolomé de Las Casas.[288] Las demandas agrarias, de producción y comercialización, así como de salud han sido retomadas en los discursos y práctica política de las comunidades católicas de las Cañadas de Ocosingo, a raíz de la creación en 1976 de la Unión de Ejidos Kiptik ta Lekubtesel (en tseltal, "nuestra fuerza para el mejoramiento"), dirigida por algunos de los delegados tseltales del Congreso. Después de unirse en 1980 en la Unión de Uniones Ejidales y Grupos Campesinos Solidarios de Chiapas (UU) con sus dos formaciones hermanas en Las Margaritas, la UE Kiptik contribuye a fortalecer el movimiento campesino y la efervescencia étnica. Se vuelve un interlocutor estratégico en las intervenciones del Estado en el desarrollo económico y sociocultural en las Cañadas de los municipios de Ocosingo, Altamirano y Las Margaritas (De Agostini, 1992). La relación entre el Estado y los campesinos indígenas oscila en los años 80 entre la oposición, la represión y la concertación. Además de las rivalidades y tensiones ideológicas entre asesores, la división interna entre grupos en la UU en 1982 conduce a un periodo de retraimiento y débil participación durante el resto de la década.[289]

[288] Varias fuentes historiográficas lascasianas coinciden posteriormente en estimar que el año 1484 es probablemente la fecha de nacimiento del primer obispo de Chiapas (1544-1546) después de escribir en 1542 su *Brevísima relación de la destrucción de las Indias*. En 1550 y 1551, este notorio ex encomendero que encabezó la jerarquía del clero en varias partes del "Nuevo Mundo" sostuvo discusiones con el teólogo esclavista Juan de Ginés Sepúlveda, conocidas como la "Controversia de Valladolid".

[289] Véanse: Harvey (2000: 107) y García de León (2002: 217).

Compuesta de nuevos ejidatarios tseltales y ex peones de las haciendas que se asentaron al margen de las grandes propiedades agrarias en varias olas de colonización de la Selva,[290] la "Kiptik" se encuentra en los orígenes de la reactivación de las luchas del campesinado indígena de la Selva Lacandona. Surge y se consolida como una consecuencia directa de la dinámica de politización y de organización creciente de los habitantes de las Cañadas, en reacción a las amenazas de desalojo de los nuevos ejidos de colonos asentados en más de 660,000 ha. de "tierras nacionales"; otorgadas por decreto presidencial en 1972 a la "comunidad lacandona".[291] En 1988, "la organización" se constituye en una Asociación Regional de Interés Colectivo (ARIC-Unión de Uniones) articulándose de nuevo a otros grupos campesinos del sureste. Para sus miembros, pertenecer a estas organizaciones significa poder resistir a la dominación oligárquica mediante la cooperación mutual, de acuerdo a las asambleas ejidales y organizacionales, las cuales representan espacios de discusión en el aprendizaje común acerca del contexto social, económico y político.

La participación interna en la organización campesina constituye para las familias indígenas un medio de socialización política más que conlleva a pensar con Andrés Aubry[292] (2005: 182) que las Cañadas son el escenario de una *descolonización*, donde los grupos de pioneros que salieron de las fincas para buscar tierras propias "*dieron un significado socio-religioso a su migración, que les desvictimizó: llamaron a su migración Éxodo (que es también el título bíblico de un catecismo que escribieron colectivamente), porque rebasaron su condición de peones o esclavos de enganchados haciéndose buscadores de liberación, enraizándose en la Selva como en una Tierra Prometida*". Los grupos de pioneros adoptan inéditos cargos comunitarios como "*el catequista, los encargados de la escuela, de la salud, la cárcel, la producción (con nuevos cultivos*

[290] Sobre la evolución y el impacto de los frentes de recolonización indígena del antes llamado "desierto de la soledad", referirse a las descripciones etnográficas, las interpretaciones antropológicas y los mapas incluidos en: De Vos (2002); Leyva (1996: 50-65); Lobato (1997); Legorreta (2004); Garza *et al.* (1994).

[291] Sobre la cuestión de lucha agraria ligada a la "brecha lacandona" y la historia de la organización de los ejidatarios y pequeños rancheros de las Cañadas de la Selva, referirse a De Vos (1995 y 2002), Leyva (1995 y 1996), Benjamin (1995: 261-264), Harvey (2000: 97-107) y García de León (2002).

[292] Aubry Andrés (2005). *Chiapas a contrapelo. Una agenda de trabajo para su historia en perspectiva sistémica*. México: Contrahistorias. La otra mirada de Clío.

desconocidos en su tierra natal, y con el potrero comunitario para el ganado), la cooperativa, con grupos de reflexión y acción sobre derechos humanos, la cultura o la teología india" (Aubry, 2005: 183).

Esta creatividad no proviene de una u otra comunidad campesina e indígena de una "región de refugio" según la fórmula de Gonzalo Aguirre Beltrán, o bien "corporativa cerrada" como lo expresa Eric Wolf (1955), ni tampoco "revolucionaria institucional" (Rus, 1995),[293] sino de un pueblo campesino tseltal o "tseltalero" de las Cañadas que se dota de una identidad colectiva propia y de nuevas prácticas de democracia comunitaria donde la comunidad sigue siendo un importante referente de pertenencia social.[294] Según Aubry, la Selva no es tanto una tierra prometida como el escenario de una reconquista desoccidentalizadora de un patrimonio maya, recobrado de la Colonia y de la neocolonización porfirista, chiclera y ahora neoliberal (Aubry, 2005: 184). Esta efervescencia etnopolítica, muy perceptible en las Cañadas de Ocosingo, parece ser un factor de la revitalización de relaciones interétnicas. Para ello, se vuelve preciso y colectivamente valorado demostrar un cierto dominio del idioma español (oral y escrito), a medida que la UE Kiptik emerge como una institución sindical integradora, identificadora y socializadora que negocia, presiona y se confronta a los terratenientes y el Estado.

Con más de 100 ejidos y rancherías afiliadas, la Unión de Uniones es una suerte de sindicato cooperativista con más ejidatarios afiliados en el sureste del país. Se relaciona de manera cambiante y ambivalente con los sucesivos gobernantes tanto a nivel estatal como federal. A la vez, sus representantes toman iniciativas de confrontación tímida por medio de actos de protesta y negociación manteniendo una transacción política con el Estado para

[293] Las ediciones del INI publican en 1967 el famoso libro de Gonzalo Aguirre Beltrán *Regiones de refugio: el desarrollo de la comunidad y el proceso dominical en Mestizoamérica*. La referencia del artículo clásico de Eric R. Wolf (1955) "Types of Latin American Peasantry: a preliminary discussion", en *American Anthropologist* núm. 57, pp. 452-471.

Rus Jan (1995). "*La comunidad revolucionaria institucional: la subversión del gobierno indígena en los Altos de Chiapas, 1936-1968*". En J.P. Viqueira y M.H. Ruz, Chiapas, los rumbos de otra historia. México: UNAM-CIESAS-CEMCA-Universidad de Guadalajara.

[294] Para diferentes aspectos teórico-metodológicos contrapuestos sobre los conceptos de "comunidad" e "indígena" en la antropología en Chiapas, véanse Lisbona (2005) y Hernández Castillo (2003).

obtener cambios favorables en las luchas agrarias, en la comercialización del café y en la obtención de créditos (ver Harvey, 2000). Sin embargo, esta agrupación cooperativista de pequeños ejidatarios y rancheros indígenas sólo emprende iniciativas en materia educativa en la segunda mitad de los años 80.

Ni cargo tradicional, ni plaza magisterial: los "maestros campesinos" tseltales

Cuando la *Unión de Uniones* empieza a introducir el tema de la escolarización en su agenda política, ella busca paliar los serios problemas de acceso a la educación primaria, sobre todo en los asentamientos menos poblados y más aislados,[295] donde preexisten grandes carencias o casi inexistencia de servicios sociales en general. Además de comités de salud y de educación a nivel local, y de las comisiones a nivel regional, la ARIC-UU extiende el mecanismo del nombramiento comunitario a nuevos puestos de "promotores" que no son profesionales de su área de acción. Mientras operaban "promotores de salud" (alópatas) en las Cañadas de Ocosingo desde años antes, los primeros "promotores de educación" (primaria) sólo aparecen en 1988 bajo una fórmula híbrida, resultado de la negociación entre la ARIC-UU y el Gobierno. Genera un mecanismo que instrumenta un mayor arraigo local del docente para extender la cobertura escolar. Su característica fundamental es el nombramiento comunitario del promotor de educación con un modo bastante similar a la designación de las autoridades indígenas en los cargos políticos y religiosos de los "servidores del pueblo" (Lomelí, 2002).[296] Esto implica la redefinición de la posición social del docente en el campo político y educativo tanto a nivel local como regional. El nombramiento comunitario del docente genera nuevos tipos de derechos, obligaciones y restricciones en la gestión local de las escuelas de los "maestros campesinos". Sin embargo, estos nuevos promotores educativos no pertenecen al cuerpo de funcionarios públicos de la

[295] Antes del desarrollo de los programas del CONAFE, las escuelas de las comunidades con menos de 1,000 habitantes no ofrecen los seis grados de primaria, lo que obliga a los niños a desplazarse y es factor de deserción y abandono escolar. En 1990, según los datos de la ARIC-UU, 1,116 niños de las Cañadas de Ocosingo de 6 a 15 años no asisten a la escuela sobre un total de 7,044. Además, 51% de la población de más de 5 años no sabe leer, y mucho más no sabe escribir (Leyva, 1995: 394). Los datos más alarmantes corresponden a la subregión Estrella (segundo valle de Ocosingo), donde cerca de un tercio de los 6-15 años no van a la escuela, y 45% de su población indican no saber leer y escribir.

[296] LOMELÍ, Arturo. 2002. *Los servidores de nuestros pueblos. Syu'el jtuuneletik ta jlumaltik.* Tuxtla Gutiérrez: CONECULTA.

SEP y no son sindicalizables. Tampoco fungen como titulares de un cargo tradicional de los pueblos tseltales y tsotsiles (Maurer, 1984; Aguirre Beltrán, 1981),[297] puesto que en contraparte de su servicio docente reciben una módica beca por parte del Estado.

En 1988 en un puñado de comunidades organizadas, los campesinos tseltales designan y ratifican colectivamente a un joven, "*kerem,*" oriundo de la localidad, para ocupar las funciones de "*nopteswanej*" (en tseltal, el que enseña). Se amplía el año siguiente en una treintena de ejidos y rancherías de las Cañadas de Ocosingo que no contaban con servicios educativos o donde se evidencian conflictos con los docentes enviados por la administración de la educación federalizada. Entre 1988 y 1994, el experimento híbrido por su naturaleza institucional se denomina Programa Alternativo de Educación Indígena, luego Programa de Educación Básica de la Selva (PEBS) y PEICASEL (Programa de Educación Integral de las Cañadas de la Selva Lacandona), superando el número de escuelas comunitarias del CONAFE en la región. Esta nueva modalidad estatal de educación comunitaria indígena se construye así por medio de la cooperación estrecha entre la burocracia educativa del estado de Chiapas y la ARIC-UU y las coordinadoras del PEICASEL-PEBS, Marta Orantes y Teresa García.[298] Su control recae en la administración pública, mientras que la organización campesina pasó de tener un rol de impulsora a un rol indirecto de formación, supervisión y vigilancia de los asuntos escolares cotidianos, sin incidir mucho en la orientación política y pedagógica.

Por no pertenecer al grupo social donde han sido nombrados para enseñar, los maestros oficiales con "plazas" de la SEP son socialmente diferenciados en la comunidad donde enseñan y tienen poco arraigo. El hecho de que el educador eventual designado sea originario del mismo grupo socioétnico que sus alumnos es un elemento de definición de la política de educación comunitaria que ha servido después al Estado para responder con urgencia, a partir de 1994, a las carencias educativas manifiestas en la principal región de

[297]AGUIRRE BELTRÁN, Gonzalo. 1981. *Formas de gobierno indígena*. México: INI.

[298] Ex miembros de un pequeño grupo izquierdista encabezado por René Gómez conocido como "Unión del Pueblo", trabajaron de forma directa de los años 70 hasta 1997 con las autoridades de la UE Kiptik y la ARIC UU. De 1988 a agosto 1997, ellas formaron con Carmen Legorreta en el sector agrario, un equipo restringido de "asesores" influyentes, quienes después de haberse desempeñados como funcionarios de la Secretaría de Desarrollo Social, hoy son responsables de dos agencias de promoción de microcréditos.

toma de tierras por las principales organizaciones indígenas y campesinas de la región de las Cañadas de Ocosingo, Altamirano y Las Margaritas. En ellas, varias decenas de núcleos agrarios indígenas de la Selva, organizados políticamente bajo la forma de unión de grupos de ejidatarios y rancheros obtienen del Estado un sistema precario pero público y alternativo de educación primaria comunitaria. Ahora bien, con el objetivo de reforzar su autonomía política, la educación primaria representa un espacio que se apropian distintas organizaciones indígenas que negocian con el Estado el reconocimiento legal de sus iniciativas de sistemas escolares alternativos.[299]

Sin embargo, el nuevo uso del nombramiento del educador por su propia comunidad de origen no garantiza el carácter situado y endógeno de la producción de contenidos y métodos pedagógicos empleados en clase. Por otra parte, el impulso y el respaldo político de la ARIC-UU no implican del todo que la enseñanza impartida en el PEICASEL contribuya a la politización de los contenidos curriculares destinados a la niñez. Como se examine en adelante, es ambiguo además el carácter étnico de esta nueva propuesta, ya que no surge de un proceso participativo a nivel comunitario e intercomunitario en la definición de las orientaciones pedagógicas de las escuelas.

Al igual que en toda la región durante los años 80, la comunidad de Hermenegildo Galeana tiene dificultades con los maestros enviados por la SEP que no cumplen con sus propias expectativas. Para suplir las deficiencias de la oferta escolar, los dirigentes locales organizados en la ARIC-UU proponen la elección, en 1990, de un "educador comunitario": Joshua,[300] menor de edad. Elección misma que es colectiva y públicamente ratificada por

[299] Así, desde 1998, la ARIC, *Unión de Uniones Histórica* (oficialista) impulsa su propio proyecto de escolarización comunitaria. Lo dirige la asociación *Lumaltik Nopteswanej* (en tseltal, el "pueblo educador") en una decena de comunidades alrededor de la ciudad de Ocosingo, donde esta fracción es políticamente influyente (véanse Young, 2007; Comboni y Juárez, 2004, Paoli, 2003, Cerda García *et al.*, 2004). Este programa forma parte de la modalidad de educación indígena del estado de Chiapas (PECI) desde el año 2000.

[300] Entrevista realizada en enero de 2007 en la cocina de su familia en presencia de sus hijos, en una comunidad tseltal ubicada en las tierras recuperadas de la finca Santa Rita cerca de San Miguel, Municipio Francisco Gómez. El nombre de Joshua corresponde al que este experimentado educador zapatista ha declarado para citarlo.

medio de la asamblea. De manera retrospectiva, el actual promotor de educación zapatista considera que su nombramiento se debió mucho a su preparación escolar, aunque modesta.

> "*Bueno, yo seguí estudiando, estudiando, así que ya salió mi estudio pues. En ese tiempo había una organización que se llamaba, Unión de Uniones ARIC; ya en esa reunión había delegados, era reunión de los delegados. También estaban en contra del gobierno, decían, pero quién sabe si era cierto, eso decían. Querían una educación de la comunidad, que se eligiera educador para que enseñe a los niños porque ya lo vieron que los maestros no enseñan bien. Se van y vienen y casi no tienen interés en los niños. Así que como no había más niños que sí tenían estudio, pues como antes no entraban creo en la escuela, como mis tres hermanos que casi no sabían leer. Y por eso decían, no pues, tú tienes que entrarle, nuestros papás te dan chance. Pues hay que aprovecharlo. Y así que no me dejaban traer leña, así como traigo ahorita, no, así estaba yo de quince años todavía en la clase. Pero la comunidad vio que así ya teníamos nuestro estudio, pues ya nos nombraron como promotor de… ¡no! como educador comunitario; eso, de PEICASEL. […] Bueno cuando me eligieron para enseñar a los niños, se hizo una acta de compromiso que recibían las autoridades de la organización, por ejemplo presidente, tesorero, secretario; autoridades de la organización, ellos le daban todos los papeles, ellos los recibían. Por eso a veces ahí juntan a los delegados, ahí dicen cuál maestro está fallando, cuál maestro no está haciendo el trabajo, ahí se ve.*"

Este testimonio ilustra la impulsión decisiva dada al proyecto inicial por parte de los delegados de la ARIC en la región. Después de su nombramiento ratificado en asamblea, los "*promotores de educación*", llamados también "*educadores comunitarios*" y "*maestros campesinos*", son invitados a San Cristóbal para asistir a breves sesiones regulares de formación impartidas por el equipo de capacitadores reclutados por las coordinadoras del PEICASEL. Según Teresa García, coordinadora del área pedagógica del programa, entrevistada en su oficina del *World Trade Center* de la Ciudad de México (febrero 2007),

> "*primero empezaron cursos de capacitación, cuidando que se pudieran reproducir con sus niños bajo programas muy específicos, o sea, yo lo que decía es que tanto el cuaderno como el programa del maestro, como todo lo que el maestro iba a trabajar día con día, lo teníamos que tener muy dirigido. Entonces hicimos un enorme esfuerzo durante varios años para hacer una currícula de educación para indígenas, para niños tseltales, étnica"*.

Más allá de estos valiosos esfuerzos a la imagen de la elaboración de algunos materiales didácticos de lectoescritura en tseltal que complementan los manuales y los programas de la SEP, ¿hasta qué punto se puede hablar de una propuesta "étnica" cuando está elaborada "para indígenas" y no por ellos mismos en un proceso participativo, garantizando una enseñanza de acuerdo al contexto y las aspiraciones sociales? Los "maestros campesinos" tienen una posición social subordinada en el campo educativo de las Cañadas, a diferencia de los "maestros federales", que aparecen como los auténticos profesionales de la docencia. El siguiente relato de Teresa García muestra cómo el uso de representaciones teatrales satíricas (sociodramas) comprueba la lógica de ruptura franca que pretende instituir la ARIC UU con la representación social de docente en la comunidad.

> "*Poníamos al típico maestro de la SEP, perdón por la comparación pero así lo hacíamos en obras de teatro, poníamos al típico maestro de la SEP como el más malo. Entonces había que reírse y burlarse de todo lo que hacía, entonces todo lo que hacía era tomar, llegar tarde, pegarles a los niños, no estar, faltas de ortografía o sea ese era el prototipo del maestro de la SEP. En cambio el maestro comunitario era el más correcto, con mejor presentación, el que tocaba temprano el cuerno, el que leía perfectamente, el que tenía una excelente ortografía, el que trataba con mucho cariño y le daba muy buen trato a los niños, el que siempre estaba leyendo y orientando, entonces era muy curioso, muy seguido entonces en los festivales poníamos al maestro de la SEP y al maestro comunitario, al bueno y al malo.*"

Esta dicotomía sugerida por la crítica de los comportamientos "típicos" de los maestros bilingües, corresponde a la politización del nombramiento comunitario en la medida en que

puede aparecer como una garantía del compromiso del "maestro campesino" con la educación en su propia comunidad. No obstante, la aparición de una suerte de cargo de promotor de educación comunitaria no determina de manera unívoca, que las autoridades indígenas hagan suya la demanda de poner la escuela como herramienta de transmisión de las normas y valores asumidos como culturalmente propios y políticamente sensibles. En la práctica cotidiana, los "maestros campesinos" reproducen en gran parte los métodos y contenidos pedagógicos que conocen de su infancia, y a los cuales agregan ciertos elementos asimilados a través de su experiencia en los cursos de capacitación recibidos en español en San Cristóbal. El antecedente directo de la modalidad estatal del PECI no fungió como modelo propicio a la investigación local y al refuerzo directo de la enseñanza bilingüe e intercultural, pero ha contribuido a la castellanización de los niños y a la apropiación de la gestión un poco más autónoma de la escuela por parte de la organización comunitaria. Aunque la situación tiende a cambiar en los años 90, el aprendizaje inicial de la lectoescritura en lengua materna es casi inexistente por la falta de documentos impresos en las variantes del tseltal, aparte de textos bíblicos en la variante de Bachajón.[301]

El reglamento de las escuelas comunitarias es relativamente uniforme y no depende de cada grupo escolar o de cada subregión (o cañada), sino de la jerarquía administrativa que logra apegar los horarios y el calendario de las clases con el ritmo de las demás modalidades federales y estatales. Es decir sin que las reglas coercitivas se adapten a las necesidades y demandas de cada comunidad. No parece evidente que el antecedente del PECI haya posibilitado la apropiación social y étnica del espacio y el tiempo escolar (ver capítulo posterior). Las prácticas pedagógicas y la normatividad en el PEICASEL en materia curricular parecen relativamente similares a las que están vigentes en las demás modalidades educativas de la SEP, en los medios rurales e indígenas, y que ofrecen en su gran mayoría una enseñanza monolingüe y monocultural. Finalmente, los discursos interculturalistas en génesis desde los años 80 en el continente no parecen haber impactado

[301] Una década después de la fundación de la misión jesuita en Bachajón, los sacerdotes Mardonio e Ignacio Morales empezaron en 1969 a apoyar el trabajo de traducción completa de la Biblia por hablantes nativos del tseltal de esta región. Luego recibieron la ayuda de teólogos y antropólogos de la Compañía de Jesús como el Padre Eugenio Maurer. Si bien partes esenciales de la traducción al tseltal del Antiguo y Nuevo Testamentos han sido impresas y difundidas entre los años 70 y 90, sólo desde 2006 se dispone de la edición completa de la Biblia para la labor pastoral de 3,000 catequistas y 200 diáconos tseltales.

mucho en el desarrollo incipiente de este nuevo programa educativo. El Estado ha concedido a las comunidades poco margen de autonomía de gestión escolar, aparte del compromiso directo de éstas en la designación y supervisión de sus propios educadores, lo que va más allá del simple aval que ellas otorgan a los instructores mandados por el CONAFE. Así, el PEICASEL no se ha convertido en un instrumento de transformación de las relaciones de dominación social y cultural anhelada por intelectuales indígenas (como el tsotsil Jacinto Arias, 1993)[302] e indianistas (como el antropólogo Stefano Varese, 1989),[303] sino en una nueva modalidad estatal de educación comunitaria subfinanciada y desprovista de proyecto político-pedagógico alternativo que sostenga su acción frente al CONAFE.

Con el visto bueno del Estado neoliberal

De manera inédita en la región antes del levantamiento armado de 1994, la SEP y el Gobierno del estado de Chiapas conceden a los responsables de la red de comunidades organizadas en la ARIC-UU la posibilidad de nombrar, capacitar y supervisar a sus propios docentes comunitarios. Los recursos federales de la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL) del gobierno de Carlos Salinas de Gortari, y del Banco Mundial durante dos de los primeros años de su gestión, han permitido financiar la capacitación de 400 promotores de educación por un equipo de formadores ladinos reclutados según los criterios de las coordinadoras.[304] A pesar de haber sido adoptado por alrededor de 100 comunidades en total, la modalidad PEICASEL no ha sido una alternativa para que las asambleas indígenas decidan dejar de aceptar que la SEP les envíe maestros rurales bilingües. La aparición de los "maestros campesinos" responde a una lógica circunstancial que busca menores costos, riesgos económicos y políticos para el Estado, apareciendo como un programa de ajuste coyuntural y transitorio hacia su integración plena a la SEP.

[302] ARIAS, Jacinto. 1993. "Movimientos indígenas contemporáneos del estado de Chiapas". En: Arturo Warman y Arturo Argueta (Coords.). *Movimientos indígenas contemporáneos*. México: UNAM, pp. 81-98.

[303] VARESE, Stefano. 1989. "Movimientos indios de liberación y Estado nacional". En: Susana Devalle (Comp.). *La diversidad prohibida: resistencia étnica y poder de estado*. México: Colmex, pp. 43-60.

[304] Según los datos de la Secretaría de Educación del Gobierno de Chiapas, el PEICASEL ha escolarizado 960 alumnos en 1989-1990 y alcanza más de 7,000 matrículas cuando surge el levantamiento zapatista (Gutiérrez Narváez, 2006: 94).

Por su lado, la ARIC-UU considera la oportunidad de nuevos espacios de control político indígena en las Cañadas. En palabras de su ex coordinadora y fundadora Teresa García,

> "*un procedimiento que estábamos siguiendo con el PEICASEL, era de que fuera la comunidad quien se apropiara del trabajo del maestro, ese era el ideal pues. Que fuera la propia comunidad quien controlara al maestro, lo supervisara y que fuera el maestro comunitario quien tuviera que rendirle a la comunidad la información, esa era un poco la mecánica que nosotros queríamos impulsar. Siempre había la queja hacia el maestro, porque decíamos que el maestro no formaba parte de la comunidad sino siempre se sentía superior a la comunidad, ajeno a la comunidad. Incluso maestros indígenas, que siendo indígenas en vez de sentir a los otros sus hermanos se sentía superior y los trataba mal. Nosotros decíamos que para que eso no sucediera debía de haber mucho control de la comunidad hacia su maestro y que fuera el maestro quien tuviera que rendir a los padres de familia y a la comunidad el reporte de cómo van los hijos ¿sí? Que sintiera la comunidad como su jefe, que fuera su comunidad la que tuviera el control del maestro entonces, había que hacer asambleas con los padres de familia, explicarles, plantear los procedimientos para que el maestro cada mes pudiera rendirle a los padres de familia, y que a la vez los padres de familia se comprometían a cuidar que el maestro tuviera alimento incluso en algunos casos, a sumar una cuota entre todos ellos para dársela al maestro, una cuota representativa.*"

A pesar de su contribución económica, la participación social en las comunidades a la ejecución de este programa alternativo queda limitada. La gestión de la mayor parte de la contribución financiera queda en manos de sus ejecutoras principales encargadas de la coordinación administrativa y pedagógica. A cambio de mayor autonomía en el nombramiento y vigilancia del docente, las comunidades son invitadas a contribuir en la alimentación y proporción de vivienda, así como en la construcción, equipamiento y mantenimiento de las modestas aulas escolares.[305] El programa PEBS o PEICASEL obliga

[305] Las paredes están hechas de tablas de madera y con escasas ventanas en general. Los techos son de paja, palma o *guano*, y progresivamente de láminas sintéticas y galvanizadas.

a la gran mayoría de las comunidades a construir aulas en una fracción de una parcela o solar comunal. Con el impacto del ajuste neoliberal sobre las políticas étnicas en Latinoamérica (Almeida, 2005; Gros, 1996),[306] los gastos educativos del Estado se reducen a medida que la construcción de las infraestructuras y mobiliarios escolares se realiza gracias a la cooperación material y la tradición de trabajo gratuito. La entrada de las escuelas comunitarias federales y estatales en la cañada entre mediados de los años 80 y 90, ha explotado la contribución directa y sistemática de la organización comunal de los ejidatarios y pequeños rancheros para obtener con menores costos públicos la construcción rápida de edificios escolares con sus propios medios. Por ende, los modelos de la arquitectura indígena en la Selva se manifiestan en las aulas escolares, que son bastante similares a las modestas casas particulares y los espacios comunes como la ermita (capilla).

En cierta medida, a la sección VII (magisterio federal) y la sección XL (magisterio estatal) "disidentes" de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación, se les escapó el control de la contratación de estos educadores en situación precaria. Los requisitos para ser promotor no consideran, en un primer momento, la necesidad de haber cursado los seis grados de primaria. Debido a la marginación social de sus familias, las condiciones de formación, de trabajo y de vida, el ser promotor no resulta muy atrayente, a pesar de la beca de 1,000 pesos y los aportes comunitarios. Siendo trabajadores eventuales, los jóvenes indígenas cuyas comunidades están afiliadas a la ARIC-UU se encuentran en un estado de desempleo crónico y creciente comparados con los "*normalistas*" y "*licenciados en educación"* en las ciudades de Chiapas. En efecto, el modo de designación de los educadores e instructores comunitarios crea tensiones con el magisterio. Para un maestro sindicalista "disidente" y tseltal, *"esas escuelas son tan pobres como sus maestros, y los alumnos que atienden, de plano, son sus hermanitos y primitos".*[307] Sin compartir los derechos laborales del magisterio bilingüe, los promotores tseltales representan para el

[306] ALMEIDA, Ileana; *et al*. 2005. *Autonomía indígena: frente al estado nación y a la globalización neoliberal.* Quito: Abya Yala.

GROS, Christian. 1996. "Un ajustement à visage indien". En Jean-Michel Blanquer y Christian Gros (Coords.). *La Colombie à l'aube du troisième millénaire.* París: IHEAL-CREDAL, pp. 249-275.

[307] Entrevista en las instalaciones de la Sección 7 del SNTE, Tuxtla, mayo 2006.

Estado una solución flexible y temporal, y tal vez más económica que los cursos comunitarios y compensatorios en castellano del CONAFE, cuya presencia crece en los años 90 en las Cañadas, hasta igualar al PECI numéricamente.

No sólo el gremio magisterial reitera sus reticencias frente a este programa de educación de la ARIC y del gobierno estatal financiado por fondos federales de desarrollo social. La responsabilidad de asumir y delinear la concepción política, la planeación, decisión y dirección de los proyectos organizativos depende del estrecho círculo de los asesores y algunos líderes. Las tensiones que se generan con la diócesis y ciertas comunidades provienen en parte del protagonismo de las coordinadoras y demás asesores políticos.[308] La jerarquía eclesial toma su distancia a lo largo de los años 80 y 90 con los asesores del PEICASEL, con el temor eventual de la instrumentalización política de este programa entre otros. Al beneficiarse de la estima y el respeto de muchos dirigentes indígenas de la Selva, los asesores actúan repentinamente en nombre y representación de la organización campesina, cuyos cuadros también han sido formados por el equipo pastoral diocesano. Asimismo, las relaciones ambiguas de los asesores con grupos de poder y altos funcionarios salinistas incomodan sin duda a la Diócesis.[309]

Para el sacerdote dominico Pablo Iribarren, la concepción según la cual es "*la comunidad que es la responsable de la educación de sus hijos, que se hace cargo de ella*", corresponde con el plan originado por Martha Orantes – su coordinadora principal como asesora de la ARIC-UU- que se han apropiado los pueblos de las Cañadas. "*El maestro campesino se integra a la unión o integración de todos los elementos políticos, sociales, étnicos en la cual el cemento religioso es la clave de la unidad de su pueblo*". También, comenta haber visto cómo los educadores durante el oficio traen como "ofertorio" durante la eucaristía sus

[308] Los colaboradores de la ARIC cercanos a René Gómez, Martha Orantes, Teresa García y Camen Legorreta actúan de manera a disminuir la "*dependencia*" de las comunidades hacia los comisarios ejidales y catequistas que actúan, según ellos, como líderes locales dotados de "*rasgos caciquiles*", con la capacidad de crear relaciones clientelares a partir de privilegios simbólicos debidos, en parte, a las fuentes de legitimidad extracomunitaria que les permiten mantenerse en posiciones de mando político-religioso (Estrada, 2007).

[309] Al llegar a la presidencia de la República en 1995, Ernesto Zedillo nombra a Adolfo Orive, ex dirigente maoísta e ideólogo de los asesores de la Kiptik y de la UU, secretario técnico del gabinete de la SEDESOL.

libros, cuadernos, lápices, y papeles como ofrenda, tal como el agente ejidal presenta sus documentos agrarios o el promotor de salud aporta jeringas y medicamentos.[310]

Experimentados dirigentes indígenas han trabajado momentáneamente junto con las coordinadoras mestizas del programa. Con su experiencia de catequista y de miembro del Consejo de Vigilancia de la UU, el tseltal Abel Gómez Santis de la comunidad de San Caralampio, es "*llamado*" a Ocosingo en 1993 para ser coordinador regional del "*programa del gobierno y de la Unión*" (Leyva, 1995: 398). El PEICASEL se aplica casi solamente en aldeas tseltales y católicas. Para algunos jóvenes, el cargo de educador comunitario representa un trampolín político como para Hilario Lorenzo Ruiz (ARIC-UU Oficial), promotor de San Miguel, cercano a las coordinadoras, quien asume responsabilidades como cuadro de PEICASEL cuando empiezan a generar folletos escolares. Después, algunos líderes tseltales católicos (no zapatistas) de las Cañadas de Ocosingo se oponen abiertamente al programa, como Santiago Lorenzo Jiménez (ARIC-ID, PRD). Cabe mencionar que dirigentes indígenas de distintas organizaciones campesinas de izquierda no respaldan el mecanismo de designación comunitaria del docente, como el tojolabal Margarito Ruiz Hernández originario del ejido Amparo Agua Tinta cerca de Las Margaritas, quien perteneció al magisterio en los años 70 y 80, y coordinó en Chiapas la acción del Frente Independiente de los Pueblos Indígenas en 1987.[311]

Tampoco el proyecto ha logrado atraer a los hijos de familias priístas, de las cuales surgen más frecuentemente los maestros bilingües e instructores del CONAFE. Es el caso particular de Pedro Chulín Jiménez ex diputado estatal del PRI y fundador de la

[310] Entrevista realizada en el presbiterio de Santo Domingo en San Cristóbal, enero 2007. De origen español, el Padre Iribarren encabezó el equipo pastoral diocesano en los Altos de Chiapas en los años 70, y en Ocosingo de los años 80 hasta el fin del año 1994.

[311] Con un pasado comunista, Margarito Ruiz Hernández (hoy ANIPA y PRD) formó parte de la ANPIBAC y dirigió la CIOAC en Comitán antes de ser diputado en 1988. Como él, muchos cuadros políticos del FIPI han sido maestros con plaza, lo que explica en parte por qué esta primera organización indígena nacional no incluyó seriamente a la educación básica en su proyecto de autonomía política regional. En efecto como "*organización indígena clasist*a" a favor de la "*Liberación, Unidad y Autodeterminación de los pueblos indios*", el FIPI exige del Estado a finales de los años 80 que la educación sea impartida "*en nuestras lenguas maternas*" en todos los niveles educativos (Ruiz Hernández y Burguete, 2003: 38), pero brilla por su ausencia la demanda de administrar de manera más autónoma a sus escuelas, como por ejemplo nombrando y ratificando a sus propios docentes, y participando a la elaboración de contenidos curriculares regionales.

OPDDIC[312] en 1998, "*en mi familia, nomás un hermano es licenciado en educación primaria; eso nomás porque tuvo la oportunidad de llegar a la escuela normal rural Mactumatzá, igual como mi hijo ahora"*. Orgulloso de haber sido uno de los pocos jóvenes de la cañada del río Perla que salió a estudiar la secundaria en Ocosingo en los años 70, este reconocido líder antizapatista concede que los demás jóvenes de su generación "*muy poco sabían leer y escribir por lo que enseñaba el maestro, muy poco, muy poco. Ya poco a poco fuimos aprendiendo y ahora ya la gente casi habla lo que es la lengua española. Entonces así se fue dando esto ya terminé mi secundaria. Me nombraron para gestionar ya lo que es ya gestor agrario, y desde ahí empecé a salir ya, a venir a Ocosingo, a ir a Tuxtla. Empezamos a pelear camino, ya en 1985 estuve en el patronato para gestionar lo que es el camino. […] Entonces, este, y así fue me dediqué a luchar por la demanda justa de la gente, el camino, electrificación, también fui patronato de educación de esta zona*" (Entrevista en su casa en Ocosingo, mayo 2006). En Taniperlas, la comunidad de origen de Chulín,[313] como en muchos de los nuevos ejidos fundados en "tierras nacionales" entre los años 50 y 70, la gestoría cotidiana de la educación básica involucra a los dirigentes, y les asocia en "*comités*" y "*patronatos de educación*", donde en general siguen siendo leales a la modalidad escolar federal oficial que privilegian adoptar o conservar las familias priístas.

La modalidad de educación comunitaria, y en particular el PEICASEL, no logra implantarse en la gran mayoría de los principales ejidos de la Selva Lacandona donde se consolida el sistema de primaria federal bilingüe mientras crece la red de escuelas monolingües del CONAFE hasta 1994. En los valles del norte de la Selva Lacandona donde la UU no tiene presencia,[314] no se halla ningún promotor o educador becado reclutado por

[312] Activa sobre todo en comunidades tseltales de la Selva, la Organización para la Defensa de los Derechos Indígenas y Campesinos es acusada por los Caracoles zapatistas de actuar como un amplio grupo paramilitar de militancia priísta que amenaza constantemente con invadir tierras recuperadas por el EZLN en 1994.

[313] Un total de 117 familias tseltales en búsqueda de tierras propias se asientan entre 1956 y 1968 en Taniperla, en la cañada del río Perlas. Son ex peones de las haciendas Yaxaljá, El Real, El Rosario y La Candelaria, proviniendo de Guaquitepec y de comunidades y fincas de Ocosingo (Paoli, 2003: 54-55).

[314] No es el equipo pastoral dominico de Ocosingo, sino la misión jesuita ubicada en el ejido Arena que se encuentra activa en las localidades indígenas ch'oles y tseltales de las Cañadas cercanas a Palenque, incluyendo el norte del municipio de Ocosingo. Muchas familias católicas de los ejidos fundados entre los años 50 y 70, e implicadas también en el conflicto agrario generado por la "brecha Lacandona", se organizan años antes de 1994 en el Centro de Defensa de las Libertades Indígenas-Xi'nich. Para más datos sobre sus movilizaciones de reafirmación étnica y de reivindicaciones agrarias, referirse a la entrevista por Pierre

su comunidad. En poblados como Taniperlas, sin embargo, desde las vísperas del levantamiento armado hasta nuestros días, las estrategias políticas de la comunidad han puesto en competencia dos modalidades educativas: la escuela federal bilingüe (también Taniperlas es sede de la jefatura de zona de supervisión escolar) y la escuela comunitaria impulsada por la ARIC, creando una situación de duplicidad, como en muchas comunidades donde rivalizan escuelas de modalidades distintas. Según Teresa García, "*en algunos casos estaba la escuela de la SEP y estaba la escuela nuestra, ellos decidían a qué escuela iban. Si la escuela oficial tenía quinto y sexto grado, y la comunitaria no, entonces iban al quinto y sexto de la otra escuela*".

En vísperas del levantamiento armado

Joshua es tal vez el único promotor zapatista de educación en la región que ha sido maestro campesino antes de 1994. Por consideraciones de orden político, algunas comunidades y jóvenes educadores tseltales, como Joshua, abandonan voluntariamente el programa de educación híbrido y administrado por los asesores y los dirigentes de la ARIC-UU.

> "*Me salí en 1993, la comunidad no me sacó, sino así sólo. Una vez tuvimos reunión allá en el Suschila; llegaron las autoridades del gobierno y también de la organización [ARIC], dijeron ahora aquí van a decidir, como también los maestros. Todos los promotores de la educación llegaron ahí, y nos dijeron: 'ahora aquí hay dos caminos, el que quiera ir aquí está bien que diga claro ahorita porque los zapatistas también, el que se va de zapatista no vamos a permitir a ser maestro de nuestra organización'. 'Namás si va a estar con nosotros adelante, en estos tiempos se va a aumentar pues el salario'. Por ejemplo, antes estábamos ganando 600 ahora el que está ganando 600 va a llegar a 1500-1200. Ora vayan en grupo los maestros nos van a decir: va a estar con nosotros todos está bien, o se van a ir con zapatistas orita van a decidir, decían las autoridades. Bueno como tenía yo, este, pensé, no voy a*

Beaucage del "Padre Xel", Jerónimo Hernández. "*Les antécédents sociaux du mouvement zapatiste au Chiapas: la 'marche des fourmis'*" (Xi'nich), 1992. En: *Recherches Amériendiennes au Québec*, Vol. XXXI, n°1, 2001.

vivir así con el gobierno, mejor voy a estar de zapatista y así estábamos opinando entre los promotores, hay otros diez como yo que salieron de esa organización de Unión de Uniones. Los demás se quedaron, eran 50 más o menos, porque el dinero pues hoy o mañana va a venir el contador con sus 1500, el que no va a estar con nosotros ya no vamos a permitir ya que se vaya con la comunidad… Pero ahorita ya estoy viendo que ya no hay ahorita, que todos se salieron, ya no están en esa educación orita, sólo conozco a uno nada más. Como no dijeron nada de lo que yo dije en la asamblea pues ya, ni modo, si nos desprecian, pues no voy a estar con ustedes, me voy con los zapatistas, también estoy viendo la necesidad de la tierra todo eso, pues, con poco dinero no puedo vivir, no puedo vivir con poco dinero yo pienso porque tengo familia y tengo hijos y tengo que salir en esa organización donde estamos, me voy con los zapatistas. Así sería más seguro. Bueno, pues ni modo, si él se decidió pues ya que se vaya dijeron y ya no me permitieron entrar a la junta ya me regreso en mi casa, sí, así fue cuando me salí de esa organización, eso fue en 93." [315]

A pesar de ofrecer un aumento considerable de la beca de los maestros campesinos, las coordinadoras no logran retener a los jóvenes zapatistas dentro de este programa de educación comunitaria. Perceptible antes de 1994, esta división en el PEICASEL se da entre campesinos indígenas zapatistas y no zapatistas y prefigura la descomposición posterior de la ARIC. La ruptura política corresponde a consideraciones contrapuestas de lucha social, como lo ilustra el siguiente testimonio retrospectivo de Teresa Teresa García.

"La irrupción del EZ obviamente irrumpió en la vida de todas las comunidades y también en la vida educativa de muchos niños, entonces eso fue una situación que ya no pudimos nosotros controlar. Supimos de la irrupción del EZ como todo mundo el 1^{ero} de enero del 94. Y antes pensábamos, sí veíamos que había cosas raras, Corralchén[316] *fue la primer señal pero así que nosotros viéramos o*

[315] Entrevista de campo, enero 2007.

[316] En la sierra de Corralchén que separa a los Caracoles de Morelia y de La Garrucha, el Ejército federal descubrió el 23 de mayo de 1993 un campamento de entrenamiento de los guerrilleros, conocidos luego como miembros del EZLN, lo que provocó un breve enfrentamiento en el cual cayó un "desconocido" antes del

estuviéramos claros si entrábamos o no. O sea a partir de Corralchén hubo un trabajo de ir a las comunidades, como asesor de muchos años, hay un proyecto de vida, y hay un proyecto de muerte, estos son los dos proyectos ustedes deciden qué van a hacer. Porque obviamente en nuestra óptica era llevarlos al matadero. Entonces, bueno, eso sí generó al interior del programa de educación pues obviamente un quiebre. Se dividieron las comunidades, se interrumpió la vida comunitaria y obviamente la vida educativa."

En muchas de las otras grandes regiones que componen el estado de Chiapas (Viqueira, 1997),[317] el surgimiento del EZLN acelera la descomposición y la fragmentación de las Uniones ejidales en un mosaico de redes militantes en permanente tensión, sobre todo debido a la instrumentación de las divisiones comunitarias y religiosas por parte de la contrainsurgencia político-militar. Esta irrupción se da en regiones donde el proceso de reforma agraria tiene importantes implicaciones sociales y políticas, sobre todo para los proyectos desarrollados después por el EZLN y las organizaciones indígenas de la región que negocian con el Estado su acceso a la tierra (van der Haar, 2001).[318]

Sin depender de un autogobierno comunal, el proyecto de educación comunitaria estatal que arranca con la ARIC-UU, en las Cañadas tseltales, se vuelve en manos del Estado una de las herramientas de política educativa neoindigenista que se extiende y se consolida hasta ahora en las regiones fronterizas (mam, tojolabal), los Altos y la región Norte de Chiapas (zonas tsotsiles, tseltales, zoques y ch'oles). Entonces, tanto en las escuelas

---

repliegue estratégico zapatista y el despliegue durante una semana de elementos federales en búsqueda de los presuntos "agresores" según artículos en La Jornada de su corresponsal Elio Henríquez. El 27 de agosto de 2005 en el nuevo poblado Juan Diego, el Subcomandante Marcos leyó un texto sobre el Comandante Hugo, "el Señor Ik'" o Francisco Gómez (publicado el día 31/08/2005 en La Jornada) precisando que en "*el año de 1993 se nos fue en preparativos. Llegó así mayo, 23 de mayo. Aquí arriba, en esa sierra que se ve bien desde aquí, nosotros teníamos un cuartel insurgente. Se llamaba El Calabazas. Una columna de federales había entrado a la cañada y, haciendo base en La Garrucha, había subido a la sierra. Nuestras fuerzas y las federales chocaron. Después de algunos combates, nuestras tropas se replegaron y fueron acogidas por los pobladores de San Miguel y luego acompañados por ellos hasta una zona segura*."

[317] VIQUEIRA, Juan Pedro. 1997. "Régions métisses et régions indiennes au Chiapas central. Essai de chronotopologie". En: *Cahiers des Amériques Latines.* No. 25, pp. 5-26.

[318] VAN DER HAAR, Gemma. 2001. *Gaining Ground: Land Reform and the Constitution of Community in the Tojolabal Highlands of Chiapas, Mexico*. Amsterdam: Rozenberg Publishers.

comunitarias como en las de cabeceras municipales como Oxchuk, la escolarización de la niñez sigue provocando lógicas asimilacionistas y discriminadoras, aún más preocupantes si se observa la situación de las niñas en particular (Falquet, 1991).[319]

En vísperas del levantamiento armado que sacude en 1994 al régimen político de México, y después a las luchas indígenas y de izquierda de América Latina y el mundo, las comunidades tseltales de las Cañadas han experimentado un nuevo modo de intervenir en la educación primaria por medio de la selección, formación y evaluación interna de ciertos docentes. Como antes en las comunidades de los pueblos Nasa de los Andes y Maya de Guatemala y la región fronteriza de Chiapas, han habido en ellas procesos de politización de las identidades étnicas anteriores al surgimiento de sus escuelas comunitarias; al margen, en un principio, de la política indigenista de educación en sus respectivos países. Estos procesos de socialización política han sido variados y cambiantes a medida que las prácticas de autonomía sostienen su capacidad de movilizar varias formas de recursos internos y externos a sus territorios, de acuerdo a su imaginario social y político-cultural.

En resumen, las experiencias de educación comunitaria que surgen en condiciones extremas de violencia política en el Cauca (Houghton y Villa, 2005), en el Quiché (CEH, 1999) y en Chiapas (Guillén, 2003)[320] tienen en común el hecho de contribuir a un mayor control indígena sobre el reclutamiento y desempeño del maestro, y de manera limitada sobre los aspectos pedagógicos más enseñados. La experiencia del PEB-CRIC parece inclinarse más hacia una educación propia o étnica, en comparación con la politización de los jóvenes maestros mayas de las CPR y de los campamentos de refugiados guatemaltecos en Chiapas. Y al contrario, los maestros campesinos de las Cañadas no han desarrollado una pedagogía crítica propia, pues tampoco se han dedicado a "tseltalizar" la enseñanza básica.

[319] FALQUET, Jules France. 1991. *Scolarisation des populations indiennes du Chiapas au Mexique: dynamique d'acculturation et rapports sociaux de sexe.* Tesis de Maestría en Sociología, IHEAL- Universidad París III.

[320] GUILLÉN, Diana. 2003. "Chiapas: las distintas caras de la violencia". En: Diana Guillén (Coord.). *Chiapas: rupturas y continuidades de una sociedad fragmentada*. México: Instituto Mora.

En los conflictos sociales violentos desatados en Centro y Sudamérica en los cuales el componente étnico es común, los maestros originarios juegan un papel determinante en la movilización y la activación de las demandas sociales. Asimismo en México, Frans Schryer (1990)[321] revela su peso político local determinante en la Huasteca (Hidalgo), durante el conflicto social (y no tanto étnico) que opone a caciques terratenientes y campesinos indígenas "invasores" de tierras. En efecto, el campesinado indígena que se apodera de nuevos territorios no genera sistemáticamente una alternativa educativa visible a nivel regional. Lo ilustra en la Huasteca el caso de las comunidades nahuas del Frente Democrático Oriental de México "Emiliano Zapata" (FDOMEZ), que ahora es parte del Frente Nacional de Lucha por el Socialismo, y donde militan maestros y profesores con plazas de la SEP. Estos sindicalistas son poco entusiastas con la idea de renunciar a sus derechos laborales frente al Estado, y asimismo tener que responder a obligaciones ante las comunidades indígenas organizadas entre sí. En el norte de Chiapas, no se perfilan proyectos educativos alternativos a la educación primaria oficial en el caso de la zona zoque donde la Organización Proletaria Emiliano Zapata (OPEZ) está activa y moviliza en sus filas a docentes que también son sindicalistas y líderes políticos a nivel municipal.[322]

La Selva Lacandona es una región donde las relaciones de poder son conflictivas y extremadamente complejas, tanto en el escenario socioambiental (Foyer, 2003)[323] como en el campo político en general (Escalona, 2006),[324] pero también en el educativo, donde intervienen y compiten diversos actores sociales con recursos desiguales (Estado, iglesias, organizaciones campesinas, ONG, Sindicato, etc.). Cuando surge la experiencia zapatista de autogobierno, radicaliza las formas de gestión de las escuelas comunitarias, y partir de ahí los jóvenes educadores en este contexto se caracterizan por su posición social ubicada

[321] SCHRYER, Frans. 1990. *Etnicity and Class Conflict in Rural Mexico*. Princeton: Princeton University.

[322] Fuente: entrevistas con representantes de la OPEZ en Tuxtla Gutiérrez, mayo 2006.

[323] FOYER, Jean. 2003. *Complexification des conflits sociaux au Mexique : l'exemple du conflit socio-environnemental autour de la réserve de Montes Azules, Chiapas*. Tesis de Maestría en Sociología, IHEAL-Universidad de París III Sorbona Nueva.

[324] ESCALONA, José Luis. 2006. *Política en el Chiapas rural contemporáneo. Una aproximación etnográfica del poder*. Mecanuscrito.

entre el cargo comunitario y la militancia zapatista, donde se vuelven actores clave de un nuevo esquema global de escuelas organizadas por municipios y regiones autónomas.

Tercer capítulo: Autonomía indígena y "buen gobierno" en las escuelas de las Cañadas en la Selva Tseltal

Cuando crezca el pueblo mío con alfabetización,
Cantaremos muy alegres entonando esta canción,
Sacaremos la ignorancia con el fusil empuñado,
Con el lápiz, el cuaderno,
Campesino en la resistencia vas armado.
Mi escuela no tiene nombre, pero pronto va a tener
Aunque sea letra en letra, arañando lo ha de hacer.

Corrido zapatista de Chiapas "*Mi escuela no tiene nombre*"

Desde la perspectiva de los campesinos indígenas zapatistas, la demanda de autonomía educativa se construye en franca oposición social, cultural y política a la gestión de las escuelas públicas en sus territorios. En palabras de la Comandanta Concepción, "*nos empezamos a organizar como zapatistas porque vimos que la educación que daban a los niños y las niñas no iba de acuerdo a nuestro medio indígena. Sino que en la educación del mal gobierno, ellos nos obligan a lo que les venía en sus ganas*".[325] A partir de 1994, pero sobre todo después de las ofensivas contrainsurgentes de febrero de 1995, en un estado de guerra integral de desgaste, surgen nuevos actores sociales en el campo educativo regional. Aparecen primero las autoridades indígenas del Ejército Zapatista de Liberación Nacional y sus municipios rebeldes, donde acuden luego activistas de redes de solidaridad nacional e internacional. Pero los agentes claves que operan a nivel local y que son coordinados a nivel municipal, son los promotores (y comités) de educación autónoma, bajo el control de un número creciente de decenas -y luego cientos- de comunidades bases de apoyo que colaboran en proyectos municipales de escuelas rebeldes, gracias a sus representantes que participan en asambleas regionales y en cargos de autoridad civil.

[325] Fuente: discurso de inauguración de la mesa "La educación autónoma" el 30 de diciembre de 2006 en Oventik durante el primer Encuentro de los Pueblos zapatistas con los Pueblos del Mundo.

Los primeros pasos de la educación primaria zapatista en la zona Selva Tseltal

En 1995, algunas comunidades zapatistas de habla tseltal (*batsil k'op*) como la de Moisés Gandhi (Municipio Autónomo Ernesto Che Guevara), cerca de Altamirano y Ocosingo, comienzan a nombrar a sus propios educadores, a buscar cómo capacitarlos y a establecer escuelas. En los cinco años posteriores a su creación, en diciembre de 1994 por el EZLN, casi todos los 38 Municipios Autónomos Rebeldes Zapatistas (MAREZ) han puesto en práctica su derecho a la autodeterminación en la educación formal sin pedir ni esperar autorizaciones legales u oficiales. Su resistencia organizada en este sector empieza antes del incumplimiento gubernamental de los Acuerdos de San Andrés de 1996, que plantean el derecho de "*asegurar a los indígenas una educación que respete y aproveche sus saberes, tradiciones y formas de organización*".[326] Además, establecen que "*el Estado debe […] fomentar la participación de las comunidades y pueblos indígenas para seleccionar, ratificar y remover a sus docentes tomando en cuenta criterios académicos y de desempeño profesional previamente convenidos entre los pueblos indígenas y las autoridades correspondientes, y a formar comités de vigilancia de la calidad de la educación en el marco de sus instituciones*".[327]

Año tras año y con apoyos solidarios externos, cada municipio ha venido dotándose de orientaciones y materiales pedagógicos propios. En los nuevos centros de capacitación municipal, se reúnen periódicamente "delegadas y delegados", o más comúnmente "promotoras y promotores de educación", con aproximadamente 20 años de edad en promedio, y que son elegidos, mantenidos, vigilados y evaluados por medio de formas propias de participación política, como la asamblea popular y la repartición incluyente de

[326] Esta frase aparece en el documento "*Pronunciamiento Conjunto que el Gobierno Federal y el EZLN enviarán a las instancias de Debate y Decisión Nacional*" (16/01/1996) así como en el documento "*Compromisos para Chiapas del Gobierno del Estado y Federal con el EZLN*" (16/02/1996).

[327] Extracto del 4to punto del documento "*Propuestas Conjuntas que el Gobierno Federal y el EZLN se Comprometen a Enviar a las Instancias de Debate y Decisión Nacional*" (18/01/1996). La propuesta inicial de los asesores e invitados del EZLN (noviembre de 1995) insta a los gobiernos federal y estatales el deber de "*restituir y respetar el derecho de las comunidades y pueblos indígenas de seleccionar, ratificar y remover a los maestros, educadores, promotores, instructores y semejantes, de cualquier programa educativo gubernamental y no-gubernamental, sobre la base de criterios y obligaciones acordadas entre estos servidores públicos y las propias comunidades en las que laboran*". Fuente: Revista Ce-Acatl núm. 74-75, pp. i-iv.

los puestos de responsabilidad. El reemplazo de los docentes funcionarios y becarios de la Secretaría de Educación Pública (SEP) por jóvenes *compañeros* de la comunidad responde a la necesidad zapatista de romper con la política educativa oficial, y construir otras propuestas operativas mediante la autoridad de sus gobiernos municipales autónomos en cada Caracol.

En lugar de tener una *plaza base*, los promotores zapatistas cuentan con un nuevo tipo de *cargo*, como responsabilidad asignada por las asambleas de sus pueblos. La puesta bajo control comunitario y municipal de las funciones educativas está contribuyendo a forjar otra figura docente, con un compromiso personal, un rol cultural y una posición social que cuestionan la normatividad de la política educativa nacional. Más adelante se explicará que las transformaciones educativas promovidas en los territorios de los MAREZ se generan a partir de una gran diversidad de estrategias educativas,[328] a veces innovadoras, y de la combinación de varios tipos de recursos, a veces muy limitados. Así, los pueblos zapatistas han venido asumiendo el control de la gestión educativa, haciendo de la asamblea comunal, del Consejo Autónomo y de la coordinación de los promotores y de los comités de padres, los principales espacios de deliberación, decisión y acción política en materia educativa. En este sentido, los mismos campesinos zapatistas consideran que su educación está "en manos del pueblo", es decir, bajo la responsabilidad colectiva de las entidades autónomas que son la comunidad o *pueblo*, el municipio o *región* y el Caracol o *zona*.

Después de haber sido "maestro campesino", el joven tseltal Joshua[329] forma parte de los primeros promotores de educación autónoma. Antes mismo de la instauración de cursos de formación docente en 1998 en La Garrucha, viene recibiendo el apoyo limitado e inconstante, pero legitimador, de jóvenes "campamentistas" internacionalistas que se acercan como observadores de derechos humanos a ciertas de las aldeas zapatistas de relativo fácil acceso en las Cañadas de la Selva Lacandona.

[328] Sobre el concepto de estrategias educativas de padres de familia en contextos sociales de Europa y África, ver Van Zanten (1996), Lange y Martin (1995) y Gérard (1997).

[329] Entrevista mencionada anteriormente, enero de 2007.

"*[En 1995] me salí de Galeana, y me vine tres años en Patihuitz, tres años y en la comunidad. Me nombraron ya como promotor de los autónomos, si ya desde 95 me eligieron como promotor en Patihuitz. En el autónomo es diferente, pues viene ya de la comunidad, ya viene de entre nosotros ya no del gobierno, o sea que toda esa historia que se está haciendo, pues siempre sale de nuestra comunidad, de nuestros antepasados. Cómo era la comunidad, y cómo era la gente que trabajaba y cómo era la finca, cómo era la casa antes, etc. Así de lo que yo sabía, y como sabían en Patihuitz que trabajé en Galeana, pues dijeron como tiene un poco de capacitación, ¡mejor nos apoye aquí! Ya cuando llegó el momento en el 98 que sí va a haber capacitación, me vine aquí en la Garrucha para recibirla. Al principio, la escuela estaba vacía, venían los soldados y salían del cuartel a ver, y los niños se asustaban porque acaban de pasar por la guerra y tenían miedo pues, pero como había campamentistas eso los protegía pues, poquito. Algunos de ellos sí me apoyaban en la escuela. Sí, como ahí vienen campamentistas de otro país a veces los dificulta hablar así como estamos hablando español, a veces que no nos entendemos. Se quedan viendo nada más. Pero a veces vienen de España, así nos apoya un poco, sí les daba un poquito de materiales, su cuadernito para los niños, a veces les daba yo su grupito. Hay veces hay más chiquitos pues que no se podía atender. Venían pues así muchos alumnos y hasta les decía yo que sí podía apoyar para hacer dibujo con los niños, sí les gustaba y sí me apoyaron pues*."

A lo largo del presente trabajo, se hace énfasis en subrayar elementos del contexto global y las condiciones locales que son determinantes para comprender las lógicas de poder en el campo de la educación indígena. Así, dado el marco contextual de las fuertes implicaciones en el sector educativo de la explotación económica, la dominación social y los impactos del neoliberalismo, se deben tomar en cuenta los obstáculos particularmente ligados al aislamiento geográfico, a los problemas sanitarios y de autosuficiencia alimentaria, así como a los efectos en la educación de fenómenos que no son propios al campo del poder político (y corporativo-sindical), como la corrupción, el clientelismo, el caciquismo, la

impunidad, la represión, y también las rivalidades fratricidas entre familias y familiares que discrepan, debido a sus divergentes compromisos políticos y religiosos.[330]

Una gran parte de las escuelas zapatistas se encuentra en medio de las decenas de miles de hectáreas de tierras cultivables "recuperadas" en 1994, por los indígenas campesinos del EZLN (y de las organizaciones aliadas en aquel momento) a los hacendados y grandes o medianos rancheros blancos y mestizos; propietarios de varios cientos hasta varios miles de hectáreas. Muchos de los mayores de 40 años que hoy militan en las bases zapatistas eran ejidatarios o pequeños rancheros. Sus padres y abuelos trabajaron como peones o mozos jornaleros en haciendas y/o colonizaron las "tierras nacionales" de las Cañadas de la Selva Lacandona en el siglo XX. Además de cultivar sus milpas y sus cafetales (agricultura de supervivencia), estos campesinos eran explotados de manera regular por los finqueros ocupándose de sus cabezas de ganado y sus parcelas (agricultura comercial).

Esta "franja finquera"[331] se ubica en las partes sur y occidental de los territorios de la zona llamada "Selva Tseltal" por los zapatistas que dominan la región ahora.[332] Es un área con un ecosistema intermedio entre los bosques de pinos de los Altos y los bosques tropicales situados en la parte nororiental. Ahora bien, la ganadería extensiva ha sido reemplazada por acahuales (*jachère*s) y pequeñas parcelas de maizales, frijolaros y cafetales cultivados individual y/o colectivamente, pero que constituyen la mayor parte de la base alimenticia y material del desarrollo social de las comunidades declaradas en "resistencia contra el mal

[330] Además, con los efectos contrainsurgentes, se ha agudizado la situación de disputas políticas inter e intrafamiliares detectables en la mayoría de los municipios y ejidos indígenas de México, exceptuando tal vez en el caso de las Cañadas de Ocosingo, los núcleos agrarios que ahora son integralmente zapatistas (en general los nuevos poblados situados en tierras "recuperadas") y las que son enteramente oficialistas, como por ejemplo, gran parte de las aldeas protestantes.

[331] Sobre la economía social de esta región ganadera en el siglo XX, ver de los estudios de Jan de Vos, Xochitl Leyva, Carmen Legorreta y Richard Stahler-Sholk.

[332] A dos horas en camioneta de redilas de la cabecera de Ocosingo se encuentra en La Garrucha, sede de la Junta de Buen Gobierno de la zona Selva Tseltal. El ejido zapatista cuenta con alrededor de 700 habitantes. Está ubicado a un lado de miles de hectáreas de tierras recuperadas en 1994. Algunas partes habían sido solicitadas para dotación y ampliación ejidal varias décadas atrás. Las comunidades más lejanas que pertenecen hoy a este Caracol se encuentran a varias horas de caminata para alcanzar un camino de terracería donde pase una camioneta de redilas o un autobús.

gobierno".[333] El contexto general de pobreza y de contrainsurgencia en el sureste mexicano ha forzado a los rebeldes a organizar su propia educación en condiciones muy difíciles, pero en constante colaboración con activistas mestizos y extranjeros solidarios con su causa.

Los rendimientos agrícolas son bastante reducidos, pero en la última década, hubo algunos cambios en los medios y las técnicas de producción (uso colectivo del tractor y compra de pesticidas, por ejemplo) a pesar de que el machete y el palo siguen siendo las principales herramientas del campesinado. No todas las familias zapatistas poseen uno o varios caballos, tampoco cabezas de ganado ni cafetal, pero todas tienen derechos agrarios, cooperan y trabajan de manera conjunta en parcelas colectivas y en obras de construcción para la comunidad. La explotación personal de las maderas preciosas queda prohibida así como la venta y consumo del alcohol y de la marihuana. La dieta diaria de los campesinos indígenas consiste en tortillas y pozol (maíz), frijol, galletas, y sólo en ocasiones verduras, frutas, pescados y carnes.

En los nuevos poblados, se instalaron modestas tiendas cooperativas, mientras que en los ejidos anteriores al levantamiento armado algunos "compañeros" tienen su propio local comercial. Gran parte de las casas de las comunidades zapatistas ahora se beneficia de agua entubada (cuando no está descompuesto el sistema correspondiente). Algunas familias han podido adquirir un vehículo de segunda mano, una motosierra y aparatos eléctricos incluso en las aldeas que no están electrificadas, pero donde se usan captores solares y planta generadora de energía para cargar baterías. Muchas de las casas están construidas con tablas de madera y techo de palma o de lámina galvanizada.

Escuela indígena y guerra integral de desgaste

La rebelión zapatista irrumpe como catalizador de la reactivación y el reacomodo de las estrategias de política educativa del estado de Chiapas y la Federación mexicana. Después del cierre temporal y definitivo de algunas escuelas debido a la renuncia (huída) de algunos maestros de la SEP, se reorganiza el mapa de las modalidades educativas accesibles en la

[333] Ver Stahler-Sholk (2009)

región, sobre todo reemplazando escuelas regulares por "bilingües". En el oriente de Chiapas, donde la población infantil de habla maya es mayoría, se ha acentuado en los 15 últimos años un notable predominio de la modalidad educativa "federal bilingüe". En el Municipio de Ocosingo, el número de maestros indígenas y de alumnos atendidos por esta modalidad se duplicó entre 1990 y 2007. Ahora, hay cerca de 17,000 alumnos indígenas (sobre de total de 35,000) atendidos por cerca de 700 maestros federales bilingües de preescolar y primaria, mientras sólo hay 150 educadores indígenas que atienden a alrededor de 2,250 alumnos de PECI y CONAFE.[334] Pero esto no significa que las modalidades de educación monolingüe en las áreas rurales e indígenas del Municipio de Ocosingo hayan desaparecido, porque existen ahí en 2007 cerca de 450 escuelas federales y estatales no multilingües,[335] como se puede observar en el cuadro, los gráficos y el mapa doble siguiente (ciclos escolares 1990/1991 y 2006/2007). En general, la SEP recurre a jóvenes maestros indígenas originarios de los Altos tseltales de Chiapas, de los cuales la mayoría está cursando la Licenciatura en Educación Para el Medio Indígena (LEPEPMI) en las antenas de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en San Cristóbal u Ocosingo (máximo de 4 días de cursos al mes). Solamente 16 plazas de docentes locutores del tseltal han sido creadas en 2007 por la SEP, para las primarias federales bilingües. Sin embargo, el grupo étnico tseltal cuenta con distintas variantes lingüísticas y es el más numeroso de Chiapas, con cerca de 480,000 individuos según el censo de 2005 (20% más que en 2000), lo que representa el 5% de la población indígena nacional.[336]

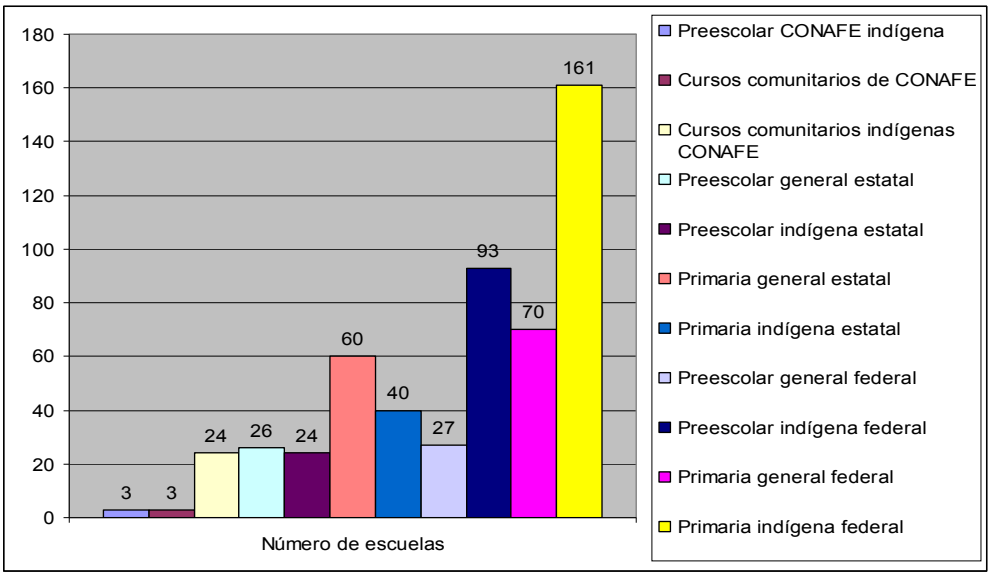
[334] En todo el Municipio de Ocosingo, en 2007 hay 86 escuelas comunitarias federales del CONAFE entre las cuales 73 pertenecen al *Programa de Atención a la Educación de los Pueblos Indígenas* creado en febrero 1994 en respuesta al levantamiento armado. Las otras 56 escuelas comunitarias son de la modalidad "estatal indígena" y forman parte -muchas desde junio de 1994- del PECI (P*royecto de Educación Comunitaria Indígena)*. Varios cientos (y tal vez miles) de niños de familias zapatistas han estado escolarizados antes de 1997/1998 en estas escuelas comunitarias cuya matrícula decreció significamente desde esta fecha.

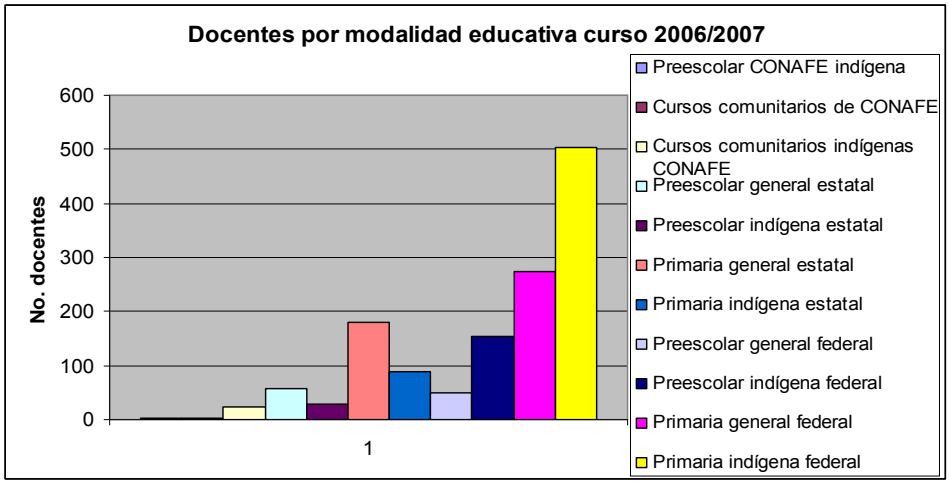
[335] Fuentes estadísticas de la Subsecretaría de Educación Federalizada de Chiapas.

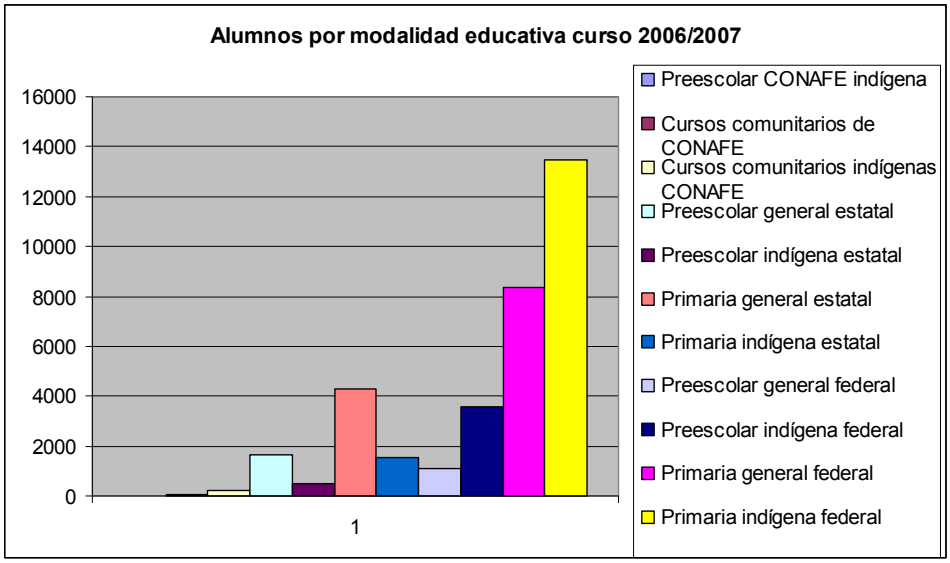
[336] Cabe además mencionar que los censos no son aplicados en los hogares de los campesinos indígenas zapatistas. Para elementos de reflexión sociológica sobre las encuestas cuantitativas públicas relativas a los indígenas en América Latina, referirse al artículo de Jean-Pierre Lavaud y Françoise Lestage (2005), sobre el caso particular de Chiapas el trabajo de Susana Villasana (2003).

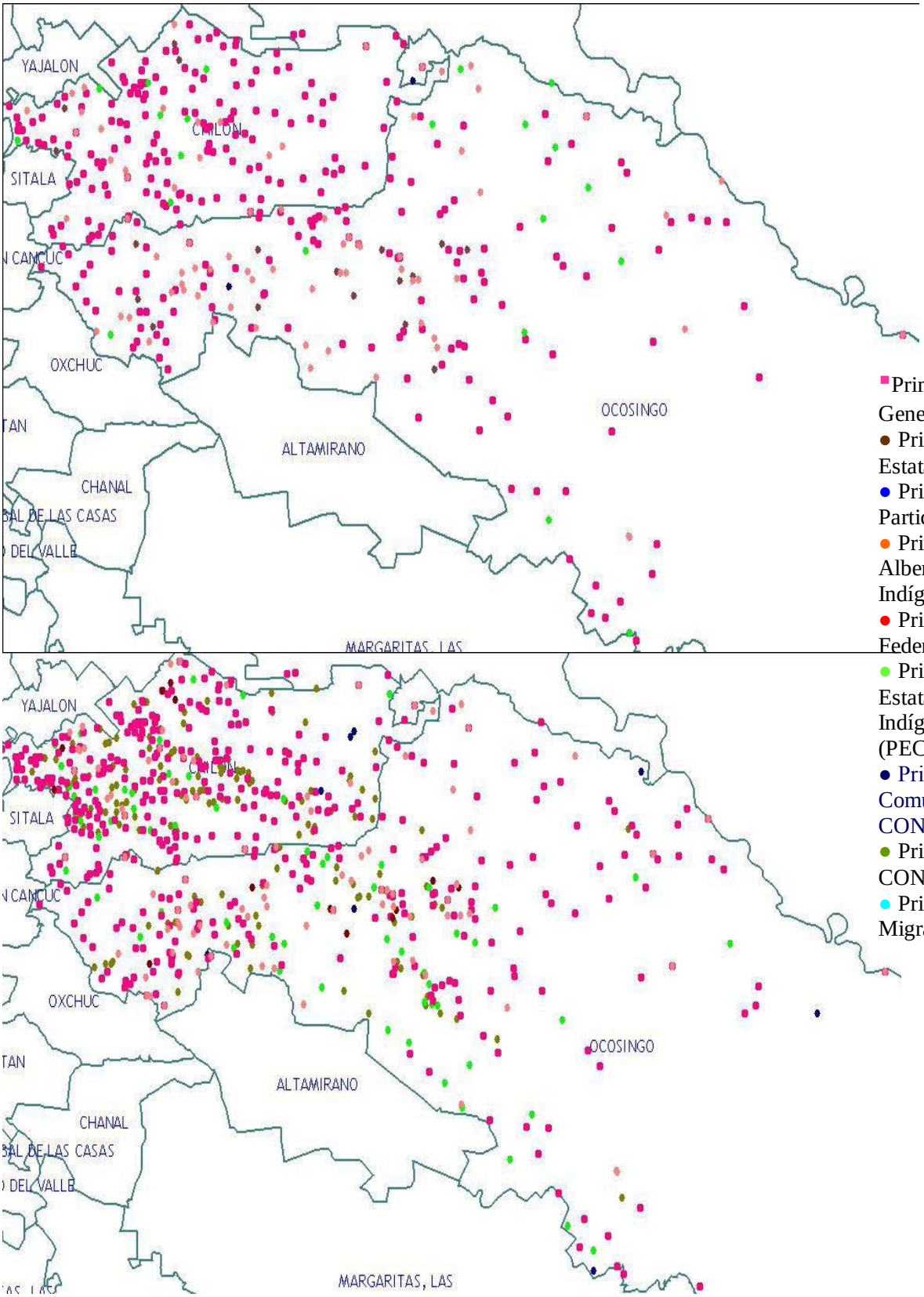
MODALIDADES EDUCATIVAS PREESCOLARES Y PRIMARIAS EN EL MUNICIPIO DE OCOSINGO Fuente: SEP-SEF. Inicio curso 2006/2007					
Modalidad educativa	No. escuelas	No. docentes	No. alumnos	No. grupos	No. aulas
Preescolar CONAFE indígena	3	3	15	3	3
Cursos comunitarios de CONAFE	3	3	52	6	3
Cursos comunitarios CONAFE indígena	24	24	219	40	24
Preescolar general estatal	26	57	1,676	97	45
Preescolar indígena estatal (PECI)	24	29	490	67	28
Primaria general estatal	60	181	4,290	335	176
Primaria indígena estatal (PECI)	40	90	1,531	172	78
Preescolar general federal	27	49	1,122	85	44
Preescolar federal bilingüe (DGEI)	93	155	3,586	275	165
Primaria general federal	70	275	8,357	470	267
Primaria federal bilingüe (DGEI)	161	504	13,463	822	485
TOTALES	528	1370	34801	2372	1318

Cuadro 1: Números y gráficos de escuelas, docentes y alumnos según cada modalidad de educación preescolar y primaria en el Municipio de Ocosingo (2006/2007)


180
160
140
120
100
80
60
40
20
0
3
3
24
26
24
60
40
27
93
70
161
Número de escuelas
Preescolar CONAFE indígena
Cursos comunitarios de CONAFE
Cursos comunitarios indígenas CONAFE
Preescolar general estatal
Preescolar indígena estatal
Primaria general estatal
Primaria indígena estatal
Preescolar general federal
Preescolar indígena federal
Primaria general federal
Primaria indígena federal


Docentes por modalidad educativa curso 2006/2007
No. docentes
600
500
400
300
200
100
0
1
Preescolar CONAFE indígena
Cursos comunitarios de CONAFE
Cursos comunitarios indígenas CONAFE
Preescolar general estatal
Preescolar indígena estatal
Primaria general estatal
Primaria indígena estatal
Preescolar general federal
Preescolar indígena federal
Primaria general federal
Primaria indígena federal


Alumnos por modalidad educativa curso 2006/2007
16000
14000
12000
10000
8000
6000
4000
2000
0
1
Preescolar CONAFE indígena
Cursos comunitarios de CONAFE
Cursos comunitarios indígenas CONAFE
Preescolar general estatal
Preescolar indígena estatal
Primaria general estatal
Primaria indígena estatal
Preescolar general federal
Preescolar indígena federal
Primaria general federal
Primaria indígena federal


YAJALON
SITALA
OXCHUC
OCOSINGO
ALTAMIRANO
CHANAL
MARGARITAS, LAS
Primaria General Federal
Prim. Gral. Estatal
Prim. Gral. Particular
Prim. Albergue Indígena
Prim. Federal Indígena
Prim. Estatal Indígena (PECI)
Prim. Comunitaria CONAFE
Prim. Indígena CONAFE
Prim. Migrantes

Mapa 4: Modalidades escolares oficiales en 1990/1991 y en 2006/2007 en Ocosingo y Chilón (SEP)

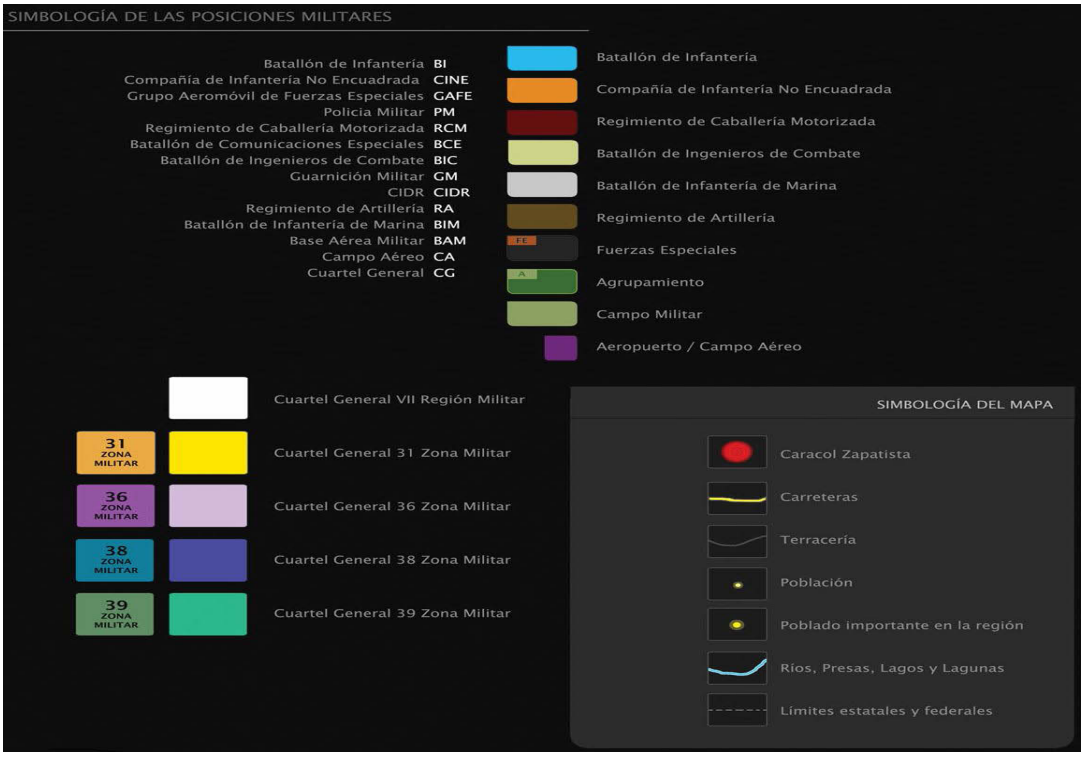
Si bien existe cierta competencia tácita entre las escuelas zapatistas y oficiales (y sobre todo entre las modalidades federales y estatales), los promotores como las autoridades zapatistas tienden a mostrar en entrevistas que la coexistencia es relativamente pacífica, no sobresalen paradójicamente el sentimiento de ser víctimas de burlas, críticas, sino que los zapatistas sienten en general que los maestros oficiales "respetan la autonomía" y además muestran a veces cierta curiosidad hacia los planes de trabajo pedagógico de sus escuelas. Es frecuente escuchar que se rompe la actitud de indiferencia aparente entre actores de los proyectos educativos zapatistas y gubernamentales cuando se realizan actos cívicos y festivos comunes en la comunidad (el desfile del 20 de noviembre, por ejemplo), o cuando un docente del sistema oficial se acerca a un promotor zapatista para pedir un consejo o una información útil a su trabajo en clase.

Cabe mencionar algunos rasgos contextuales vinculados a la estrategia del Estado de dividir y reprimir a los pueblos indígenas de Chiapas, no directamente con la coerción física, sino con una batería de medidas políticas que abarcan también al sector educativo, tomando en cuenta el impacto psicosocial de la militarización (ver mapa siguiente) y la guerra de baja intensidad sostenidas por los gobiernos de México y de Chiapas (Pérez Sales, 2002).[337] Luego, prevalecen señales preocupantes para la vigencia de los derechos humanos vulnerados por la contrainsurgencia, y particularmente con las políticas asistencialistas de los gobiernos federal y del estado de Chiapas que originan disputas y rupturas entre las familias pobres. La distribución selectiva de recursos públicos a los campesinos no zapatistas en bienes de alimentación, en insumos para la vivienda y la producción económica, en la construcción de infraestructuras (carreteras, electricidad, agua, etc.), lo que ha permitido al Estado desmovilizar y cooptar simpatizantes y militantes del EZLN.[338]

[337] PÉREZ SALES, Pau, Cecilia Santiago Vera y Rafael Álvarez Díaz. 2002. *Ahora apuestan al cansancio: Chiapas, fundamentos psicológicos de una guerra contemporánea*. México: Grupo de Acción Comunitaria y Centro de Derechos Humanos Miguel Agustín Pro Juárez. Véase también el artículo de Cecilia Santiago Vera (2007) "La mirada psicosocial en un contexto de guerra integral de desgaste". En: *Journal for Social Action in Counseling and Psychology*, Vol. 1, No. 1, pp. 14-28.

[338] Consultar a los testimonios de algunos de los llamados "rajados" o "traidores" ex zapatistas provenientes de las Cañadas de Las Margaritas en las publicaciones de Marco Estrada Saavedra (2005a, 2005b y 2007).


El Zapote
Agua Azul
Río Jordán
Tzinteel
Sanjón Guadalupe
Jol Sacjún
RÍO PAXILHA
Peña Limonar
El Carmen
Temó
31 BI
Queshil
Pamalá
PREDIO TONINÁ
Agua Dulce
Ocosingo
39 ZONA MILITAR
PM
31 BI / 38 BIM
Suschila
PETULTÓN
FE
31 BI
Cuxuljá
RÍO JATATÉ
San Miguel
Morelia
Altamirano
MORELIA
11 CINE
La Laguna
Canuelja
ALTAMIRANO
RÍO TZACONEJA
Belisario Domínguez
Progreso
BARRIOS
CRUCERO CHANCALÁ
Chocoljaito
Pinal
San Jerónimo Tulijá
Nuevo México
Siria
San José Patihuitz
Jotulijá
Cristóbal Colón
Damasco
Jericó
La Arena
Metzabok
Lacandón
Ubilio García
Arroyo Granizo
Santo Domingo
Sival
La Culebra
Santa Rita
El Limonar
MONTE LÍBANO
31 BI
RANCHO PENÍNSULA
38 BI
Banavil
Plácido Flores
Monte Líbano
Santa Elena
La Unión
Seis de Octubre
Cintalapa
San Antonio Escobar
Lacanjá Tseltal
Nueva Palestina (Velasco Suárez)
Emiliano Zapata
Miguel Hidalgo
Río Jordán
El Censo
San Marcos
Pancho Villa
Brasil
Taniperla
La Trinidad
31 BI TANIPERLA
LA GARRUCHA
RÍO JORDÁN
21 BI 38 BI
Las Tazas
Avellanal
PATIHUITZ
Patihuitz
Prado Pacayal
El Zapotal
Las Tacitas
San Caralampio
Romulo Calzada
San Juan del Río
Santa Lucía
El Calvario
La Sultana
LA SULTANA
Ibarra
RÍO PERLAS
LAGUNA OJOS AZULES
LAGUNA OCOTAL
LAGUNA SUSPIRO
LAGUNA CHANJACATI
CRUCERO NUEVA PALESTINA
18 RCM
Crucero
Arroyo Jerusalén
Busiljá
Colonia Nueva Esperanza Progresista
RÍO CHANCALÁ
REPÚBLI
FRONTERA COROZAL
CRUCERO FRONTERA COROZAL
15 CINE
Crucero San Javier
18 BI
Crucero Frontera Corozal
Lacanjá Chansayab
Bonampak
Crucero Dolores
Crucero Peña
Crucero Estrella
San Juan del Río
Dolores
Zaragoza


SIMBOLOGÍA DE LAS POSICIONES MILITARES
Batallón de Infantería BI
Compañía de Infantería No Encuadrada CINE
Grupo Aeromóvil de Fuerzas Especiales GAFE
Policía Militar PM
Regimiento de Caballería Motorizada RCM
Batallón de Comunicaciones Especiales BCE
Batallón de Ingenieros de Combate BIC
Guarnición Militar GM
CIDR CIDR
Regimiento de Artillería RA
Batallón de Infantería de Marina BIM
Base Aérea Militar BAM
Campo Aéreo CA
Cuartel General CG
Batallón de Infantería
Compañía de Infantería No Encuadrada
Regimiento de Caballería Motorizada
Batallón de Ingenieros de Combate
Batallón de Infantería de Marina
Regimiento de Artillería
Fuerzas Especiales
Agrupamiento
Campo Militar
Aeropuerto / Campo Aéreo
Cuartel General VII Región Militar
31 ZONA MILITAR
Cuartel General 31 Zona Militar
36 ZONA MILITAR
Cuartel General 36 Zona Militar
38 ZONA MILITAR
Cuartel General 38 Zona Militar
39 ZONA MILITAR
Cuartel General 39 Zona Militar
SIMBOLOGÍA DEL MAPA
Caracol Zapatista
Carreteras
Terracería
Población
Poblado importante en la región
Ríos, Presas, Lagos y Lagunas
Límites estatales y federales

Mapa 5: La ocupación militar en la zona Selva Tseltal en 2007 [339]

Así, conviene recordar que dentro del sector escolar básico en las Cañadas de Ocosingo, como en otras regiones donde habitan bases de apoyo también, prevalecen los efectos de medidas contrainsurgentes. En primer lugar, se extiende la modalidad federal bilingüe (DGEI- SEP) a muchos de los poblados que cuentan con más de 30 niños (no zapatistas) en edad escolar a nivel de primaria. Por sentir protegidos sus intereses laborales, los maestros "oficiales" son aparentemente indiferentes, pero en realidad son firmes opositores a los proyectos autonómicos y a los principios que guían la lucha del EZLN, especialmente en materia educativa. Segundo, el Estado impulsa la multiplicación de modalidades educativas "comunitarias" y "bilingües" en las pequeñas localidades, a veces coincidiendo en la misma comunidad, sin que corresponda sistemáticamente a estrategias político-educativas de grupos locales distintos. De esta manera, ambas reacciones del poder federal y estatal respectivamente frente al levantamiento zapatista, los proyectos de educación indígena del CONAFE y del PECI están en competición desde 1994.[340] Además de las pugnas entre ellos para escolarizar niños, en ciertas comunidades compiten con las modalidades federal bilingüe, federal rural y estatal. Cabe destacar que se implantan, renovan y equipan planteles educativos gubernamentales situados cerca de las más grandes escuelas zapatistas, y, en especial, de los centros de capacitación (o escuelas secundarias autónomas). Las madres de familias indígenas oficialistas que escolarizan a sus hijos pueden pretender la ayuda del programa asistencialista "Oportunidades" que también contribuye a minar las bases de apoyo del EZLN; como lo expresa una autoridad del MAREZ Francisco Villa (entrevista octubre de 2005): "*Nos quieren comprar la conciencia por medio de migajas que no tapan el hambre, como sí lo hace nuestro frijolito, nuestro pozol y nuestra tortilla*".

[339] Fuente: Mapa de CAPISE (2007) "La ocupación militar en el territorio indígena de Chiapas".

[340] En febrero de 1994, el CONAFE (SEP) encargó a un equipo de pedagogos mestizos la tarea de establecer una estrategia operativa para introducir la lengua indígena e interculturalizar su propuesta de educación comunitaria y compensatoria, mediante la llamada "Modalidad de Atención Educativa para Población Indígena". De cierto modo, corresponde a un ejemplo de la incorporación de las demandas populares e indígenas en el discurso del Estado en la coyuntura del levantamiento zapatista (Rey Loaiza, 2005). En Chiapas se concentra un tercio de los instructores bilingues del CONAFE, es decir un poco más de 1,300. Por otra parte, la modalidad estatal "PECI" en las Cañadas de Ocosingo está ligada a un proyecto educativo regional que aglutina un centenar de escuelas de la organizacion campesina ARIC "*Independiente*", e integra ahora una decena deescuelas de la ARIC "*Unión de Uniones Histórica*", ambas cercanas a priístas y al PRD.

Estas estrategias públicas buscan debilitar la viabilidad misma de las escuelas zapatistas, las cuales siguen fuera de la legalidad imperante a nivel nacional. Ahora bien, la práctica autonómica en educación consiste, *grosso modo*, en crear, organizar, controlar y solventar los procesos escolares locales de la manera que las familias de los alumnos y sus autoridades comunitarias y regionales elijan y estimen más pertinente, en relación a una serie de consideraciones de orden social, político y cultural. El retiro de los niños de las familias rebeldes de las escuelas del "*mal gobierno*", entre 1997 y 2000, permite a las bases de apoyo del EZLN involucrarse plenamente en una experimentación etnoeducativa inédita, que parece ser la más amplia entre los pueblos indios de América. Esto no implica, en cambio, que estos proyectos autogestivos y participativos sean homogéneos y reproducidos de manera idéntica de una región autónoma o Caracol a otro, de un MAREZ a otro, o de una comunidad a otra. La existencia de estos centros educativos dirigidos y animados por las bases de apoyo zapatistas ilustra sobre las formas particulares que adquiere el ejercicio del derecho a la educación en el marco de la Convención No. 169 de la Organización Internacional del Trabajo.[341] Además, de acuerdo con la Declaración de las Naciones Unidas del 14 de septiembre de 2007, "*los pueblos indígenas tienen derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje*" (Art. 14).

A nivel de cada localidad, el proyecto educativo municipal adquiere rasgos distintos, dependiendo de las consignas y prioridades pedagógicas que establecen las familias bases de apoyo del EZLN. Las escuelas autónomas son administradas, en efecto, por los mismos miembros de las comunidades tseltales, tsotsiles, tojolabales y ch'oles, según los mecanismos políticos, económicos y socioculturales de los que disponen. Dicho de otra manera, por medio de las formas de democracia participativa que caracterizan sus procesos autóctonos de toma de decisiones colectivas, es la junta de adultos -padres de familia y

[341] Ratificada en 1990 por el Estado Mexicano, la Convención Internacional en su artículo 27 precisa que los programas y los servicios educativos deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con los pueblos indios con el fin de responder a sus necesidades específicas. Se trata de incluir en los programas de enseñanza la Historia, los saberes y técnicas de los pueblos, sus sistemas de valores y todas sus aspiraciones sociales, económicas y culturales. Obliga a las autoridades oficiales competentes a reconocer las instituciones educativas que sean creadas dentro de ciertos límites fijados según consulta previa con ellos. También impone a los Estados el rol de asegurar la participación en la formulación y ejecución de programas de educación con el fin de transferirles posteriormente estas responsabilidades. Véase el anexo C-5.

abuelos de los alumnos en general-, convocada por el Comité de educación de la localidad, la que delibera, ratifica, controla y vigila las actividades docentes de los promotores de educación y ante la cual ellos rinden cuentas.

También esta asamblea comunitaria determina cuánto apoyo material y laboral aportan las familias con sus recursos propios. Se consulta periódicamente al "pueblo" sobre cuestiones de organización escolar, de elección y de apoyo a los promotores. Las orientaciones y las prácticas pedagógicas son propuestas y cuestionadas colectivamente en el momento requerido en la reunión local y en la asamblea regional de delegados del "pueblo". Desde luego, los pueblos tseltales no han esperado la protección guerrillera para rechazar programas gubernamentales o de organizaciones civiles que consideran no convenientes ni bienvenidos. Por lo tanto, la ayuda externa y limitada que reciben los pueblos mayas zapatistas también está sujeta a la demanda y evaluación colectiva.

En adelante, se presentan y comentan algunos datos etnográficos, abordados después en profundidad a lo largo del presente trabajo. Fueron obtenidos entre 2005 y 2007, con el permiso explícito de la Junta de Buen Gobierno "El Camino del Futuro" con sede en el "Caracol de Resistencia Hacia un Nuevo Amanecer" situado en La Garrucha. Las siguientes secciones se detienen en particular con los actores y las prácticas ligadas a la experiencia reciente del municipio autónomo más pequeño de la región, Francisco Villa, el cual es el único de la zona Selva Tseltal donde se está logrando escolarizar a casi todo el conjunto de los niños de familias bases de apoyo.

I. Entre el cargo comunitario y la militancia zapatista: los promotores de educación autónoma en la zona Selva Tseltal

En 2007, cuatro promotoras de educación y dieciocho promotores varones se encargan de cerca de 500 niños en edad escolar, en 12 de los 14 pueblos con presencia zapatista en el MAREZ Francisco Villa.[342] En este valle fértil, a poco más de dos horas en automóvil de Ocosingo, por caminos de terracería, se sitúan una decena de rancherías y de ejidos fundados en la primera mitad del siglo pasado, al margen de las mejores tierras que hasta las leyes de Reforma pertenecían al Convento de Santo Domingo. Del porfiriato hasta 1994, esta cañada fue dominada después por grandes latifundistas (haciendas Dolores, Paraíso, Nuevo México, Champa y otras). Atravesadas por el río Naranjo, las tierras del MAREZ Francisco Villa están marcadas por la memoria del peonaje y de la evangelización, como en la toponimia que recuerda muchas veces el nombre de las fincas y referencias bíblicas.[343]

Después del repudio tseltal y zapatista a la educación "oficial"

Antes de la firma de los Acuerdos de San Andrés y del primer Congreso Nacional Indígena en el mes de octubre de 1996, el movimiento indio de México fustiga la "*enseñanza indigenista*" calificándola de "*nociva*" porque transmite valores ajenos y devastadores:

> "*Los profesores intentan imponerles a los niños y niñas la lengua castellana, diciendo que nuestras lenguas ya no sirven, que ya pasó su tiempo, que ya no están en uso. Muchos ni siquiera trasmiten la instrucción que deberían impartir. Otros, hacen juicios sobre los usos y costumbres de las comunidades,*

[342] Las escuelas autónomas del MAREZ Francisco Villa se ubican en 4 poblados fundados en los años 30, es decir el ejido El Salvador que también constituye la sede del Consejo Autónomo, y las rancherías El Mango, Emiliano Zapata y El Laurel, y en 8 "*nuevos poblados*" asentados al final de la última década en las tierras recuperadas en 1994 a los terratenientes (Nuevo Paraíso, Nueva Esperanza, Patria Nueva, San Marcos, Nuevo Emiliano Zapata, Nuevo Guadalupe, Independencia y San Manuel). A éstas también acuden niños y niñas de algunas pequeñas rancherías y de ejidos donde el número de familias zapatistas es reducido.

[343] Un ejido no zapatista limítrofe a ellas hace figura de excepción, ya que lleva el nombre del luchador agrarista Plácido Gómez, un pequeño ranchero mestizo que tuvo, al momento de su fundación en los años 30, un poder de convocatoria importante entre los peones indígenas y mozos acasillados de la cañada. Bajo su influencia decisiva, ellos empezaron a quitar las haciendas para formar rancherías y ejidos.

con lo que confunden a los niños y niñas; ignoran a los ancianos, a los padres y madres […]. Sentimos que nuestros hijos, en lugar de ser educados, están perdiendo el tiempo y luego ya no saben hacer los trabajos de la comunidad. Lo más grave es que los gobiernos han utilizado los sistemas educativos como formas de penetración y devaluación de las culturas y, en muchos casos, como instrumentos de control político".[344]

Ligada a su origen social y étnico y a su trayectoria profesional, la posición social del maestro federal le concede ciertos niveles de poder económico y de prestigio político. Su legitimidad le es otorgada por el Estado que le confía funciones de intermediación para difundir su proyecto educativo "civilizatorio" en las comunidades. La representación colectiva de la figura del maestro se ha construido social e históricamente al ritmo de los cambios de las políticas educativas en el siglo XX, marcadas en general por la desatención y la discriminación hacia los pueblos indígenas. Aunque hoy sea muchas veces indígena, el maestro "traído de afuera" sigue siendo un actor represivo hacia la lengua y la cultura autóctona a pesar de no ser directamente responsable de la irrelevancia de los contenidos y de los métodos pedagógicos con el contexto local. Su posición social le otorga cierto reconocimiento comunitario, pero su liderazgo es cuestionado puesto que no comparte en general la condición socioeconómica del campesinado y sus luchas políticas. Así, no es sorprendente escuchar que algunos de ellos son calificados de "orejas" (espías) por las bases de apoyo zapatistas. Sin negar el papel efectivo de algunos maestros comprometidos en la resolución de problemas concretos que las comunidades enfrentan, por ejemplo en sus gestiones agrarias, se alude sistemáticamente en los relatos autobiográficos indígenas a los aspectos considerados como nefastos de los comportamientos del maestro llamado "oficial". Se le asocia particularmente con agravios morales, con comportamientos que se estiman reprobables según los valores y las normas compartidas localmente.

En las Cañadas de Ocosingo son múltiples las quejas, denuncias o inconformidades que manifiestan de manera abierta los tseltales de todas las generaciones hacia los maestros de

[344] Foro Nacional Indígena, Resolutivos de la Mesa 6 "Promoción y Desarrollo de las Culturas Indígenas", San Cristóbal, 8 enero 1996.

la SEP. Sus imputaciones tienen como punto común la falta de respeto y la violación de reglas específicas que se relacionan con cierta ineficacia pedagógica, con el incumplimiento de los cinco días de trabajo semanal, con la intromisión conflictiva en la política y la religiosidad local, y con el consumo del alcohol y marihuana. Dos tipos de prácticas coercitivas y de maltratos siguen marcando tanto las memorias individuales como colectivas. Por un lado está el abuso y la violencia física (golpes de vara y "chicotazos", posición de rodillas sobre granos de maíz, etc.) y, por otro, la violencia psicológica que no solamente atenta contra la autoestima de sus alumnos (y alumnas sobre todo), sino también contra su cultura y, en especial, su lengua materna. En entrevista (enero de 2007) los jóvenes coordinadores de educación del MAREZ Francisco Villa relatan que sus maestros federales se cambiaban cada año y utilizaban de manera excepcional el tseltal para aplicar medidas disciplinarias. Recuerdan la desconfianza e incomprensión diariamente sentida: "*No aprendíamos nada de nuestras costumbres, nomás que todas las ideas las traían de afuera. No era como lo que estamos ahorita preparando, con nuestras costumbres, crear la educación en nuestra comunidad; no era así antes*".

Si bien el magisterio bilingüe en los Altos se ha empoderado al punto de poder interpretar su intervención social como caciquismo cultural (Pineda, 1995), en la Selva se denuncia además frecuentemente a los maestros oficiales de ser "*mochila-veloz*" por ausentistas y por su fuerte rotación y la carencia de compromiso pedagógico y social con la comunidad (ver cuarto capítulo). Sin embargo, los promotores zapatistas actuales no comparten el perfil del maestro bilingüe que no forma parte del campesinado. Lo comprueban su rango de edad, su patrimonio material y sus ingresos, su formación política, sus dificultades por expresarse en castellano y su falta de contactos con el mundo ladino, debidas en parte a no tener que salir a estudiar a una ciudad lejana. No ocupan por lo tanto una posición social superior o dominante en su espacio social comunitario. "*Los promotores no les traemos de afuera; es alguien de los que aquí vivimos, que organiza y conoce bien a su pueblo, los conocemos bien de por sí*".[345]

[345] Entrevista con el Comité de educación, Nuevo Paraíso, octubre de 2005.

Esto tiene implicaciones pedagógicas complejas, pero lo que atrae la atención son las consecuencias sociopolíticas que genera el proceso de control comunitario sobre la figura, la misión y la actuación de este docente "muy otro" puesto que se diferencia ampliamente de las representaciones sociales asociadas al magisterio de la SEP en esta zona. Aparte de la innovación etnopolítica en la tradición del cargo, se puede atribuir la especificidad de la invención social (Gracia, 2008)[346] por comunidades indígenas de la función docente a otra razón principal interrelacionada: la coincidencia de la comunidad militante con el desarrollo del proyecto político autonómico, presente no sólo en las comunidades donde hay escuelas. Efectivamente, por un lado se trata de un cargo cívico indígena constituyente de la nueva esfera institucional comunitaria y, por otro lado, las tareas pedagógicas implicadas son desempeñadas en el marco municipal rebelde donde el promotor se distingue por asumir una militancia activa, una cierta forma de entrega de sí mismo que muchas veces se traduce por ciertas dificultades para subvenir a sus necesidades básicas y las de su familia.

A pesar de desempeñar su cargo en condiciones materiales precarias, los jóvenes promotores zapatistas no sólo se benefician de la confianza de los padres de familia sino de toda la colectividad a la cual pertenecen. Ésta se ocupa de responder con sus fuerzas y recursos propios a las necesidades ligadas a la escuela a través del trabajo colectivo de los hombres (*winiketik*), la faena y la cooperación interfamiliar. Si bien no se excluye a las mujeres (*antsetik*) del proceso de nombramiento por la asamblea o "común" de su pueblo, los promotores son generalmente jóvenes varones solteros (*keremetik*). Alrededor de una tercera parte de ellos tienen hijos pequeños (*alaletik*), sobre todos los que superan los 25 ó 30 años de edad. Si bien no son criterios expresos, la elección del promotor se realiza entre candidatos voluntarios -muchas veces son animados en serlo- provenientes de familias bases de apoyo. Ellos se distinguen en general por haber cursado grados de primaria en la década de los 90 donde no se suspendió el servicio educativo oficial. En la actualidad, la mayor parte de los promotores de educación más jóvenes sólo han sido escolarizados en la red de escuelas de los municipios autónomos.

[346] GRACIA, Amalia. 2008. *Fábricas recuperadas en Argentina, 2000-2006: un campo para la invención social.* Tesis de Doctorado en Ciencia Social, con Especialidad en Sociología. México: Colmex.

A primera vista, las prácticas zapatistas instituidas y rutinizadas de participación colectiva en la educación se asemejan a los usos políticos y tradiciones asamblearias que se ubican entre la normal legal y la costumbre indígena (Stavenhagen y Iturralde, 1990).[347] Tanto los promotores como los representantes de las comunidades y de los MAREZ en el sector educativo son controlados por los mecanismos y principios democráticos indígenas flexibles y pragmáticos, ya que se siguen adaptando en el tiempo a las necesidades que surgen. Sin dejar de tener iniciativas de acción dentro del marco de los proyectos escolares municipales que administran a partir de normas y valores propios, apuestan a la alfabetización masiva y al fortalecimiento del sentimiento de pertenencia a un proyecto colectivo sociocultural y políticamente identificador, como herramienta de defensa y de intercambio, buscando la liberación de la opresión ligada a la "*ignorancia*". Así, según un programa de Radio Insurgente (10 de junio de 2005),

> "*los zapatistas luchamos para que […] la educación sea de acuerdo a los intereses del pueblo, de acuerdo a sus necesidades, de su historia, de su cultura y de su pensamiento, […], para preparar y formar profesionistas indígenas y no indígenas que van a estar al servicio de nuestros pueblos, […] y que esas escuelas cuenten con apoyo económico que sea administrado por los mismos pueblos, […] y con maestros que sean de los mismos pueblos, que entienden mejor la vida, la situación, la cultura y la lengua de nuestros pueblos*".

Más allá de cumplir con un cargo comunitario de educador tseltal o *nopteswanej* ("el que enseña") en la escuela o *snajel nopjun* ("casa donde se estudia"), los promotores se desempeñan como destacados luchadores sociales muy activos en la vida cultural local, ya que sus compromisos dedicados al servicio de la alfabetización de los niños, y a veces de los adultos, no pueden ser deslindados de su militancia común en el movimiento zapatista con el cual se identifican. Las reglas del oficio de docente tseltal dependen ahora de mecanismos y criterios propios de las entidades autónomas indígenas rebeldes. No se trata del simple reemplazo de personal docente sino de una alternativa radical de organización

[347]STAVENHAGEN, Rodolfo y Diego Iturralde (Comps.). 1990. *Entre la ley y la costumbre: el derecho consuetudinario indígena en América Latina*. México: III, IIDH.

escolar que cuestiona profundamente ciertos efectos recientes de las ("contra") reformas recientes de corte indigenista neoliberal en México y rechazado por los diversos sectores del movimiento indígena (Velasco Cruz, 2003; Hernández, Paz y Sierra, 2004).[348]

La práctica de autogestión comunitaria y municipal de las escuelas zapatistas tiende a conllevar la toma en cuenta de las especificidades identitarias locales a la hora de definir en asambleas y reuniones el quehacer educativo cotidiano. La principal ventaja que los pueblos rebeldes consideran acerca de la autonomía escolar es su capacidad de (re)valorizar los conocimientos generales, prácticos y éticos, que estiman útiles, necesarios o prioritarios para fortalecer su identidad y su dignidad como miembros de un pueblo campesino tseltal, mexicano y zapatista. Al construir sus propias redes regionales de escuelas, la democratización de la educación se traduce en la autonomía de cada comunidad campesina y sus representantes elegidos para poder influir colectiva y ampliamente en la gestión escolar, sobre todo a través de la vigilancia, a veces muy escrupulosa, del cumplimiento del mandato pedagógico confiado al promotor. Si bien la autonomía escolar no parece nada compatible con la tradición centralista del programa único, es posible que justamente una mayor autodeterminación educativa sea una condición necesaria para garantizar un acceso universal a la educación básica (Rockwell, 1998). La democratización educativa en zonas como la Selva Tseltal ha significado entonces la ruptura completa de las familias campesinas zapatistas con los servicios escolares gubernamentales aplicados nacionalmente, y en principio iguales para todos.[349]

---

[348] HERNÁNDEZ, Aída; Sarela Paz y Teresa Sierra (Coords.). 2004. *El Estado y los indígenas en tiempos del PAN: neoindigenismo, legalidad e identidad*. México: CIESAS, Porrúa.

VELASCO CRUZ, Saúl. 2003. *El movimiento indígena y la autonomía en México*. México: UNAM, UPN.

[349] Esta igualdad o uniformidad de principio contradice la realidad local donde cinco modalidades educativas oficiales compiten entre sí en la microregión del MAREZ Francisco Villa donde no radica población no indígena. Las escuelas federales bilingües están repartidas entre dos zonas escolares (La Reforma, San Antonio, El Cacao, Emiliano Zapata, Santo Ton y San Francisco por un lado, y Nazareth, Conchitas, Guadalupe Victoria, El Porvenir, Boca del Cerro, El Salvador, El Mango y El Laurel por otro). Además, en los límites del MAREZ se encuentran escuelas de otras modalidades; son federales rurales monolingües (Las Champitas y Nuevo México), estatal monolingüe (Agua Dulce), estatal indígena (Macedonia) y CONAFE indígena (La Puerta).

Las comunidades tseltales de las Cañadas de Ocosingo no han esperado integrarse al movimiento zapatista para manifestar su oposición y su resistencia a la imposición de un funcionario o de un programa gubernamental. No es contradictorio entonces que la escuela represente un espacio de lucha, tanto para conseguir el nombramiento de un maestro como para obtener su salida. Con el fin de entender por qué el rechazo a las prácticas del "maestro oficial" se articula con estrategias de resistencia étnica de reapropiación y reinvención (Bonfil Batalla, 1987), es preciso primero evidenciar la diversidad de las inconformidades de las comunidades indígenas con el magisterio.

La atribución de un cargo de promotor no es resultado de una simple consulta con los padres de familia, sino parte de un proceso de movilización complejo y amplio en torno al proyecto escolar que se está construyendo y consolidando concretamente a nivel de cada municipio autónomo. El desempeño de este educador "muy otro" contribuye en muchos sentidos a puntualizar la política alternativa de educación que cada MAREZ está emprendiendo. Como se expone más adelante y luego en el capítulo posterior, el control comunitario y municipal sobre los encargados educativos parece imposibilitar que sea el mismo docente bilingüe quien, a la manera de un verdadero "cacique cultural" (Pineda, 1995), llegue a concentrar recursos y poderes de todos tipos en el escenario político y económico local. En este sentido, la misión, la figura y la acción docente del joven promotor zapatista se oponen y cuestionan profundamente las prácticas del maestro enviado por la SEP.

Actores de la política educativa de los municipios autónomos

En gestación antes de 1994, otra forma de concebir y gobernar la educación de base se concretiza con el impulso de los cuadros dirigentes zapatistas locales. La asamblea del pueblo, máxima instancia de deliberación y de decisión comunal, se consolida en la práctica como la vía legítima para transformar la gestión educativa. Por ejemplo, la costumbre asamblearia sirve de espacio idóneo para encontrar otro modo de seleccionar, ratificar, mantener, vigilar, evaluar y sancionar al docente, en función de prioridades y recursos propios, establecidos a partir de necesidades educativas colectivamente definidas. En colaboración con las autoridades municipales y regionales zapatistas, la comunidad rebelde asume el control administrativo y pedagógico de su propia escuela, cuestionando

profundamente la centralización y la instrumentalización de la política educativa para fines ligados a la consolidación del proyecto nacionalizante del Estado homogeneizador (véase Dietz, 2003). La lucha por la autonomía de la educación impugna el proceso de dominación que implica la posición, la identidad y el rol social del maestro oficial en el territorio indio.

El proyecto escolar del MAREZ Francisco Villa ilustra el repudio a la política educativa nacional, y además, la búsqueda de una alternativa autogestiva que responda a las exigencias propuestas y debatidas en las reuniones de los militantes zapatistas. En este MAREZ, los promotores se auto-organizan y acumulan cargos de docencia, de coordinación, supervisión y representación. En un primer momento, "*cuando no había todavía Consejo Autónomo, los Comités Clandestinos y los responsables organizaron a los promotores*".[350] Siguiendo en 1999 el ejemplo de las experiencias previas de otros MAREZ de la Selva, la estrategia política de las bases zapatistas de esta cañada ha sido "sacar" a sus niños de las escuelas públicas, como en San Salvador, la cabecera municipal rebelde, aunque "*de por sí ya no iban con los maestros bilingües que eran cuatro y que se fueron a la ciudad y que regresaron después para atender a los niños de las otras organizaciones*". Se avisó cordialmente a estos funcionarios que "*íbamos a hacer nuestra propia educación con nuestros promotores*". El 7 de febrero de 2000 se inició la primera semana de capacitación dirigida a jóvenes zapatistas en el auditorio de la cabecera rebelde. Con el tiempo, unos salones han sido erigidos con base en el modelo de las viviendas, a veces en una fracción de la parcela escolar preexistente, o regularmente en el casco de un rancho recuperado y reocupado. En la ranchería Emiliano Zapata, cuenta el promotor que su salón de clase, hecho de tablas y láminas en tiempos anteriores al levantamiento armado, fue destinado inicialmente a un proyecto fracasado de criadero de pollos.

Legitimado y habilitado por la asamblea de su comunidad de origen, cada promotor del proyecto municipal adquiere tanto derechos como obligaciones hacia ella. Partiendo de un acuerdo mutuo y consensuado ante toda la colectividad, se oficializan por escrito las responsabilidades mutuas al "*levantar un acta*" que se firma conjuntamente. Por este medio

[350] Entrevista con el Presidente del Consejo Autónomo del MAREZ Francisco Villa, San Salvador, octubre de 2005.

se expresa un "*juramento*", es decir, un compromiso bilateral (y renegociable) en el cual se especifican los deberes docentes y el tipo de retribución que le concede el "*pueblo*".

> "*Pues nosotros mismos nos encargamos, como Consejos Autónomos, de llegar al pueblo y al pueblo decirle que forme sus promotores. Explicándole por qué motivo, porque el pueblo de por sí ya lo sabe que queremos una escuela justa, una escuela en donde haya aprendizaje, una escuela donde haya enseñanza, donde haya ciencia pero que sea de verdad. Entonces el pueblo se interesó, el pueblo nombró a sus promotores y los promotores también se comprometieron, el pueblo se comprometió también a defender a los promotores. […] Sin el apoyo del pueblo tampoco no pueden hacer nada. Entonces del pueblo se tuvo que hacer un acta de acuerdo de los promotores y un acta de compromiso también de los pueblos, para que así, a lo mejor, que si se le olvida a alguien, vamos con el acta que tenemos compromiso, y con eso lo vamos a cumplir […]. Y entre los promotores, ahí pensaron ellos elegir sus coordinadores, para que así los coordinadores vayan a vigilar sus promotores, quién asiste a su clase y quién no asiste a su clase*".[351]

Asimismo, las acciones educativas de las autoridades municipales conciernen sobre todo la promoción y la legitimación de este tipo de contratos establecidos en cada asamblea comunitaria, sometiendo a ambas partes a obligaciones recíprocas. Otra instancia colectiva de gestión escolar autónoma es el grupo de representantes electos de los promotores - los "coordinadores" - quienes tienen crecientemente un papel articulador en el intersticio entre el nivel comunitario y el nivel municipal. En el MAREZ Francisco Villa, el conjunto auto-organizado de promotores se responsabiliza de la acción educativa en colaboración directa con los miembros en turno del Consejo Municipal Autónomo, ante el cual tienen que rendir cuentas, así como en una multitud de reuniones periódicas y extraordinarias.

[351] Entrevista a la Junta de Buen Gobierno en La Garrucha, concedida por Gabriel, Presidente en turno del Consejo Autónomo del vasto MAREZ Ricardo Flores Magón situado también en la zona Selva Tseltal (agosto de 2005).

"*El cargo que tiene el Consejo de Educación es de vigilar los pueblos donde hay problemas. El Consejo tiene que ver, tiene que analizar cuáles son los problemas, tiene que dar un consejo a los promotores, cómo deben trabajar con sus niños, cómo se deben organizar sus pueblos. El Consejo de Educación fue nombrado de los promotores. Porque nosotros vemos al que sabe expresar, o sea ya tiene experiencia o ya tiene un mayor de edad. […] Somos seis autoridades de educación. Nosotros tenemos coordinador, tenemos supervisor de la educación, tenemos presidente de la educación, tenemos tesorero y secretario. Así como dije esas son las autoridades que nosotros elegimos. […] Si se va a juntar las tostadas para ayudar al promotor en cada capacitación, el secretario también tiene que apuntar, el presidente va a […] recibir las alimentaciones y así el tesorero [cuando] necesitamos una ayuda de recursos, por dos pesos por cada pueblo, entonces el secretario lo va a apuntar*".[352]

Uno de los promotores que enseña en la escuela Che Guevara del poblado Nuevo Paraíso explica sus funciones, asignadas por la asamblea de promotores:

"*El cargo que tengo yo como supervisor de la zona, digamos, porque de toda la zona tengo que recorrer o visitar a los pueblos donde están trabajando los promotores, tengo que ver cuál es el avance de los niños, si se portan bien o les falta algo en su salón, y […] cómo están trabajando los promotores en cada comunidad. El supervisor va a ir a ver a cada pueblo, a hacer reunión con el pueblo, tiene que ver, darles una evaluación de los alumnos […]. Después hace su informe y lo manda al coordinador, haz de cuenta como un control que va a llevar el coordinador, si algún día va a pedir el avance del niño, pues ya tenemos el informe que pide La Garrucha […]. El coordinador lo debe presentar a la junta regional [donde tiene] que avisar cuáles son los avances del municipio para que escuchen todos los responsables de cada pueblo. […] Así para los problemas que se debe resolver se tiene que ir allá [a la cabecera]*

[352] Entrevista a miembros de la coordinación del Consejo de Educación del MAREZ Francisco Villa (enero de 2007).

a pedir permiso con el Consejo [Municipal Autónomo]. Si queremos hacer una solicitud o un proyecto tienen que firmar; se tiene que pedir autorización allá".

Así, es de manera pragmática y colegiada que estas jóvenes "autoridades de la educación" efectúan sus labores de organización de la gestión escolar municipal. El esfuerzo de institucionalización de funciones reguladoras de la administración educativa autónoma proviene de la necesidad de contemplar no solamente cuestiones de calidad de la enseñanza sino también las relativas al cumplimiento de los acuerdos locales que son constantes y fluidos. En palabras de un promotor, "*según vemos la idea de los compas de otros municipios que ya tienen sus coordinadores, sus consejos, sus tesoreros, sus presidentes, sus secretarios, todo eso; por eso nosotros pensamos que así va a ser también de nosotros, por eso así ya tienen los demás, y nosotros pensamos que si nadie nos va a venir a organizar, nos vamos a organizar aquí nosotros*." Esta organización autónoma y singular es posible gracias al margen de maniobra concedido con mucha confianza al grupo de promotores por los catorce representantes del Consejo Municipal Autónomo.

Prácticas de asambleas y cargo de promotor zapatista

Un rasgo esencial de la autonomía escolar zapatista es que está respaldada, moldeada y conducida por los órganos incluyentes que acostumbran utilizar (y transformar) los pueblos mayas para la gestión de sus asuntos internos. A sus delegados, democráticamente electos y revocables, la asamblea comunal les otorga la legitimidad de llevar a cabo sus labores. Una sanción permitida en caso de no respetar un mandato, es la remoción definitiva, consensuada igualmente en asamblea con la participación de familias de todas las generaciones. La renuncia al cargo implica el regreso del comunero al trabajo exclusivo de la tierra. En ciertas aldeas, las mujeres no llegan a participar en todas las reuniones, pero les interesa particularmente intervenir cuando se trata de la escolarización de sus hijas e hijos. La tradición asamblearia tiende a ser idealizada por algunos observadores a causa quizá de su aparente horizontalidad marcada por el consenso y la inclusión del conjunto de la población. Sin embargo, estas prácticas políticas participativas no coinciden necesariamente con una dinámica de democracia radical ya que están en juego, dentro como fuera de la asamblea, relaciones complejas de poder que pueden desembocar en tensiones y conflictos, llevando así a divisiones intra e interfamiliares.

Las prácticas de asambleas constituyen el lugar de lo político, como en el tiempo de las ciudades griegas del sexto siglo antes de Cristo cuando las reglas, de las más concretas a las más ambiciosas, eran sancionadas por el grupo cívico en cuanto tenía consciencia de sí mismo, y cuyo régimen político obedece a un modelo voluntarista, basado en la voluntad de asociarse entre sí (Detienne, 2003).[353] Según un historiador helenista, "*la idea de soberanía del grupo sobre sí mismo se nutre de todas estas decisiones públicas y expuestas en lugares llamados "los más visibles", y en espacios altamente simbólicos como un ágora, una acrópolis o en los santuarios más importantes de la ciudad*".[354]

Las prácticas de asambleas soberanas de las Cañadas de Ocosingo ofrecen una prueba categórica del carácter visible de la participación indígena, como espacio colectivo de deliberación de las estrategias pragmáticas de regulación sociopolítica. Estas reuniones muy concurridas tienen lugar en la escuela, en el auditorio, en la cancha de básquetbol, en la iglesia, o a veces en la cocina colectiva de la comunidad. Con las prácticas asamblearias y de cargos, la re-elaboración de la tradición política campesina e indígena acompaña la reconfiguración de la misión de la escuela y el rol atribuido a sus docentes. Así, la lucha por la autonomía educativa está marcada por la huella identitaria de los pueblos zapatistas. Uno de los rasgos propios de la cultura organizativa de la vida social y política de los pueblos indios de Mesoamérica y de los Andes y que está impregnando la creación y la consolidación de la red de escuelas del MAREZ Francisco Villa, es la inclusión de la función docente en el "sistema de cargos" evidenciado por la antropología del siglo XX. La traducción literal de la noción de cargo en la variante tseltal local es *kateltik* que se refiere a la entrega individual (y no remunerada) al servicio de los asuntos de interés general y colectivo, pero que se distingue explícitamente del trabajo remunerado o *ganaretik*.

Al sustituir la plaza de maestro titular por un cargo de educador comunitario, la práctica de la autonomía escolar conduce sin duda a interpretarla como una forma de apropiación étnica de la función docente en un contexto geopolítico local complejo. Inseparable de la

[353] DETIENNE Marcel. 2003. "Des pratiques d'assemblée aux formes du politique". En: Marcel Detienne (Ed.). *Qui veut prendre la parole ?* París: Seuil, pp. 13-31.

[354] Traducción personal (Detienne, 2003: 27).

lógica asamblearia, la institución social tradicional del cargo resulta ser un mecanismo incluyente de ejercicio de ciertas funciones político-religiosas que se dedican a satisfacer las necesidades sociales de la comunidad. La antropología social y la etnohistoria lo consideran como un proceso en continua transformación en el tiempo y el espacio. Desde las primeras descripciones etnológicas de los investigadores norteamericanos, se identificó el carácter versátil del sistema de cargos que algunos estudiosos de Latinoamérica oponen a sistemas sociales basados en relaciones de parentesco, de clases o de castas. Por ende, no es muy pertinente buscar saber cuándo, cómo y dónde aparece el origen de los cargos contemporáneos. Lo que importa comprender es cómo esta tradición se ha ido construyendo de distintas maneras, y de qué modo hoy representa una característica común del autogobierno indígena, porque define las fronteras simbólicas de la comunidad y establece los canales legítimos de comunicación entre la población y las autoridades políticas y eclesiales a nivel regional y nacional. Estando en general reservados a los hombres moralmente irreprochables, los cargos pueden ser otorgados como castigo para quienes cometen alguna falta, considerando que servir a la comunidad pueda tener un efecto pedagógico.

La rotación de los miembros de la comunidad en la jerarquía de las funciones y el hecho de que de no recibir pago por el servicio prestado son dos de los rasgos específicos del "típico sistema de cargos".[355] Involucrando a los jóvenes desde temprana edad, la repartición de los cargos está basada en una economía simbólica del prestigio evidenciada por los microjuegos de poder que se dan en el escalafón jerárquico y rotativo de responsabilidades múltiples. El paradigma del sistema de cargos abarca elementos políticos, religiosos e ideológicos y también étnicos ya que contribuye a definir la identidad comunitaria y regional. Más allá del romanticismo de muchos cargólogos (estudiosos del tema), es poco discutible que el sistema de cargos tienda a fortalecer la cohesión y la integración a la vida comunitaria. Algunos especialistas lo han calificado de institución conservadora y gerontocrática, puesto que puede inclinarse a la oposición a cualquier cambio radical en la

[355] La función social prestada al cargo comunitario para nivelar o justificar las desigualdades económicas intracomunitarias ha concentrado la atención de los antropólogos culturalistas y funcionalistas de mediados del siglo pasado, quienes tenían a los pueblos tsotsiles cercanos a San Cristóbal de Las Casas como objetos (más que sujetos) predilectos de observación.

comunidad, a cualquier esfuerzo modernizador, incluido el mismo indigenismo (Korsbaek, 1996).[356] Para los miembros de los pueblos indígenas tiene mucho sentido participar activamente en los cargos y luchar por su reconocimiento en el derecho nacional, ya que los usos y costumbres representan su propio sistema normativo y la base de su identidad étnica (Stavenhagen e Iturralde, 1990; Korsbaek, 1996; Carlsen, 1999).[357]

Más allá de la tradición indígena de nombramiento o designación colectiva a los puestos clave de la política comunitaria, tener hoy el cargo de promotor de educación exige estar en un constante proceso de aprendizaje autodidáctica y de reinvención de la función docente. Requiere también cierta vocación, aptitud o inclinación hacia el trabajo pedagógico que, para algunos, se adquiere sobre la marcha, ya que depende del compromiso personal y del reconocimiento colectivo de su capacidad de asumir el cumplimiento cabal del trabajo asignado. Algunas comunidades encuentran a veces serias dificultades organizativas para designar, sostener y orientar a su promotor de educación. Luego de las presiones de la familia y/o de líderes de la comunidad, pueden aparecer varios candidatos a quienes "les toca" competir por los votos y/o el consenso de la asamblea. La atribución ocurre de manera arbitraria ya que se sabe que, de ser así, "*nuestro promotor no le va a echar ganas a su trabajo y se va a cansar rápido*".[358]

Entonces el nombramiento no puede derivar en una imposición colectiva contra la voluntad expresada por el electo y que podría restringir su motivación debido al desafío que representa su compromiso con la estrategia educativa del MAREZ a la cual está adherido su pueblo. Sin que los promotores de ambos sexos pierdan sus derechos agrarios, la ocupación de docente rebelde permite, a veces, descargarse de buena parte de las actividades campesinas más agotadoras físicamente; aunque es un hecho que ninguna promotora del Municipio Francisco Villa (representan alrededor de un cuarto del total) se desentiende de

[356] KORSBAEK, Leif. 1996. *Introducción al sistema de cargos.* Toluca: UAEM.

[357] CARLSEN, Laura. 1999. "Autonomía indígena y usos y costumbres: la innovación de la tradición". En: *Chiapas*. No. 7, pp. 45-70.

[358] Entrevista al representante del nuevo poblado de San Marcos en el Consejo Municipal Autónomo, agosto de 2005.

las tareas domésticas ligadas a su rol de mujer, y que ningún promotor se despreocupa de sus cosechas y de su humilde vivienda. Aún siendo promotoras y promotores, no dejan de compartir las condiciones del modo de vida del campesinado indígena en el que la dominación masculina también se evidencia en la escuela (ver capítulo posterior).

> "*Si un compa decide ser promotor de salud, de educación, de… o ser catequista, ese es un cargo muy importante porque según dicen nosotros nacimos para obedecer, no nacimos para hacer malas cosas. Nacimos para obedecer, para cumplir, yo pienso así tener un cargo del pueblo. Porque si no tienes hijos, si no tienes cargo, si no tienes nada, nunca vas a dejar ni una historia de los niños ni de los pueblos; así pienso yo. Así pienso en mi trabajo*".[359]

Los promotores del MAREZ Francisco Villa comentan que pueden ser revocados de sus cargos que no están temporalmente definidos. La posibilidad de acumularlos con otras responsabilidades colectivas es limitada a causa de la dedicación de "*tiempo completo*" que implica. Aunque haya casos de promotores en la zona Selva Tseltal que prestan su servicio también como policías, como catequistas o, más frecuentemente como escribanos del núcleo agrario, el compromiso de cumplir con la tarea docente aparece a la vez sintiéndose como un sacrificio y un honor, como una obligación y un privilegio "*de servir al pueblo*", y cuyo costo no sólo representa una sobrecarga económica sino que requiere de la movilización de habilidades relacionales fuera de lo común y de una disposición para capacitarse y ser creativo permanentemente. Según el joven padre de familia "coordinador" de esta red municipal de escuelas, el trabajo de promotor de educación es cotidiano y continuo y suscita renuncias frecuentes debido al peso laboral marcado por un ritmo difícil de sostener.

> "*Es de tiempo infinito. […]. Hasta que el cuerpo aguante. Si ya no aguanta pues ni modo, tenemos que hacer un cambio [de promotor]. No digamos que*

[359] Fuente: Entrevista colectiva enero 2007 a los coordinadores de educación del MAREZ Francisco Villa.

todo hasta la muerte pero sí la educación es duro para organizar, para empezar a formar".

Renunciar a un cargo implica la ruptura del acuerdo de responsabilidad mutua y el retorno a la dedicación plena de las ocupaciones agrícolas ligadas con la economía familiar de autosubsistencia. Los promotores de la región no se refieren a sí mismos como "profesionales" de la educación. Muy pocos han ejercido más de cuatro años entre 2000 y 2007. Independientemente de las razones de la dimisión, se debe informar a la asamblea y al Consejo Autónomo sobre los motivos de la renuncia, misma que puede ser negada. Como alternativa intermedia, a veces el promotor logra negociar un permiso de ausencia temporal para atender a la milpa propia. Tanto el retiro intencional como la revocación decidida en asamblea de las funciones de promotor son percibidos de manera dual; por un lado, es reconocida abierta y lamentablemente la imposibilidad de continuar enseñando, lo que puede generar sentimientos de vergüenza, y por otro lado se trata de un alivio ya que permite deshacerse de una responsabilidad muy pesada tanto para él mismo como para sus familiares cercanos que lo apoyan directamente. Aunque la renuncia individual pueda representar cierta pérdida de prestigio momentáneo, el ex promotor se vuelve disponible para ser designado a ocupar otros cargos, quizá más prestigiosos, que requieren potencialmente competencias o habilidades que pueden haber sido adquiridas en esta corta trayectoria docente a través de la capacitación formal y la experiencia autodidacta.

"*Para que como pueblo aprendamos lo que necesitamos*"

Cabe aclarar algunos aspectos fundamentales de la docencia en las aulas zapatistas. En ellas se abordan las principales demandas del EZLN como ejes de enseñanza que aglutinan conocimientos ligados a la esfera local, nacional e internacional, y que a los "autónomos" les parece pertinente abordar en clase. Por su parte, el problema sociológico de la producción local de conocimientos y métodos escolares se analiza en el último capítulo de la tesis, después de tratar las diversas actividades y prácticas comunitarias en torno a la educación formal, así como la posición social y formación de los docentes indígenas.

En los diferentes territorios zapatistas de la Selva Lacandona, la niñez escolarizada tiene aproximadamente entre 5 y 12 años de edad. Muchas veces, los más pequeños se sientan al

lado de sus hermanos mayores y dibujan en silencio, pero no son indiferentes a su entorno a veces muy animado y excitante. Poniendo a un lado las recientes “secundarias autónomas” que desde 2000 y 2001 fungen sobre todo como centros de formación para promotores, las escuelas de nivel de primaria reciben a los alumnos entre 3 y 5 días semanales, de las 8 a las 13 horas en general, excepto cuando el promotor trabaja en su milpa en la mañana y cuando acude a sesiones de capacitación.

Durante las pausas, los niños toman pozol (bebida de maíz) cerca de la escuela o en sus hogares, y juegan entre ellos en grupos de acuerdo a su sexo y su edad. Como se abundará en un capítulo posterior, el calendario escolar varía de una escuela a otra, en función de los acuerdos comunitarios en vigor, de la disponibilidad del educador, del calendario agrícola y de las festividades. Predomina una relativa relación de proximidad entre el educador y sus alumnos, ya que éste es un campesino indígena como los padres y los abuelos. Para muchos niños, el promotor es un miembro de la misma familia o un vecino conocido, con el cual acostumbran convivir en momentos extraescolares, como por ejemplo en el “centro” del pueblo donde se reúnen los adultos, o en el río donde pescan y se bañan, o en la cancha de deportes.

La escolaridad de los hijos y las hijas de las familias zapatistas se divide en tres niveles de aprendizaje de dos años escolares más o menos. En el primer nivel, los más jóvenes aprenden a manipular los lápices y las cifras básicas, a leer y escribir palabras sencillas escritas en español, empezando en general por sus nombres. Esta iniciación se realiza casi siempre hablando en lengua indígena, pero pocas veces los promotores usan palabras escritas en las variantes del tseltal, chol, tsotsil y/o tojolabal.

En el segundo nivel de aprendizaje, cuando los alumnos tienen 8 y 9 años de edad más o menos, se les enseña a realizar operaciones matemáticas, a redactar frases cortas en español y a expresarse mejor oralmente. Se acercan a nociones de ciencias naturales, historia y geografía que se van profundizando posteriormente. Las temáticas abordadas consideran ante todo el acervo de conocimientos adquiridos de manera informal en la familia y la comunidad. En palabras del Consejo Municipal Autónomo Francisco Gómez con sede en el Caracol de La Garrucha, la misión educativa también es política:

"*Después de que nos levantamos en armas, vimos pues las necesidades de levantar la educación que necesitamos en nuestras propias manos para que como pueblo aprendamos lo que necesitamos, conocer nuestras historias verdaderas de nuestros pueblos que aquí es el Tzeltal y conocer el mundo y de nuestros países y prepararnos con el estudio para la lucha la construcción de la autonomía y la transformación de nuestro país. Nacimos entonces la educación autónoma que le llamamos "SLE CUBTESEL LUMALTIC" que es mejorando nuestros pueblos, donde nuestros pueblos en resistencia tiene el promotor que es de su comunidad para que sea según vemos pues que así nos fortalecemos como pueblos y en organización tenemos el plan de construir un centro de capacitación del Municipio Autónomo Francisco Gómez pensamos que el centro debe de tener la capacidad de recibir 300 promotores de distintas comunidades*".[360]

Por medio del "sistema zapatista de televisión intergaláctica", dos comandantes zapatistas en noviembre de 2003 hacen explícitas las grandes orientaciones políticas del EZLN en materia de educación autónoma. Según el Comandante Insurgente Javier:

"*La educación autónoma es muy diferente a la escuela oficial del gobierno, porque aquí aprenden a conocer su vida, su cultura, su raíz, su historia, y toman conciencia de su realidad. […] La educación debe ser para que los jóvenes sirvan al pueblo y la patria, no para defender las ideas y los intereses de los ricos y poderosos. Queremos que estudien, que entiendan la verdadera historia de nuestros pueblos*".

En español y en idioma indígena, se recurre a nociones muchas veces ligadas al cultivo de la milpa (machete, semilla, ejido, etc.), a la crianza de animales (vacas, cerdos, pollos, guajolotes, etc.), a la memoria colectiva del peonaje y a la lucha contemporánea por la tierra. Se elaboran mapas de los territorios selváticos y se consultan cartografías y fotos de México y del mundo cuando el material pedagógico está disponible. Se abordan con los

[360] Fuente: comunicado escrito a las sociedades civiles del MAREZ Francisco Gómez con fecha del 23 de octubre de 2006.

alumnos más avanzados algunos contextos históricos y otros datos sobre los líderes independentistas y los principales revolucionarios mexicanos del siglo XX cuyos nombres, muchas veces, forman parte de la cotidianidad de los niños (nombres de comunidades, municipios, escuelas, etc.). Cabe mencionar el interés de los promotores y sus alumnos por las cuestiones que estos últimos no conocen en persona: los mares, las ciudades, las tecnologías modernas, los países y pueblos extranjeros.

Como en las escuelas comunitarias del CONAFE, prevalece en las escuelas zapatistas una alternativa a las escuelas primarias mexicanas que cuentan con 6 grados. Muchos de los promotores aprecian y evalúan los "avances" de sus alumnos mediante una escala de progresión del aprendizaje que considera tres niveles distintos (inicial, intermedio y avanzado) y que corresponde a rangos muy flexibles de edad. En la zona Selva Tseltal, los promotores no dan calificaciones, ni reprueban a sus alumnos, pero los evalúan oralmente y apuntan apreciaciones en sus cuadernos.

La organización espacial y temporal de los niños dentro de los salones de clase responde en general a consideraciones prácticas y evolutivas.[361] Algunos estudios comparativos sobre los resultados de aprendizaje en las escuelas "multinivel" del CONAFE en comparación con las demás escuelas "multigrado" de la SEP indican que, dentro de rangos no muy elevados de logro, los niños provenientes de cursos comunitarios alcanzan resultados levemente superiores a los producidos por niños de las primarias multigrado (Ezpeleta, 1997)[362], ya que la propuesta pedagógica del CONAFE supone que los alumnos de cada nivel estudien juntos y sigan el mismo programa, y colaboren además con los otros dos niveles de aprendizaje.[363]

Como se examinará en su momento, no existen planes y programas de estudios estrictamente hablando sino un abanico de principios, valores, normas y prácticas

[361] Para un estudio de caso detallado de una escuela zapatista multinivel, véase Núñez Patiño (2005).

[362] EZPELETA, Justa. 1997. "Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrado". En: *Revista Iberoamericana de Educación*. No. 15, pp. 101-120.

[363] Rockwell y Mercado (1990: 63-65).

pragmáticas que orientan a la acción docente. Si bien existen temarios curriculares elaborados en colaboración con las autoridades indígenas y los capacitadores externos a las comunidades, cabe hacer notar que cada promotor los flexibiliza, y finalmente elige las nociones que mejor domina. Cada educador zapatista recurre a objetos y métodos pedagógicos que tiene a su alcance, reproduciendo a veces lo que ha aprendido en su niñez (copiar planas, tareas individuales, etc.), pero también experimentando técnicas divulgadas en las sesiones de capacitación (trabajos en grupo, palabras y preguntas generadoras, juegos, cantos, cuentos, etc.), y por supuesto inventando otros métodos a partir de su propia experiencia e imaginación pedagógica.

La educación de los adultos de ambos sexos, incluyendo los ancianos, sigue siendo un reto difícil para los gobiernos latinoamericanos. En México, la SEP y el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) no han logrado establecer sus servicios en las aldeas pequeñas. Los promotores de educación zapatista también intervienen a petición de los adultos, sobre todo las mujeres, para enseñar a escribir, empezando a veces por su nombre. Los horarios de la tarde son utilizados de manera regular en algunas comunidades para enseñar a los adultos. Sin embargo, de los promotores zapatistas que llegan a dedicarse a la alfabetización de los adultos, sólo los más confirmados o experimentados (como Joshua),[364] de edad muy superior al promedio de los promotores, desempeñan de manera efectiva esta tarea. La juventud del promotor parece obstaculizar la impartición de cursos regulares de alfabetización intergeneracional, lo que conlleva a algunas comunidades a tener la iniciativa de confiar la educación de los adultos, y especialmente de las mujeres (voluntarias), a otros adultos “que sí saben”.

No es casual que los padres (y madres) de familia pidan “tareas” o ayudas ocasionales a los promotores de educación en momentos informales. A pesar del sentimiento de “pena” que expresan, el anhelo de los adultos por aprender puede parecer sorprendente si no se toma en cuenta el contexto estructurante de promoción social y política que implica la participación política comunitaria y la militancia zapatista. El capital simbólico conferido por las habilidades comunicativas orales (capacidad de expresarse en dos o tres lenguas) y escritas

[364] Véase el tercer capítulo de esta tesis.

(lectoescritura) es fundamental en las relaciones sociales del campo político. Si bien, no faltan los representantes nombrados en las instancias de "buen gobierno" que firman con su huella, estos son en general mayores de 50 años. Saber tomar apuntes en un cuaderno con un lapicero, saber hacer cuentas, saber leer y escribir cartas y oficios es valorado a la hora de nombrar en asamblea a los jóvenes adultos, para ocupar cargos de representación ejidal y municipal, así como en salud, educación, comunicación, derechos humanos y agroecología. El auto e inter aprendizaje es perceptible en las asambleas, reuniones y juntas de trabajo; en los ritos religiosos y político-cívicos, frecuentes en los poblados zapatistas.

Además, en asamblea o de manera personal, algunos padres de familia y autoridades comunitarias dan consejos e información a los promotores acerca de las medidas disciplinarias aplicables (castigos) y los temas de estudio abordables en clase. Existe más de un centenar de escuelas en los MAREZ de la zona Selva Tseltal a las cuales asisten más de 4,000 alumnos. En general, ellos no reciben calificaciones, lo que no quiere decir que no haya evaluaciones de su desempeño personal. A nivel educativo, no es tarea sencilla para los actores sociales implicados (promotores, comités en las comunidades, y coordinadores y consejos de educación a nivel municipal) asumir responsabilidades siguiendo la consigna del "mandar obedeciendo" al pueblo. Esta idea del ejercicio de un poder controlado "abajo y a la izquierda" se encuentra en el corazón de la propuesta zapatista de democratización y "buen gobierno", y se extiende del campo político regional en general hacia la construcción particular de una nueva política educativa que no es homogénea en cada instancia territorial.

La enseñanza que nace del mandar obedeciendo al pueblo

Por los efectos de la guerra contrainsurgente, el "mandar obedeciendo" es uno de los retos más difíciles de alcanzar en la construcción de los municipios y regiones autónomas zapatistas (Olivera, 2004: 356).[365] Como ya se mencionó anteriormente, asumir un cargo comunitario de promotor de educación en el MAREZ implica que sean los miembros mismos de la comunidad con sus instancias de deliberación (asamblea) y de ejecución y

[365] OLIVERA, Mercedes. 2004. "Sobre las profundidades del mandar obedeciendo". En: Maya Lorena Pérez Ruiz (Ed.). *Tejiendo historias: tierra, género y poder en Chiapas.* México: INAH, pp. 219-247.

representación (consejos, comités y comisiones), quienes aseguren el control del cumplimiento de los objetivos y medios educativos empleados. También son las instancias autónomas quienes fungen como garantes del "reglamento" interno de sus centros educativos comunitarios y municipales, de la adaptación del calendario y los horarios de apertura de la escuela a los imperativos de los ciclos agrícolas y de las festividades locales, así como de las formas de sanción y castigo admitidas. Entre las implicaciones del proceso de nombramiento y de vigilancia colectiva, se destaca la articulación más estrecha de los contenidos y los métodos pedagógicos a los imperativos ligados a la valorización de las variantes lingüísticas y costumbres comunitarias. Sin embargo, parece prioritario para las familias el aprendizaje del manejo del castellano (oral y escrito), de las matemáticas básicas, así como el conocimiento de las condiciones y derechos sociales del campesinado a nivel regional, nacional e internacional.

El marco de la autonomía escolar permite vigilar que el educador tome en cuenta los conocimientos étnicos y las nociones de civismo (zapatista y nacional) que implícitamente tienden a mostrar toda la actualidad de las corrientes de teoría pedagógica divulgadas por Paulo Freire y los seguidores de su obra emancipadora (Gutiérrez Narváez, 2005), a pesar de que los pueblos zapatistas ya estén concientes de la necesidad de romper con el sistema de explotación económica y dominación cultural que les oprime. El proceso de concientización se expresa en la voz de los promotores, en la exigencia de una "*educación verdadera*", "*para la liberación de nuestro pueblo*", que sirva para "*abrir los ojos*", para "*despertar la conciencia*", para descubrir "*por qué los ricos son ricos y los pobres son pobres*" y "*por qué estamos luchando por las 13 demandas*". [366] Al definir y construir una educación formal que les sea propia, las bases de apoyo zapatistas de las Cañadas han optado concretamente por confiar a los encargados de la escolarización la tarea de fundamentar el aprendizaje escolar en conocimientos y valores locales que se vuelven objetos de investigación y de transmisión mutua.[367] En este sentido, la enseñanza está

[366] En la Sexta Declaración de la Selva Lacandona (junio de 2005), las "*demandas del pueblo mexicano*" son: techo, tierra, trabajo, alimento, salud, educación, información, cultura, independencia, democracia, justicia, libertad y paz.

[367] Se abundará más al respecto en el siguiente capítulo.

anclada en el contexto cultural regional, en los problemas cotidianos y en la consideración de la utilidad práctica de los contenidos escolares. A pesar de que muchos jóvenes expresan su deseo de migrar temporalmente a Estados Unidos, no se enseñan lenguas extranjeras en ningún nivel.

Las palabras de uno de los promotores de Patria Nueva (entrevista agosto de 2005), en tierras recuperadas de la ex finca El Recreo, ponen de manifiesto que su tarea educadora cobra sentido en la omnipresencia del poder del "nosotros" evidenciado por el antropólogo Carlos Lenkersdorf (2002)[368] en sus estudios sobre la visión del mundo tojolabal:

> "*Dentro de nuestra educación autónoma, no es como la oficial donde se les da becas a los niños para que piensen como el gobierno dice. De nosotros, es el pueblo que manda, por eso se respeta la lengua de cada comunidad. Nuestra educación viene de nuestra palabra, es nuestro conocimiento, porque siempre nace de la comunidad, porque los promotores somos los compañeros que les ayudamos a los niños. De lo que sabe uno pues lo comparte con otros, vamos a aprender juntos, paso a paso pero parejo todo, por eso digo que hay que sacar la experiencia, investigar el pueblo, eso es lo que hacemos en nuestra escuelita, damos a conocer lo que no sabe el pueblo para mejorar. Sí, mejorar al pueblo, porque de por sí hay mucha necesidad, por eso hay que darles a conocer bien a los niños por qué estamos luchando, lo que es la lucha zapatista, lo que es el compañerismo, lo que es la injusticia*".

Un promotor de la escuela Rubén Jaramillo, en El Mango, habla de su experiencia con el uso pedagógico de los corridos:

> "*Siempre les gusta mucho cantar en castilla a los niños, hasta el himno zapatista en tseltal ahora lo tengo apuntado, cuando traigo guitarra pues los niños se ponen felices y hasta los niños de la escuela oficial ya se saben varios corridos y canciones de nosotros, porque les gusta también y se acercan cuando hay receso o cuando falta su maestro de ellos […]. Hacemos dinámicas también*

[368] LENKERSDORF, Carlos. 2002. *Filosofar en clave tojolabal.* Mexico: Porrúa.

para despertar a los niños, para quitar la pena, el miedo, porque de por sí hay compañeras que les da pena hablar en castilla, porque no saben, no sabemos".

Frente a la falta de materiales didácticos, los promotores y las promotoras procuran movilizar su imaginación pedagógica al inventar técnicas de aprendizaje de manera pragmática. Por ejemplo, el promotor de la ranchería Zapata dice que ha compartido en las capacitaciones un juego didáctico que ha experimentado luego de concebirlo: "*los niños lo llaman el juego de las vocales y consonantes, pero es como de los encantados, tienes que agarrar al que tiene la tarjeta que te sirve para hacer palabras, a veces lo hacemos en tseltal y otras en castilla, es que no coincide el alfabeto, hay que cambiarle las letras*".

Los promotores no tienen vergüenza en reconocer que les falta formación pedagógica. Aunque a veces reproducen técnicas de alfabetización poco eficaces y aburridas, al mismo tiempo se muestran críticos hacia ellas, lo cual es un indicador de lo complejo que resulta romper con la interiorización de la cultura escolar tradicional que buscan reinventar. Sin embargo, basta con visitar rápidamente una escuela autónoma para verificar que de ella brotan excelentes "maestros de ceremonia" para las fiestas civiles, actores de teatro, poetas, cuenta cuentos y canta-autores bilingües que son, al mismo tiempo, auténticos creadores artísticos. Para terminar con estos ejemplos de imaginación y vitalidad pedagógica, hay que resaltar un elemento que valoran las generaciones adultas: con las escuelas autónomas la niñez está reaprendiendo a contar con las cifras en tseltal, lo que resulta ser un ejercicio muy difícil de realizar para la generación de sus padres que ha sido escolarizada en las escuelas federales bilingües. La inventividad que caracteriza el trabajo de los promotores reside esencialmente en la libertad pedagógica que asumen dentro de los límites fijados por su mandato.

Compromisos educativos desde la milpa y la asamblea

Es por medio del autogobierno local y prácticas de asambleas que se deciden de los costos del funcionamiento cotidiano de la escuela zapatista. La economía social de la educación tiende a depender totalmente de los exiguos recursos de las familias campesinas, que no tienen más que su fuerza laboral y su cosecha de maíz para ofrecer como apoyo económico. Al destinar una porción respetable de sus propios recursos materiales y humanos al

funcionamiento autogestivo de su educación, los pueblos zapatistas demuestran que tienen la capacitad organizativa para implicarse plenamente en la gestión de su escuela.

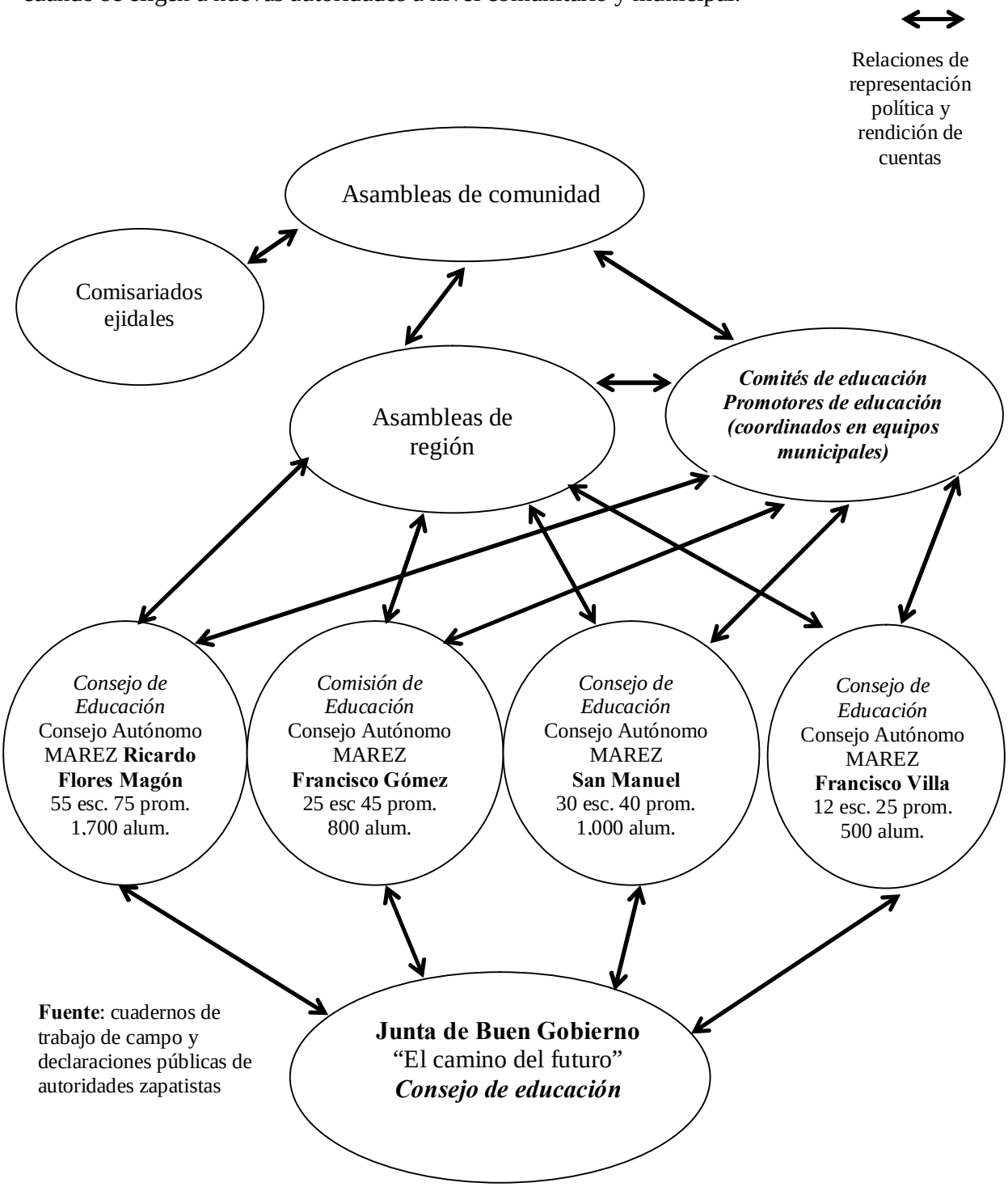
La solidaridad intracomunitaria tiene restricciones que son aún más limitantes si el trabajo del promotor no satisface las exigencias colectivas y familiares. A pesar de gozar de la confianza y del apoyo sólido de las familias de sus 25 alumnos, el promotor de la ranchería Emiliano Zapata reconoce que en ocasiones ha amenazado con retirarse de sus funciones, exigiendo más soporte y participación colectiva amplia, pero está conciente que también tiene que movilizar a los "compas" que no son padres de alumnos.

> "*El año pasado se levantó el acta de apoyar en la milpa, de apoyar con pequeños pasajes y comida para cada capacitación. Y quedó el acuerdo de dar un poco de alimento para nuestras familias, jabón, azúcar, todo lo que se necesita, sal todo esto, frijol. Se firmó el acta pero qué tal que algunos [adultos] no cumplen. Haz de cuenta que es medio falso porque sí hay algunos compas que están decididos en echar ganas en la ayuda al promotor, otros que no tienen hijos no quieren apoyar. […]. De todo lo que necesito en mi casa, la leña, el maíz, no me apoyan, pero sólo en la milpa me apoyan para hacer la milpa, sólo eso. [El pueblo] nos abre la milpa, nos siembra, nos limpia, dobla y la pizca también el pueblo, y nosotros debemos meter el maíz. […]. Este año saqué sólo 5 zontes por el viento que hubo, la mitad del año pasado, no me alcanza para nada*".

Muy pocos promotores logran mantenerse combinando la docencia y el cultivo de la milpa. Así, la preocupación por el sostenimiento familiar representa un obstáculo considerable para permanecer varios años como promotor. En la actualidad, las comunidades zapatistas tienden a elegir como promotores de educación a jóvenes que aún no han tenido responsabilidades tan significativas y que han sido socializados en un tenso contexto de resistencia pacífica frente a las hostilidades contrainsurgentes.

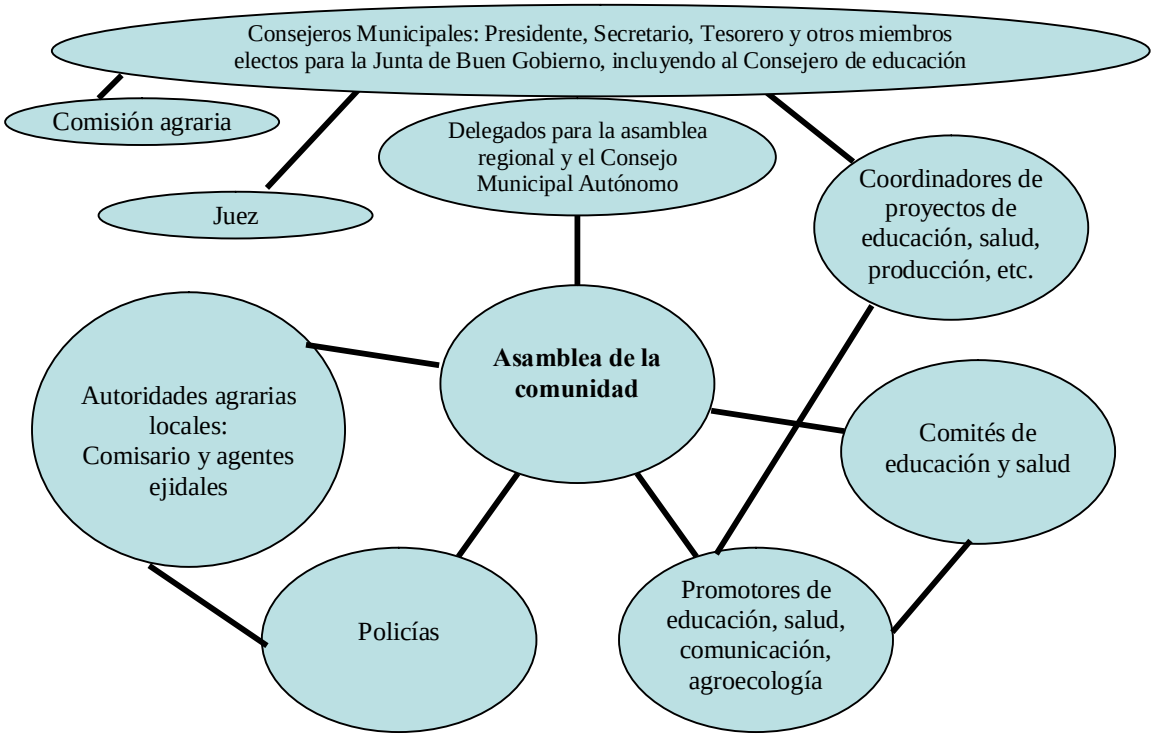
Por otro lado, la mayoría de los promotores son solteros, pero los que tienen hijos se sienten a veces obligados a renunciar para buscar mejores opciones económicas que les permitan solventar sus precarias condiciones de vida. Aunque el cargo de promotor

pareciera ser hoy poco prestigioso, ya que representa un eslabón inferior en la jerarquía político-civil (ver cuadro 3), asumir concienzudamente las tareas encomendadas implica un reconocimiento colectivo incomparable. Este impacta positivamente y se hace perceptible cuando se eligen a nuevas autoridades a nivel comunitario y municipal.



Fuente: cuadernos de trabajo de campo y declaraciones públicas de autoridades zapatistas

Cuadro 2: Organización político-educativa de la zona Selva Tseltal y número aproximado de alumnos, promotores y escuelas zapatistas (2007)



Cuadro 3: Los cargos civiles en los Municipios Autónomos de la zona Selva Tseltal

Fuentes: declaraciones públicas de los Consejos Autónomos (2005-2007).

Caracol	**Zona territorial**	**Nombre *Junta de Buen Gobierno***	**Nombre sede regional**	**Nombre de los Municipios Autónomos Rebeldes Zapatistas (MAREZ)**	**Grupos étnicos**	**Núm. aprox. escuelas, promotores y alumnos**
Madre de los Caracoles del Mar de Nuestros Sueños	Selva Fronteriza	Hacia la Esperanza	La Realidad	- General Emiliano Zapata - San Pedro de Michoacán - Libertad de los Pueblos Mayas - Tierra y Libertad	**tseltales, tojolabales** y mames	50 esc. 150 prom. 1,800 alum.
Resistencia y Rebeldía por la Humanidad	Altos de Chiapas	Corazón Céntrico de los Zapatistas delante del Mundo	Oventik	- San Andrés Sacamch'en de los Pobres - Santa Catarina - San Juan de la Libertad - San Pedro Polhó - Magdalena de la Paz - 16 de Febrero - San Juan Apóstol Cancuc	**tsotsiles** y tseltales	60 esc. 300 prom. 3,300 alum.

Torbellino de Nuestras Palabras	Tzots Choj	Corazón del Arcoiris de la Esperanza	Morelia	- 17 de Noviembre[369] - Lucio Cabañas - Comandanta Ramona	**tseltales**, tsotsiles y tojolabales	120 esc. 300 delega. 3,000 alum.
Resistencia Hacia un Nuevo Amanecer	Selva Tseltal	El Camino del Futuro	La Garrucha	- Ricardo Flores Magón - Francisco Gómez - San Manuel - Francisco Villa	**tseltales**, choles, tsotsiles y tojolabales	120 esc. 200 prom. 4,000 alum.
Que Habla para Todos	Norte de Chiapas	Nueva Semilla que va a Producir	Roberto Barrios	- Benito Juárez - El Trabajo - La Paz - Francisco Villa (II) - Akabalná - Vicente Guerrero - Rubén Jaramillo - El Campesino - La Dignidad	**choles**, tseltales y zoques	160 esc. 350 prom. 4,000 alum.
						TOTALES: 500 escuelas 1,300 prom. 16,000 al.

Cuadro 4: Número aproximado de alumnos, promotores y escuelas zapatistas

Son específicos los criterios y representaciones sociales que las comunidades consideran al nombrar a los miembros del Comité de educación puesto que éste no cumple un rol pedagógico directo, sino de evaluación, vigilancia y control, además de ser garante del cumplimiento de la cooperación interfamiliar en apoyo al promotor, a las actividades organizadas por él y a las faenas en el solar de la escuela. El Comité recibe el mandato colectivo de cumplir con un papel extenso y absorbente de gestoría, para lo cual tiene que mostrarse competente al atender a una diversidad de cuestiones relativas al funcionamiento cotidiano del espacio escolar. A diferencia del promotor, las funciones del Comité no requieren del manejo del español ni de su escritura. No obstante, su rol es bien valorado puesto que es fundamental para el impulso colectivo del desarrollo educativo y, en toda lógica, es un puesto clave frecuentemente ocupado por padres (y abuelos) de familia experimentados en el ejercicio de cargos de alta responsabilidad local.

[369] En 2008, una reestructuración interna de la zona Tzots Choj condujo a reagrupar los 7 MAREZ en sólo 3 entidades. El MAREZ 17 de noviembre reincorpora a los tojolabales de Vicente Guerrero (San Miguel Chiptik), Lucio Cabañas integra ahora a los poblados de los ex MAREZ Ernesto Che Guevara y Miguel Hidalgo, mientras el nuevo MAREZ Comandanta Ramona reúne a las regiones zapatistas del norte de Ocosingo y de los alrededores de Chilón, antes mejor conocidas como Primero de Enero y Olga Isabel.

"*La educación es como una matita de maíz, si no la cuidas se muere*" comenta el comunero zapatista que funge como Comité de educación de la escuela autónoma Che Guevara de Nuevo Paraíso. "*El trabajo de la educación autónoma necesita atención y también todo el apoyo del pueblo para que haiga avance*". Cuenta que nunca fue escolarizado pero que aprendió mucho observando y participando desde temprana edad en los trabajos que exige el cuidado del ganado en el corral y los cultivos de las milpas. Antes de la recuperación de las tierras en 1994 trabajaba para el dueño de la finca ganadera cuya "casa grande", misma que desde el año 2000 funciona como aula y bodega. Además sirvió para hospedar en 1997 a familias zapatistas enteras después del desalojo definitivo del cuartel militar de Nazareth provocado por las mujeres rebeldes, tras una acción colectiva que marca las memorias. El compañero "comité de educación" tiene hijos e hijas escolarizados en "*nuestra escuela*" pero parece entristecerle que los mayores no se enlisten para ser promotores, "*porque no muy quieren, les da pena, y tienen poco grado de estudio*". Se enorgullece por haber sabido "*organizar al pueblo en turnos para la comida de los promotores durante dos capacitaciones*" que concluyeron siempre con representaciones teatrales que también atrajeron la curiosidad discreta de los dirigentes priístas de Nazareth.

Al igual que muchos de los promotores, expresa que la educación tiene que fortalecerse localmente estimulando la creación, por una parte, de una suerte de manual didáctico innovador dedicado a la lectoescritura y a la historia local, y por otra parte, de microproyectos productivos para generar fondos y poder comprar útiles escolares, materiales para la renovación de los edificios y mobiliarios escolares que le parecen primordiales en la etapa actual.

En la actualidad, los promotores zapatistas son actores que sacrifican su tiempo y economía familiar para dedicarse a la docencia, en detrimento de actividades productivas como el cultivo de maíz, del frijol y del café. No es casual que los promotores no puedan comprarse un caballo o cabezas de ganado. Las palabras de un joven padre (y tío) de alumnos de la ranchería Zapata ilustran la relación de solidaridad e interdependencia, no solamente económica sino política, entre los miembros zapatistas del poblado y el educador:

> "*A nuestro promotor lo estamos orientando para que saque adelante a la educación. Sin el pueblo que oriente, no hay educación; lo estamos diciendo por donde hay que caminar, por ejemplo, le decimos que hay que luchar para mejorar el aula, que hay que enseñar la verdad de cómo son las cosas, de cómo es nuestros costumbres, nuestros derechos, de cómo es lucha de la organización y de las otras organizaciones que como aquí luchan por la tierra. […] Al promotor le dijimos que tiene que solicitar útiles escolares al municipio [que recibe las donaciones del Caracol]; con un paquete a cada niño, el pueblo se pone feliz, pero no llega siempre cuando hay necesidad, somos nosotros el pueblo que buscamos la manera de cómo resistir*" (entrevista enero de 2007).

Las prácticas de educación autónoma demuestran que no es utópico administrar de manera autogestiva una escuela rural, inserta en una red municipal y regional de desarrollo educativo sin asistencia ni financiación gubernamental. Sin embargo, gracias a la militancia en una organización política perenne o consolidada como el EZLN, los campesinos indígenas de la Selva logran desafiar al Estado para que transforme su política educativa basándola en los valores, las necesidades y prioridades decididas por los pueblos indígenas según sus modos particulares de gobernarse. Las prácticas zapatistas de política educativa tienden a representar una forma más apropiada de autogobierno para sacar provecho dentro de las aulas escolares de ciertos conocimientos, tradiciones y formas de organización político-cultural regional. Este cumplimiento unilateral por los MAREZ de los Acuerdos de San Andrés se da sin que las condiciones políticas estén aún reunidas para que los pueblos en resistencia se beneficien de los recursos materiales y técnicos que sólo puede otorgar una administración pública estatal y federal que cumpla con los derechos de los pueblos indios.

La entrega militante del promotor de educación

De cierto modo, el compromiso personal y ético-profesional de los promotores de educación autónoma de la zona Selva Tseltal y de otras regiones es ante todo una ética revolucionaria, como demostración de dedicación generosa a los demás; como una suerte de "ayuda a tu prójimo" que se traduce en "ayuda a tu compañero". Leales al pensamiento y a la acción de su figura moral Ernesto Che Guevara, los promotores zapatistas están librando una batalla política para demostrar en la práctica la legitimidad del derecho a una

educación autónoma. A los que pretenden, desde arriba, "educar al pueblo" el Che contesta, en un discurso en 1960:

> "*La primera receta para educar al pueblo...es hacerlo entrar en revolución. Nunca pretendan educar a un pueblo, para que, por medio de la educación solamente, y con un gobierno despótico encima, aprenda a conquistar sus derechos. Enséñele, primero que nada, a conquistar sus derechos, y ese pueblo, cuando esté representado en el gobierno, aprenderá todo lo que se enseñe, y mucho más: será el maestro de todos sin ningún esfuerzo*".[22]

Poniendo el ejemplo, a la imagen del Comandante cuyo nombre y rostro está pintado en muchas escuelas autónomas, los promotores de educación son sin duda verdaderos luchadores culturales cuya ética de servicio a la colectividad aporta la prueba de una entrega militante a la lucha política de los pueblos zapatistas. De hecho, ser promotor se percibe como una cierta promoción o distinción social interna a la comunidad, y a la vez representa una estrategia para posicionarse como actor con algún prestigio social, o reconocimiento colectivo, que se destaca dentro del proyecto de autonomía zapatista.

Asimismo, cada promotor está conciente que su entrega desinteresada -materialmente hablando- en favor de la educación de su propio pueblo contribuye al fortalecimiento del proyecto político de su MAREZ y de su Caracol. La muralla que opone la autonomía al empoderamiento y a la dominación de una élite caciquil indígena parece estar cimentada no solamente en la institución tradicional del cargo bajo la vigilancia de la asamblea, sino también en la ética política zapatista inscrita en la Sexta Declaración de la Selva Lacandona. "*Vamos a tratar de construir o reconstruir otra forma de hacer política, una que otra vuelta tenga el espíritu de servir a los demás, sin intereses materiales, con sacrificio, con dedicación, con honestidad, que cumpla la palabra, que la única paga sea*

[22] Cita tomada de la ponencia de Michael Löwy "*Ni calco ni copia. Che Guevara en la búsqueda de un nuevo socialismo"*. Este texto está disponible en varios sitios Internet, traducido a distintas lenguas, y fue presentado a la Conferencia anual de la Fondazion Ernesto Che Guevara, Italia, en junio de 2001.

la satisfacción del deber cumplido, o sea como antes hacían los militantes de izquierda que no paraban ni con golpes, cárcel o muerte, mucho menos con billetes de dólar."[370]

En suma, llama la atención que la orientación autogestiva de la educación formal implica adecuarla a los intereses y las prioridades que tienen los pueblos. Rechazar la intromisión gubernamental en sus comunidades ha llevado a las familias zapatistas a retirar a sus hijos de las "escuelas de gobierno" y movilizar sus recursos económicos (a través de la producción del maíz, del café y del apoyo de las redes de solidaridad nacional e internacional), sus recursos político-culturales (mediante la asamblea y el cargo, etc.) y su identidad social y étnica como indígenas campesinos y activistas comprometidos en un proyecto político. Además, la asamblea comunitaria zapatista delega y controla los poderes asumidos por el promotor a través de un cargo resignificado y adquirido con base en el reconocimiento de su capacidad, prestigio y trayectoria social. La acción del educador autónomo no solamente se legitima por su disponibilidad y entrega militante a favor de su comunidad de origen, sino que también recibe el reconocimiento de la entidad municipal rebelde para la cual representa una pieza fundamental en su objetivo de consolidar y fortalecer su autonomía política.

Las aportaciones zapatistas a la construcción de un autogobierno educativo se basan en los principios de democracia directa ligados a la cultura campesina e indígena y más precisamente al derecho consuetudinario, cuya normatividad se opone a la del Estado que aún considera estas escuelas como ilegales mientras son significativamente legítimas. Este apego al propio acervo cultural explica que el rasgo determinante de los proyectos municipales de escolarización alternativa resida, en gran parte, en la institución del cargo de promotor educativo. Este último es nombrado luego de un proceso de búsqueda de candidatos potenciales, y de la elección y ratificación consensuada en asamblea comunal de la delegación de responsabilidades educativas y de orientación y control de su desempeño. Así la libertad educativa permitida por el marco autonómico se sostiene con base en consideraciones que derivan de la autodeterminación político-cultural. En este sentido, la escuela autónoma posee una organización propia que no depende de una normatividad

[370] CCRI-EZLN, Sexta Declaración de la Selva Lacandona, junio de 2006.

impuesta desde afuera, pero que posibilita desde adentro la transmisión social de conocimientos surgidos de prioridades establecidas en colectivo.

La escuela en su conjunto es adaptada o, mejor dicho, es reapropiada a nivel comunitario mediante una tradición en perpetua evolución, y que resulta de la movilización de esfuerzos colectivos, mismos que hacen posible la apropiación del espacio escolar y también del tiempo dedicado a la escolaridad. Consideradas como propias, como patrimonios colectivos de las entidades autónomas, estas escuelas "muy otras" están bajo el mando exclusivo de sus actores locales y, de esta forma, se protegen de toda intromisión ajena a sus intereses y necesidades. Entonces, la práctica de la autonomía escolar limita fuertemente el riesgo de incidencia de liderazgos magisteriales de tipo caciquil, puesto que el mandato fijado en asamblea insta al promotor de educación zapatista a compartir y defender los valores, las normas y las aspiraciones de la colectividad a la cual pertenece e implícitamente le niega el poder de aprovecharse de una posición social privilegiada para enriquecerse, diferenciarse y dominar personalmente en los escenarios políticos y culturales locales. En otras palabras, la educación autónoma desafía a los poderes dominantes y, ante todo, las prácticas clientelares y al poder corporativo magisterial, porque impone una ética docente cuyo compromiso liberador se erige poco a poco como una alternativa inspiradora para las luchas de los movimientos indígenas y educativos de México y del mundo.

II. La apropiación de la escuela como resistencia social y cultural

Un desafío fundamental para los pueblos indígenas es la apropiación de sus derechos y libertades colectivas; es decir, cómo hacen suyas las demandas y emprenden proyectos propios de desarrollo autonómico. Si bien es útil considerar las relaciones conflictivas de poder como factor primordial para el cambio democratizador y el desarrollo participativo de las escuelas (Ball, 2001; Bardiza, 1997),[371] también hay que abordar los modos de control espacial del recinto escolar que se expresan mediante procesos de resistencia étnica a la dominación social y cultural del Estado en este campo. El estudio de micropoderes en la escuela indígena está vinculado al estudio de la historia social de la escolarización y de las políticas de educación, sus impactos y su cuestionamiento por grupos populares en las épocas colonial, independiente y luego posrevolucionaria. El proceso de apropiación se sustentó en la historia de las culturas escolares locales y transformó las representaciones de la educación rural emanadas de la SEP (Rockwell, 2005b). Ahora bien, ¿hasta qué punto los pueblos zapatistas se apropian la escuela?

En el marco de la autogestión indígena de las escuelas de los rebeldes zapatistas de Chiapas, se pueden distinguir analíticamente los modos de apropiación social del espacio y del tiempo que son consagrados a las actividades de enseñanza. El proceso social de apropiación escolar[372] se puede escudriñar a partir de la conceptualización de la cultura escolar como el proceso de producción y reconstrucción colectiva de espacios y tiempos escolares, viendo los salones de clase como momentos relacionales donde las lógicas de prestigio y de poder fluyen de manera entrecruzada para clasificar a los alumnos (Nespor, 1997).[373] Los modos de apropiación de la escuela rebasan el marco de las relaciones maestro/alumno porque se inscriben también en las relaciones comunidad/escuela, particularmente en los casos analizados en adelante de los tiempos concretos y los espacios

[371] BARDISA RUIZ, Teresa. 1997. "Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares". En: *Revista Iberoamericana de Educación*. No. 15, pp. 13-52.

[372] Ver Rockwell, 2005a; Bertely, 2005.

[373] NESPOR, Jan. 1997. *Tangled Up in School: Politics, Space, Bodies, and Signs in the Educational Process*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

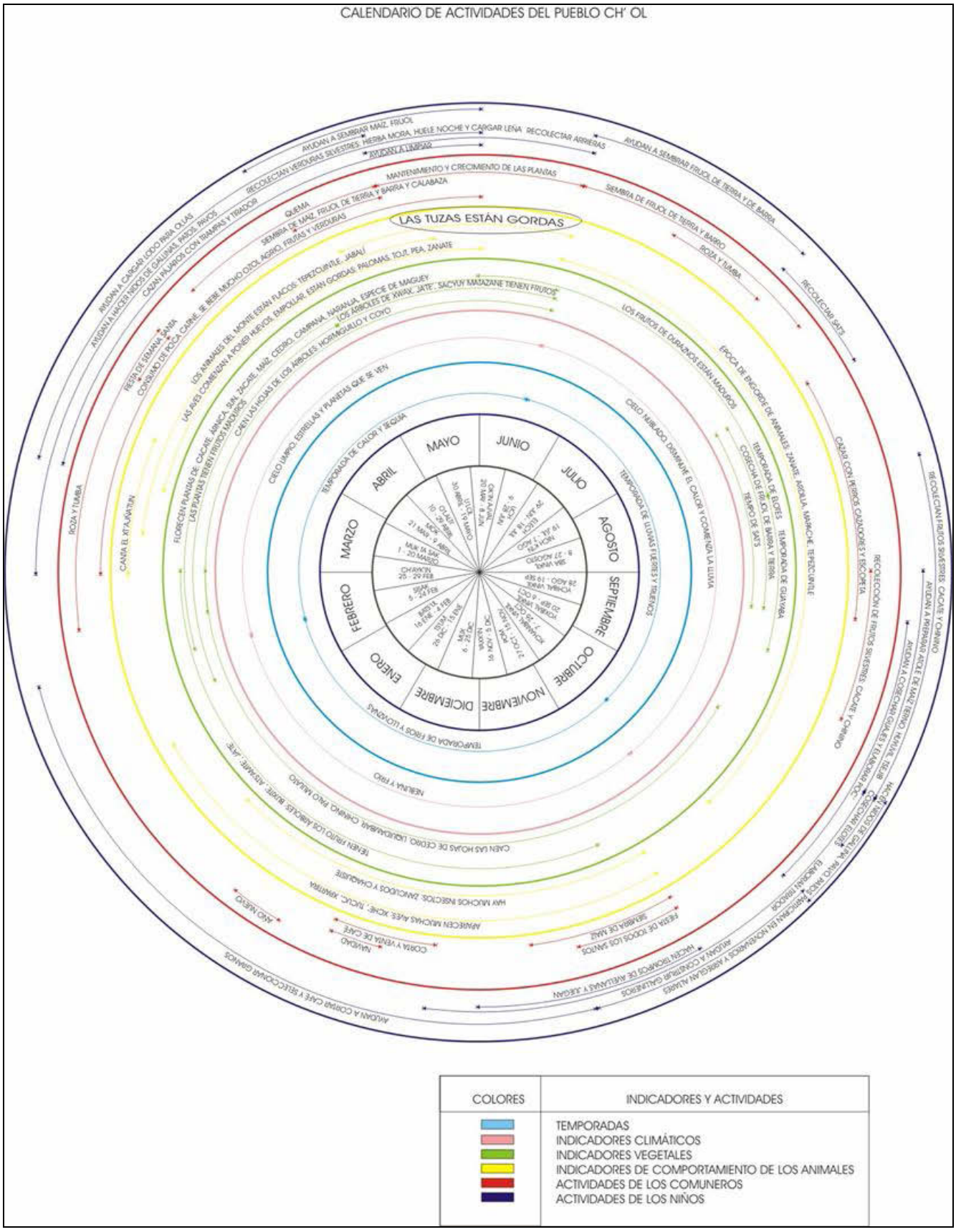
físicos dedicados a la enseñanza básica en la comunidad indígena. Además, se examinará la religiosidad popular de los indígenas zapatistas como forma endógena que contribuye a legitimar y normar las prácticas educativas que surgen a raíz del proceso avanzado de apropiación social de la escuela, visto como resistencia cultural.

Los horarios y calendarios escolares, ¿de acuerdo a los ritmos comunitarios?

La apropiación social de la escuela no sólo coincide con estrategias de control material de la infraestructura escolar, sino contribuye a la redefinición del tiempo dedicado a las actividades escolares. La apropiación de la escuela pasa entonces por la apropiación del tiempo escolar de acuerdo a ritmos de vida social. Sin embargo, la autogestión de las escuelas zapatistas no genera en la práctica alternativas generalizables a todas. Los cambios en la cultura escolar se limitan en general a algunas comunidades que tomaron la decisión de adaptar los horarios y días de apertura de la escuela de acuerdo a prioridades del calendario agrícola, y de la vida política, económica y cultural-religiosa.

Al indagar en el tema de los horarios y calendarios escolares que se están adaptando a los ritmos de la vida campesina e indígena, se entienden mejor las lógicas de reproducción y ruptura de los indígenas con el tiempo escolar de las normas rígidas aplicadas en las escuelas de la SEP. Desde el punto de vista de los indígenas, como lo ilustra el "Calendario de actividades del pueblo Ch'ol" realizado por la Unión para una Nueva Educación en México (UNEM), se enfatizan los ciclos climáticos y agrícolas con las actividades humanas correspondientes (ver cuadro siguiente). Como material didáctico que objetiva conocimientos locales, escolares y universales, este calendario social forma parte de las "Tarjetas de autoaprendizaje" con enfoque en los derechos indígenas que se difunden desde 2005 en Chiapas e inspiran nuevas iniciativas de educación intercultural (ver Bertely, 2006, 2007 y 2008).[374] En los Caracoles, en ocasiones, los promotores tseltales y ch'oles del norte de la Selva Lacandona recurren al material pedagógico innovador elaborado por el equipo de jóvenes educadores indígenas de la UNEM.

[374] Ver también: "Modelo Curricular de Educación Intercultural Bilingüe de la UNEM". En: Bertely, María (Coord.) *Sembrando nuestra educación intercultural como derecho. Diálogos, experiencias y modelos educativos de dos organizaciones indígenas del estado de Chiapas.* México: UNEM, ECIDEA, CIESAS, IIAP y OEI, Alcatráz Ediciones


CALENDARIO DE ACTIVIDADES DEL PUEBLO CH' OL
LAS TUZAS ESTÁN GORDAS
ENERO
FEBRERO
MARZO
ABRIL
MAYO
JUNIO
JULIO
AGOSTO
SEPTIEMBRE
OCTUBRE
NOVIEMBRE
DICIEMBRE
AYUDAN A SEMBRAR MAIZ, FRIJOL
RECOLECTAN VERDURAS SILVESTRES: HIERBA MORA, HUELE NOCHE Y CARGAR LEÑA
RECOLECTAR ARRIBAS
AYUDAN A SEMBRAR FRIJOL DE TIERRA Y DE BARRA
AYUDAN A LIMPIAR
MANTENIMIENTO Y CRECIMIENTO DE LAS PLANTAS
QUEMA
SIEMBRA DE FRIJOL DE TIERRA Y BARRO
SIEMBRA DE MAIZ, FRIJOL DE TIERRA Y BARRA Y CALABAZA
ROZA Y TUMBA
CAZAN PAJAROS CON TRAMPAS Y TIRADOR
RECOLECTAR SATS
AYUDAN A CARGAR LODO PARA OLLAS
AYUDAN A HACER NIDOS DE GALLINAS, PATOS, PAVOS
CONSUMO DE ROZA, CARNE, SE BEBE MUCHO OXOL AGRIO, FRUTAS Y VERDURAS
FIESTA DE SEMANA SANTA
LOS ANIMALES DEL MONTE ESTÁN FLACOS: TEREZCUNTLE, JABALÍ
LAS AVES COMIENZAN A PONER HUEVOS, EMPOLLAR, ESTÁN GORDAS: PALOMAS, TOJ, PEA, ZANATE
LOS ÁRBOLES DE XWAX, JATE', SACYUY, MATAZANE TIENEN FRUTOS
LOS FRUTOS DE DURAZNOS ESTÁN MADUROS
ÉPOCA DE ENGORDE DE ANIMALES: ZANATE, ARDILLA, MAPACHE, TEPESCUINTLE
TEMPORADA DE ELOTES
TEMPORADA DE GUAYABA
COSECHA DE FRIJOL DE BARRA Y TIERRA
TIEMPO DE SATS
CAZAR CON PERROS CAZADORES Y ESCOPETA
RECOLECCIÓN DE FRUTOS SILVESTRES CACAE Y CHAMPO
AYUDAN A PREPARAR ATOLE DE MAIZ, CHAMPO, CACAE
RECOLECCIÓN FRUTOS SILVESTRES: CACAE Y CHAMPO
CAEN LAS HOJAS DE LOS ÁRBOLES: HORNIGUILLO Y COYO
CIELO LIMPIO, ESTRELLAS Y PLANETAS QUE SE VEN
TEMPORADA DE CALOR Y SEQUÍA
CIELO NUBLADO, DIMINUYE EL CALOR Y COMIENZA LA LUNA
TEMPORADA DE LLUVIAS FUERTES Y TRUENOS
TEMPORADA DE FRÍOS Y HELADAS
NEBLINA Y FRÍO
CAEN LAS HOJAS DE CEDRO, LIQUIDAMBAR, CHIMBO, PINO MUDAN
TIENEN FRUTO LOS ÁRBOLES: BURRO, ATOMATE, JATE
HAY MUCHOS INSECTOS: ZANCUDOS Y CHAQUISTE
APARECEN MUCHAS AVES: XOHE', TUCUC, XMARTAK
SIEMBRA DE ELOTES LOS SANTOS
SIEMBRA DE MAIZ
MADURA Y COMIENZAN GALLINEROS
MADURA Y COMIENZAN GALLINEROS Y ABEJAS LAS ABEJAS
ELABORAN TRAPICHE
RECOLECTAN FRUTOS SILVESTRES: PERO, PERO, CHICOZAPOTE, GUAYABA Y ELABORAN ATOLE
AYUDAN A PREPARAR ATOLE DE MAIZ, CHAMPO, MANI, ISLAM
HACEN TRAPICHE
COMIENZA ELOTES
COMIENZA FRIO
CORTA Y VENTA DE CAFÉ
MADURA
AYUDAN A COSECHAR CAFÉ Y SELECCIONAR GRANOS
AYUDAN A CARGAR LODO PARA OLLAS
CANTA EL XTAPANTON
ROZA Y TUMBA
AÑO NUEVO
COLORES
INDICADORES Y ACTIVIDADES
TEMPORADAS
INDICADORES CLIMÁTICOS
INDICADORES VEGETALES
INDICADORES DE COMPORTAMIENTO DE LOS ANIMALES
ACTIVIDADES DE LOS COMUNEROS
ACTIVIDADES DE LOS NIÑOS

Cuadro 5: Calendario de las actividades del pueblo Ch'ol [375]

Los pueblos zapatistas además de resistirse al cambio de horario "de verano" en sus territorios, están redefiniendo el tiempo dedicado a la enseñanza formal. En un marco de autonomía educativa, el tiempo escolar puede ser resignificado según las conveniencias de cada núcleo comunitario de población campesina e indígena. Así, se vuelve posible derogar la normativa educativa nacional. La distribución del tiempo dedicado en el aula a las distintas materias parece bastante homogénea de una escuela pública a otra. El calendario oficial de las escuelas mexicanas aplica la suspensión de actividades en verano y en periodos de fiestas religiosas (Natividad y Pascua) y jornadas de celebración cívica (aniversarios de la Independencia, la Batalla de Puebla y la Revolución, día del Trabajo, etc.). De manera uniforme, la SEP planea 5 días semanales de clase en las diferentes modalidades escolares, y en la Selva predomina el horario matutino (de 8 a 13 horas).

En cambio, en las escuelas autónomas de los municipios zapatistas, los horarios son más flexibles según la disponibilidad de los promotores, el trabajo colectivo y la coyuntura política. La ratificación de la decisión de proponer alternativas en los horarios y calendarios escolares se da en las asambleas de la comunidad dirigidas por el Comité de educación en colaboración con los promotores. Las iniciativas de modificación del reglamento acordado a nivel municipal o regional surgen de manera pragmática, lo que provoca que las escuelas autónomas no se administren con base en reglas rígidas y que no tengan un calendario uniforme de una comunidad a otra. En efecto, las prácticas autonómicas en materia de horarios y calendarios de apertura de la escuela son relativamente heterogéneas en cada MAREZ.

De manera general, las escuelas administradas por las instancias zapatistas abren de las 8 de la mañana a la una de la tarde como en la escuela oficial, lo que representa una reproducción de la práctica dominante, sin tampoco alinearse de manera sistemática con las

[375] Fuente: *Tarjetas de autoaprendizaje* (2004), CGEIB-SEP, OEI, Fondo León Portilla, Editorial Santillana, UNEM.

normas de la SEP.[376] Algunos promotores argumentan que les conviene abrir la escuela en las tardes para poder cultivar su milpa en la mañana y participar en los trabajos colectivos que muchas veces son programados a temprana hora. Numerosos comuneros confiesan que prefieren que la escuela se abra sólo tres días a la semana, para que los niños puedan participar en las tareas domésticas y productivas. De hecho, varias escuelas autónomas de las Cañadas funcionan con 3 días semanales de clase, a pesar de las presiones de las autoridades del MAREZ para que los promotores trabajen 5 días.

Los cierres temporales de las escuelas zapatistas responden a lógicas e intereses de distinta naturaleza. Cuando se requiere la colaboración más intensa de los niños en las actividades del campo (por ejemplo en la cosecha del café), los promotores, en acuerdo con el Comité de Educación y los padres de familia, prefieren suspender las actividades escolares por ser impotentes frente a la deserción temporal e inexorable de los alumnos. Cuando los promotores acuden a sesiones de capacitación a nivel municipal, los niños juegan y colaboran en el trabajo de sus familiares adultos en los hogares, los potreros, las milpas, los ríos y también en áreas comunes como los terrenos donde se reúnen los adultos, las canchas y los solares escolares. Durante su ausencia, los promotores otorgan a veces a algunos de sus alumnos (de aproximadamente 12 años de edad) la responsabilidad de coordinar las tareas de lectoescritura y de cálculo para los principiantes, lo que contribuye a capacitar deliberadamente a promotores potenciales a mediano plazo.

Ocurren también cierres temporales de escuelas zapatistas debido a problemas ligados con la permanencia del promotor en su cargo, por ejemplo, tras su renuncia y de manera marginal tras su remoción acordada en asamblea. Puede en efecto haber un lapso de tiempo variable para otorgar el cargo desocupado. De manera general, el calendario anual de vacaciones en las escuelas de la SEP no se reproduce en las escuelas administradas por los MAREZ. En la escuela de Dolores Hidalgo, ubicada en tierras recuperadas del MAREZ San Manuel, los adultos han decidido, en colaboración con los dos promotores, realizar el

[376] De esta manera, hay una adaptación del tiempo escolar a las necesidades propias de la comunidad, de las familias y del tiempo de luz natural. Además, se busca aprovechar las condiciones del clima para obtener un mejor rendimiento tanto de los promotores como de los alumnos ya que después del mediodía en la selva tropical y bajo las láminas galvanizadas de las aulas el calor es insoportable.

cierre anual del periodo escolar en diciembre, ya que en ese mes se concentran muchas festividades religiosas. En los ejidos donde cohabitan una o varias modalidades de la SEP y una escuela autónoma parece que el cierre estival de actividades educativas tiende a asemejarse en algunos casos con el calendario oficial.

El proceso de apropiación social del tiempo escolar se encuentra constreñido por distintas causas de acuerdo a las necesidades de la vida cotidiana de las colectividades étnicas y campesinas. Fundamentalmente, la reglamentación local de los horarios y calendarios escolares cuestiona la normativa nacional imperante porque permite adecuar el tiempo escolar a consideraciones locales de orden cultural (fiestas), económico (producción, trabajos del hogar) y político cuando, por ejemplo, los promotores no pueden faltar a asambleas o a faenas excepcionales. Además, hay implicaciones psicológicas de la guerra integral de desgaste que logran perturbar la atención de los niños con sus tareas: los patrullajes o convoyes militares en los caminos de terracería que atraviesan las comunidades, y que provocan a diario que los niños observen inmóviles y en silencio el paso de las fuerzas armadas motorizadas.

La autonomía indígena de la gestión educativa favorece la apropiación social del tiempo escolar, pero no significa que siempre los actores logren adaptar en profundidad el calendario escolar a consideraciones agrícolas y rituales. Existen límites a esta apropiación, ya que se observa en muchas escuelas autónomas la predominancia de continuidades con el horario restringido de la SEP, que ponen en relieve las contradicciones entre las dimensiones temporales ligadas a las actividades escolares y el quehacer cotidiano comunitario.

En el estado de Jalisco, la experiencia del centro educativo Tatutsi Maxa Kwaxi del pueblo Wixaritari (Huichol) permite reflexionar sobre la capacidad de la escuela básica a fomentar la preservación cultural y lingüística (véase Biglow, 2001).[377] En la misma área, un estudio sugerente recurre al análisis de la temporalidad en las articulaciones entre las actividades

[377] BIGLOW, Brad Morris. 2001. *Ethno-nationalist politics and cultural preservation: Education and bordered identities among the Wixaritari (Huichol) of Tateikita, Jalisco, Mexico*. Tesis de Doctorado en Filosofía, Universidad de Florida.

escolares, agrícolas y rituales, los conflictos surgidos a raíz de estos, y cómo los actores negocian y crean procesos de construcción de nuevos tiempos (Rojas y Durin, 2005).[378] Según este artículo, los diferentes referentes temporales, las obligaciones que implica el ser profesor, o el tener algún cargo en la comunidad, se convierten en conflicto debido a la incompatibilidad de calendarios y los mecanismos de control impuestos por el sistema educativo; lo que repercute en la relación de los profesores con la comunidad y en su vida personal (*Ibíd*.). Esta observación antropológica constata que los actores huicholes tienen cierta capacidad de negociación con la SEP, logrando combinar las exigencias de sistemas normativos diferentes al acomodar sus tiempos: retrasando fiestas o realizándolas los fines de semana, y posponiendo un ascenso profesional o la fecha para la jubilación laboral (*Ibíd.*).

Por medio de las asambleas comunitarias soberanas es de manera pragmática e interna a la comunidad autónoma que se discute la articulación de los tiempos escolares y comunitarios. No se tiene que solicitar una derogación especial a la autoridad educativa, en este caso a los responsables del proyecto educativo a nivel del Consejo municipal autónomo. A nivel nacional, para la adaptación del calendario agrícola y ritual con el escolar impuesto, es determinante la negociación entre actores gubernamentales, magisteriales y comunitarios en la organización de las actividades escolares cotidianas. Profesionistas, líderes y maestros indígenas a título individual o bien agrupados en organizaciones étnicas, magisteriales y no gubernamentales, incursionan en la gestión, definición y manejo de las escuelas, mediando entre una diversidad de agentes educativos tradicionales y emergentes, a menudo confrontados por el control de los recursos materiales y simbólicos en juego (González Apodaca, 2006).

Sin embargo, la configuración de redes de actores que intervienen en la autonomía educativa de los MAREZ es muy distinta en la medida en que aquellos que son externos al mundo de la vida indígena son los activistas prozapatistas nacionales e internacionales que no tienen la posibilidad de influir sensiblemente en la organización escolar. No se hallan

[378] ROJAS CORTÉS, Angélica y Séverine Durin. 2005. "El conflicto entre la escuela y la cultura huichola. Traslape y negociación de tiempos". *Relaciones.* Vol. 26, No. 101, pp. 148-190.

entre las bases de apoyo zapatistas grupos de civiles que puedan intervenir como grupos de presión en este sector, excepto quizás los grupos municipales de promotores que tampoco parecen lograr hasta la fecha coordinarse para impulsar cambios sustanciales en la organización del tiempo escolar. Los actores zapatistas que intervienen y negocian entre ellos este asunto son los mismos comuneros y sus representantes a nivel educativo. Son ellos también quienes a veces no quieren romper radical y sistemáticamente con la distribución del tiempo escolar conforme a la SEP, tal vez por haberse apropiado a su conveniencia los ritmos escolares dominantes, mientras contradicen muchas veces los imperativos ligados a sus calendarios culturales y agrarios. Sin embargo, cuando se presenta en las comunidades autónomas de la Selva Tseltal una actividad excepcional tanto en el plano productivo, cultural-religioso o político, los promotores y los niños se integran a toda la población reunida para este fin.

En efecto, la apropiación social del tiempo escolar en la escuela indígena encuentra sus límites cuando no se adecua el calendario escolar con el calendario agrícola, lo que además de provocar deserciones del alumnado impide que el conjunto de la niñez pueda asistir a la escuela y colaborar al mismo tiempo en las tareas temporales; ricas en aprendizajes técnicos que pueden ser el objeto de ejercicio aplicado en el campo. Una enseñanza situada en el contexto social y territorial también remite a la necesidad de inscribir la acción pedagógica en el tiempo social, tomando en cuenta el calendario agrario y climático. Por ejemplo, muchos promotores acuerdan en su comunidad realizar actividades prácticas de cultivo, cría y venta de productos agrícolas (frijolar, platanar, hortaliza, gallinas, cerdos, etc.) dentro de las actividades escolares extramuros.

La participación de los niños en los actos cívicos es más relevante que en los actos de naturaleza política y religiosa donde son observadores -no siempre callados y sentados- de los ritos que ocupan a sus padres. A petición muchas veces de la asamblea, las fiestas del calendario patrio y cívico seguido por las bases zapatistas son animadas por los alumnos de la escuela rebelde bajo la conducción de los promotores, ofreciendo representaciones teatrales, poemas, cantos, danzas y otros “números”. Los padres de familia conceden mucha importancia a experiencias educacionales colectivas que ritmen el calendario anual de festividades. En los discursos de las autoridades, de los padres de familia y de los niños de

las comunidades zapatistas se hace un especial énfasis sobre los momentos excepcionales que representan para la comunidad los ritos introducidos por los maestros rurales mestizos para las fiestas patrias y por los mismos promotores para las fiestas zapatistas, como el aniversario luctuoso de Emiliano Zapata, el primero de enero, la fundación de los nuevos poblados y los Caracoles, etc.

Tanto las actividades escolares regulares como las excepcionales se articulan a las actividades agrícolas y sociales en general, pero invariablemente con la orientación de las mismas comunidades, que no siempre intervienen para adaptar el calendario escolar y los horarios a la realidad cotidiana. Esta situación se debe tal vez al hecho de considerar que es difícil cambiar los ritmos escolares habituales, rutinizados desde antes de la aparición de los promotores zapatistas y que establece el horario matutino de 8 a 13 horas como un atributo que define en sí mismo la disciplina cotidiana que impone la escuela como práctica social. Parece además que la rutina diaria de la vida campesina de los indígenas de las Cañadas dificulta que se institucionalicen momentos regulares para la alfabetización de adultos.

Construcción, mantenimiento, vigilancia del edificio y mobiliario escolar

Más allá de la apropiación de la idea y de la práctica de escolarizar a la niñez, la comunidad indígena, como actor colectivo,[379] tiende a apropiarse estratégicamente del espacio escolar, entendido como dimensión espacial de control social directamente constituido por el solar (terreno), el edificio (aulas) y el mobiliario escolar.

Ubicadas sobre terrenos de propiedad comunal, las escuelas se encuentran en lugares céntricos en las comunidades de las bases zapatistas. La construcción, el mantenimiento y la vigilancia colectiva tanto de las infraestructuras como del equipamiento escolar, implican la apropiación social del espacio, en reacción al abandono histórico por parte del Estado de la responsabilidad de hacerse cargo del recinto escolar, dejando a las comunidades la costosa labor de proveerse el material y el personal necesario. Otra ilustración de la apropiación del espacio escolar son los ritos religiosos impregnados de un sentido moral

[379] Sobre la cuestión conceptual e antropológica de la comunidad indígena en el contexto chiapaneco, referirse a: LISBONA, Miguel (Coord.). 2005. *La comunidad a debate.* México: COLMICH, UNICACH.

que legitima el control social de la comunidad sobre el trabajo pedagógico que se da en ese lugar. La educación autónoma aparece, no sin paradojas, como un espacio público y laico en el cual se resiste y cuestiona la normatividad del Estado (y de la Iglesia), al tomar el control espacial del recinto escolar, mediante el proceso intensificado de apropiación del espacio concreto de la educación. El hecho de tener el poder total de decisión en materia de gestión escolar permite a las redes de comunidades, entidades municipales y regionales, experimentar dos modos radicales de apropiación social del espacio físico de la escuela: la toma ("recuperación") y el tributo colectivo para el mantenimiento del terreno y el recinto educativo.

Entre 1998 y 2001 en cada cañada de Ocosingo surgen decenas de escuelas autónomas en paralelo o en reemplazo de las escuelas de la SEP. En un principio y con muy pocos recursos materiales y pedagógicos, muchas de las clases se dan en la misma escuela de la SEP -o parte de ella-, en "casa prestada" por una familia. En los "nuevos poblados" conformados en el mismo lapso de tiempo, se adaptan ex casas de finqueros o se edifican salones con mobiliario escolar fabricado en el lugar.

Tanto en las comunidades ejidales y rancherías como en los nuevos centros zapatistas en tierras recuperadas, cada colectividad emprende de manera pragmática la construcción material de sus nuevas escuelas en un solar comunal. Sin embargo, no excluye a menudo la toma y reocupación de instalaciones escolares (des)ocupadas por maestros de la SEP y/o edificios ya existentes, como los cascos de las ex fincas e instalaciones de programas sociales diversos. Cuidan a menudo con especial atención el buen estado de los techos y paredes de los ex cascos de las fincas ganaderas que existían en las Cañadas. En entrevistas, los ejidatarios zapatistas se dicen orgullosos de haber construido nuevos edificios escolares, más parecidos a sus propias casas, muchas veces con un techo de palma o de lámina galvanizada. En general, el mobiliario escolar, es fabricado por medio del trabajo colectivo de los varones adultos. Sin embargo, no es nuevo el uso de mano de obra local para la construcción, el mantenimiento y la vigilancia del edificio y mobiliario escolar. A partir de la época cardenista, la presencia de la escuela ya no se limita esencialmente a las aldeas más pobladas.

Para extender su red de edificios escolares, el Estado recurre a la explotación de la tradición de la faena (tequio) como trabajo comunitario no remunerado (Bertely, 1998), y los campesinos, indígenas o no, muchas veces recurren a técnicas y materiales locales de construcción. Desde la lucha para obtener los servicios de un maestro de origen foráneo (de la SEP o no) hasta la lucha para que éste sea originario de la comunidad, la concepción y el uso comunitario del recinto escolar ilustra un aspecto fundamental de la apropiación social de la educación, y en especial, del espacio mismo ocupado por las aulas. Aquellos que tienen la llave de la puerta de la escuela y que la entregan –no sistemáticamente- a los docentes, son los representantes de los comuneros que la edificaron, mismos que la cuidan y la ocupan usualmente para otros fines colectivos.

En el caso de la "toma" de las escuelas por los zapatistas, el aprovechamiento del espacio ajeno para fines educativos rebasa el ámbito escolar mismo. En las comunidades autónomas, las aulas también sirven de sala de reunión, para impartir talleres o cursos de formación, de salón de baile, de bodega de maíz o de albergue. Las instalaciones no son de dominio casi exclusivo del educador, sino que son el espacio de las actividades que reúnen al conjunto de las familias de la comunidad, incluyendo a los que no son padres de familia.

El mantenimiento, la vigilancia y la coordinación de los trabajos que requiere el recinto escolar incumben cotidianamente a los encargados de los Comités de Educación, e incluyen periódicamente al conjunto de los comuneros. La ubicación geográfica de las escuelas atestigua su centralidad espacial en la vida de la colectividad indígena. Se encuentra muchas veces cerca del auditorio comunitario, de la oficina del comisario ejidal, de la tienda de abarrotes y del centro de salud. En las aldeas más pequeñas donde no se encuentran estas instituciones comunitarias, o bien los niños se desplazan caminando desde su hogar, o no son escolarizados, pero desde hace algunos años existen muchas escuelas autónomas zapatistas donde cada promotor(a) puede atender menos de diez alumnos.

En otras palabras, la introducción de las escuelas autónomas en los MAREZ ha provocado la aparición de servicios escolares en comunidades retiradas, con poca población, incluso en rancherías aisladas geográficamente de los principales núcleos de población campesina, que los programas de educación comunitaria del CONAFE y del PECI no habían cubierto.

Al construir sus escuelas en espacios "recuperados" y edificados bajo su control, las bases zapatistas no sólo rompen con la normatividad de la SEP (cupo mínimo de alumnos), sino que se apoderan por completo de las actividades del recinto, ya que el promotor y la autoridad educativa forman parte del tejido social.

La apropiación social tanto del espacio como del tiempo dedicado a la escuela tiende a ser modulada por el habitus[380] de los actores educativos. Lo anterior responde a determinaciones sociales históricamente incorporadas en el grupo social, que cobran la forma de disposiciones rutinizadas e impuestas por el Estado, como la función de edificar y mantener las infraestructuras escolares. La autonomía educativa supone que los comuneros se encarguen sobre todo de orientar el conjunto de las actividades que se realicen en el espacio educativo, tanto a nivel de la gestión administrativa, de los contenidos transmitidos y métodos empleados, como a nivel de las actividades "extraescolares", como son las reuniones de discusión política, los cursos de catecismo, los talleres de formación técnica, las fiestas, etc. No sólo la comunidad construye y mantiene el edificio escolar como en el pasado, sino que se responsabiliza en el marco autonómico tanto de las actividades curriculares como de las actividades extraescolares que ella organiza en el mismo lugar.

A diferencia de las escuelas de la SEP, donde es el maestro quien tiene la legitimidad de organizar casi todas las actividades que tienen lugar en ellas, en las aulas y solares de las escuelas autónomas hay una pluralidad de actores comunitarios que intervienen concreta y constantemente en el espacio físico dedicado a la escuela. Por ejemplo, los hombres de la comunidad, sobre todo las autoridades locales, acostumbran visitar periódicamente las clases de los promotores de educación. Reconocen los "autónomos" que estas visitas, ahora frecuentes, no se daban con la misma intensidad cuando sus niños estaban escolarizados en escuelas de la SEP. A los promotores les agrada invitar a sus escuelas a visitantes foráneos que están de paso en la localidad, y no es sorprendente que, por su propia iniciativa, inviten a ancianos, promotores de salud y de agroecología, autoridades comunitarias e incluso a vecinos voluntarios para que se acerquen al recinto escolar y escuchen y observen atentamente las actividades escolares por algunos minutos. Muchos se dirigen a los

[380] Véase Bourdieu, 1980; Bourdieu y Wacquant, 1992.

alumnos reunidos tanto en lengua indígena como en español, dando avisos y consejos de toda índole.

Con la autonomía zapatista, la escuela ya no es el espacio físico donde sólo el maestro tenía casi exclusivamente la legitimidad y la iniciativa de organizar reuniones partidistas, sindicales y/o recreativas -a veces discutidas entre tragos de alcohol- sin el consentimiento de la colectividad. Esto ilustra un sólido proceso comunitario de apropiación social del espacio escolar que rompe con las actuaciones que impone el *habitus* heredado de la explotación de los indígenas por el Estado al buscar reducir costos confiándoles el conjunto –hasta años recientes- del trabajo (y costo) de construcción y mantenimiento de las infraestructuras escolares. Si bien hay límites de distintos órdenes en la participación de todos los comuneros zapatistas en la educación, se está generalizando en las Cañadas de Ocosingo un *habitus* que estructura las disposiciones para participar no sólo en las actividades que corresponden al mantenimiento y construcción de infraestructura de la escuela, sino que refuerza la legitimidad de organizar en ésta y en nombre del "pueblo" actividades políticas, culturales y económicas (por ejemplo el uso de la cancha de la escuela para secar el café o el aula para el maíz) e incluso espirituales (ver apartado siguiente).

El proceso de apropiación del espacio educativo no resulta exento de conflictividad social y política. Por ejemplo, en el año 2000 en una ranchería fundada en los años 70, al este del municipio de Chilón, se generó una ruptura conflictiva entre familias zapatistas y el resto de los comuneros que militan en Yom Blej; una organización regional que ahora forma parte de la Otra Campaña. Después de entrometerse en el problema intracomunitario a favor del grupo mayoritario y solicitar la intervención de las fuerzas de seguridad pública, el comportamiento del maestro oficial provocó en octubre de 2002 que las bases zapatistas tomaran bajo su control las aulas de la escuela federal de esta aldea hasta septiembre de 2005, en represalia a calumnias en su contra. Con la intervención de la Junta de Buen Gobierno con sede en La Garrucha, los vecinos firmaron un acta de acuerdo que constriñe a ambas partes a respetarse mutuamente en el pleno goce de sus derechos y a respetar plenamente sus sistemas y modos de impartir la educación en sus respectivos planteles. De cierta forma, las autoridades zapatistas concientes de las tensiones causadas cedieron a las presiones de la organización aliada y mayoritaria en el lugar, lo que permitió así la entrega

de los edificios tomados a cambio de la construcción de una escuela para los "autónomos" hecha de tablas de madera y de lámina galvanizada, en la parte trasera del solar común.

La apropiación social del espacio escolar tiene que ver además con la modificación de las relaciones de poder político que repercuten sobre las dinámicas de uso de los recintos escolares. Investigar el poder en la escuela, parece entonces pasar por el estudio del poder en la comunidad, y obviamente, por las relaciones entre ésta y el Estado nación.[381]

En el caso de los MAREZ, la profunda apropiación del espacio escolar constituye una demostración de resistencia social y cultural a la educación impuesta por el "mal gobierno" en la medida en que transforma las aulas en un espacio comunitario, en la medida en que su uso ya no depende de un funcionario ajeno a los actores de la aldea.

Al poner énfasis en las dependencias y divisiones políticas locales que implica a primera vista la estrategia zapatista de renuncia incondicional a la oferta educativa gubernamental, algunos de los primeros estudiosos[382] que comentan la existencia de las escuelas zapatistas antes de la inauguración de los Caracoles en 2003 no realizaron pesquisas con técnicas de etnografía en las aulas y las comunidades zapatistas acerca de las actividades de éstas en torno a la educación formal. Sin renunciar a la ayuda de "las sociedades civiles", los Municipios rebeldes aspiran a tener sistemas educativos regionales que correspondan a su proyecto político de autonomía indígena,[383] impregnado también por sus identidades sociales y culturales. La diversidad de experiencias educativas de las comunidades campesinas e indígenas zapatistas explica que los proyectos educativos son heterogéneos de un territorio a otro, y a veces bastante desiguales en términos de recursos de todo tipo. Las prácticas culturales de los actores comunitarios en el campo educativo corresponden

[381] Sobre las relaciones entre los pueblos indígenas y el Estado nacional en el contexto de las políticas neoliberales, ver Gros (2006b y 1997), Beaucage (1996), Sieder (2002), Gómez (2000), López y Rivas (1995), Gutiérrez Chong, 2001), Stavenhagen (2002), Warren y Jackson (2002) Hernández Navarro (2007).

[382] Ver van der Haar, 2004; Barmeyer, 2009.

[383] Referirse a los estudios realizados en años posteriores a la creación de los Caracoles (2003): Gutiérrez Narváez, 2005; Núñez Patiño, 2005; Cerda, 2006a; Rodríguez, 2006; Ramos, 2006; Rico Montoya, 2007.

también a sus identidades religiosas. Y éstas impactan hasta cierto punto en el proceso de apropiación social de la escuela como construcción colectiva "desde abajo".

Ritos sagrados, laicidad y escolaridad

Por la imbricación evidente de las esferas políticas y religiosas en la visión indígena del mundo parece legítimo preguntarse si la escuela zapatista tiende a ser laica. Es decir, autónoma frente a instancias eclesiásticas a medida que la instrucción impartida excluye elementos sagrados o religiosos. Casi omnipresentes en su cotidianidad, los diversos fenómenos religiosos observables en la Selva remiten a una experiencia de hibridación cultural a la cual son sometidas las religiones cristianas; las cuales adoptan rasgos de religiosidad popular fuertemente marcada por los atributos sociales ligados a la identidad cultural de los pueblos, así como su posición de marginación social e institucional (González Martínez, 2008).[384] No sorprende que la "brujería" pueda ser un motivo recurrente de tensiones y represión por parte de los dirigentes políticos tseltales formados muchas veces en las organizaciones religiosas y campesinas desde los años 70.

En la perspectiva de la teoría de Pierre Bourdieu, el campo religioso es una arena de dominación simbólica, donde un cuerpo burocrático sacerdotal monopoliza la circulación y el uso del capital simbólico referido a la especialización del sacerdocio en materia de conocimiento espiritual y prácticas de culto. Ahora bien, con la aparición de homologías de posiciones sociales en los campos políticos, religiosos y educativos, se puede suponer *a priori* que las élites religiosas locales son capaces de influir poderosamente en el contenido de un sistema de educación autónoma del Estado, pero en manos de una u otra organización política de campesinos indígenas de las Cañadas en la cual militen sus feligreses. Cabe recordar que las principales asociaciones de familias indígenas de las Cañadas de Ocosingo provienen del proceso político abierto por la *Kiptik Ta Lecubtesel* que ha sido promovido y acompañado por la acción pastoral de los religiosos dominicos de la parroquia de dicho municipio. En la parte norte de este municipio constitucional, el más extenso del país, el

[384] GONZÁLEZ MARTÍNEZ, José Luis. 2008. "Pluralismo étnico, catolicismo popular y laicidad". En: George Liendo *et al. Memorias del primer seminario internacional: fomentando las libertades laicas.* Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos, El Colegio Mexiquense.

trabajo pastoral incumbe a la misión jesuita de Bachajón, cerca de Chilón,[385] y más precisamente, a los misioneros basados en el ejido La Arena en el valle del río Santo Domingo. Hoy conocida como *Xi'Nich* (hormiga en lenguas ch'ol y tseltal), la organización indígena local vinculada a los agentes pastorales impulsó procesos de movilización política en comunidades católicas desde finales de los años 80.[386] Actualmente forma parte de los grupos aliados a los zapatistas en las Cañadas de poblaciones tseltales y ch'oles más cercanas a Palenque. En varias comunidades del valle de Santo Domingo, buena parte de las familias organizadas en Xi'Nich mandan a sus hijos a estudiar a la escuela autónoma, ya que reconocen al MAREZ Ricardo Flores Magón como instancia política legítima.

Reconocer abiertamente que pertenecen a una religión no molesta a los indígenas de las Cañadas. Casi totalidad de ellos acostumbra asistir de manera regular a los cultos y demás ceremonias sagradas. En efecto, no se observa la existencia en la región de algún estudio social sobre campesinos y/o maestros indígenas que declaren su ateismo, agnosticismo y menos aún, tendencias anticlericales. En los ejidos fundados por colonos indígenas en la mitad del siglo XX con la ayuda de pastores protestantes y religiosos católicos, las familias bases de apoyo del EZLN pertenecen a religiones distintas, pero una amplia mayoría de ellas sigue con devoción los cultos de la religión católica en su orientación regional de la teología de la liberación, que profesan los catequistas indígenas electos en cada comunidad.

En las asambleas ejidales, se reúnen para debatir políticas locales y tomar "acuerdos", tanto los católicos como los pentecostales, bautistas, testigos de Jehová y también de otras denominaciones evangelistas marginales. Entonces, la situación actual muestra un caso de pluralismo religioso, sin tener por lo tanto elementos para apreciar en qué medida predomina un proceso de secularización, como en el resto de la sociedad mestiza occidentalizada. Bajo la conducción de laicos muy influyentes localmente que saben leer y escribir, los oficios religiosos logran atraer a hombres y mujeres de todas las generaciones. De edad avanzada hoy, los diáconos indígenas o *tuhuneles* (servidores en tseltal) son ex

[385] Véanse Bobrow-Strain (2007), Breton (1984) y Maurer (1984).

[386] Véase la entrevista por Pierre Beaucage (Université de Montréal) a Jerónimo Hernández, o "padre Xel" (Hernández, 2001).

catequistas ordenados por el obispo Samuel Ruiz antes de la reacción del Vaticano para condenar y prohibir los cambios dentro de la diócesis de San Cristóbal.[387] Ellos no sólo son autoridades morales por su preeminente rol religioso, sino que también son muy reconocidos por su rol político tras la conformación de los ejidos.

La diversidad religiosa es un fenómeno que prevalece en las Cañadas desde la colonización de la selva a mediados del siglo XX (anterior a la llegada de la escuela pública en los primeros ejidos). Dicho fenómeno se intensifica en los últimos años con la instrumentalización de las divisiones religiosas por las tácticas de contrainsurgencia, aprovechando la confusión entre actos de proselitismo religioso de ciertas denominaciones protestantes y de proselitismo político por parte de algunas fracciones partidistas. A pesar de la competencia que opone desde hace décadas a distintos grupos de evangelizadores, la diversidad y el proselitismo religioso en las comunidades indígenas de las Cañadas de la Selva no genera, en apariencia, fenómenos violentos ligados a una atmósfera de conflictividad religiosa persistente (García Méndez, 2005).[388] En efecto, el cotidiano clima de intolerancia que se vive en algunas comunidades en los Altos de Chiapas, es resultado de muchos factores; no sólo religiosos sino que aluden a muchas problemáticas sociales y políticas. Teniendo en cuenta que la religión católica tradicional constituye aún uno de los pilares básicos del conjunto de la organización social, cualquier elemento o factor externo o interno que amenace o ponga en cuestión sus prácticas y representaciones simbólicas es visto y enfrentado como un factor destructivo de la estabilidad social (Rivera Farfán, 2005).[389]

La laicidad, como aspiración o reivindicación política, no parece formar parte del lenguaje ni de las preocupaciones cotidianas de las familias de las Cañadas. Tampoco la cuestión está considerada en el discurso de las organizaciones políticas de izquierda de la región,

[387] Fuente: entrevista con Eugenio Maurer en la misión de Bachajón (marzo de 2006).

[388] Véase GARCÍA MÉNDEZ, José Andrés. 1998. "La disputa por el paraíso. Religión y política en dos comunidades indígenas de Chiapas". En: *Cuicuilco*, Vol. 5, No. 12, pp. 191-208.

[389] RIVERA FARFÁN, Carolina; *et al.* 2005. Diversidad religiosa y conflicto en Chiapas. Intereses, utopías y realidades. México: UNAM, CIESAS, SEGOB.

que impulsan un modelo de educación que supone propiciar la emancipación de toda forma de dominación y discriminación. Al contrario, la laicidad, entendida como resultado de una ideología más que como proceso social complejo, llega a ser interpretada como un peligro esencial frente a la pervivencia de los usos y costumbres, así como frente a cierta "cosmogonía" resultante de la historia de la cristianización. En vez de fortalecer la convivencia social, la escuela pública laica llega a ser presentada como discriminante según las minorías religiosas, así como por la Iglesia, ya que impide que circulen en su seno los conocimientos y las prácticas espirituales. Sin embargo, es justamente en nombre de la libertad de conciencia que los alumnos tienden a recibir en pie de igualdad una educación aconfesional en las escuelas públicas.

El debate ideológico sobre educación laica e instrucción religiosa está relacionado con el contenido de la educación integral y el tipo de valores que se deben inculcar; es decir a una disputa por las cuestiones morales que están en juego en la acción pública (véase Blancarte, 2002).[390] Para la jerarquía eclesiástica conservadora (y no para muchos creyentes que prefieren vivir su fe en el espacio familiar esencialmente), "*los males y errores del mundo moderno provendrían entonces de esta marginación de lo religioso a la esfera de la conciencia individual y su separación de la esfera pública*" (*Ibíd*.: 105). Así, se oponen dos maneras de concebir el papel de lo religioso que tienen implicaciones sociales, desde el comportamiento cotidiano de los individuos hasta la elaboración de las políticas públicas. En efecto, frente a la élite conservadora de la Iglesia y de las principales denominaciones protestantes, gran parte de los fieles mexicanos ha recibido y sigue recibiendo la instrucción religiosa en el ámbito familiar o privado y no en el de la escuela.

La relevancia del tema de la laicidad para la educación indígena en un contexto de autonomía política es doble. Primero, para descartar la idea según la cual la autonomía educativa es un factor que hace inevitable la introducción de conocimientos de orden espiritual respaldado por la jerarquía de una organización religiosa. Segundo, para comentar que justamente se produce en la educación zapatista un proceso de inclusión no-

[390] BLANCARTE, Roberto. 2002. "Educación laica e instrucción religiosa", En: Guadelupe Bertussi (Coord.). *Anuario educativo mexicano: visión retrospectiva año 2001.* México: UPN, La Jornada Ediciones, pp. 101-107.

confesional, que tampoco es neutral en valores y que se traduce por la apropiación social del principio político de laicidad, entendido "*como la armonización, en diversas coyunturas socio-históricas y geopolíticas, de los tres principios […]: respeto a la libertad de conciencia y de su práctica individual y colectiva; autonomía de lo político y de la sociedad civil frente a las normas religiosas y filosóficas particulares; no discriminación directa o indirecta hacia seres humanos*".[391]

La autonomía zapatista contribuye a fortalecer la visión de una escuela en la cual los actores del campo religioso no ejercen ningún tipo de hegemonía particular sobre la experiencia escolar indígena; como por ejemplo, la decisión de introducir temas y prácticas de tipo religioso y espiritual en las actividades educativas cotidianas, quizás sin excepción. No se realiza proselitismo religioso en las escuelas zapatistas, lo que no significa que se excluya abordar la cuestión religiosa como un tema cultural, a la manera finalmente de la cultura escolar dominante en Occidente. Entonces, raras veces se abordan en el aula los textos y personajes bíblicos o míticos, pero está muy presente entre los promotores de educación autónoma la preocupación por la historia social y política de las religiones, haciendo un contraste con la época prehispánica. Como lo subraya en entrevista colectiva (enero de 2007) un coordinador de educación de la zona:

> *"Nosotros, de nuestra cultura maya, porque es nuestra cultura, ya sabe que ahí se tiene muchos tipos de dioses, entonces ese es a donde tenemos que explicar a los niños cómo eran antes y cómo están ahora. Nosotros tenemos que enseñar a los niños cómo es su religión, cuáles son sus religiones. Hemos investigado ya cómo y en qué año se cambió esa religión, porque antes sólo había católicos, pero con el cambio de gobierno se fueron dividiendo las personas por otras religiones. […]*

Agrega otro joven promotor con cargo de la educación desde hace 4 años:

[391] Fuente: Declaración Universal sobre la Laicidad en el Siglo XXI (2005), redactada por Jean Baubérot, Micheline Milot y Roberto Blancarte.

"Creo que es necesario que todos los niños sepan cómo empezó la lucha o qué religión había antes, porque la lucha comenzó en la religión católica pero ahora ya no es así, ya no es de una religión sino que hay muchas religiones y todo eso tienen que saber, cómo está antes, como dijo el compa antes, se tienen diferentes dioses, cada dios tiene su propio cargo, cargo del fuego, del sol, del viento, de todo, entonces tienen que saber los niños también para que ellos sepan cómo era antes".

La observación etnográfica de un ritual de "bendición" del nuevo edificio escolar, en una comunidad profundamente dividida a nivel político y religioso, en el norte de la zona Selva Tseltal,[392] ilustra claramente el cuestionamiento sobre el carácter paradójicamente laico de la escuela autónoma zapatista insertada en un campo político particular, donde resulta influyente el poder de convocatoria local de los cleros mestizos y extranjeros de las diversas religiones. De acuerdo a los ritos de la religión popular de los tseltales, las nuevas aulas, las casas de salud y los consejos municipales autónomos también se "bendicen" si así lo deciden los comuneros en asamblea. Se lleva a cabo en una ceremonia ritual conducida por laicos indígenas formados por sus Iglesias y marcada por un sincretismo indio-cristiano. Se trata de invocar en lengua tseltal la protección sagrada para el lugar y los que lo van a ocupar, con oraciones y parábolas bíblicas, banderas, incienso, decoraciones florales, velas que acompañan a un pequeño altar con su cruz, la imagen de la Virgen de Guadalupe y la imagen del santo Ignacio de Loyola, fundador de la Compañía de Jesús.[393]

Cabe resaltar que algunos padres de familia no católicos no participaron directamente en la ceremonia, pero cooperaron de igual manera para organizar el festejo. Según las denominaciones protestantes localmente implantadas en toda la región, se acostumbra realizar ritos muy similares, sin velas ni flores y con menos duración. Testigo de ello son las prácticas de los presbiterianos y sus aliados políticos de otras religiones cristianas (incluyendo a católicos) cuando hace pocos años inauguraron nuevos salones de concreto

[392] Véase en anexo la sinopsis y el documento video "La bendición de la escuela", mayo de 2005.

[393] Fuente: diario de trabajo de campo, mayo de 2005.

construidos con financiamiento público en la primaria bilingüe “Miguel Hidalgo”, sin haber recurrido a la tradición instrumentada por la SEP del trabajo colectivo gratuito.

Si bien, la ceremonia en todos sus componentes apunta a pedir la protección de los usuarios, también cumple una función normalizadora en términos de valores y conductas. Es significativa la bendición del nuevo edificio que alberga tres nuevas aulas de la escuela bautizada por votación “Emiliano Zapata”.[394] Construida con trabajo colectivo, con técnicas y materiales locales (tablas, láminas, cemento) -con financiamiento aportado por una ONG danesa-, el espacio educativo representado por las aulas se legitima también a través de este proceso ritual que conlleva preceptos y consideraciones morales.[395] Visto como actividades rituales y *performance*, este tipo de actos de ceremonia de “inauguración” de la escuela ayuda a entender cómo funciona el campo cultural de los mensajes ideológicos trasmitidos en la escuela (McLaren, 1995).[396] Asimismo, la performatividad de tal ritual genera muchos datos etnográficos significativos para apreciar la apropiación social de la escuela, pero también para el estudio de los conflictos étnicos y de clase en la acción pedagógica.

Las entrevistas realizadas en 2005 y 2006 a los participantes y los no participantes en estos rituales, comprueban en cierta medida que predomina un ambiente de compañerismo político que impide cuestionar el liderazgo católico y el respeto a la diversidad o libertad de creencia religiosa. Entre los grupos sociales que se distinguen por su pertenencia religiosa, la legitimidad de tal rito en el seno de la escuela es concedida, no tanto por un poder eclesial o clerical, sino por medio de la asamblea de la comunidad zapatista, en toda su diversidad de sensibilidades religiosas al momento de decidir y realizarlo.

[394] La propuesta minoritaria fue “Ernesto Che Guevara”

[395] Las recomendaciones morales de los responsables de los Comités de educación autónoma se dirigen a los alumnos (*que respeten, que pongan atención, que echen ganas a sus tareas, que obedezcan, que no orinen cerca de la puerta y no hagan travesuras*), así como a los promotores (*que cumplan con sus compromisos, que no lleguen tarde, que no peguen, que enseñen conocimientos útiles para los niños y para la comunidad*), lo que normaliza comportamientos sociales consensuados como éticamente “buenos”.

[396] MCLAREN, Peter. 1995. *La escuela como un performance ritual: hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. México: UNAM, Siglo XXI.

De manera paradójica, parece que el pluralismo religioso no obstruye la realización de actos incluyentes impregnados de espiritualidad sincrética, sino que los institucionaliza de manera interreligiosa. Esto permite sustentar la hipótesis de la existencia de una religiosidad popular tseltal que interviene más allá de los templos e iglesias rivales. Se ponen en evidencia coincidencias relativamente ecuménicas, cuando se trata de asociar a los fieles en un acto de tipo religioso con un sentido político marcado, tratándose de la escuela u otro edificio colectivo público y abierto a todos, independientemente de la religión profesada, y ocasionalmente también abierto a los visitantes e invitados foráneos de diversas índoles.

El tema de los derechos colectivos de los pueblos indígenas remite a la cuestión de la diversidad cultural, política y religiosa. Por consiguiente, puede llegar a contradecir el imperativo laicista de instituir niveles de autonomía radical entre los procesos sociales propios a la esfera de la lucha política y la legitimación de una normatividad religiosa particular en la sociedad en general y en el Estado en particular. De acuerdo con los derechos de los pueblos indígenas es el Estado quien tiene la responsabilidad de reconocer la religiosidad de los mismos e impedir las persecuciones religiosas.[397] Esto se logra a través de la apropiación social del principio de laicidad, entendida como garantía a las libertades de conciencia y de culto, y en oposición a las posturas intolerantes o laicistas que pueden llevar a niveles de discriminación cultural muy violentos.

Como en el pensamiento laico de Ricardo Flores Magón, el objetivo posrevolucionario en México era liberar a las escuelas del dominio del clero. A partir de su intromisión en las comunidades indígenas del país, la escuela pública del régimen nacional-revolucionario federalista ha tenido un impacto transformador de las estructuras sociales y mentales en la sociedad en general, contribuyendo sin duda a desmantelar en parte la imbricación de las esferas políticas y religiosas. Por ejemplo, la experiencia de la escuela "racionalista" en el Tabasco del General socialista Tomas Garrido Canabal (gobernador en múltiples ocasiones

[397] El Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo insta al Estado a garantizar el reconocimiento y la protección de los valores y prácticas sociales, culturales, religiosas y espirituales propias de los pueblos indígenas. Pretende asimismo hacer respetar la integridad de los valores, prácticas e instituciones de dichos pueblos (Artículo 5).

entre 1919 y 1934) introduce el objetivo de suprimir prejuicios religiosos, sexuales y de clase. Influenciado por el bolchevismo, y sobre todo por el positivismo y el jacobinismo republicano; su combate contra el "fanatismo" estaba influenciado por *La escuela moderna* (editado en Barcelona en 1901) del pedagogo socialista ateo Francisco Ferrer Guardia.[398]

La apropiación social del principio de laicidad contribuye a confinar las discusiones relativas a la religión dentro del ámbito familiar y las redes de compadrazgo, haciendo de la asamblea y de la escuela los espacios unívocos de la expresión del vínculo social de naturaleza política. La práctica religiosa tiende en apariencia a reducirse al espacio eclesiástico y familiar, pero también trasciende en actos ceremoniales de tipo cívico, como por ejemplo, en los ritos de cambio de autoridades ejidales.

Entonces, si bien la educación zapatista no es confesional, ni neutral en valores, cuando la asamblea comunitaria elige como promotor de educación a un joven catequista, parece que no es en virtud de su calidad de evangelizador, sino por su nivel de alfabetización y como valoración de su experiencia pedagógica y de sus conocimientos, sobre todo en materia de lectoescritura. La Biblia y demás textos religiosos no aparecen por supuesto entre los materiales escritos que se estudian en las escuelas autónomas zapatistas. Aparece como paradójico el hecho de que haya una apropiación del principio laico de escuela aconfesional cuando justamente hay una competición relativa entre grupos de correligionarios.

Entendiendo las formas en que los sujetos indígenas traducen y transforman los modelos educativos oficiales mediante procesos de apropiación etnogenética (Bertely, 2005 y 2006), es apelando a su identidad histórica como pueblos ancestrales que participan de un proceso de etnogénesis que supone su capacidad para reinventar tradiciones (Hobsbawn y Ranger, 1983). La base de este tipo de cuestionamiento se vincula con el análisis de la potencialidad o capacidad étnica para lograr construir e inventar tradiciones y representaciones diversas en el marco de los proyectos educativos hegemónicos. Para considerar la apropiación de la institución escolar por los pueblos indígenas, el concepto de etnogénesis escolar permite

[398] El pedagogo y psicólogo social estadounidense John Dewey con su libro *Democracy an Education: an Introduction to the Philosophy of Education* (1916) ha sido también una fuente inspiradora para la educación posrevolucionaria. Ver el diccionario electrónico de historia de la educación en México (Galván, 2002), y la obra de Stephen Lewis (2005) sobre el caso chiapaneco.

sujetar la historia social de la escolarización a las demandas políticas y culturales de los pueblos indígenas, no siempre expresadas en términos comunitaristas sino en escenarios políticos conflictivos, donde los faccionalismos y las luchas indígenas condicionan y aseguran el control en torno a los recursos simbólicos y materiales representados por la escuela (Bertely, 1998 y 2002).

Esta apropiación de carácter etnogenético remite a la negociación local de la redefinición de los contenidos escolares. También ocurre un proceso similar en la organización escolar y en el nombramiento del docente zapatista, ya que es gracias a un cierto capital social, cultural y étnico, y más precisamente con las formas indígenas de decisión y control de sus asuntos internos, que las comunidades construyen su propia educación pragmáticamente, *kun ta kun* ("paso a paso" en tseltal), y según algunos zapatistas y observadores muchas veces también "al paso del más lento".

En el campo de la educación indígena, la supuesta neutralidad de los actores sociales, la institución escolar en general y de los valores que transmite se desvanece ante el hecho de que es inevitable en la función educativa abarcar una enseñanza de tipo moral que afecte los principios, convicciones y normas de conducta de los alumnos, en la esfera de las convicciones religiosas e ideológicas de las familias. Como la escuela oficial, la escuela autónoma no es neutral en los valores que promueve porque se inscribe en un proyecto político más amplio.

En este sentido, es la legitimización de los valores transmitidos por la escuela lo que está en juego en el proceso de reconocimiento por parte del Estado de las redes educativas municipales zapatistas. Las escuelas alternativas le pueden parecer ideológicamente difíciles de controlar, ya que responden a una lógica de autonomía política que tiene la particularidad de movilizar mucho a la juventud en su funcionamiento cotidiano, pero también a los ancianos y las mujeres indígenas.

III. La juventud rebelde y la educación autónoma zapatista en Chiapas[399]

En junio de 2005 en la Sexta Declaración de la Selva Lacandona, el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) anuncia un nuevo plan de acción encaminado a otra manera de pensar y hacer política. El documento sintetiza los principios que guían las prácticas de la lucha zapatista. Menciona en su primera parte un aspecto esencial de su actual estructura político-militar:

> *"Y quienes eran niños en aquel enero de 94, son ya jóvenes que han crecido en la resistencia, y han sido formados en la digna rebeldía levantada por sus mayores en estos 12 años de guerra. Estos jóvenes tienen una formación política, técnica y cultural que no teníamos quienes iniciamos el movimiento zapatista. Esta juventud alimenta ahora, cada vez más, tanto nuestras tropas como los puestos de dirección en la organización*".

Esta observación se puede extender a las bases civiles de apoyo del EZLN que militan en los 38 Municipios Autónomos en Rebeldía Zapatistas (MAREZ) declarados en diciembre de 1994. La juventud rebelde indígena se inserta participando de manera muy activa en los asuntos políticos de las comunidades en resistencia y particularmente en el campo educativo. Su acción cotidiana contribuye a cuestionar la política de educación indígena en México en la medida que evidencia fuertes retos sociales generados por el ejercicio sui generis de los derechos a la autonomía política en los MAREZ de la Selva Lacandona.

Entre los numerosos problemas que enfrenta la educación indígena en las políticas nacionales, se subraya la necesidad de involucrar a las comunidades indígenas en el diseño y el manejo de sus propios centros educativos a todos los niveles (Stavenhagen, 2008)[400]. En la última década, los pueblos zapatistas de Chiapas han enfrentado este desafío

[399] Partes de este subcapítulo se encuentran publicadas en la revista *Latin American Perspectives* de julio/agosto 2008. Véase: BARONNET, Bruno. 2008b. "Rebel Youth and Zapatista Autonomous Education". En: *Latin American Perspectives*. Vol. 35, No. 4, pp. 112-124.

[400] STAVENHAGEN, Rodolfo. 2008. *Los pueblos indígenas y sus derechos*. México; UNESCO.

complejo gracias a la movilización activa y colectiva de mujeres y hombres de todas las generaciones en los proyectos municipales de redes de escuelas autónomas.

Sin embargo, llaman la atención el rol y la posición social de los jóvenes como sujetos activos y reflexivos en las políticas locales de educación alternativa porque justamente son actores juveniles quienes asumen las funciones de docencia y de gestoría en cada proyecto educativo municipal. Este compromiso participativo de la juventud zapatista maya del sureste de Chiapas con respecto a los asuntos escolares locales no tiene equivalente en México. En su trasfondo aparece un cuestionamiento profundo a la homogeneización y a la centralización de la política nacional de educación. De allí, se plantea la necesidad actual de refundar en profundidad el proyecto cultural de Estado nación en Latinoamérica para que puedan incluirse en su seno los grupos étnicos con sus formas propias de organización social y política (ver López y Rivas, 1995),[401] mismas que les han permitido resistir a una completa incorporación etnocida a la sociedad mestiza y occidentalizada.

Antes de trazar los contornos de la juventud indígena y zapatista de las Cañadas en la Selva Lacandona, conviene interrogarse primero sobre el concepto usado común y teóricamente para referirse a los jóvenes. Como para cada categoría social estructuralmente construida y en reconstrucción permanente, toda definición del concepto de juventud en las sociedades indígenas y campesinas trae confusiones de orden social y cultural. En efecto, la construcción social de la juventud tiene fronteras en términos de edad bastante borrosas, permeables y flexibles que dependen de cada contexto sociocultural y económico en el cual se inserta, y en relación a las prácticas de educación formal e informal.

Reflexionar sobre las posiciones y disposiciones sociales de la juventud -en un espacio social dado- merece un cuestionamiento sobre el tipo de relaciones sociales y políticas que están en juego en las relaciones intergeneracionales. Cada campo social tiene leyes específicas de envejecimiento y para saber cómo se delinean las generaciones hay que conocer sus leyes específicas de funcionamiento (Bourdieu, 1980: 144). Esto implica examinar las diferencias entre las clases sociales que separan a las juventudes, como por

[401] LÓPEZ Y RIVAS, Gilberto. 1995. *Nación y pueblos indios en el neoliberalismo.* México: Plaza y Valdés, UIA.

ejemplo en términos de acceso desigual a la escuela o al mercado de trabajo. Según la Encuesta Nacional de Juventud, en el año de 2005 en México alrededor del 32% de los jóvenes de 15 a 19 años no estudia, más del 15% sólo trabaja.

Así, según el sociólogo Olivier Galland (2007),[402] especialista de la juventud francesa, para analizar las formas de organización de una categoría social situada histórica y espacialmente es preciso contextualizar los procesos de formación y transformación de sus prácticas y relaciones sociales en el tiempo; como por ejemplo las asociaciones civiles y políticas juveniles, o los impactos del desempleo y de la precariedad laboral.

En el contexto latinoamericano como en las demás regiones del mundo donde el colonialismo ha instaurado relaciones interétnicas muy desfavorables para los autóctonos, la cuestión de las diferencias socioculturales no puede estar exenta de toda reflexión sobre categorías sociales tan heterogéneas como la de juventud. Más que el uso de una lengua nativa,[403] la participación de los jóvenes rurales mexicanos en la vida política de su localidad depende de procesos comunitarios de deliberación, representación y control colectivo (asamblea comunal y sistema de cargos), lo que permite identificar los límites del sentimiento de pertenencia étnica. Las distinciones étnicas son fundamentales para caracterizar a este segmento de la sociedad excluido a la vez de la infancia y de la adultez, pero que representa el traspaso entre ambas.

Sin entrar en un análisis etnolingüístico que necesita profundas investigaciones, los atributos sociales del *kerem* (joven) para los tseltales,[404] es decir del muchacho varón hasta

[402] GALLAND, Olivier. 2007. *Boundless Youth: Studies in the Transition to Adulthood*. Oxford: Bardwell.

[403] Según el Conteo de Población y Vivienda de 2005, cerca de 16% de la población mexicana de más de 5 años de edad hablante de una lengua indígena se encuentra en el estado de Chiapas donde representa 26% de los contabilizados de la entidad, es decir 957,255 individuos entre los cuales una cuarta parte no habla castellano (mientras que a nivel nacional los monolingües en lenguas indígenas representan sólo 12% de los censados hablantes nativos). Cabe mencionar que los censos y conteos del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) no toman en cuenta a varias decenas de miles de familias extensas que forman parte de las bases de apoyo del EZLN.

[404] El conjunto de las variantes lingüísticas del tseltal (*batsil k'op*) engloba a un poco más de la tercera parte de la población indígena chiapaneca de 5 años en adelante (fuente: Censo 2000 y Conteo 2005 del INEGI) y abarca a la mayoría de los habitantes de las Cañadas de la Selva Lacandona donde se habla también tsotsil, ch'ol, tojolabal, lacandón y zoque.

la edad de tener derechos agrarios, casarse y tener hijos (17 a 22 años en general), difieren significativamente de la categoría de *alal* (niño), y definitivamente de la imagen social de la adolescencia y de la juventud en el mundo occidental moderno. En efecto, las instancias de socialización (familia, escuela, grupos asociativos, etc.) de los jóvenes operan de maneras contrastantes en cada contexto social, étnico y nacional. Desde los 16 años aproximadamente, los jóvenes tseltales pagan su cooperación a la comunidad y asisten a las asambleas comunitarias; los varones desempeñan cargos de policías (Leyva, 1995: 382).[405] En los MAREZ, un espacio particular de socialización juvenil es la estancia en un campamento clandestino del EZLN. De regreso en su comunidad, algunos jóvenes asumen responsabilidades en materia de educación, de salud, de comunicación y de agroecología. A veces, algunos de ellos acumulan varios cargos o "trabajos".

En el escenario comunitario de los pueblos tseltales de la Selva Lacandona, la escuela primaria -y desde hace pocos años los niveles de preescolar y de secundaria también- representa un espacio creciente de socialización que se yuxtapone al espacio familiar y comunitario. Este escenario está atravesado por las actividades de las organizaciones políticas, sociales y religiosas omnipresentes y en fuerte competición desde hace varias décadas.[406] Además de las iniquidades y la precariedad laboral a las que está expuesta la juventud mexicana a causa de una política económica orientada a aumentar la competitividad internacional (de Oliveira, 2006: 61),[407] no se puede soslayar la fuerte contribución de los jóvenes campesinos mayas a la economía familiar de subsistencia. Esto constituye un elemento de diferenciación mayor entre juventudes de clases sociales desiguales en términos de ingresos y oportunidades educativas y laborales.

[405] LEYVA, Xochitl. 1995. "Catequistas, misioneros y tradiciones". En: J.P. Viqueira y H. Ruz (Eds.). *Chiapas, los rumbos de otra historia*. México: UNAM, CIESAS, CEMCA, UdeG, pp. 375-405.

[406] Sobre el tema de la participación indígena en organizaciones sociales y políticas del sureste chiapaneco, muchos investigadores sociales han relevado el papel preponderante que, desde los años 70, ha tenido el activismo político ligado a los equipos pastorales de la teología de la liberación india y a las agrupaciones de izquierda revolucionaria (Harvey, 1998: 69-90; Benjamin, 2000: 436-437; García de León, 2002: 174-176, 189-199, 217; Aubry, 2005: 182-184; Baschet, 2005: 21-37).

[407] DE OLIVEIRA, Orlandina. 2006. "Jóvenes y precariedad laboral en México." En: *Papeles de Población* No.49, pp. 37-73.

Actualmente en las valles orientales del estado chiapaneco, la proporción de empleos de jornal y asalariados es bastante exigua aunque puedan presentarse, a veces, oportunidades temporales y locales para ganar entre tres y seis dólares por día de trabajo. Cabe mencionar que la juventud tiene una participación significativa en la migración laboral hacia los Estados Unidos, fuente cada vez más importante de ingresos para las familias chiapanecas.[408]

La Selva Lacandona, ¿la tierra prometida de los jóvenes indígenas?

Después de siglos de casi abandono por grupos mayas precolombinos, a partir de la mitad del siglo XX esta subregión chiapaneca se ha poblado muy densamente a través de oleadas de colonos indígenas que sustituyen a las monterías de las grandes empresas madereras. Como emigrados de pueblos pobres de los Altos y de grandes fincas ganaderas, los nuevos habitantes de la Selva no rompen con su cultura previa, pero la transforman. Las comunidades recién instaladas crean cargos inéditos que contribuyen a convertir a la Selva en una sociedad campesina alternativa, sin caciquismo y con democracia comunitaria (Aubry, 2005: 182-184), donde el movimiento indígena de revitalización cultural se expresa desde los años 70 (Benjamin, 2000: 435-438).[409]

Las historias de vida de los actuales ancianos que fundaron los primeros ejidos de las Cañadas de Ocosingo comprueban que este frente multiétnico de colonización agraria ha sido encabezado esencialmente por jóvenes pobres pero determinados a dotarse de tierras para el sustento de sus familias.[410] La adaptación de estas jóvenes familias de origen maya -a veces con niños de corta edad- a su nuevo entorno geográfico y social se acompaña de procesos de evangelización y de transformación de los ritos políticos. A diferencia de muchos etnoterritorios mesoamericanos, no se encuentra en las instituciones políticas de los

[408] Sobre la cuestión de la migración temporal de campesinos zapatistas en Estados Unidos, consultar el artículo de Alejandra Aquino Moreschi (2009).

[409] BENJAMIN, Thomas. 2000. "A Time of Reconquest: History, the Maya Revival, and the Zapatista Rebellion in Chiapas". *The American Historical Review*, No. 105, pp. 417-450.

[410] Fuente: serie de entrevistas biográficas (2005) a hombres mayores de edad tseltales que fundaron y dirigieron algunos de los primeros ejidos de la Selva Lacandona en las comunidades Arroyo Granizo y Santo Domingo.

descendientes de los colonos mayas de la Selva Lacandona del Siglo XX ninguna institución de tipo gerontocrático como los llamados Consejos de Ancianos. Además, la débil presencia del Estado y de sus escuelas hasta los años 70 permite explicar que es mediante las luchas agrarias, los movimientos políticos y también los religiosos que la lectoescritura en castellano ha sido apropiada por los campesinos indígenas (Rockwell, 2006a y 2005b: 18-19).[411]

Generalmente analfabetas, los primeros colonos tseltales, tsotsiles, ch'oles y tojolabales de las fértiles Cañadas de la Selva Lacandona provienen de pueblos y haciendas donde no había penetrado con fuerza el mensaje de construcción de una nación uniforme conducido por los maestros de la Secretaría de Educación Pública (SEP). La llegada de la escuela a estas tierras bajas y cálidas se ha realizado esporádica y paulatinamente después de los nuevos asentamientos, lo que explica que en el vasto municipio selvático de Ocosingo sólo el 68% de la población de más de 15 años esté alfabetizada, según el conteo oficial de 2005. Aunque la SEP consiguió construir escuelas en esta región, sus maestros ya no estaban inspirados por la ideología nacional-revolucionaria que había orientado la acción de muchos profesores e inspectores federales en los años 30 (Lewis, 2005: 206). Dicho de otra manera, la política nacionalista de integración de los indígenas a la cultura dominante por medio de la escolarización no parece haber impactado a las jóvenes generaciones de la Selva debido, en parte, a las fuertes carencias y restricciones de la oferta educativa.

Por otro lado, las consecuencias de la resistencia étnica a la imposición de la escuela por medio de programas asistencialistas[412] se pueden ilustrar con el ejemplo de las numerosas mujeres adultas que no han aprendido a hablar español en casa y/o durante su corta

[411] ROCKWELL, Elsie. 2005b. "Indigenous accounts of dealing with writing". En: Teresa McCarty (Ed.). *Language, Literacy, and Power in Schooling*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 5-27.

[412] En las comunidades fieles a la política gubernamental, el actual programa llamado "Oportunidades" condiciona la entrega de becas de estudios a madres de familias pobres en base a la asistencia a la escuela de sus hijas e hijos inscritos a partir del tercer grado de primaria hasta el nivel de educación media superior (modalidad escolarizada, menores de 21 años). Sin embargo, el complejo sistema escolar oficial continúa siendo desigual y limitado en cuanto a la calidad y a la pertinencia educativa. A pesar de contar con un número creciente de maestros federales bilingües (pero no siempre en la lengua de sus alumnos) ahora formados a nivel de licenciatura, varios cientos de escuelas en pequeñas localidades dependen de las modalidades federales y estatales de educación comunitaria y compensatoria con instructores indígenas "becarios" poco capacitados de 15 a 20 años de edad.

escolaridad (ver Rovira, 1997).[413] Como se abordó en un capítulo anterior la politización de las identidades étnicas en la Selva Lacandona, desde los años 70, parece resultar del amplio proceso organizativo de comunidades ejidales anterior al zapatismo. También antes del levantamiento, los dirigentes campesinos e indígenas de las Cañadas de Ocosingo se insertan en escenarios políticos de confrontación y negociación con el Estado para la satisfacción de sus principales demandas en materia de cuestiones agrarias, comercialización de sus productos, salud y educación comunitaria.[414]

A raíz del movimiento armado, las comunidades rebeldes se oponen a la influencia directa en sus territorios de los principales partidos del régimen político mexicano y sus organizaciones satélites en la región (Pérez Ruiz, 2005),[415] y buscan construir una alternativa política integral para enfrentar las consecuencias de las lógicas capitalistas que afectan también al tejido socioeconómico de los pueblos indígenas de todo el país.

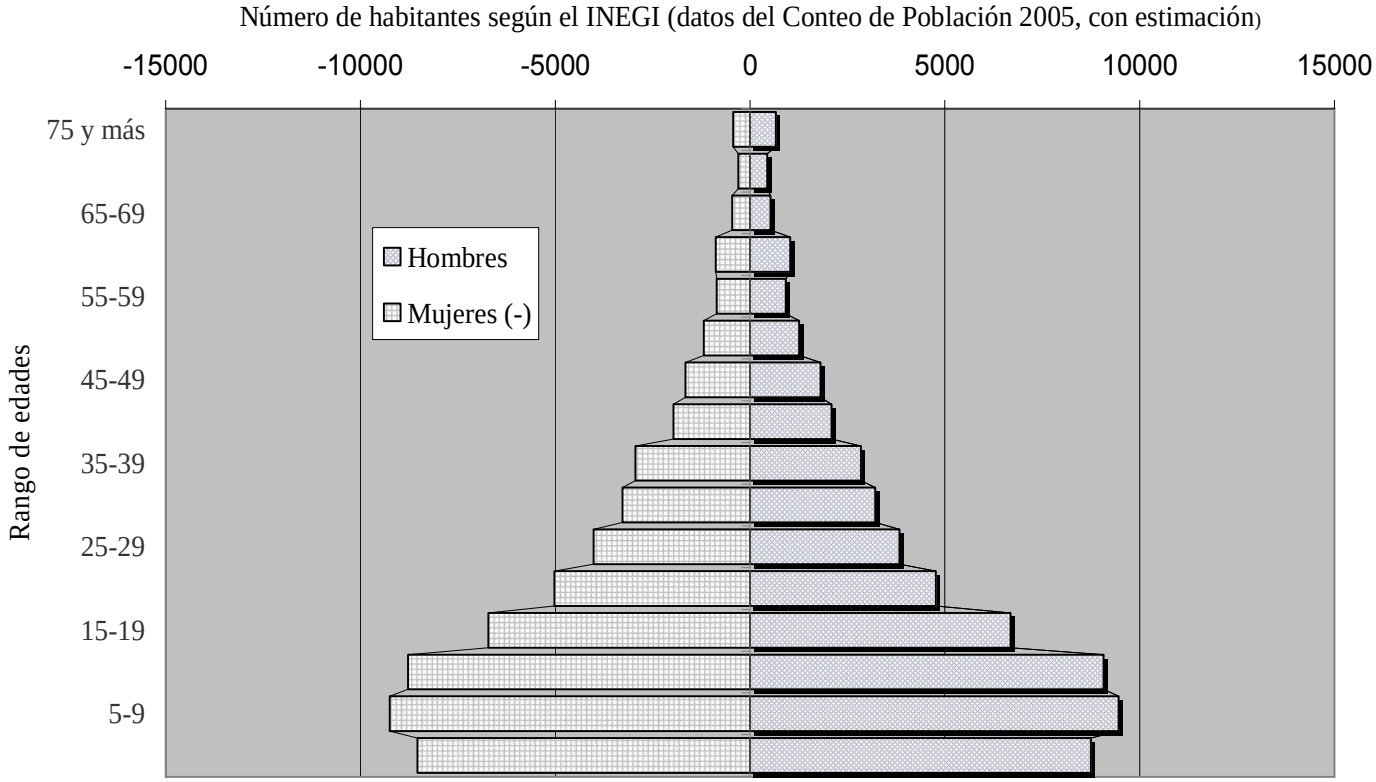
Actualmente, las ancianas y los ancianos en estas tierras bajas de Chiapas sólo desempeñan cargos honoríficos, muchas veces ligados a los cultos religiosos. Por haber renunciado a sus derechos agrarios a favor de sus hijos, los más viejos no acostumbran participar en todas las asambleas comunales pero actúan e influyen desde su posición honoraria en la vida política local. El desplazamiento del ejercicio del poder temporal hacia las generaciones de sus hijos y nietos no implica que la vejez sea marginada y desprovista de cierta autoridad moral. A seis décadas del reconocimiento oficial de los primeros ejidos de colonos en las Cañadas de Ocosingo, persiste de algún modo la hegemonía de los hombres de 35 a 55 años en el escenario político interno de las comunidades, mientras el peso demográfico de los jóvenes de 15 a 35 años es más importante (ver pirámide de la población). El perfil generacional de los actuales dirigentes comunitarios y regionales concuerda con el de los maestros de las escuelas del sistema federalizado de educación que en los discursos oficiales es denominada "bilingüe e intercultural". Sin embargo, los miembros del

[413] ROVIRA, Guiomar. 1997. *Mujeres de maíz.* México: Era.

[414] Referirse a Harvey (2000: 61-88) y García de León (2002: 166-176, 193-218)

[415] PÉREZ RUIZ, Maya Lorena. 2005. *¡Todos somos zapatistas! Alianzas y rupturas entre el EZLN y las organizaciones indígenas de México.* México: INAH.

magisterio indígena de las Cañadas, menores de 35 años en su gran mayoría, no pretenden ejercer cargos públicos locales porque no son originarios, no residen permanentemente y/o no son derechohabientes agrarios en los poblados de las Cañadas donde trabajan.



Cuadro 6: Pirámide de la población del área rural del Municipio de Ocosingo

Los chiapanecos de menos de 30 años representan dos tercios de la población estatal. En las localidades indígenas y rurales, se percibe claramente el crecimiento demográfico. A pesar de que sea el régimen de propiedad ejidal el que tiene vigencia en la mayor parte de los núcleos agrarios de la Selva, la juventud carece de tierras disponibles. En consecuencia, cuando no se inclinan por la migración temporal o definitiva a ciudades cercanas, a las costas de la península de Yucatán o a Estados Unidos, en general los padres e hijos campesinos trabajan juntos en las mismas parcelas. Los varones ejidatarios menores de 30

años representan menos del 12% del total de los ejidatarios de Chiapas, con una presencia prácticamente irrelevante de mujeres del mismo rango de edad.[416] Al dificultar una participación plena en los asuntos político-agrarios locales, el hecho de no ser ejidatario no impide del todo su contribución a la colectividad a la cual pertenece y se identifica por medio de instituciones políticas locales regidas por los usos y costumbres.

La situación agraria es muy particular en los territorios de los MAREZ de las Cañadas de la Selva Lacandona. Al contrastarse con la reforma en 1992 del Artículo 27 constitucional que puso fin a la repartición histórica de tierras en vísperas del Tratado de Libre Comercio de América del Norte, la toma o "recuperación" en 1994 de decenas de miles de hectáreas de tierras cultivables explotadas por finqueros y rancheros mestizos de la región permite a partir de 1997 a los y las jóvenes zapatistas gozar de sus derechos agrarios desde los 17 años. Este acceso más justo e igualitario a la tierra no impide que los jóvenes cumplan con otras funciones fuera de sus actividades agrícolas, como es el caso de los cargos civiles de "promotores" que son asignados y legitimados mediante las asambleas de sus pueblos de residencia.[417] Si bien algunos "promotores de salud" y "maestros campesinos" se encontraban antes del levantamiento zapatista en las comunidades indígenas de las Cañadas de Ocosingo, ahora los cuatro municipios rebeldes de la zona Selva Tseltal cuentan con más de 400 "promotores de salud autónoma" y 200 "promotores de educación autónoma" que ocupan cargos no remunerados pero muy valorados simbólicamente. Así, la lucha por la construcción de la autonomía implica la reinvención o la reelaboración de tradiciones étnicas en permanente resignificación, adaptándolas a las necesidades vigentes.

Los compromisos educativos de la juventud rebelde zapatista

Ahora bien, conviene acercarse a la participación en el sector educativo de la juventud de los MAREZ ya que casi la totalidad de los docentes designados por sus propias comunidades son jóvenes alrededor de los 20 años de edad en promedio. En los territorios

[416] Fuentes estadísticas de 2004 de la Procuraduría Agraria de Chiapas.

[417] Los datos etnográficos en este apartado provienen de un trabajo de investigación de campo realizado entre 2005 y 2007 en la "zona Selva Tseltal". En esta vasta región autónoma, la máxima autoridad representativa es la Junta de Buen Gobierno (anunciada en agosto de 2003) que tiene su sede en el poblado de La Garrucha ubicado a dos horas en camioneta del mercado de Ocosingo.

de la zona Selva Tseltal, más de cien escuelas rebeldes siguen ya sus propios calendarios y currículos, mientras que tal vez un centenar de comunidades zapatistas aún no cuenta con promotores de educación por las dificultades que implica reclutarlos y sostenerlos, con los limitados recursos disponibles a nivel material, humano y técnico.

A Adrián, promotor y coordinador de educación del MAREZ San Manuel, su propia comunidad le entrega "*una vez al año 16 zontes de maíz*[418] *y 12 latas de frijol, de 16 kg. cada una*" además del apoyo en efectivo y alimento cuando hay capacitación en la cabecera municipal Emiliano Zapata, ex finca Tecoja (entrevista diciembre de 2005). Adrián que tiene alrededor de 20 años agrega lo siguiente: "*Es el acuerdo del pueblo. Yo estoy dándole duro, porque mi pueblo me apoya*". Cuando se le pregunta si él ayuda a los compañeros de la comunidad respecto a la redacción de textos como para "*levantar acuerdos o actas*", responde y abunda:

> *"Sí, bueno, a veces ellos necesitan. Por ejemplo, ayer hicieron una carta para citar a un señor que allá en Pamalá hizo perjuicio. Su ganado se metió en la milpa, ¡y que se come todo el frijol! Y le hice una carta que se iba a presentar ahora para arreglar el asunto, que como iba quedar, si iba a pagar o no todo lo que había comido su ganado. Pues ellos me piden el favor, yo les hago el favor de escribirlo. Todo, hacer una acta, hacer una lista, pues hago a la gente lo que me pidan".*

> *"Bueno, por mi parte aquí yo estoy tranquilo y feliz con mi familia. Así como te digo yo no he pensado salir de este trabajo, porque ya vi como estoy avanzando en este trabajo. Gracias a Dios con esta organización y también a los capacitadores que nos están dando a saber más cosas y yo lo estoy aprendiendo. Ahora ya sé escribir, leer y hablar… Ahora a ver hasta donde… Yo no he pensado en salirme porque ya he visto también el sufrimiento en otras*

[418] Un zonte de maíz corresponde a 400 mazorcas de acuerdo al sistema vigesimal de origen maya (20x20=400). En un sólo hectárea se produce varios zontes de maíz por cosecha. Sobre la cuestión de la producción económica en la región como base de la resistencia política, referirse al artículo del profesor e investigador en ciencias políticas Richard Stahler-Sholk (2009).

escuelas. En esta cañada todavía nos falta ver las escuelas cómo van, si no hay escuelas en estas comunidades, si los promotores están trabajando o no. O si tienen alguna duda de cómo empezar con los niños. Porque al iniciar te da vergüenza con los niños, porque no estamos bien preparados para eso, poco a poco se agarra la práctica. Agarras confianza con los niños y se pierde el miedo. Porque así estaba yo también, siempre cuando iniciaba me daba pena."

Antes de la entrada en vigor en 1997 de la estrategia de "resistencia" que impide recurrir a fondos y programas gubernamentales, algunos municipios zapatistas ya estaban implicados en la formación de sus propios maestros con una perspectiva autogestiva sugerente, sin esperar el permiso legal o normativo del Estado nación para poner en marcha sus proyectos autonómicos (Vera, 2007).[419] Así, son los mismos jóvenes originarios de las comunidades rebeldes que palian la ausencia de los funcionarios y jóvenes becados de la SEP, al asumir las delicadas funciones de elaboración y transmisión de contenidos escolares y pedagogías alternativas bajo la vigilancia de un "comité de educación" electo también en la asamblea local. En este proceso, los Consejos de los Municipios Autónomos asumen un papel determinante como lo concede Gabriel (alrededor de 30 años), presidente del Consejo del MAREZ Ricardo Flores Magón, en entrevista otorgada en agosto de 2005 por la Junta de Buen Gobierno El Camino del Futuro con sede en La Garrucha:

"De por sí hay muchos promotores cuando se organiza bien el pueblo, cuando tiene el pueblo la voluntad de defender a su promotor, porque estamos en la resistencia y solamente servimos al pueblo voluntario, porque ahí no hay ganancia. Ahí no vamos a cobrar ningún salario. Solamente sacrificamos, solamente trabajamos con voluntad ante el pueblo, pero si también el pueblo tiene la conciencia, tiene el corazón de apoyar a sus promotores, de darle todo mantenimiento, si llega el tiempo de hacer milpa pues se tiene que hacerle su milpa y cosecharle su milpa; darle una parte para que se sostenga todo el año […].

[419] VERA, Ramón. 2007. "La autonomía en los hechos: no pedirle permiso a nadie para ser". En: Martha Singer Sochet (Coord.). *México, democracia y participación política indígena*. México: UNAM, Gernika, pp. 109-150.

Y si llega el tiempo de sembrar frijolar, ya que allá sembramos o trabajamos en el campo, también el pueblo le siembra su frijolar al promotor, si sale su cosecha, el pueblo mismo lo cosecha y ya el pueblo mismo le deja su parte para que se mantenga y el resto le vende y ese dinero le entrega al promotor para que saque de su necesidad. Por esa razón los promotores le echan ganas al trabajo, porque respaldado está por el pueblo. Es compromiso del pueblo y el pueblo lo cumple".

Sin embargo, muchos de los jóvenes promotores lamentan abiertamente la irregularidad del cumplimiento del "pueblo" con sus compromisos colectivos. Una gran parte de los promotores rebeldes ha cursado los seis grados de una modalidad educativa oficial, mientras un número creciente ha sido escolarizado sólo en la red de escuelas zapatistas. Raras veces han viajado fuera de sus Cañadas pero, en entrevistas, afirman interesarles las riquezas naturales y arqueológicas de Chiapas, así como los contextos urbanos de los estados de la península yucateca, del valle de México y de Norteamérica. Al contrario de los "maestros oficiales", los educadores zapatistas más jóvenes no manifiestan un claro deseo por acudir a dar clases a proximidad de los centros urbanos regionales, sino que aspiran a impulsar el desarrollo social y cultural de sus propias comunidades de origen. De acuerdo con el contexto sociocultural, las perspectivas pedagógicas adoptadas recuerdan a la educación popular y emancipadora impulsada por Paulo Freire, en la medida que buscan empoderar a los educandos (Gutiérrez Narváez, 2006: 99-103).[420] En este sentido, es preciso notar que esta alternativa educativa se inscribe en el proyecto colectivo y participativo comunal y municipal en el cual el uso de las lenguas mayenses es predominante en relación al idioma castellano; tanto para tomar decisiones en asamblea como a lo largo de la escolaridad.

Según el coordinador del sector educativo del MAREZ Francisco Villa, así como el suplente y el supervisor que son electos por el mismo grupo de promotores, su misión educativa consiste en "*abrir los ojos a nuestros niños*"; para que sepan que "*la autonomía*

[420] GUTIÉRREZ NARVÁEZ, Raúl. 2006. "Impacto del zapatismo en la escuela: análisis de la dinámica educativa indígena en Chiapas (1994/2004)." En: *Liminar*. No. 4, pp. 92-111.

es que nosotros vamos a hacer nuestra propia educación". Los conocimientos escolares provienen en parte de los conocimientos étnicos y de la memoria colectiva.

> "*A nuestros ancianos, les gusta porque estamos reviviendo la cultura, quiere decir que estamos construyendo de nuevo lo que se ha perdido. Sí, porque antes se había perdido porque el gobierno no quiere que haya esas culturas y tradiciones, pero gracias a la educación autónoma lo estamos rescatando de nuevo, porque los pueblos no quieren que se pierdan sus costumbres, su lengua. Nosotros debemos de hacer una investigación, hacer una entrevista de los más viejitos, para así entender mejor y tener claro las palabras de cómo eran antes, y para dejar un escrito de nuestros abuelos: qué es lo que pasó, qué es lo que sucedió antes. […]. Se enseñan muchas cosas de cómo empezó la lucha, porque la lucha no es de ahorita sino que la lucha tiene ya más de 500 años y el sufrimiento estamos viendo por qué lo hay, porque no queremos que vuelva a suceder eso. Nosotros estamos exigiendo ya esa libertad, justicia y democracia para los pueblos*" (entrevista colectiva, enero de 2007).

A su modo, los "autónomos" ponen en práctica los Acuerdos de San Andrés sobre derechos y cultura indígena firmados en 1996 pero incumplidos también en materia educativa por la parte gubernamental.[421] Como gobiernos municipales y regionales paralelos a los del Estado en Chiapas (Burguete, 2003 y 2004),[422] los pueblos indígenas zapatistas nombran, vigilan y pueden destituir a los maestros de acuerdo a sus formas organizativas y a sus prioridades autodefinidas. Si el cargo de promotor de educación es atribuido en general a jóvenes y no a personas "maduras", puede significar que esta función es política y jerárquicamente menos prestigiosa que otras tareas plenamente dedicadas al servicio a la

[421] Sobre los Acuerdos de San Andrés, referirse a García de León (2002: 272), Esteva (2002: 381), Baschet (2005: 218) y Aubry (2002 y 2005: 188).

[422] BURGUETE, Araceli. 2004. "Desplazando al Estado: la política social zapatista". En: Maya Lorena Pérez Ruiz (Ed.). *Tejiendo historias: tierra, género y poder en Chiapas*. México: INAH, pp. 143-187.

BURGUETE, Araceli. 2003. "Procesos de autonomías *de facto* en Chiapas. Nuevas jurisdicciones y gobiernos paralelos en rebeldía". En: Shannan Mattiace, Aída Hernández y Jan Rus (Eds.). *Tierra, libertad y autonomía: impactos regionales del zapatismo en Chiapas*. México: CIESAS, pp. 269-137.

colectividad en el ámbito de las responsabilidades cívicas locales. Ser nombrado en asamblea como promotor de educación (y de salud, de comunicación o de agroecología) depende de distintas consideraciones: congruencia moral, disponibilidad, formación política y capacidad para comunicar hábilmente en dos o más lenguas; así como contar, leer y escribir. Ocasionalmente se presentan casos de jóvenes recién designados por voto y consenso que son analfabetas funcionales pero que están dispuestos a aprovechar la oportunidad de instruirse.

Según algunos campesinos zapatistas, los jóvenes promotores no están muy atraídos por la rudeza de los trabajos agrícolas; sin embargo, casi todos sacan provecho de su propio cafetal y/o su milpa. Sin dejar de compartir las condiciones del modo de vida del campesinado pobre e indígena, el cargo pesado de docente les permite a veces descargarse de buena parte de las actividades agrícolas más agotadoras. No obstante, parece que ninguna promotora (representan más o menos un cuarto del total) se desentiende de las tareas domésticas ligadas a su rol de mujer, mientras ningún promotor se despreocupa de sus cosechas y de su humilde vivienda. Además, una minoría de promotores varones que mantiene a varios hijos logra con mucho esfuerzo integrar las tareas de docencia con el cultivo de la milpa, gracias a la flexibilidad del calendario y de los horarios escolares en la organización autónoma.

Al confiar al joven promotor el mandato de alfabetizar y concientizar a sus hijos y nietos, los miembros de las familias indígenas que militan en el zapatismo civil contribuyen a transformar la relación cotidiana entre docentes y alumnos y padres de familia. Su condición de *kerem* modifica la relación de autoridad "tradicional" que sugiere la figura del maestro y que implica una suerte de distancia respetuosa debida a un estatus dignificante y a un rol social fuera de lo común en un contexto de diferenciación social creciente. Al surgir de las mismas familias que componen su propia comunidad, el joven docente zapatista inspira confianza tanto a los alumnos como a los adultos por su cercanía personal y por el reconocimiento de sus competencias, a veces cuestionadas públicamente. El hecho que la persona designada por la colectividad para ejercer funciones docentes sea casi siempre más joven que el "maestro oficial" no parece implicar una deslegitimación sino al contrario una relegitimación de su rol social.

Este proceso transformador está basado en la reconfiguración de la misión educativa y de los métodos pedagógicos y disciplinarios empleados para llegar a satisfacer las prioridades colectivas en términos de escolarización. El promotor no sólo interviene en el ámbito escolar como "compañero" sino como alguien cercano al círculo familiar ya que muchas veces ocurre que sea tío, primo, hermano, padrino o padre de sus propios alumnos. Sin discutir los efectos positivos y negativos de relaciones familiares tan inmediatas dentro y fuera de las aulas, cabe mencionar que la figura del promotor aparece más accesible y sobre todo más controlable a los ojos de los adultos y especialmente de los padres y madres de la niñez escolarizada.

Son multidimensionales las consecuencias del proceso de designación, vigilancia y mantenimiento colectivo del joven educador comunitario. Primero, se destaca una lógica de empoderamiento de representantes de una juventud indígena y rural cuya identidad cultural se percibe como amenazada por la consolidación del capitalismo y las industrias de comunicación de masas. La responsabilidad de ser promotor de educación autónoma coincide con un mandato inédito confiado a la escuela para valorizar las lenguas nativas y reafirmar rasgos identitarios plasmados en la cultura local. Segundo, el poder educativo no está en las manos de una burocracia lejana y de un funcionario docente que se ausenta regularmente de su lugar de trabajo, sino que depende de las instancias políticas y consuetudinarias de deliberación, representación y control colectivo sobre los asuntos locales. En éstas, los jóvenes menores de 30 años no están excluidos ya que su conformación colegial es fundamentalmente intergeneracional. En los municipios rebeldes de la Selva Lacandona, la presencia de miembros de la juventud rebelde zapatista, tanto solteros como nuevos jefes de familia, llega a ser predominante en los sectores educativos y sanitarios, así como en ciertos Consejos Municipales Autónomos. Tercero, la fuerte influencia de la juventud rebelde en las políticas autónomas de desarrollo social no significa que esté fuera del control ejercido por los demás miembros activos de la vida política local. Puede parecer que numéricamente esta juventud rebelde tiene arrebatado el poder político local y municipal a la generación de sus padres y abuelos; no obstante, el ejercicio colegial de "buen gobierno", rotativo y sometido al sistema asambleario, impide la exclusión de las generaciones más experimentadas que siguen siendo muy influyentes en

cada uno de los tres niveles de responsabilidad autonómica. Es decir, la comunidad, el MAREZ y la zona regional intermunicipal o Caracol.

Cambios generacionales y dominación masculina

La intensa participación política de los jóvenes zapatistas contrasta con la situación del mismo grupo generacional en comunidades de otras organizaciones y partidos políticos. Esta participación, aparentemente fuera de lo común, coincide con una integración dinámica de la juventud al tejido político-cultural local. Más que una capacitación guerrillera, una gran parte de los jóvenes zapatistas reciben una formación ideológica consistente y asisten y participan directamente en actos políticos relevantes, tanto de dimensión comunitaria como regional, nacional e internacional. Por ende, su socialización política se inscribe en los procesos autogestionarios de sus pueblos, ya que crecieron en el contexto global de resistencia política a la guerra integral de desgaste cuyos efectos están analizados en una sugerente obra de psicología social dedicada a la región del conflicto (Pérez Sales, Santiago y Álvarez, 2002).

Sin embargo, a pesar del acoso y hostigamiento continuo del ejército federal y de los paramilitares, los pueblos zapatistas no han dejado de reunirse en actos político-culturales y la juventud rebelde aprecia manifiesta y particularmente los bailes organizados en las sedes de los MAREZ para conmemorar fiestas cívicas relevantes del calendario zapatista. Por ejemplo, cada primero de enero (aniversario del levantamiento zapatista), 8 de marzo (Día Internacional de la Mujer), 10 de abril (aniversario luctuoso de Emiliano Zapata) ó 20 de noviembre (aniversario de la Revolución mexicana), cientos de jóvenes confluyen hacia las cabeceras de los MAREZ y los Caracoles para bailar en pareja, participar en una comida colectiva, y celebrar torneos de básquetbol y actos culturales. Estos momentos festivos, pero sobrios, constituyen espacios estratégicos de encuentro ya que representan lugares de formalización de los noviazgos.

Esta juventud politizada y entusiasmada por los retos de la construcción de la autonomía de sus pueblos también es el actor colectivo central en actividades culturalmente valoradas a nivel local. Por ejemplo, algunos promotores de educación son famosos y distinguidos cantautores, músicos, actores de teatro, basquetbolistas y futbolistas; también se encuentran

excelentes arqueólogos y guías turísticos en sus propios territorios. Otros asumen funciones de catequistas, de secretarios o escribanos de las autoridades del núcleo agrario y de promoción de la agroecología y los derechos humanos. Si bien se destacan por su viva participación en la vida social y cultural de la comunidad, no se puede descartar su compromiso directo en la agenda política regional como representantes electos en sus comunidades y municipios para ocupar "turnos" regulares, durante 3 años en general, como "autoridades del pueblo"; es decir miembros de los cuatro Consejos Autónomos reunidos a nivel intermunicipal en la Junta de Buen Gobierno con sede en La Garrucha.

A pesar de ser jóvenes y poco experimentados, intervienen de manera abierta y cotidiana en el corazón del movimiento civil y democrático zapatista. Lejos de consagrar una cierta gerontocracia, la repartición por rangos de edad de las "autoridades" zapatistas es fundamentalmente intergeneracional, y particularmente propicia a la participación de los jóvenes (y por cierto siempre más de las jóvenes). Es frecuente que a partir de los 20 años sean solicitados para ejercer cargos que no siempre resultan ser subalternos en la jerarquía de las responsabilidades locales. Sin disponer de datos fiables para construir pirámides de población e indicadores de esperanza de vida que incluyan a las bases de apoyo de cada territorio zapatista, la edad promedio de los representantes electos como consejeros autónomos parece ser muy distinta de un MAREZ a otro. Por ejemplo, entre 2005 y 2007, la mayoría de los 12 consejeros de los pueblos zapatistas del municipio Francisco Villa tenían menos de 35 años; mientras que en Francisco Gómez los jóvenes padres y madres de familia representan una minoría en medio de personas con mucha más experiencia en materia de responsabilidad política.

No obstante, los jóvenes que asumen temporalmente altos cargos políticos parecen tener ciertas habilidades comunicativas que no siempre comparten con sus mayores de edad: en general hablan español con más fluidez, manejan la lectoescritura con menos dificultad y también logran adaptarse con más facilidad a la informática, de uso reciente en algunas de las cabeceras municipales rebeldes que cuentan con electricidad. Ser joven no parece constituir un obstáculo para participar en las más altas funciones representativas de las instancias del "buen gobierno" junto a los cuadros políticos de las bases zapatistas que se

han formado en la clandestinidad y luego en las primeras fases de confrontación con los gobiernos después de 1994.

En suma, la juventud rebelde se desempeña en todos los ámbitos políticos y culturales que caracterizan a los procesos zapatistas de construcción de un proyecto colectivo de autonomía indígena (ver Nash, 2001),[423] sin desplazar, menospreciar y desvalorizar la experiencia y el poder de influencia de las generaciones de sus padres y de sus abuelos; pero tampoco se pueden caracterizar como activistas políticos profesionales que representarían una suerte de élite democrática de las bases de apoyo del EZLN.

Si bien existe cierta dominación social de algunas generaciones sobre otras tanto dentro del zapatismo civil como en todas las sociedades del mundo, es aún más evidente la fuerte dominación masculina que caracteriza a las sociedades indígenas y campesinas de Chiapas. En contraste desde 1994, las mujeres zapatistas de todas las generaciones adultas han sido incorporadas progresivamente a la gestión política de los asuntos agrarios, educativos, sanitarios y productivos a nivel comunal, municipal y regional. El sistema incluyente de repartición de los cargos permite una participación amplia de representantes de todas las generaciones adultas, incluyendo de manera inédita a mujeres jóvenes; mismas que llegan a ocupar funciones de representación política anteriormente reservadas a los varones.[424] Aunque la contribución activa de las mujeres a la vida política local parece haber sido fuertemente incitada por el mando político-militar del EZLN, no se puede hablar hasta ahora de igualdad de participación a pesar de haber igualdad de derechos. Además de su participación política creciente en la última década, las jóvenes zapatistas se han rebelado contra la posición de subordinación que les asignan las jerarquías de género, clase y etnia.

[423] NASH, June. 2001. *Mayan Visions: The Quest for Autonomy in an Age of Globalization*. Nueva York: Routledge.

[424] Sobre el impacto político y social de la ley revolucionaria zapatista de las mujeres, referirse en particular al ensayo de Márgara Millán Moncayo (2006: 75-96) "Indigenous Women and Zapatismo: New Horizons of visibility" en la estimulante obra coordinada por Shannon Speed, Aída Hernández Castillo y Lynn Stephen. 2006. *Dissident women. Gender and Cultural Politics in Chiapas.* Austin: University of Texas Press.

Esto significa una creciente toma de conciencia de su opresión, incluso cuando los cambios han sido parcos, tal como ellas y el EZLN lo reconocen (Olivera, 2005: 625).[425]

A pesar de ser sectores más reservados a la participación femenina, las mujeres están subrepresentadas numéricamente tanto en la educación como en la salud autónoma y en las instancias municipales e intermunicipales rebeldes. Raras veces llegan a formar una cuarta parte del total de los civiles involucrados en los puestos de responsabilidad en los territorios zapatistas. Las mujeres jóvenes rebeldes indígenas no gozan de las mismas posibilidades reales de llegar a ocupar un cargo de promotora de educación autónoma en comparación con los varones. Siguen habiendo efectivamente fuertes preferencias y disposiciones comunitarias que no permiten que ellas participen en las mismas condiciones en el conjunto de las esferas políticas de la vida cotidiana zapatista.

Un temor particular expresado con frecuencia por las familias indígenas frena la participación de las jóvenes solteras en las actividades docentes. En efecto, les preocupan los noviazgos que pueden surgir durante los talleres periódicos de capacitación de promotores en las cabeceras municipales rebeldes. Sin entrar en los detalles de las causas y consecuencias derivadas de los fenómenos socioculturales de flagrante dominación masculina muy enraizada, el análisis de los testimonios biográficos de las promotoras confirman que deben inevitablemente desobedecer normas de comportamiento compartidas en su contexto familiar y comunitario. Es necesario de investigar en profundidad la posición de disidencia que adoptan estas mujeres rebeldes cuando buscan emanciparse de los roles que les son asignados por su propia cultura sin renunciar a su identidad pero reinventando nuevas tradiciones y rechazando ciertas "malas costumbres" (Speed, Hernández Castillo y Stephen, 2006: 43-49).[426] En el caso de las jóvenes promotoras, es la posibilidad de ir a los talleres de capacitación lo que rompe con la extremada y

[425] OLIVERA, Mercedes. 2005. "Subordination and Rebellion: Indigenous Peasant Women in Chiapas Ten Years after the Zapatista Uprising". En: *The Journal of Peasant Studies*, No.32, pp. 608-628.

[426] SPEED, Shannon, Aída Hernández, Castillo y Lynn Stephen (Eds.). 2006. *Dissident women. Gender and Cultural Politics in Chiapas*. Austin: University of Texas Press.

simbólicamente violenta dominación masculina. Lo ilustra el testimonio de Elsie,[427] una ex promotora de educación que ocupa ahora otras funciones.

> "*Antes no podían estudiar las niñas. Yo desde pequeña quería ser maestra. Mi papá dijo que no, tenía doce años, lloré mucho. Es que una muchacha de* [aldea vecina priísta] *salió a estudiar secundaria y prepa en Ocosingo, quería ser maestra oficial y regresó embarazada. […] Cuando me vine aquí [en la cabecera municipal] la primera vez en 1999, después de que me nombró el pueblo, los compas querían hablar conmigo, y yo no tenía muchas ganas de platicar, me daba pena. Pero me daban de comer primero, o sea que no querían que yo hiciera fila, eran muy buenos compañeros. Y siempre nos reímos mucho en las capacitaciones y hacemos teatro, y vemos videos en la noche. Antes eran 15 días de capacitación y regresábamos a la comunidad con los niños. Luego pasó a 8 días por mes, y luego cada dos y tres meses. […].*
>
> *Te digo que en mi vida de antes no podía hablar con hombres, y mi papá ahora ya no dice nada y tengo muchos amigos y amigas. Es que nosotros aquí no es como ustedes allá no hay permiso para tener novio. Sí, mi papá era muy duro, no me dejaba hablar con un muchacho, y mi papá cuando vino por mí cuando se termina una capacitación hace mucho, pues, bueno un compañero promotor del curso me saluda así con la mano y nos miramos por la ventana de la cabina del carro, y mi papá se enoja luego, y es a chicotazos que me mete en la casa. Me dice qué es lo que pasa con este muchacho de* [aldea vecina priísta] *y le digo que nada, y me grita porque no vengo a la capacitación para buscar novio, y le digo que no, y que es compañero nada más y bueno […], y cuando llegue a tener alguien con quien yo me quiero casar, y mi papá no le gusta porque no es de la organización [zapatista], y cuando llega a la casa mi papá le dice que no quiere, que yo soy promotora y que si quiere le entra a la organización, pero él dice nada, y nunca regresa […]. Lloré y un día le dije: "creo que las mujeres tenemos derecho", ahorita mi papá no dice nada. Mira, aquí estoy*."

[427] Entrevista agosto de 2005. Elsie es el nombre que ella declaró con fines de dar a conocer sus palabras.

"Nosotros los niños cargamos la leña para hacer la tostada"[428]

La niñez en los territorios de los MAREZ es el actor social colectivo al cual ponen especial atención las autoridades indígenas de la educación zapatista, por significar el futuro de la autonomía política. Se han documentado los procesos de socialización infantil en la región en dos recientes tesis de postgrado basadas en investigaciones de campo en las comunidades de San Miguel (cerca de Palenque) y de Cintalapa (cerca de Santo Domingo). Pertenecen a dos Caracoles distintos, el primero en la zona de población ch'ol (Núñez Patiño, 2005) y el otro en la zona Selva Tseltal (Rico Montoya, 2007). Ambas subrayan el impacto en el aprendizaje de la niñez del complejo contexto sociopolítico -enfatizando los efectos de la guerra de contrainsurgencia y de la resistencia política y cultural en las comunidades- que es observable a nivel de los contrastes entre las principales modalidades de educación formal en las Cañadas: la federal bilingüe y la autónoma zapatista.

Para Angélica Rico Montoya (2007), los niños de las familias zapatistas no sólo observan y socializan aprendiendo las actividades productivas y político-culturales, sino que participan profundamente en ellas, como integrantes de la vida comunitaria de los campesinos rebeldes. Reconocidos como parte importante no sólo de la comunidad tseltal sino también de la organización zapatista, los niños son analizados como sujetos activos y reflexivos en esta situación de guerra de baja intensidad por la cual -al igual que los adultos- son desplazados, amenazados y detenidos en los retenes (Rico Montoya, 2007). Según la investigación antropológica de Kathia Núñez Patiño (2005), la escolarización de la infancia del lado de los "autónomos" no representa una ruptura tan fuerte con la socialización familiar (en el hogar) como en el lado "oficial", ya que los promotores de educación comparten la identidad sociocultural y zapatista con los padres de sus alumnos, con los que mantienen lazos de compañerismo y vecindad.

Ciertamente, la historia y la antropología social de la niñez indígena, en Chiapas y en otras partes del continente y del mundo, aún quedan por ser desarrolladas conceptual y metodológicamente hablando. Sin embargo, no sólo las palabras y la actuación cotidiana de

[428] Verso del corrido zapatista de Chiapas "Vicente Fox" que se canta en las escuelas ubicadas en los cascos de las ex haciendas en el ahora Municipio Autónomo Francisco Villa.

los niños, sino también sus dibujos y sus juegos expresan elementos de su identidad, de sus experiencias, miedos y sueños que son relevantes para el estudio psicosocial, cultural y político (Rico Montoya, 2007; Gómez Lara, 2002). Muchos investigadores sociales en cambio no abordan a la niñez en el trabajo de campo y en su producción científica por parecerles un actor marginal que no merece ser tomado seriamente en cuenta. Quizás por considerar a los niños desprovistos de juicio de razón. Sus prácticas sociales se creen erróneamente anodinas; a pesar de que los niños y las niñas son interlocutores bien informados. Sus discursos están llenos de franqueza y honestidad nada "inocente" que ayudan a comprender construcciones mentales e identitarias locales.[429] Algunos testimonios de los niños cuestionan abiertamente la normatividad impuesta por los adultos. Como lo indican las palabras de Manuel, un alumno de 12 años de la escuela de San Rafael (MAREZ Francisco Gómez), que sabe usar con habilidad el machete y el lápiz (mayo de 2005):

> "*Lo hablamos los niños ese día juntos que en la [escuela] autónoma es igual como la oficial, porque vemos que empieza y acaba la escuela a la misma hora. Para aprender mejor de todas las cosas que hay pues, acaso hasta las 3 o las 4 de la tarde está bueno, pero dice el comité [de educación] que se tiene que descansar el promotor, pero le dije que nosotros no muy nos cansamos ahorita en la escuela, no es como del [trabajo del cultivo en] colectivo*".[430]

Este hábil constructor de juguetes es el encargado por el catequista de leer la Biblia el domingo a sus propios compañeritos al mismo tiempo de la celebración de la misa. Nunca se ha interesado por los programas de la televisión, pero parece poner atención cada día a

[429] Los niños, y en menor medida las niñas, encontrados en la veintena de localidades visitadas en el trabajo de campo en Chiapas fueron indirectamente asesores, acompañantes, vigilantes e "informantes" predilectos. Gracias a ellos, se pudo aprehender mejor la realidad cotidiana de la vida comunitaria y educativa, comprender mejor elementos etnolingüísticos e imaginarios propios a sus pueblos, así como a descubrir también "verdades" ocultadas por sus mayores, que a veces tienen mucha relevancia para esta investigación.

[430] El promotor acostumbra dar clases en general de las 8 a las 13 horas con un receso de las 10 a las 11 al idéntico a las normas de la SEP. Falta mencionar que ningún campamentista extranjero llegó a conocer este poblado antes de la fecha de la entrevista (12 de mayo de 2005) y parece imposible que alguien haya informado a los niños de esta comunidad de los horarios escolares en los países del "primer mundo" (desde las 7 ó 9 horas hasta las 15 ó 18 horas).

los programas de Radio Insurgente, así como a las charlas de los adultos que tratan temas políticos o de trabajo. Su compañero Francisco, de 11 años, le responde en un buen español (entre ellos juegan y se comunican habitualmente en tseltal) diciendo que los niños tendrían que reunirse en asamblea sin presencia de adultos, porque si se extiende el horario escolar en la tarde, el promotor en ejercicio ya no va a querer acompañarles a pescar en el río Jataté, así como jugar básquetbol, porque no tendría suficiente tiempo para ir por su leña y bañarse.

En el Chiapas de los zapatistas la reflexión utópica de la sociedad desescolarizada de Iván Illich (1973) encuentra ilustraciones a veces sorprendentes. Cuando en entrevista (marzo de 2006) aborda su niñez, un joven promotor huérfano de un ejido cerca de la reserva de Montes Azules asevera que es autodidacta, -"*la organización [zapatista] ha sido mi escuela*"- porque nunca ha acudido a ella, por tener que ayudar a las tareas del hogar. Su "mero" hermano es ingeniero y adherente a la "Sexta". Después de la "telesecundaria" estuvo en la "prepa abierta" de Ocosingo, cursó estudios superiores en San Cristóbal y ahora está en Yucatán, de donde envía remesas y viene de visita de vez en cuando. La relación de ambos hermanos con la escuela subraya dos formas de promoción social. El joven "base" se alfabetizó por medio de la militancia dentro del movimiento zapatista (efectos de integración política), mientras el joven "adherente" se educó formalmente por medio de la escuela "oficial" (efectos de migración económica).

Como en el caso de la socialización política dentro del Movimiento de los Trabajadores Sin Tierra de Brasil (Caldart, 2000; Zibechi, 2005),[431] la militancia cotidiana se vuelve autoformadora de las habilidades de expresión y comprensión oral y escrita y de la reflexión crítica. En Chiapas esto sucede desde la niñez. Basta recordar la presencia (y actuación) de la niñez durante los actos cívicos y políticos de las bases de apoyo zapatista en numerosos encuentros públicos que se han llevado a cabo desde 1996.

La formación de la niñez, vista como la futura generación de campesinos zapatistas, es una preocupación expresada constantemente en los discursos de los actores comunitarios y de

[431] ZIBECHI, Raúl. 2005. "La emancipación como producción de vínculos". En: Ana Esther Ceceña (Ed.). *Los desafíos de las emancipaciones en un contexto militarizado*. México: UNAM, pp. 123-149.

sus representantes en las instancias intercomunitarias (MAREZ) e intermunicipales (JBG) de toma de decisión. Basta recordar que la militancia civil zapatista implica la participación activa en el sistema de distribución rotativa de los cargos civiles. Una preocupación explícita de responsables o autoridades zapatistas, es la formación de nuevas generaciones que puedan tener los conocimientos básicos para defender a la colectividad formando parte de una dinámica asamblearia de repartición de cargos. La educación autónoma aparece a los ojos de las bases zapatistas como indispensable para las futuras generaciones de consejeros, comisarios y agentes autónomos que no son visualizados como líderes, élites o cuadros políticos, sino como actores pertenecientes a una masa campesina que se identifica con la lucha zapatista. Actores sociales que puedan asumir tareas democráticas de "buen gobierno". Como lo ilustra este joven representante del Municipio Ricardo Flores Magón, en La Garrucha:

> "*La idea es que los niños vayan aprendiendo, un día también deberían de ser autoridades del municipio, un día también deben de ser una autoridad dentro de la organización. […] Quizás a los que están ahorita pues algunos ya son mayores de edad, pero algunos que son autoridades y no saben leer no saben escribir, pero también tienen ciencia, saben entender las cosas saben hablar cómo arreglar un problema. Entonces por eso la idea es que a los niños hay que prepararlos para que también un día serán autoridades, no sé qué autoridad pero dentro de la organización ahí va seguir a los niños, no es para que aprendan en la educación autónoma y que vayan a hacer un trabajo en la educación oficial, pues claro que ahí no nos conviene y los niños también bien lo saben el compromiso que se hace estar dentro de la autonomía de los zapatistas y ahí mismo dentro de esa autonomía, ahí va a hacer su trabajo, ahí va a servir a su propia organización*".[432]

Para las autoridades civiles zapatistas la educación formal que se debe impulsar es concebida como una apuesta de transformación social con base en el cambio de las conciencias colectivas y la acción política autónoma. La identificación de los niños con el

[432] Entrevista colectiva a la Junta de Buen Gobierno, agosto de 2005.

proyecto global de lucha zapatista no sólo se construye a partir la transmisión de contenidos escolares ligados a los valores del grupo de pertenencia político-cultural, sino que se construye también a partir de su participación en prácticas colectivas que tienen un significado político identificador; como por ejemplo las asambleas y los trabajos colectivos, y en especial durante las reuniones y fiestas cívicas zapatistas donde los niños y adultos se juntan, pero a distancia y momentáneamente, con jóvenes “muy otros”.

IV. Educación autónoma y solidaridad nacional e internacional

Siendo impulsada en los municipios rebeldes como proyecto autogestionado y fuera de la influencia directa de la política mexicana de educación indígena, el sistema de escuelas autónomas zapatistas parece haber llevado a los campesinos a apropiarse, desde su identidad, de ciertos mecanismos y reglas de búsqueda y uso de los apoyos materiales recibidos como donaciones solidarias desde el exterior. En una perspectiva de relaciones interculturales, ¿de qué modo la autonomía política zapatista en materia educativa se construye en la interacción con grupos solidarios exteriores? Si bien la autonombrada "Educación Autónoma Zapatista" no aparece como autosuficiente o autárquica, esta experiencia étnica endógena se sostiene fundamentalmente con el trabajo individual y colectivo de las familias rebeldes a partir de la renovación de sus usos y costumbres y la vinculación con actores exteriores. Como se examinará, el marco autonómico limita la posibilidad de intervención de los mediadores externos (no indígenas) para imponer sus propias consideraciones en la agenda educativa y en los contenidos y métodos pedagógicos, lo que demuestra el grado de apropiación étnica de la institución escolar.

Conviene distinguir desde un primer momento los niveles de participación y las aportaciones de los actores internos al territorio autónomo, para entender cómo está articulada la ayuda externa (nacional e internacional) con las prioridades planteadas por las instancias de autogobierno indígena. Esta distinción indica que la ayuda material y humana exterior (que se va a definir y a ponderar más adelante) en vez de recrear una situación de dependencia paternalista y de imposición de normas obligatorias, tiende paradójicamente a reforzar las capacidades de autogestión (ver Sallon, 1976),[433] legitimando el proceso local de toma de decisiones y facilitando el proceso de apropiación étnica de la escolarización. Las posibilidades de intromisión e ingerencia externa están en efecto limitadas por el mismo marco autonómico y participativo.

[433] SALLON, Michel. 1976. *L'autogestion*. París: PUF.

Esta relación entre autoridades locales y recursos solidarios contrasta con la situación del magisterio bilingüe oficial quien ocupa funciones estratégicas de intermediación política y cultural con el Estado. Pero antes de abordar esta cuestión, conviene describir cómo el campo educativo de las Cañadas se ha transformado desde que surgieron decenas de miles de familias indígenas de Chiapas como nuevos actores educativos quienes construyen con colaboradores externos estrategias de transformación radical a diferencia de la manera dominante de encarar los asuntos escolares.

De los campamentistas al proyecto Semillita del Sol

En 1995, varios centenares de observadores nacionales e internacionales para los derechos humanos en Chiapas y algunos integrantes del magisterio de Chiapas se acercan a las comunidades zapatistas desprovistas de escuelas. En enero de 1994, en algunas partes de las Cañadas se interrumpe el servicio de educación, debido a la aparición del EZLN. Los funcionarios educativos -sobre todo los jóvenes y mestizos- aprovechan la coyuntura para pedir una reafectación, algunos abandonan su puesto durante los primeros meses después del alzamiento.

Ciertos maestros "democráticos" mestizos y relativamente integrados a las comunidades cercanas a la ciudad de Ocosingo ofrecen su apoyo a los rebeldes zapatistas para paliar las deficiencias del servicio gubernamental. Una minoría de maestros bilingües aporta su apoyo activo a la lucha zapatista pero su militancia político-educativa, muchas veces a nivel comunitario, no tiene suficiente peso en las relaciones de fuerza intrasindicales para estimular el interés por el tema de la autonomía educativa en la agenda gremial. Esto contribuye a invisibilizar las voces de un puñado de maestros y maestras "disidentes" que simpatizan y son activos militantes (pro)zapatistas, pero que no entran en "resistencia contra el mal gobierno" junto a las bases de apoyo. Así, son pocos los maestros sindicalizados de Chiapas que colaboran de manera más o menos constante en el proyecto autonómico. En comparación, es más frecuente y significativa la intervención en este sector de otros actores externos a las comunidades: jóvenes "campamentistas" [434] o "colectivos" y

[434] A partir de los llamados del obispo Samuel Ruiz en 1995 y de defensores de derechos humanos, los zapatistas han construido "campamentos de paz" en algunos focos rojos de acoso militar hacia las

"brigadas" compuestas muchas veces por estudiantes y profesores universitarios (en ciencias sociales sobre todo) del país y del extranjero.

Entre 1995 y 1996 aparecen las primeras escuelas primarias autónomas en varias comunidades zapatistas tseltales y tojolabales cercanas a Ocosingo y en el MAREZ San Pedro de Michoacán, cerca de Las Margaritas. Ha sido en estas regiones que se han construido en los años siguientes los primeros centros de capacitación de educadores zapatistas. A la imagen de las escuelas del asentamiento de familias tsotsiles desplazadas a San Pedro Polhó (cerca de Chenalhó)[435] y de Agua de León, una comunidad cercana a San Cristóbal,[436] los indígenas zapatistas han podido contar con el apoyo de grupos de activistas prozapatistas, a menudo radicados en esta ciudad y en la capital del país.

Se extiende en la Selva el proyecto educativo Semillita del Sol como una interfaz de redes solidarias que se dedica –a petición y bajo la vigilancia de los Consejos Autónomos- al apoyo a la formación pedagógica de los promotores y la captación de fondos solidarios. Tiene como antecedentes decisivos tres tipos de experiencias, como lo difunde el sitio Internet de Enlace Civil A.C.; primero la de "*varios promotores comunitarios que venían trabajando en los pueblos*", segundo la de "*los Campamentos Civiles de Observación*", y tercero la de "*escuelas establecidas en varias comunidades, con ayuda de Enlace Civil A.C.*".[437]

La segunda vía rápidamente fue desechada, a pesar de aún formar parte de las estrategias de algunos comités de educación donde no logran reclutar a un joven originario del lugar.

---

comunidades. En ellos se hospedan brigadistas y observadores mexicanos y extranjeros que acuden a documentar las actividades del ejército federal y aportar su apoyo a los indígenas rebeldes.

[435] Doce años después, cerca de quince promotores dan clases en las escuelas de Polhó. Antes de que deserten muchas familias refugiadas de las filas zapatistas debido a la estrategia contrainsurgente de desgaste, habían 36 promotores de educación en los 8 campamentos cuando son creados los Caracoles en 2003. Sólo para la escuela del "centro" del MAREZ San Pedro Polhó, el número de alumnos se acercaba a 500. Los promotores tsotsiles han recibido la asesoría técnica de *Ta Spol Be* una asociación civil que tiene su origen en la UAM-Xochimilco. Se agradece a Sabrina Melenotte (CEMCA/EHESS) por la comunicación de estos datos.

[436] Véase Gutiérrez Narváez (2005).

[437] Véase el sitio Internet (visitado el 15 de marzo de 2005): http://www.enlacecivil.org.mx

"*Vimos que los hermanos campamentistas no son una solución para nuestra educación, porque no demoran con nosotros, la pasamos riéndonos mucho, y luego se van de regreso a su patria, y nos ponemos tristes, los adultos también, y a los niños también les gusta que vengan observadores civiles.*[438]

Después de las ofensivas militares de 1995 y la militarización creciente posterior, la mayor parte de las familias bases de apoyo zapatistas siguen enviando a sus hijos a las escuelas federales rurales y bilingües en los ejidos más poblados y en las pequeñas escuelas comunitarias que se multiplican en la segunda parte de los años 90, como las del PECI y del programa bilingüe del CONAFE. Sin embargo, en ciertas comunidades que tienen en común la fama de formar parte de los bastiones de los rebeldes insurgentes, el cierre temporal o definitivo de los planteles de las escuelas permite experimentar la gestión local directa de los asuntos educativos, empezando por buscar el reclutamiento de educadores aparentemente improvisados, muchas veces voluntarios y sin perspectiva de carrera profesional ni de beneficio material. Sin embargo, el conjunto de las nuevas responsabilidades educativas lo asume la base de apoyo campesina e indígena del ejército rebelde en su propia comunidad de origen. Sin embargo, no cuentan con preparación previa especial, y no son profesionistas exclusivos de la docencia, de la gestión y la supervisión pedagógica y administrativa de las escuelas.

"*Cuando empezó la lucha en 94, luchamos por 11 puntos. Todavía no eran 13. Los 13 fueron después de los acuerdos de San Andrés. Pero no sabíamos cómo íbamos a lograrlo, pero ahora ya lo estamos viendo. Pero nos imaginábamos que iba a llegar mucha comida o doctores y hospitales, pero no nos imaginábamos que nosotros y nuestros propios hijos iban a ser los doctores, los arquitectos, ingenieros, maestros; que nosotros íbamos a enseñar a nosotros*

[438] Entrevista con Francisco Moreno, Comisario ejidal autónomo de Arroyo Granizo (abril de 2005). Su hermano (no zapatista) Román es el único maestro federal bilingüe originario de ahí que trabaja en la escuela "Miguel Hidalgo" nuevamente construida con fondos públicos (bloques de concreto), mientras la zapatista lo ha sido con fondos solidarios (tablas de madera) en un solar comunal a pocas cuadras de la plaza central, cerca del auditorio. En entrevista formal en la cantina del pueblo vecino que pertenece a un "licenciado" mestizo del centro coordinador del INI en Santo Domingo, el maestro Román afirmó de manera muy seria que lo que sus alumnos necesitan para salir de la "ignorancia" son profesores que vengan de Europa y Norteamérica.

mismos. No nos imaginábamos que íbamos a hacer un municipio autónomo y que íbamos a tener juntas de buen gobierno." [439]

Rápidamente, los indígenas zapatistas se dan cuenta que pueden contar con un mayor control sobre la continuidad y la orientación de la educación gracias a sus propios "delegados" o "promotores" en relación a lo que pueden esperar de la ayuda de simpatizantes exteriores con los cuales la comunicación no siempre resulta fácil de establecer y consolidar dadas las distancias sociales, lingüísticas, culturales y sobre todo geográficas. Cuando los observadores por los derechos humanos y activistas de izquierda se acercan a las comunidades, ellas a veces solicitan su colaboración –aún hoy- para asegurar o asistir a las clases temporalmente, como en algunas comunidades bastiones de los rebeldes donde no hay docentes oficiales en servicio. Los MAREZ empiezan a invitar a activistas en general mexicanos y capitalinos, que los indígenas conocen por haberse acercado a los campamentos civiles como observadores de los derechos humanos acreditados por el Centro de Derechos Humanos Fray Bartolomé de Las Casas y Enlace Civil A.C., pero muchas veces avalados por grupos políticos y asociativos solidarios con la lucha zapatista. Desde un principio, los dirigentes zapatistas han sabido movilizar a sus aliados de "las sociedades civiles" nacional e internacional para desarrollar su proyecto global de autonomías educativas regionales en sus territorios dispersos y relativamente difíciles de acceso.

En vez de empezar por desarrollar universidades dedicadas a la investigación y la formación disciplinaria de especialistas profesionalizados, los MAREZ han generalizado entre el año de 1998 y el 2000 las sesiones de capacitación integral de pedagogos generalistas capaces de tener una lectura política y pragmática de su propia acción educativa. Al rastrear los primeros pasos de la constitución de equipos regionales de promotores zapatistas, resulta que las orientaciones pedagógicas son elaboradas en interacción entre autoridades municipales, promotores, comités de familias y apoyos externos.

[439] Entrevista de Alejandro Cerda (2005a) a J.L., miembro del Consejo Autónomo del MAREZ Vicente Guerrero (agosto de 2003).

A través del proyecto Semillita del Sol, el conjunto de estos actores educativos se encuentra reunido en una experimentación que se puede considerar "piloto" a partir de 1995, primero en Nuevo Guadalupe Tepeyac y San José del Río (MAREZ San Pedro de Michoacán) cerca del poblado de La Realidad; donde en 1997 se construye un centro de formación de promotores provenientes de decenas de comunidades sobre todo tojolabales y tseltales del sureste fronterizo.[440] Gracias a la colaboración inicial de comités solidarios y de ONG de Italia, Francia y Alemania, estas dos comunidades son el laboratorio de un proyecto original de educación donde aparecen los primeros promotores (de 13 a 18 años) y comités de autoridades educativas autónomas. También aparecen las primeras bibliotecas, los primeros cursos de lectoescritura, algebra, expresión oral y talleres de teatro y de pintura[441]; todos impartidos por jóvenes.

En entrevistas (entre 2005 y 2007) algunas capacitadoras en los proyectos municipales de educación autónoma -de distintos orígenes sociales y edades pero todas universitarias en la Ciudad de México-, recuerdan una década después su participación en los primeros pasos de la educación autónoma como emocionantes, enriquecedores, innovadores; pero con tendencia a parecer a veces descoordinados, improvisados y subfinanciados. Sin embargo, es en la interacción entre actores comunitarios y asesores externos que los promotores van adquiriendo formas de pensar y actuar como pedagogos militantes de una organización política y territorialmente compuesta por campesinos indígenas rebeldes y muchas veces en situación de pobreza material.

El proyecto educativo Semillita del Sol se encuentra entonces en la conjunción de los esfuerzos civiles indígenas, nacionales e internacionales de construcción de una alternativa educativa con métodos y sobre todo contenidos pedagógicos alternativos a la desacreditada oferta gubernamental. Antes de extenderse posteriormente a muchos de los MAREZ de las distintas zonas zapatistas, como la de Oventik y del norte de la Selva, el proyecto Semillita

[440] Para elementos de análisis de los discursos y las prácticas de los actores zapatistas y prozapatistas en el campo educativo de la región selvática cercana a La Realidad, consultar las tesis de Licenciatura de Amanda Ramos (2006) y de Maestría de Víctor Rodríguez (2006).

[441] Fuente: CONSOLATO RIBELLE DEL MESSICO. 1997. *Semillita del Sol: la scuola del Chiapas ribelle*. Cenello: La Piccola Editrice.

del Sol nace de la acción conjunta de activistas indígenas zapatistas y prozapatistas en las Cañadas tojolabales y tseltales cerca de Las Margaritas. Representa el espacio donde las autoridades zapatistas y sus colaboradores civiles experimentan un trabajo de formación de educadores que puedan responder a las expectativas de sus comunidades. A petición de la Comandancia General – CCRI, las demandas y discursos zapatistas son introducidos desde hace más de diez años a los currículos de capacitación de los promotores.

Sin embargo, no todos los promotores, sobre todo los menos experimentados, logran aplicar sistemáticamente las técnicas pedagógicas que les proponen sus capacitadores exteriores para el aprendizaje inicial de la lectoescritura. En la enseñanza del algebra es más difícil integrar los componentes de orden social y político. No todos los capacitadores logran cumplir con el mandato de transmitir métodos y conocimientos pertinentes de acuerdo al bagaje cultural, social y político de las comunidades zapatistas. No todas las comunidades alcanzan a establecer en su seno una dinámica de participación intensa a los asuntos educativos del conjunto de la gestión administrativa y pedagógica.

Como es fácilmente perceptible y ha sido documentado recientemente (Ramos, 2006) predomina un triple discurso sobre la educación autónoma según la posición social de los actores implicados en ella. No son independientes, tampoco son contradictorios sino híbridos y articulados en la práctica cotidiana. Primero, para el EZLN y el Congreso Nacional Indígena, hay una tendencia a subrayar la necesidad de prepararse formalmente para poder asumir en buenas condiciones puestos de representación política en el marco de autonomía política que plantea el movimiento indígena. Segundo, las familias indígenas y sus autoridades comunitarias focalizan sus discursos educativos en la libertad y dignidad que procura aprender y compartir conocimientos esencialmente dirigidos a un uso práctico: en la vida cotidiana familiar y laboral, como estrategia colectiva de sobrevivencia y desarrollo sociocultural. Tercero, para la diversidad de actores de la izquierda intelectual que se solidariza con el movimiento zapatista, se hace énfasis en la educación crítica, popular, ambiental, los derechos sociales, para revalorizar los conocimientos tradicionales y reforzar la solidaridad entre individuos y pueblos, proponiendo a la investigación-acción

como metodología pedagógica.[442] Todos estos actores insisten en el objetivo de "rescatar" y hacer circular conocimientos de las luchas sociales locales, nacionales e internacionales que marcan la historia y el presente de los movimientos agrarios, anticapitalistas y de liberación nacional.

Antes del cambio de milenio en el conjunto de las zonas ocupadas por bases zapatistas, los Consejos Autónomos de los MAREZ se vuelven las instancias de coordinación e impulso de su propia red autónoma de escuelas comunitarias. Sin embargo, los proyectos a escala micro-regional aún no están coordinados entre ellos y prevalecen importantes desigualdades de desarrollo educativo de una a otra. El crecimiento sensible del número de escuelas autónomas entre 1995 a 1998 puede aparecer de cierto modo como una reacción de autoorganización interna a las comunidades bajo la orientación y la protección del EZLN en el contexto de las tentativas policiaco-castrense de desmantelar a los nuevos municipios autónomos, como en el caso del MAREZ Ricardo Flores Magón, en Taniperlas, el 11 de abril de 1998. Las tropas federales ocupan no sólo terrenos ejidales sino la escuela: cuyo impacto ambiental, psicológico y sociocultural es tal vez más profundo que políticamente disuasivo.

A medida que se recrudecen los agravios políticos, militares y paramilitares en su contra[443] hay una radicalización de la construcción de la autonomía política indígena frente al Estado, especialmente en el área educativa que se vuelve un pilar central de la actividad política interna a la mayor parte de las comunidades y municipios zapatistas. En la mayor parte de los territorios zapatistas el tema educativo se vuelve una preocupación constante por la ausencia de atención educativa satisfactoria, a pesar de que algunas aldeas obtuvieron los servicios temporales jóvenes voluntarios; muchas veces oriundos de la comunidad o también de una ciudad mexicana o de un país occidental.

[442] Véase por ejemplo la síntesis de las contribuciones de los participantes en la mesa reservada al tema educativo durante el primer encuentro intercontinental por la Humanidad y contra el Neoliberalismo (1996) y que han sido transcritas en "*Crónicas intergalácticas*".

[443] Véase López y Rivas (2004), Pérez Sales y otros (2002), Rico Montoya (2007).

En los años 1999 y 2000, en la Selva Tseltal como en las demás regiones del sureste donde ejerce su influencia, el EZLN convoca a sus bases de apoyo y aliados a que elijan miembros de sus comunidades que acepten tomar cursos de formación a nivel postprimaria en los centros municipales rebeldes, y por otra parte, retiren a sus niños de las escuelas oficiales. "*El mando dijo que íbamos a hacer nuestra propia educación, ¿pero cómo si nosotros estamos en la pobreza y la ignorancia?*" como se pudo escuchar de la boca de Juan (entrevista octubre de 2005). Más que un boicot pacífico, el hecho de "*correr al maestro*" no ha significado en general una hostilidad peculiar hacia su persona, sino un rechazo integral y organizado al sistema de enseñanza de la SEP. Si bien no permite a los zapatistas hacer tabula rasa de la presencia de los agentes de esta dependencia gubernamental en las comunidades divididas que están en sus territorios, estos no han aceptado entrar en disidencia política para no perder sus garantías laborales y su capital económico y simbólico en el espacio social local.

La ayuda internacional y nacional y el autogobierno indígena

En 2001, el Consejo Autónomo del Municipio Ricardo Flores Magón (La Garrucha) hace suya la propuesta de acercamiento pedagógico derivado del proyecto Semillita del Sol en funcionamiento en los municipios del sureste fronterizo (La Realidad) y pocos años después en el noroeste del Estado (Roberto Barrios). Hasta 2007 se extiende en otros municipios de esta zona selvática, que incluye la franja ganadera ahora labrada por ejidatarios y ex trabajadores de las fincas y sus hijos y nietos. Sin dejar de lado las técnicas de enseñanza, estas sesiones tienen un importante componente cultural y político de acuerdo a los valores del movimiento zapatista. Dejando la cuestión de la transmisión de contenidos diferenciados del currículo nacional para el último capítulo de esta tesis, vale acercarse de antemano a la articulación directa de la ayuda externa con las necesidades educativas que determinan las instancias de autogobierno de los pueblos zapatistas.

Los representantes de cada Consejo Autónomo y de los equipos municipales de promotores tienen un papel determinante en la movilización de las bases de apoyo en torno a su proyecto educativo comunitario. Se ocupan también de canalizar, coordinar y evaluar los proyectos derivados de las donaciones solidarias (en dinero efectivo o material escolar) y del asesoramiento pedagógico de los promotores proporcionado en parte por grupos de

simpatizantes externos. La ayuda exterior en educación está destinada a dos prioridades principales. Primero, sirve a cubrir el financiamiento parcial de la construcción y equipamiento de edificios escolares, y procede sobre todo de la ayuda internacional. Segundo, el apoyo nacional proviene se concretiza esencialmente con el reforzamiento ocasional y específico de la formación pedagógica de los promotores.

Según el politólogo danés Thomas Olesen (2005), la red de solidaridad transnacional zapatista (*transnational Zapatista solidarity network*) esta marcada por la politización de sus acciones colectivas, especialmente después de 1996, por considerar al movimiento chiapaneco como un símbolo de la lucha social más que como un objeto de solidaridad unilateral y altruista. Olesen distingue analíticamente dos redes transnacionales de solidaridad, ambas sensibles a la denuncia de la injusticia y del neoliberalismo. Por un lado, considera a los militantes y organizaciones comprometidas con los acontecimientos políticos y movimientos sociales de Chiapas y de México, que se activa cuando estos requieren atención. Por otro lado, la segunda red es más estable y más política y se inspira en las prácticas zapatistas para fundamentar su crítica radical al neoliberalismo. Sin embargo, no se puede deslindar la noción de lucha por la autonomía, que no subraya particularmente la obra de Olesen, de una perspectiva analítica de la solidaridad internacional con los zapatistas.

Los colectivos solidarios con la lucha antisistémica del EZLN, principalmente europeos y norteamericanos, organizan en redes desde sus respectivos países diversas actividades de militancia político-cultural (ver Leyva, 1999 y 2006).[444] Recaudan fondos privados (personas, fundaciones o asociaciones) y a veces públicos a través, por ejemplo, del impulso a los hermanamientos entre municipios autónomos y entidades territoriales descentralizadas, como lo son los municipios europeos. No es anodino el marcado activismo solidario de grupos libertarios e igualitaristas provenientes especialmente de

[444] LEYVA, Xochitl. 2006. "El neozapatismo. De guerrilla a 'social movement web'". En: Verónica Oikión Solano y Marta Eugenia García Ugarte (Eds.). *Movimientos armados en México, siglo XX*. Vol.3. Zamora: Colmich, CIESAS, pp. 725-738.

LEYVA, Xochitl. 1999. "De las Cañadas a Europa: niveles, actores y discursos del nuevo movimiento zapatista (NMZ) (1994-1997)". En: *Desacatos*. No. 1. pp. 56-87.

ciertas regiones europeas (País Vasco, Cataluña, algunas ciudades y regiones de Italia, Francia, Alemania o Grecia), donde la cuestión de la autodeterminación y la autogestión ha cristalizado las luchas y las conciencias políticas desde hace más de un siglo.

El apoyo internacional al financiamiento parcial de las inversiones para las infraestructuras de los programas sociales autonómicos se concentra en las áreas educativas y de salud. Los fondos recibidos se integran, en general, a proyectos cuyas iniciativas, planeación, construcción y mantenimiento recaen completamente en las bases de apoyo y sus representantes electos por turnos trienales. En la zona Selva Tseltal se están terminando de construir y equipar, gracias también al apoyo internacional, cuatro "secundarias autónomas" y "centros de formación" de promotores de educación. Además está la construcción y el mantenimiento continuo de salones de clase de educación primaria que cuenta con tres "niveles" de conocimiento, como alternativa a los 6 grados de las escuelas "oficiales". Los distintos grupos y colectivos solidarios no están realmente conectados y coordinados entre sí, sino directa y bilateralmente con las Juntas de Buen Gobierno (JBG), compuestas por representantes de los Consejos Autónomos de cada municipio.

El MAREZ Francisco Villa es el último, de los cuatro municipios que conforman el Caracol de las Cañadas de Ocosingo, beneficiado en 2007 por un centro de capacitación de nivel "secundaria", en el cual los formadores son los promotores de "primaria" con más experiencia elegidos por sus pares. Su edificación ha sido posible en el nuevo centro de población Nueva Esperanza, (anteriormente finca Macedonia), gracias al financiamiento de tres mil euros para material de construcción (cemento, tablas de madera y láminas) conseguido por un joven procedente de Bilbao. De los cuales casi una tercera parte proviene del Sindicato de trabajadores de la enseñanza del País Vasco. Se tomó en 2006 el acuerdo de comprar un pequeño toro para engordarlo y generar fondos con su venta posterior en beneficio del funcionamiento del nuevo centro de capacitación rebelde.

Según la JBG *Camino del Futuro* con sede en La Garrucha (entrevista agosto de 2005), son los municipios los que establecen el destino de las inversiones derivadas del apoyo solidario externo y que ejecutan sus planes de desarrollo educativo, de acuerdo a reglas participativas que movilizan a todas las familias bases de apoyo.

"Vienen otros compañeros de otros países como hermanamiento, como apoyo solidario, ellos vienen a ofrecer directamente un apoyo, si es de la construcción u otra cosa. […]. Entonces nosotros solamente le presentamos las necesidades que nos preguntan. Entonces nosotros también vemos cómo y en qué comunidad le vamos a ir dando, para que así todos encontremos ese proyecto de todo el municipio. Pero de solicitar, eso sí no lo estamos solicitando. Simplemente las personas vienen y llegan, ofrecen un proyecto dependiendo ellos cuál es el proyecto que les da interés de apoyar sobre la educación."

La relación que mantienen las bases de apoyo zapatistas y sus representantes con los simpatizantes externos muestra que no es el apoyo nacional que permite las inversiones en edificios escolares. En efecto, la ayuda de los activistas prozapatistas mexicanos no implica la movilización de recursos económicos a la altura de las posibilidades que tienen los internacionalistas. Viendo que pueden aprovechar la cercanía relativa de grupos solidarios en la ciudad de México y dispuestos a desplazarse de manera corta y regular hacia las sedes de los MAREZ, las autoridades municipales han solicitado el apoyo de estudiantes y universitarios para realizar trabajos de preparación pedagógica en dirección de los recién nombrados promotores de educación de sus comunidades.

Aunque existe desde 1999 una dinámica de capacitación interna entre promotores de algunos municipios que consiste en intercambiar experiencias y conocimientos, los Consejos Autónomos de la zona Selva Tseltal han solicitado ayuda pedagógica para la formación de promotores. Respetando consignas y adaptándose a las condiciones sociales locales, grupos de simpatizantes activistas de las ciudades de México y de Cuernavaca asumen la tarea estricta, desde 1999, de acudir a capacitar a estos jóvenes indígenas (alrededor de 20 años de edad en promedio) en su mayoría tseltales. Aparte del apoyo casual de algunos campamentistas pasajeros, varios grupos de estudiantes y educadores prozapatistas colaboran con los promotores, de manera regular al dispensar talleres pedagógicos destinados a elevar su nivel de formación. Bajo la cautela de los Consejos Autónomos y sus encargados de política educativa, se aplican cada trimestre una o dos semanas de capacitación por equipos de formadores, mismos que están compuestos por estudiantes y universitarios de clase media urbana.

Por ejemplo en los últimos años, los promotores reconocen las aportaciones concretas de algunos educadores sociales, universitarios y estudiantes miembros de SERPAJ,[445] una organización civil de izquierda que promueve la acción política no-violenta en el estado de Morelos y que es muy activa en la Otra Campaña.[446] Así, activistas de varios colectivos capitalinos y simpatizantes activos de la causa zapatista contribuyen a reforzar el nivel de conocimiento básico y la reflexión pedagógica, como lo hacen con entusiasmo integrantes del proyecto educativo zapatista Semillita del Sol.[447] En el transcurso del año 2007, las autoridades civiles zapatistas del Caracol con sede en La Garrucha decidieron coordinar mejor sus esfuerzos en materia de acción educativa, lo que implica cambios sustanciales para el Municipio Autónomo Francisco Villa; ya que sus coordinadores y sus capacitadores unen sus trabajos comunes con las experiencias del proyecto Semillita del Sol, que en un principio se concentraba en el Municipio Autónomo Ricardo Flores Magón.

Sin embargo, la elaboración de los talleres de formación no se prepara directamente con los cuadros de la educación autónoma que son tseltales, choles, tojolabales, tsotsiles y zoques sino en la Ciudad de México. No se puede descartar tampoco que estos jóvenes militantes urbanos y mestizos, quienes desconocen en carne propia las condiciones de vida local, puedan influir en la elaboración de los temarios o programas educativos. Los contenidos y los métodos empleados en las sesiones periódicas de capacitación influyen en el trabajo de los promotores, quienes se los reapropian en su práctica pedagógica cotidiana.

Según Gabriel Maldonado, presidente del MAREZ Ricardo Flores Magón entre 2005 y 2007, existe un control cabal por parte del gobierno municipal indígena del desempeño de estos actores mestizos que participan en sus proyectos educativos.

> "*Como Consejo Autónomo le damos las propuestas a los capacitadores, para que ellos se encarguen de estudiar y de ampliar más y ya nosotros lo vamos*

[445] Consultar el sitio Internet de SERPAJ-Morelos [http://www.pensarenvozalta.org].

[446] Consultar la obra de Pietro Ameglio (2002) y sus publicaciones en el periódico La Jornada Morelos.

[447] Sobre el proyecto educativo Semillita del Sol y los efectos pedagógicos de relación de colaboración entre capacitadores externos y las autoridades y promotores zapatistas, referirse a las últimas secciones del cuarto capítulo del presente trabajo.

checando si no aumentó otro que no esté adentro de nuestra demanda. Le damos su trabajo y nosotros lo checamos después, si vemos que está mal lo corregimos. Estos compañeros capacitadores del D.F. están muy de acuerdo, ellos respetan todo de lo que nosotros les decimos, si les decimos es que está mal, están de acuerdo de corregirlo porque es su trabajo. Agarró lo que es de los pueblos, agarramos la idea del pueblo. Tanto como le decíamos, usted aprendió en la escuela oficial, gracias que nos quiere apoyar, ahora queremos que nos apoye pero en esta forma, en esta forma de educación. Entonces estuvieron de acuerdo, por eso estas propuestas, ya los consejos autónomos le presentaron a los capacitadores ¿cómo queremos que aprendan nuestros promotores? ¿Cómo queremos que sean enseñados nuestros promotores? Para que estos promotores vayan a enseñar en cada comunidad, entonces la comunidad estuvieron de acuerdo."

La colaboración permanente de los equipos de promotores con educadores simpatizantes que provienen de ámbitos sociales y culturales distintos, permite que los promotores reflexionen y conozcan técnicas y contenidos pedagógicos alternativos a los que han adquirido –reproducidos a veces de manera idéntica- en su trayectoria escolar. Muchos jóvenes con 5 ó 6 grados de primaria oficial son analfabetas funcionales y no saben resolver operaciones matemáticas básicas; aquellos que se vuelven promotores reconocen que han aprendido sólo después y con el apoyo casual de formadores indígenas, capitalinos y extranjeros.

La especialista en etnomatemáticas Vicky Lindsay de la ONG *Maths for Peace*[448] que visitaba las comunidades zapatistas pertenece a la docena de "compañeros maestros" de paso en 2005 y 2006 en los MAREZ de la Selva Tseltal que ofrecieron sus servicios durante varios días a los equipos de promotores. En su caso para enseñar técnicas de docencia en algebra y geometría por medio de actividades manuales y lúdicas. En años recientes, tanto en los equipos (más o menos regulares) de capacitadores exteriores como en

[448] En los últimos años, la ONG internacional Matemáticas Para la Paz ha desarrollado proyectos de formación de educadores populares en Sudáfrica, Palestina, Ecuador y Timor Oriental.

el caso de los talleristas que colaboran de manera corta y espontánea, se ha puesto una atención especial –a petición de las autoridades y los promotores- en el empleo de "dinámicas" lúdicas de aprendizaje, como el juego, el cuento y el canto. Sin embargo, hay dificultades para apropiárselas de otras culturas y adaptarlas al contexto social y cultural, o bien rescatarlas, compilarlas y difundirlas a nivel local para hacerlas operativas en clase.

A pesar de compartir explícitamente su adhesión a los ideales del EZLN, los capacitadores citadinos pueden ver su labor cuestionada y ser despedidos por las mismas autoridades municipales que solicitaron su ayuda en caso de no respetar sus consignas. Otro paso importante en la profundización de la autonomía escolar ha sido realizado por varios municipios zapatistas en los cuales las condiciones han sido reunidas para que los promotores con más experiencia y firmeza en el trabajo docente asuman por completo la capacitación formal de sus compañeros recién nombrados.

"*Los compañeros nos hicieron capacitadoras para que un día no sean necesarios los capacitadores*" afirman parafraseando a su líder ideológico dos fundadoras e incansables activistas del colectivo "Un Puente a la Esperanza" (Ciudad de México). Su acción apunta a concentrar esfuerzos civiles para sostener la resistencia política de las comunidades rebeldes del municipio Ricardo Flores Magón, al encauzar recursos para proyectos de desarrollo autónomo como talleres de costura, agroecología y educación. Con la confianza que les otorga el Consejo Autónomo, han sido invitadas desde 2001 a formar un equipo al servicio del proyecto educativo municipal con el objetivo de capacitar a las dos primeras "generaciones" de promotores de educación según consta en el documento diseñado y redactado en tseltal y en español por las autoridades.

Autonomía educativa y dependencia económica

En las aldeas zapatistas, la construcción de la autonomía educativa tiende a depender de los recursos de las familias más que de la ayuda externa quye es fluctuante. Como lo comenta una madre de la escuela Lucio Cabañas de San Marcos (antes Rancho Tsobojite), la escolaridad de sus hijos no representa ningún sacrificio económico especial para ella:

"*Si vendo unos huevos, pues hay para comprar el cuadernito y el lapicero a la tienda [cooperativa]; siempre a mis hijos, se le preparamos su pozolito y su tortilla, no hay desayunos escolares en la autónoma porque de por sí es mero pozol que tomamos nosotros, es pozol que la nena se lleva de la casa en su botellita [de refresco a la escuela], el pozolito nunca falta*".

Para reforzar su autonomía educativa, los pueblos zapatistas están aprovechando desde 1997 toda la ayuda solidaria, tanto material como humana, que estiman necesaria para adquirir los medios que aseguren la continuidad y la profundización de su proyecto etnopolítico de escolarización. Sin embargo, después del fallido experimento, hace una década, de "becar" a los primeros promotores de educación de la cañada de Las Tazas (MAREZ San Manuel), a la iniciativa de una ONG europea hoy desaparecida, los zapatistas parecen decididos a no repetir tales prácticas diferenciadoras que crean tensiones por "envidia" entre compañeros "en resistencia", además de falsas vocaciones pedagógicas. En mayo de 2005, el reportero Hermann Bellinghausen escribe en el diario La Jornada:

"*Un hombre de la JBG destaca que los maestros zapatistas no cobran sueldo. Algunos son apoyados por sus comunidades, tanto para sus labores en el campo como para su alimentación. En otros casos la conciencia de los pueblos respecto al trabajo de los promotores aún se debate con las necesidades inmediatas de mano de obra familiar en el campo*".[449]

En este sentido, predomina cierta dependencia económica que –en las circunstancias actuales- mina las condiciones del funcionamiento operativo de escuelas zapatistas en el conjunto de sus territorios. Sin embargo, lo que aquí se analiza es lo que a primera vista puede parecer paradójico: los pueblos zapatistas dependen, en cierto modo y hasta cierto punto, de la generosidad de "hermanos de las sociedades civiles". Esto puede significar también a los ojos de algunos observadores críticos (pero sin conocimiento de la experiencia social cotidiana local) una simple forma de recolonización ideológica u otra forma de manipulación de las conciencias sociales y étnicas por agentes exteriores a sus

[449] Fuente: Hermann Bellinghausen, "En territorio zapatista se educa de acuerdo con la realidad campesina". La Jornada, 24 de mayo de 2005.

condiciones e intereses. Si bien es cierto que la situación de extrema pobreza de los campesinos tsetales impide que desarrollen de manera autosuficiente sus propios sistemas de educación, no significa por lo tanto que los proveedores de recursos económicos externos comprometidos en apoyar la formación de los educadores comunitarios tengan que imponer necesariamente sus prerrogativas y sus normas en materia de política educativa y de organización escolar.

Además de la construcción por ellos mismos de centros educativos modestos con piso de tierra, techo de zacate y paredes de tablas de madera mediante la cooperación interfamiliar y la faena (tequio o trabajo colectivo), los Consejos Municipales Autónomos tienen bajo su coordinación la construcción de edificios escolares con materiales valorados en nuestra época moderna (piso de cemento, pared de bloques combinados con tablas y ventanas, techo de lámina galvanizada) que requieren inversiones que difícilmente pueden ser financiadas por la venta de los magros excedentes de las cosechas de maíz.[450] Mientras los gastos de la organización escolar son asumidos casi por completo por las familias zapatistas (útiles escolares, retribución del promotor, fiestas, etc.), los hombres contribuyen con su fuerza de trabajo a las obras de uso colectivo como son las aulas y bibliotecas. Una de las desventajas de los financiamientos que llegan a través de la ayuda internacional voluntaria está representada por su carácter ocasional e irregular; su insuficiencia y volatilidad no permiten asegurar la planificación de inversiones a mediano y largo plazo.

Como lo expresa Artemio (julio de 2005), joven miembro del Consejo Autónomo de Ricardo Flores Magón: "*de por sí sabemos que un día quizás ya no pueden llegar aquí los hermanos de otros países, tenemos que buscarle la forma nosotros, con lo poco que tenemos*." Para las autoridades de los MAREZ, la consolidación de la autonomía educativa en sus territorios no debe depender económicamente de las donaciones exteriores aunque parezcan imprescindibles para su desarrollo.

En suma, como la ayuda internacional solidaria no logra alcanzar el nivel de financiamiento que el Estado tendría que aportar respetando los derechos pactados en San Andrés, desde

[450] Sobre la cuestión del desarrollo social y económico de los territorios zapatistas de las Cañadas de Ocosingo, véanse las investigaciones empíricas de Stahler-Sholk (2009) y Duncan y Simonelli (2005).

hace más de una década, la educación autónoma zapatista depende de la aportación económica (aunque modesta) tanto de los padres de familia como de las entidades autónomas indígenas. Por ejemplo, de los beneficios colectivos de la venta del café en las redes de comercio justo en Europa y Estados Unidos. Las escasas aportaciones solidarias exteriores son destinadas primordialmente a la compra de los insumos requeridos para la construcción de centros educativos. Aunque la concretización de las obras de infraestructura escolar parezca ser la prioridad, ésta genera actualmente una cierta dependencia económica hacia el exterior, que no implica la subordinación del poder político de los MAREZ a los intereses supuestamente altruistas[451] de los apoyos financieros que se identifican en general como militantes anticapitalistas y antiracistas.

El compromiso internacionalista de una juventud "muy otra"

Una característica fundamental del movimiento social y cultural encabezado por el EZLN es su capacidad para entrelazar las dimensiones étnicas, nacionales e internacionales (Baschet, 2005: 224)[452] que desde el verano de 2005 se cristalizan en torno a las reuniones y acciones de la Otra Campaña (Mora, 2007: 64-67). Los canales de enlace nacional e internacional de solidaridad con los pueblos zapatistas de Chiapas son activados por una juventud sociológicamente muy distinta a la que se acaba de describir a grandes rasgos. Los apoyos solidarios concretos en los territorios rebeldes se deben, en efecto, esencialmente a jóvenes estudiantes urbanos de clase media, muchas veces militantes en grupos comunistas o anarquistas, que son sensibles al mensaje anticapitalista, feminista y autogestionario zapatista, y que defienden ideales comunes de liberación, democratización y justicia.

Son interesantes los contrastes entre la juventud rebelde indígena y esta juventud rebelde solidaria y concentrada en ciudades occidentalizadas de México, de Europa, en menor medida, de países de Norteamérica y América Latina, Argentina en particular. Por un lado, estos contrastes permiten verificar que toda clasificación o segmentación de las sociedades

[451] Referirse al discurso del Subcomandante Insurgente Marcos, "La solidaridad como hermandad o como usura" en Jojutla, Morelos (octubre de 2007) en el primer Foro Nacional de Solidaridad con las comunidades zapatistas.

[452] BASCHET, Jérôme. 2005. *La rébellion zapatiste. Insurrection indienne et résistance planétaire.* París: Flammarion.

contemporáneas por rangos de edad parece un acto arbitrario que no toma en cuenta la heterogeneidad de las categorías sociales generacionales así como las diferencias primordiales que tienen que ver con la dominación de una clase social sobre otra, de un género sobre otro y de un grupo étnico sobre otro. Por otro lado, estas juventudes que se oponen en apariencia convergen en defender en sus discursos y en sus prácticas concretas las políticas sociales de los MAREZ, y particularmente a una que parece fundamental para el futuro de esta rebelión: la educación autónoma y sus redes de "escuelitas" y centros municipales de capacitación llamados a veces "secundarias autónomas".[453]

Esta cuestión está en el centro de la movilización de las redes de apoyo prozapatistas tanto nacionales como internacionales que, a pesar de muchas limitaciones, intentan favorecer el desarrollo potencial de estos proyectos de autonomía escolar. Por un lado, varios colectivos solidarios compuestos en su mayoría por sectores estudiantiles y populares de la Ciudad de México tratan de apoyar la capacitación formal de los jóvenes promotores mediante talleres pedagógicos. Por otro lado, los numerosos comités prozapatistas de países anglosajones y de Europa mediterránea contribuyen a conseguir financiamientos diversos (venta de productos de las cooperativas zapatistas,[454] donaciones por parte de personas y asociaciones, etc.) para contribuir en parte a la construcción colectiva de infraestructuras escolares y a la compra de materiales educativos.

Un estudio de los compromisos políticos de las redes de jóvenes altermundistas que se movilizan, por ejemplo, para cada reunión del G8 y de la OMC confirma que existe una gran diversidad de discursos y prácticas juveniles de lucha izquierdista y antiimperialista, tomando en cuenta que muchos son influenciados por la acción zapatista y que estas nuevas

[453] Los tres Encuentros entre los Pueblos Zapatistas y los Pueblos del Mundo organizados en los Caracoles en diciembre de 2006, julio y diciembre de 2007 han sido los escenarios de declaraciones públicas sin precedentes por parte de jóvenes autoridades, coordinadores y promotores de los MAREZ sobre los avances concretos de las alternativas educativas en sus territorios. Estas declaraciones así como los comentarios suscitados entre los simpatizantes del EZLN se pueden consultar, en las páginas Internet siguientes: http://www.zeztainternacional.org/ y http://enlacezapatista.ezln.org.mx/

[454] Sobre la experiencia de Mut Vitz, una de las más grandes cooperativas zapatistas de café que exporta sus productos principalmente a Europa y Estados Unidos, Philipp Gerber, estudiante de postgrado en antropología de la Universidad de Zurich (Suiza), ha realizado una investigación profunda y reflexiva cuyos resultados se encuentran en diversas publicaciones como en el volumen X del Anuario de Estudios Indígenas del Instituto de Estudios Indígenas de la Universidad Autónoma de Chiapas (2005: 247-300).

formas de participación activista se concretizan a través de proyectos individualizados y efímeros (Pleyers, 2004: 125-127).[455] Es destacable que centenares de jóvenes militantes internacionalistas visiten cada año las sedes municipales y las comunidades zapatistas de las Cañadas de la Selva Lacandona. Ellos contribuyen a reafirmar el sentimiento de solidaridad con la lucha zapatista que emana de los discursos y las acciones de la nueva generación de jóvenes altermundistas, comunistas y libertarios en los países occidentales. Su apoyo esencial – y aparentemente incondicional- a la política de educación autónoma en construcción se puede ilustrar mediante este discurso:

> "'*Escuelas para Chiapas' apoya a las comunidades autónomas indígenas en Chiapas, México, en su esfuerzo por crear una educación justa, democrática y digna que incluya escuelas autónomas, entrenamiento de salud en las comunidades, estudios de agricultura ecológica, y el desarrollo de un mercado alternativo. Haciendo frente a la globalización de corporaciones, nos unimos con los zapatistas y a otros en el esfuerzo de construir la capacidad y las habilidades para comunidades saludables, y auto-dependientes. Nos unimos a la gente con consciencia en todos lados en promover modelos alternativos de educación y de acción que reten y resistan la degradación del medio ambiente y de la explotación a la humanidad*".[456]

Mientras las autoridades de los municipios autónomos invitan a algunos "campamentistas" a apoyar temporalmente dando clases a niños bilingües por la falta de promotores disponibles, el encuentro entre las juventudes rebeldes indígenas e internacionalistas se da generalmente en el contexto de la acción de brigadistas e individuos solidarios como en la construcción de infraestructuras. Los encuentros interculturales entre estas juventudes inconformes y comprometidas con un cambio político radical suscitan lógicamente una

[455] PLEYERS, Geoffrey. 2004. "Des black blocks aux alter-activistes : pôles et formes d'engagement des jeunes altermondialistes." En: *Lien Social et Politiques.* No. 51, pp. 123-134.

[456] Fuente: Perfil de Facebook (http://www.facebook.com) de *Schools for Chiapas*, una ONG con sede en California y dirigida por Peter Brown ("Pedro Moreno") cuyo compromiso militante le ha costado ser expulsado por las autoridades mexicanas del territorio nacional hace una década. Este texto ha sido escrito por sus coordinadores estadounidenses, con fecha del 18 de junio de 2006. Véase también: http://www.schoolsforchiapas.org

curiosidad recíproca y la estimulación de las conciencias políticas y étnicas. La distancia social y cultural que separa a estos jóvenes muestra también que la heterogeneidad del concepto mismo de juventud puede llevar a confusiones e incomprensiones mutuas. Así, los jóvenes zapatistas del mundo indígena y del mundo occidentalizado están separados por barreras sociales tenaces pero al mismo tiempo se impresionan mutuamente por tener trayectorias y normas de comportamiento que pueden parecer muchas veces tanto exóticas como extravagantes.

La intervención de la ayuda externa en la agenda interna de los MAREZ

En lugar de recrear una situación de dependencia paternalista e impositora de normas obligatorias, el financiamiento desinteresado de los simpatizantes internacionalistas tiende a reforzar las capacidades de autogestión, legitimando el proceso local de toma de decisiones y facilitando el proceso de apropiación étnica de la escolarización. Contradiciendo la expresión popular según la cual "el que paga manda", en la zona de la Selva Tseltal el proceso de deliberación y decisión sobre inversiones en la educación precede la pesquisa del financiamiento externo.

Por tener recursos financieros limitados, pero propios, los pueblos zapatistas difícilmente pueden llevar a cabo por ellos mismos proyectos de desarrollo educativo que requieran la construcción de infraestructuras. Las donaciones externas posibilitan su concretización, pero no parecen influir claramente sobre las prioridades y los objetivos que fijan antes (a veces con varios años de anticipación) los miembros de los Consejos Autónomos. Si un grupo solidario externo se propone intervenir directamente en las reglas de edificación de las obras, su oferta es revisada, negociada y sancionada por las autoridades competentes que pueden aceptarla con modificaciones y hasta rehusar estas intromisiones ajenas a pesar de provenir de "*compañeros y compañeras de la sociedad civil internacional*".

Según Andrés Aubry (1994),[457] justo después del levantamiento zapatista surge una nueva semántica de la transformación social con una recurrente referencia a la "llamada" sociedad

[457] AUBRY, Andrés. 1994. *¿Qué es sociedad civil?* México: Centro Nacional de Comunicación Social A.C. (CENCOS). Este artículo escrito en español en los primeros meses de 1994 está publicado en francés en 1995 por la revista de Bélgica *La Nouvelle Revue* ("Zapatistes et société civile", No. 6-7).

civil. De acuerdo con él, este concepto que aparece en los escritos de Antonio Gramsci "*encierra conceptos nuevos, acarrea nuevos compromisos, se encarna en nuevos tipos de movilización pero, más que todo, refleja ya viejos procesos cuya historia nos va construyendo, o encaminando hacia nuevos rumbos*". En efecto, se refiere al contexto de "electricidad social" (Scott, 2000) de 1994 en Chiapas en el cual interactúan distintos actores mestizos y extranjeros vinculados a organizaciones "independientes" y ONG de diversas índoles, pero muchas veces ligadas a la Diócesis de Samuel Ruiz. "*Unas 200 y tantas organizaciones, faccionalizadas por la estrategia centralista o divididas por el Leviatán, se reagrupan en el Consejo Estatal de Organizaciones Indígenas y Campesinas (CEOIC), solidarizándose con el EZLN, pero expresando reservas en cuanto a las medios de la vía armada*" (*Ibíd*.: 5).

A nivel internacional también entre 1994 y 1996, muchas de las asociaciones civiles que aportan hoy su apoyo a la construcción y legitimación de la acción educativa zapatista se constituyen o bien reorientan su acción, como por ejemplo los activistas de las ONG de apoyo a los refugiados guatemaltecos. También es cuando algunos integrantes de las "sociedades civiles" son invitados personalmente a contribuir con sus propios esfuerzos al proyecto de autonomía educativa zapatista, siempre y cuando su apoyo (muchas veces limitado) está controlado y subordinado a las decisiones y la vigilancia –a veces bastante escrupulosa- de los "comisionados" y los consejeros de los MAREZ.

En la cabecera del Municipio Autónomo Ricardo Flores Magón, al aceptar la propuesta de un arquitecto griego para la construcción de un aula circular (divisible en 6 salones), de dormitorios y de una biblioteca, más de 80 miembros del colectivo de simpatizantes de Atenas han participado directamente en las obras en colaboración con los campesinos que acostumbran realizar "turnos" para la realización colectiva de las infraestructuras (Muñoz Ramírez, 2004). No es casual que las autoridades municipales decidieran iniciar la cimentación de la cancha de básquetbol, y no de los salones, puesto que representa un espacio central no solamente para este deporte muy practicado a nivel local, sino para los actos cívicos y los bailes que son frecuentes en las Cañadas zapatistas.

Las posibilidades de intromisión e ingerencia externa están limitadas por el mismo marco autonómico y participativo. Se impone entonces a los agentes financiadores solidarios la estrategia de los pueblos zapatistas que consiste en materializar la alternativa educativa autónoma que erigen paso a paso a través de la construcción física de espacios educativos nuevos. Por primera vez en México, redes integradas de comunidades y municipios indígenas intervienen, debaten y arbitran democráticamente la planificación de su propio desarrollo educativo. Son gestores de presupuestos modestos pero inéditos, ya que no están a la par de las necesidades modernas (acceso casi nulo a las tecnologías informáticas por ejemplo). Millares de euros son administrados anualmente por los MAREZ para la construcción de centros de capacitación en las sedes municipales rebeldes y de "escuelitas" en los ejidos y rancherías. El reto del manejo autónomo de los recursos financieros para la educación de los pueblos indígenas constituye lo que está en juego en las fricciones entre el movimiento indígena nacional y el Estado: el reconocimiento de la capacidad y el derecho de crear, organizar y controlar a su conveniencia sus propias instituciones educativas.

Es cada una y el conjunto de las asambleas de las comunidades zapatistas quienes deciden sobre lo que afecta a la vida comunitaria. Son los principales interesados quienes están legítimamente autorizados para cuestionar la ejecución de un conjunto de acciones públicas que supone la libre disposición de los fondos de ayuda externa. En vez de recrear una situación de relación paternalista entre los actores que financian y las familias de usuarios, el ejercicio de los derechos autonómicos permite que no se impongan a los pueblos indígenas decisiones que comprometen a la colectividad sin su consentimiento ni su participación activa.

Los activistas internacionalistas que aportan donaciones provenientes tanto fondos privados como públicos en Europa o en EEUU para el financiamiento parcial de proyectos de infraestructura y de algunos gastos de funcionamiento son mantenidos aparte del proceso de decisión sobre las políticas zapatistas, tanto de educación como de salud, y no pueden bajo ningún pretexto sustituir a los Consejos Autónomos para decidir y hablar en su nombre. Sin embargo, la asesoría implícita y las recomendaciones formuladas a los consejeros rebeldes por determinados activistas mexicanos e internacionalistas provocan indudablemente cierto impacto en la gestoría y la ejecución (que no dejan de ser autogestivos) de los proyectos

educativos. Por ejemplo, estos actores solidarios suelen crear expectativas frustradas con sus promesas de financiamiento que no siempre alcanzan a cumplir en las condiciones planeadas y acordadas en un principio.

La solidaridad como legitimadora de la alternativa educativa regional

La falta de coordinación operativa así como las tensiones personales que llegan a ocurrir entre los mismos capacitadores urbanos complican, y desde luego entorpecen, las relaciones de trabajo entre ellos y las autoridades educativas. Ahora bien, por ser ajeno a la cultura local, por desconocer la lengua utilizada en las reuniones, por no formar parte de las bases de apoyo, ningún actor externo a la esfera comunitaria tiene la posibilidad de entrometerse para instrumentalizar el proyecto educativo según sus intereses y sus opiniones. No significa por lo tanto que los MAREZ no informen y rindan cuentas a las redes de solidaridad de las actividades ligadas a los gastos efectuados gracias a sus apoyos materiales. Por supuesto, las donaciones solidarias exigen en contraparte a las autoridades municipales indígenas demostrar que los fondos exteriores han sido empleados según lo previamente acordado.

En general, el apoyo externo no gubernamental funge más precisamente como legitimador de una escolaridad de acuerdo a la identidad social, étnica y política de las familias involucradas. En este sentido, la educación autónoma zapatista contribuye a fortalecer los sentimientos de pertenencia a la colectividad política indígena y campesina. En virtud de que la ayuda no-gubernamental es destinada específicamente a sostener la lucha de los indígenas, parece obvio alegar que contribuye a justificar, comprobar y valorar la audacia y la tenacidad de los pueblos en resistencia activa contra el Estado para construir una educación de acuerdo a sus valores y a su modo de organización política autogestiva; de acuerdo a su proyecto étnico y de economía campesina. En otras palabras, la ayuda exterior facilita el reconocimiento y la legitimación de sus acciones a favor de la defensa de su lengua, de su cultura, de sus formas de organización y de sus ideales políticos. Para las bases zapatistas, esta ayuda no gubernamental en sus diferentes formas valora y dinamiza su experiencia alternativa en la cotidianidad, contribuyendo a legitimar el proyecto de gestión autónoma de los asuntos administrativos y pedagógicos.

En resumen, la movilización de los recursos exteriores que sostienen en parte la educación autónoma zapatista parece muy particular y sin equivalente en la región en relación al sector de la cooperación internacional o "ayuda al desarrollo". Proviene en efecto del apoyo solidario a una causa ideológicamente reconocible, y sobre todo a un modelo alternativo de participación comunitaria que representa un horizonte ético e inspirador para otras luchas en otros espacios. Como se mencionó aquí, los dirigentes indígenas zapatistas reciben la ayuda bajo sus propias condiciones y a beneficio de los proyectos que tienen planeados y aceptados por las comunidades que componen a los municipios rebeldes. Además de tener que rendir cuentas de lo que hacen con la ayuda exterior, parece, sin embargo, que el origen solidario de estas aportaciones contribuye a legitimar y consolidar la autonomía política zapatista frente al Estado mexicano. En el espíritu de la Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas,[458] los municipios zapatistas ejercen su derecho de establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes impartiendo educación en sus propios idiomas y en consonancia con su identidad política y sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje.

El sentido de la lucha por la autonomía y por la reconstitución de los pueblos indios define una propuesta de transformación social global que representa el cimiento que puede articular el proyecto nacional de las mayorías sociales (Esteva, 2002: 396) y que encuentra su expresión en la acción de las juventudes rebeldes en favor de otra manera de pensar y practicar la educación formal dispensada a la niñez. Sin desconocer el marco nacional en el cual se insertan, estos pueblos mayas de Chiapas conciben el autogobierno colectivo a partir de su asamblea. Esta representa la máxima autoridad a la cual cada comunero aporta su pensar, pero al mismo tiempo se sabe limitado a la base territorial que constituye la región autonómica (Lenkersdorf, 2002: 98-99).

En materia educativa, los jóvenes tseltales, ch'oles, tojolabales y tsotsiles de la Selva Lacandona ocupan posiciones de responsabilidad sometidas a las decisiones de la asamblea de su localidad. Así no se puede considerar que sean dominantes local y socialmente hablando, puesto que sus prácticas cotidianas de docencia son escrupulosamente vigiladas,

[458] Aprobada por la Asamblea General de la ONU en septiembre de 2007, véase el anexo C-6.

controladas y evaluadas por el conjunto intergeneracional de los demás actores locales. Estos pueblos demográficamente dominados por jóvenes y niños parecen muy interesados en dotarse de un sistema de escolarización que no dependa de una normatividad ajena. Su lucha por apropiarse la escuela remite a un cuestionamiento profundo de la política cultural y del proyecto nacional en vigor donde sigue siendo ilegal la concretización del derecho de los pueblos indígenas a la autodeterminación en la educación formal.

Cuarto capítulo: Retos y paradojas de la construcción del poder educativo de, por y para los pueblos indígenas

> "*Y vuestra educación, ¿no está también determinada por la sociedad, por las condiciones sociales en que educáis a vuestros hijos, por la intervención directa o indirecta de la sociedad en la escuela, etc.? Los comunistas no inventan esta ingerencia de la sociedad en la instrucción; no buscan sino cambiar el carácter y arrancar la educación de la influencia de la clase dominante*" (Marx y Engels, 2000: 58).[459]

Si bien la legitimación por la asamblea local del "maestro campesino" representa un antecedente introducido en la educación por la organización campesina ARIC "*Unión de Uniones de Ejidos"* y sus asesores mestizos al final de los años 80, es con el movimiento zapatista que la función docente es reinventada, politizada, generalizada y articulada a los mecanismos políticos internos de cientos de comunidades rebeldes en las Cañadas. A pesar de las novedades introducidas por los "autónomos" al marco heredado de la corta y limitada experiencia de la ARIC-UU, que hoy marca los proyectos educativos de las ARIC Independiente e Histórica, los temarios de las escuelas zapatistas no presentan automáticamente temas politizados o étnicos, sino que, al contrario, tienden a articular cuestiones de nivel local, regional, nacional e internacional. Mientras la revocabilidad del cargo docente es un derecho que caracteriza al funcionamiento institucional comunal, no

[459] MARX, Karl y Friedrich Engels. 2000 [1848]. *El manifiesto del partido comunista*. Madrid: Ediciones elaleph.com.

constituye el dispositivo más frecuentemente utilizado para poner fin al compromiso bilateral entre el promotor de educación y su comunidad. En efecto, muchos promotores renuncian a su cargo después de algunos años por dificultades materiales debidas a un apoyo insuficiente por parte de su comunidad y la estructura municipal que lo respalda.[460]

Estas restricciones, de distinta naturaleza, provocan muchas veces la desmotivación y la renuncia de los promotores a su cargo. También repercuten en la dinámica global de construcción de un poder educativo de, por y para los pueblos indígenas (como efecto de lógicas de dominación interiorizada, el peso de la cultura escolar dominante afecta la calidad educativa, en parte por falta de experiencia y capacitación de los promotores). Esto contribuye a debilitar el poder educativo indígena frente a la educación asimilacionista heredada del indigenismo mexicano.[461] También limita la estrategia zapatista de autonomía que contribuye a canalizar prácticas de resistencia, de apropiación y de innovación étnica y política en materia de gestión del personal docente, del espacio, del calendario y de los contenidos transmitidos por la escuela.

Partiendo de la observación según la cual distintas estrategias cotidianas de resistencia étnica (Bonfil Batalla, 1987) se expresan en el conflictivo campo educativo, la escuela se vuelve el instrumento a partir del cual los actores reproducen y transforman las estructuras sociales vigentes y las conciencias colectivas. Útiles aquí para comprender las prácticas zapatistas de rechazo, apropiación e innovación en el sector educativo, los conceptos de "agravio", "autonomía" y "dignidad" desarrollados en un principio por Barrington Moore (1978)[462] y retomados posteriormente por James Scott (2000) son adecuados para explicar las lógicas de resistencia cotidiana a la dominación que desembocaron en un movimiento

[460] Respecto a este problema ligado a las cuestiones (no estudiadas en el presente trabajo) de la viabilidad de la economía de la educación zapatista, los representantes de la Junta de Buen Gobierno con sede en La Realidad comentan a la cronista de La Jornada Gloria Muñoz Ramírez (2004) lo siguiente:

> "*Tenemos el problema de que algunos promotores solteros se nos desaniman cuando se casan, o porque no los apoya mucho su pueblo, o hay algunos que se van a trabajar a Estados Unidos. Esto ya lo estamos viendo cómo resolverlo, porque de por sí existe deserción de promotores*".

[461] Nolasco (1997), Favre (1996), Chen Hurtado (1995), Warman (2003).

[462] MOORE, Barrington. 1978. *Injustice: The Social Bases of Obedience and Revolt.* Nueva York: Sharpe.

de transformación social en las últimas décadas en Chiapas. Al contrario de Scott, para Bonfil Batalla (1987) la resistencia se organiza en un movimiento político que debe permitir el surgimiento de una nueva nación multicultural (Héaut Lambert, 2007).[463] Siendo ocultas o ocultadas, las resistencias étnicas y políticas que la educación zapatista cristaliza son claramente mediadas por las estrategias y las estructuras de poder civil del EZLN, representadas por la administración de los MAREZ y sus comunidades de bases de apoyo.

Así, la resistencia se percibe como la capacidad de un conjunto de actores sociales para enfrentarse de manera oculta o secreta a otro antagonista, al desafiar, cuestionar y oponerse a la acción o violencia de una fuerza considerada hostil. De esta manera, con Bonfil Batalla (1987) se entiende la cultura de resistencia de los indígenas como una forma de adopción de los cambios indispensables con el fin último de permanecer, asegurar la pervivencia, la conservación de lo propio a través de su práctica clandestina o en espacios reducidos y poco visibles, junto con el rechazo de ciertas innovaciones que estarían fuera del control étnico. Se considera así a la estrategia de apropiación étnica como el aprovechamiento de lo ajeno –como lo son tecnologías e ideas- siempre en función de lo propio (*Ibíd.*, 1987).

Ahora bien, si la autodeterminación en educación implica la democratización de la organización escolar, al mismo tiempo surgen retos y paradojas en cuanto al proceso de repudio al modelo indigenista centralista e incapaz de generar procesos educativos que fortalezcan las identidades étnicas (ver Chen, 1995),[464] de innovación pedagógica y apropiación del derecho a una escolarización en la cual el poder de decisión sobre el quehacer (y el "cómo hacer") educativo sea asumido por los pueblos indígenas.

La experiencia de los MAREZ de la zona Selva Tseltal aporta no sólo la ilustración, sino también la comprobación de que prevalecen lógicas de dominación social y de resistencia en el campo de la educación indígena, donde interactúan y compiten actores con prácticas diferenciadas según su posición social en los campos políticos y educativos. ¿Cómo

[463] HÉAUT LAMBERT, Catherine. 2007. "Resistencia y/o revolución". En: *Cultura y Representaciones Sociales*. No. 2, pp. 55-73.

[464] CHEN HURTADO, Alberto. 1995. "El dilema de la educación indígena: desindianizar o fortalecer la etnicidad". En: *América Indígena*. Vol. 55, No. 3, pp. 35-65.

acercarse a estas prácticas de organización educativa a partir del análisis socioantropológico de los actores, su posición y su implicación en este complejo y conflictivo campo? ¿Qué desafíos plantean para la política pública de educación que pretende ser auténticamente bilingüe e intercultural?

Para contribuir a responder estas preguntas, primero es indispensable detenerse en el sentido que los actores sociales atribuyen a sus discursos y prácticas (Weber, 1922),[465] confrontando las posiciones, las relaciones y las acciones de la educación zapatista con las de las modalidades escolares "oficiales", en el transcurso del siglo pasado. Como se aborda en este capítulo los promotores de educación no se vuelven profesionales de la docencia ni caciques políticos. En su práctica pedagógica tratan de hacer coincidir los conocimientos propios y valorados por su comunidad con los conocimientos difundidos en el aula.

La construcción de la demanda del poder educativo de, por y para los pueblos indígenas alude al ejercicio de formas de poder en un sistema educativo y en la sociedad en general, teniendo la legitimidad y la posibilidad de hacer triunfar en el seno de esta relación social su propia voluntad, a pesar de la resistencia de otros (Weber, 1922). No hay poder sin resistencia oculta o abierta, tomando las manifestaciones sociales del poder como inherentes a sus contrapartes, o sea, a las reacciones sociales que posiblemente aluden a formas de resistencia (Foucault, 1994). Por lo cual la resistencia se revela en relación directa con el poder que combate y sobre el cual se sustenta. Entonces, "*la resistencia es un elemento de esta relación estratégica en que consiste el poder. La resistencia siempre se apoya, en realidad, en la situación que ella combate*" (Foucault, 1994: 741). [466]

Más allá de la representación escénica del poder como forma de legitimación orquestada ante los dominados (Balandier, 1994; Scott, 2000), se busca conocer lo que está en juego en las micro-relaciones de poder en el campo educativo. Pueden explicar por qué y cómo

[465] WEBER, Max. 1971 [1922]. *Economie et Société.* París: Plon.

[466] Traducción personal de una cita de Michel Foucault en "Une interview : sexe, pouvoir et la politique de l'identité", traducción de "Michel Foucault, an Interview : Sex, Power and Politics of Identity", *The Advocate*, nº 400, 7 de Agosto, 1984 (entrevista de B. Gallagher y A. Wilson, Toronto, 1982, para la revista canadiense Body Politic). En: Michel Foucault. 1994. *Dits et Écrits*, Vol IV. París: Gallimard, p. 741.

elementos de la vida social como la dignidad cultural, o el orgullo étnico, están ligados a las estrategias de resistencia social que tienen, en la cotidianeidad, implicaciones complejas para el uso y control local de las actividades escolares en las comunidades.

Además de desembocar asimismo en procesos de reproducción social y resistencia cultural (Padilla Arias, 2002),[467] las innovaciones provenientes del "México profundo" revelan otro tipo de estrategia cotidiana de resistencia étnica que comprende la creatividad en la adaptación y en la solución de problemas desde concepciones propias (Bonfil Batalla, 1987). Además de la refuncionalización de prácticas culturales para cubrir nuevas necesidades, la transformación de la tradición desde la matriz cultural incluye también la reacción innovadora ante la imposición de conocimientos y prácticas externas (Coronado, 2003: 243).[468] En este sentido, el uso estratégico de la lengua y la cultura propia en el ámbito escolar por los zapatistas tiende a demostrar que la autonomía aparece como un condicionante decisivo de una oferta educativa diferente de la que impone el Estado.

Lo que llama la atención son las estrategias de resistencia abierta a la hegemonía de la política educativa centralizada y sus implicaciones sociales en la lucha por la democratización de la gestión administrativa y pedagógica. En efecto, la educación oficial de tipo exógeno es percibida por el movimiento indígena como una amenaza simbólicamente violenta que atenta contra la comunidad y sus normas, valores y prioridades; aunque también es vista como una necesidad colectiva que explica su lucha por obtener servicios educativos reales o "verdaderos".

En muchos aspectos, la apropiación de la escuela por los pueblos indígenas zapatistas se inscribe en su voluntad manifiesta de transformar la organización escolar, históricamente constituida como espacio de dominación cultural,[469] en una herramienta del movimiento de

[467] PADILLAS ARIAS, Alberto. 2002. "El doble carácter de la educación indígena: reproducción y resistencia". En: *Reencuentros*. No.33, pp. 40-52.

[468] CORONADO, Gabriela. 2003. *Las voces silenciadas de la cultura mexicana: identidad, resistencia y creatividad en el diálogo interétnico*. México: CIESAS.

[469] Para Martín Carnoy (1977), la educación escolar ha evolucionado para acomodarse a las cambiantes necesidades de las sociedades capitalistas donde cumple el papel de transmitir la estructura de dominación económica y social y de perpetuarla. Esta función no se ejerce exclusivamente en el seno de la sociedad, sino

resistencia étnica y liberación social. Lo que se desprende sobre todo en la praxis de educación de los rebeldes son las estrategias étnicas de innovación en la gestión y docencia, en parte derivadas de valores culturales y tradiciones políticas de los actores del autogobierno indígena; pero al mismo tiempo, se reproducen segmentos de la cultura escolar dominante en la cual fueron formados los iniciadores indígenas (y sus colaboradores externos) de cada proyecto regional de autonomía educativa.

I. Autogobierno y rechazo al "maestro oficial" en los municipios zapatistas

Hasta la fecha no se han creado de manera sistemática escuelas rebeldes en cada asentamiento en "tierra recuperada" por los zapatistas, sobre todo por falta de jóvenes que sepan leer y escribir.[470] En efecto, hasta hoy no todos los MAREZ han logrado establecer y mantener escuelas autónomas en cada nuevo centro de población, como es el caso de decenas de comunidades tseltales asentadas en tierras de las ex fincas que forman el MAREZ Francisco Gómez. De hecho, son complejas las dificultades a las cuales se enfrentan las autoridades civiles zapatistas para impulsar y sostener la educación básica en sus territorios. Muchas de ellas son explicables por las desiguales y conflictivas condiciones sociales, políticas y educativas en Chiapas (ver Mattiace, 2003; Stephen, 2002),[471] mientras que otras están ligadas a la participación interna y a los recursos de cada comunidad. No se trata aquí de evidenciar las disparidades en términos educativos de una comunidad o de una región a otra, sino de demostrar que el rechazo común al maestro oficial en los municipios zapatistas comprueba la construcción y la consolidación de un poder educativo de, por y para los pueblos que los componen.

---

que se proyecta hacia el exterior, como instrumento de control y dominación de las sociedades más desarrolladas sobre los países pobres que analiza en su libro *La educación como imperialismo cultural*.

[470] En el estado de Chiapas en el año 2000, alrededor de 25% de la población total no habla español según el último censo del INEGI. No se cuenta con datos precisos relativos a los territorios zapatistas, pero se puede suponer que más de la mitad de los indígenas adultos son analfabetas.

[471] MATTIACE, Shannan. 2003. *To See with Two Eyes: Peasant Activism and Indian Autonomy in Chiapas*, Mexico. Albuquerque: University of New Mexico Press.

STEPHEN, Lynn. 2002. *Zapata Lives! Histories and Cultural Politics in Southern Mexico*. Berkeley: University of California Press.

Como se examina a lo largo de este capítulo las principales estrategias sociales de rechazo zapatista a la política educativa indigenista se inscriben, en la práctica, en reacción a los efectos de la función y la posición social del maestro como intermediario étnico y político con el Estado nacional, y en particular, con el sistema clientelista y corporativo del régimen federal. Esta estrategia colectiva consiste en el repudio frontal al "maestro oficial" llamándola alzamiento en contra del agente del sistema nacional educativo, está acompañada por una nueva fase de rebelión que se sostiene con mecanismos políticos propios, como la asamblea y el cargo, por medio de los cuales se intensifica la movilización comunitaria alrededor del proyecto.

Después, lo paradójico es que el sentimiento de dignidad de la comunidad al autoreclutar, formar, mantener y orientar a sus propios educadores, no termina en una estrategia de profesionalización a largo plazo de cuadros docentes, sino que le atribuye un sentido de servicio temporal, como si fuera electo a un puesto nuevo en el ámbito de la comunidad militante. Es, en efecto, a partir del control local del cargo de promotor que se está gestando un tipo de educador autónomo con respecto al Estado, pero este nuevo actor permanece muy dependiente de la confianza comunitaria que le permite trabajar (y alimentarse). Esto repercute sobre su desempeño y su permanencia en el cargo.

Dicho de otra manera, es paradójico que el reemplazo del maestro federal por el promotor no implique necesariamente la especialización de ciertos jóvenes en la profesión vitalicia que este cargo renovado sustituye. Al contrario, esta función es reconceptualizada en la praxis del autogobierno para significar una ruptura pragmática con el proceso de diferenciación social de la posición dominante del maestro federal en el contexto indígena.

A. Alzamiento educativo: el surgimiento de las escuelas zapatistas como rechazo a la educación heredada del indigenismo

El cargo de promotor de educación zapatista rompe con el rol social del maestro rural federal, aún cuando éste sea indígena. El maestro rural ha sido explícitamente instrumentalizado por el gobierno según los diversos fines de las sucesivas políticas agrarias y programas sociales de corte indigenista, como forma de control o regulación social sobre las comunidades. La asistencia paternalista, los intereses electoralistas y la

acción represiva del Estado han moldeado el rol de intermediación entre la esfera comunitaria y la esfera nacional representada por el cuerpo de funcionarios de la educación pública. De cierta forma, el peso político de los maestros es estratégico para las élites que compiten por obtener los sufragios populares. El régimen mexicano ha puesto particular atención en confiar al magisterio la tarea de inculcar y exaltar el sentimiento patriota en todo el territorio nacional, inventando y difundiendo tradiciones y ritos republicanos que se reproducen en las escuelas y las ceremonias cívicas (Hobsbawm, 2006). En su cruzada nacionalista y asimilacionista, el Estado mexicano ha utilizado la escuela para contribuir a la politización de la niñez de acuerdo a los ideales nacionalistas (Segovia, 1975),[472] al desarrollo rural y a reforzar su legitimidad en las regiones indígenas mediante el control de la corporación magisterial.

Las raíces etnocidas del sistema educativo mexicano

Si bien algunos ritos y valores nacionalistas pertenecen a la cotidianidad de las escuelas zapatistas (himno nacional, fiestas patrias, efigies de los héroes, etc.), la educación autónoma rebelde da la espalda al objetivo central sobre el cual se ha cimentado la política de educación posrevolucionaria: forjar una patria mestiza sólida en la cual se puede identificar el conjunto de los mexicanos (Gamio y Vasconcelos, 1926).[473] Este fundamento ideológico civilizador marca también al indigenismo (ver Favre, 1996),[474] incluso en la época de la educación socialista en México al movilizar a las comunidades campesinas e indígenas en el proyecto nacional-revolucionario (Vaughan *et al.*, 2001).[475]

[472] SEGOVIA, Rafael. 1975. *La politización del niño mexicano.* México: Colmex.

[473] GAMIO, Manuel y José Vasconcelos. 1926. *Aspects of Mexican Civilization*. Chicago: The University Press of Chicago.

[474] FAVRE, Henri. 1996. *L'indigénisme*. París: PUF.

[475] VAUGHAN, Mary Kay; *et al.* 2001. *La política cultural en la revolución. Maestros, campesinos y escuelas en México. 1930-1940*. México: FCE.

Las palabras en 1939 del dirigente sindical cardenista Vicente Lombardo Toledano (1987: 553)[476] justifican la responsabilidad del maestro mexicano, señalándolo como "*orientador de la conciencia pública*":

> "*Frente al problema de nuestra heterogeneidad racial, la escuela mexicana trabajará por la inteligencia entre los diversos grupos étnicos del país, hasta unificar la lengua y conseguir, en cuanto ella dependa, el nacimiento de un concepto nacional único respecto de la vida. Y para aproximar el advenimiento de esa situación, hará surgir en la población indígena asalariada la conciencia de clase a la que pertenece, procurando, además, por todos los medios posibles, evitar su explotación económica y política*".

En Chiapas (Lewis, 2005), la historiografía de la educación rural e indígena ha documentado y cuestionado la construcción de la figura del maestro como motor clasista del desarrollo rural, y como opositor tenaz a los cacicazgos regionales y defensor incondicional de la reforma agraria y del anticlericalismo vigente. En el estado de Guerrero, durante los años 30 y 40, los maestros mestizos eran aliados indispensables de los candidatos a las elecciones; sería una exageración argumentar que la mayoría de los maestros han formado parte de la élite regional y/o aspirado a ocupar una posición caciquil (Gillingham, 2006: 356).[477]

El paradigma del indigenismo nacional popular del primer tercio de siglo marca profundamente la política educativa (Bertely, 1998) y sufre una transformación cuando el Estado experimenta a partir de 1953, vía los primeros centros coordinadores del INI, la indianización del personal docente. Empieza la tarea de ingeniería social conducida por funcionarios, pedagogos, antropólogos y lingüistas en algunos municipios de los Altos de Chiapas; principalmente Chamula, Chenalho, Oxchuc y Tenejapa, mediante la figura del "promotor cultural". En comunidades caracterizadas por su tradicionalismo, se eligió a escribanos o principales, que gozaban de prestigio en sus lugares de origen, para que

[476] LOMBARDO TOLEDANO, Vicente. 1987. *Obra educativa*. Tomo III. México: UNAM, IPN.

[477] GILLINGHAM, Paul. 2006. "Ambiguous Missionaries: Rural Teachers and State Facades in Guerrero, 1930-1950". En: *Mexican Studies/Estudios Mexicanos.* Vol. 22, No.2, pp. 331-360.

respaldaran los programas iniciales del centro indigenista (Greaves, 1996: 168).[478] Estos nuevos maestros indígenas no siempre mayores de edad y sin formación normalista, los "*denominados Promotores de Educación*", según Ricardo Pozas Arcinega (1991: 220 [1954]),[479] son indios nativos de la región "*que han aprendido la lectura y escritura de su propio idioma, y que enseñan a los niños a leer y escribir en su lengua materna a la vez que a hablar el español.*" El INI, bajo la dirección de Alfonso Caso y Gonzalo Aguirre Beltrán, al formular sus planes educativos sin la participación de todos los interesados, considera que:

> "*la asimilación de los núcleos indígenas a la comunidad nacional solamente habrá de realizarse por una labor integral; es decir, mediante la construcción de caminos, la enseñanza de nuevos métodos de cultivo, la introducción de nuevas técnicas en los oficios, el mejoramiento de las industrias, la difusión de los más modernos conceptos de la higiene y haciendo experimentar los beneficios de la medicina; en fin, comunicando a los núcleos de población indígena con el resto del país, levantando su nivel económico, mejorando su salubridad e higiene y dándoles la educación elemental necesaria para la vida del hombre moderno.*"[480]

Los primeros educadores indígenas han sido considerados como formidables promotores en potencia del desarrollo social comunitario (de la Fuente, 1964; Aguirre Beltrán, 1973),[481] siendo en ocasiones comerciantes, o dirigentes políticos campesinos.[482] Sin embargo, las

[478] GREAVES, Cecilia. 1996. "Entre la teoría educativa y la práctica indigenista. La experiencia en Chiapas y la Tarahumara (1940-1970)". En: Pilar Gonzalbo Aizpuru (Coord.). *Educación rural e indígena en Iberoamérica*. México y Madrid: Colmex, UNED, pp. 161-178.

[479] POZAS ARCINIEGA, Ricardo. 1991 [1954]. "Educación". En: Gonzalo Aguirre Beltran *et al. La política indigenista en México, métodos y resultados*. México: CONACULTA, INI, pp. 187-220.

[480] Pozas Arciniega (1991: 215 [1954])

[481] DE LA FUENTE Julio. 1964. *Educación, antropología y desarrollo de la comunidad*, México: INI.

AGUIRRE BELTRÁN, Gonzalo. 1973. *Teoría y práctica de la educación indígena*, México: SEP.

[482] Irónicamente, ilustres luchadores rurales mexicanos, cuyas causas se dan a conocer en las escuelas autónomas, han formado parte, en un momento u otro, del magisterio durante el siglo pasado; Ricardo Flores

decenas de escuelas del INI en los Altos, como después en la Selva, no se multiplicaron al mismo ritmo que el número de escuelas rurales monolingües que atendían en paralelo a mucho más población indígena. El impacto de este primer intento por desarrollar una política bilingüe desde el Estado, no alcanza los objetivos de los ilustres antropólogos que trabajan a su servicio. Para ellos, no importaba que los 26 primeros tseltales de los Altos contratados fuesen o no de la localidad a donde serían designados para trabajar, pero era necesario extender a las regiones indias la ideología de la revolución mexicana, instruyendo a los comuneros a leer, escribir, contar y "saber vivir mejor" (Villasana, 1984: 111-113).[483]

En efecto, a pesar de obtener mejores resultados en el aprendizaje de la lectoescritura del español, son pocos los indígenas que en realidad se aculturan mientras siguen viviendo en sus propias comunidades (Modiano, 1974).[484] Siendo el trabajo de la niñez un aspecto importante para los recursos familiares, se dejó pensar que la falta de aculturación de los niños y jóvenes adultos indígenas es el resultado de la permanencia del modo tradicional de producción económica que impide los cambios socioculturales (Kelley, 1977).[485] A diferencia del reclutamiento comunitario del promotor zapatista medio siglo después, el promotor del INI proviene en general de otra comunidad de la misma región. No es campesino y por ende no interviene de la misma manera en el escenario político local. Su desempeño concreto en materia de progreso social como "desarrollo integral" es exiguo, pero relativamente perceptible, *a posteriori*, a la lectura de los informes públicos de la acción indigenista en la misma región (Romano Delgado, 2002 y 2003).[486]

Magón en Oaxaca, Genaro Vázquez en el D.F. antes de combatir en su Estado natal (Guerrero) al igual que otro maestro guerrillero Lucio Cabañas, y en Morelos el combatiente jaramillista Félix Serdán.

[483] VILLASANA, Susana y Ángel Martínez. 1984. *Esbozo histórico de la política educativa indígena, de 1920 a 1960. El caso de los primeros promotores tseltales de educación indígena*. San Cristóbal de Las Casas: Centro de Estudios Indígenas, UNACH.

[484] MODIANO, Nancy. 1974. *La educación indígena en los Altos de Chiapas.* México: INI.

[485] KELLEY, John. 1977. "A Social Anthropology of Education: The Case of Chiapas". En: *Anthropology & Education Quarterly.* Vol. 8, No. 4, pp. 210-220.

[486] ROMANO DELGADO, Agustín. 2002 y 2003. *Historia evaluativa del Centro Coordinador Indigenista Tzeltal-Tzotzil.* Vol. 1 y 2. México: CDI.

En el contexto de las Cañadas de la Selva donde los finqueros se han resistido a la presencia de maestros federales en las primeras décadas del siglo XX (Lewis, 2005), el aporte principal del educador del INI al cambio social se reduce a la introducción de ciertas prácticas de higiene, de civismo y de rigor moral en los nuevos ejidos. Su acción modernizadora se ejemplifica en una entrevista (diciembre de 2005) realizada al profesor Agustín, nacido en los Altos tseltales en 1940 y nombrado en Santo Domingo desde los años 60, una de las primeras comunidades de colonos protestantes en la Selva Lacandona (río Santo Domingo) donde radica y predica.[487] Al comparar su trabajo de promotor y luego de maestro bilingüe con los actuales profesores tseltales de educación primaria declara que "*ahora es muy distinto, son unos flojos, borrachitos, salen temprano, faltan mucho, no es así que México puede avanzar*."

Sin embargo, tampoco se puede generalizar esta crítica común a los maestros foráneos que ocupan pequeñas habitaciones de tablas y láminas en el solar de la escuela federal. En entrevista colectiva (abril de 2005), los maestros bilingües de Santo Domingo que tienen entre 22 y 35 años, son unánimes para denunciar a los "*maestros tradicionales para quienes las letras entran con sangre*". Comentario que fustiga a los ex promotores del INI quienes, a los ojos de estos jóvenes maestros, han efectuado una indecente ascensión social. En un español aproximativo, se debate la cuestión de la "*dizque educación bicultural*" después de una declaración grave y embarazosa de un maestro pasante de la licenciatura en educación indígena, Miguel Hernández (24 años, ex instructor CONAFE y ex educador PECI), originario de la retirada comunidad de Amador Hernández, cerca de Montes Azules:

> "*Estamos contagiados por lo que se estuvo dando antes; la enseñanza desde el contexto y la cosmovisión, no la estamos llevando a cabo; por ejemplo, siempre empezamos por el español con los niños*". Agrega un colega que "*no estamos haciendo lo debido: la gran mayoría no lo estamos haciendo, a veces por los padres que quieren que los niños aprendan el español nomás, los padres también están contagiados*".

[487] Para más datos sociales que documentan específicamente los procesos de colonización de la Selva por colonos indígenas en la franja norte de la Selva Lacandona, consultar el libro de Rodolfo Lobato (1997).

El único profesor de esta primaria federal bilingüe le contesta diciendo que "*no todos somos contagiados igual, hay maestros bilingües que no salen del hoyo*". En entrevista individual, el joven pero ya experimentado e inquieto maestro Miguel, se muestra aún más crítico, usando un tono confidencial: "*Muy pocos de nosotros podemos hacer que la lengua tseltal la trabajemos como asignatura propia aunque tengamos aparte alumnos "choleros"; sí hay material nuevo de la DGEI*[488] *en lengua pero lo que hace falta es que nosotros como maestros nos preocupemos por estos libros*". El contagio sociocultural mencionado está profundamente enraizado en la práctica docente, pero hay que ubicarlo en la relación -a veces conflictiva- entre los maestros, el Estado y las comunidades, ya que entre ellos hay intereses contrapuestos.

Intermediación interétnica y caciquismo educativo

Cuando se da en los años 70 la reestructuración del sector de educación indígena en la SEP, aparece una nueva generación de maestros indígenas que tampoco son formados y nombrados para ocupar una plaza en sus comunidades de origen, sino en otras, donde pocas veces se habla la misma variante lingüística. Como lo observa François Lartigue (1991: 137)[489] para la región nahua de Chicontepec (Huasteca veracruzana), los maestros rurales mestizos pierden progresivamente su capacidad de asegurar las mediaciones culturales y las funciones de poder local. Estas empiezan a ser ocupadas por los nuevos docentes provenientes de las capas dominantes del grupo campesino local, que se ha beneficiado del recién desarrollo ganadero (*Ibíd.*). En el contexto de los Altos de Chiapas, el capital económico y simbólico de estos funcionarios federales indígenas les permite acceder a puestos de poder en las jerarquías de la administración indigenista, y ocupar cargos de presidentes municipales que hacen de ellos verdaderos caciques culturales influyentes y controvertidos.[490]

[488] Dirección General de Educación Indígena (SEP)

[489] LARTIGUE, François. 1989. "Ecole et pouvoir dans les collectivités paysannes de la région de Chicontepec (Mexique)". En: *Etudes Rurales.* No. 113-114, pp. 131-140.

[490] Véanse a: Aubry; 2005; Rus, 1995; Pineda, 1995.

Esta función de intermediación de tipo no-democrático es asumida, según Eric Wolf (1956: 1075), por poderosos intermediarios (*brokers*) dentro de grupos de la esfera nacional y la comunitaria después de la revolución de 1910, sucediendo a los hacendados y los líderes de las comunidades indias corporativas.[491] La trascendencia de las realidades históricamente situadas de los cacicazgos políticos se puede equiparar al proceso de control personal del monopolio de la mediación legitimadora con el Estado y de la redistribución discrecional de favores materiales y simbólicos en la sociedad rural interétnica del país (Knight, 2006; Bartra y Paré, 1999; Gutiérrez Ávila, 2003).[492] Procedimiento heredados tal vez de la época colonial, cuando la corona española introdujo el cacicazgo como parte de su sistema de control frente a los gobiernos concejiles mayas (Lenkesdorf, 2001).[493] La política indigenista de los gobiernos posrevolucionarios ha tendido a la cooptación de élites locales,[494] como en el caso de los escribanos y luego promotores y maestros bilingües de los Altos de Chiapas, quienes han capitalizado beneficios materiales e influencias sociales en sus competencias de mediación intercultural y local-nacional.

El estudio de los intermediarios políticos y culturales enriquece particularmente la reflexión social y antropológica sobre las relaciones de poder en la educación indígena, mostrando cómo impacta el rol mediador clave e ideologizado del maestro indígena en el cambio cultural, social y político. Este complejo fenómeno de intermediación social ha sido abordado por la teoría y la práctica indigenista de la antropología mexicana desde la

[491] WOLF, Eric. 1956. "Aspects of Groups Relations in a Complex Society: Mexico". En: *American Antropologist.* Vol. 58, No. 6, pp. 1065-1078.

[492] KNIGHT, Alan y Wil Pansters (Eds.). 2006. *Caciquismo in Twentieth-Century in Mexico*. Londres: Universidad de Londres, Instituto para el Estudio de las Américas.

BARTRA, Roger; Luisa Paré, *et al.* 1999 [1975]. *Caciquismo y poder político en el México rural.* México: Siglo XXI, UNAM.

GUTIÉRREZ ÁVILA, Miguel Ángel. 2003. *Elites et leaders indigènes dans l'Etat de Guerrero au Mexique. Entre l'action démocratique et la tentation autoritaire.* Tesis de Maestría en Sociología, IHEAL-París III Sorbona Nueva.

[493] LENKERSDORF, Gudrun. 2001. "Caciques o concejos: dos concepciones de gobierno". En: *Chiapas.* No. 11, pp. 77-88.

[494] Este fenómeno de cooptación de líderes indígenas por el régimen político nacional también se puede rastrear en la historia colonial, la del siglo XIX y la contemporánea (ver Warman, 2003).

aparición de los primeros docentes indígenas del INI y de la SEP (de la Fuente, 1964; Aguirre Beltrán, 1973).

Sin embargo, más recientemente, la corriente crítica de la antropología educativa retoma esta cuestión de la intermediación, haciendo hincapié en los procesos de control social y cultural que se llevan a cabo en un contexto de explotación y migración rural con la relativa hegemonía de actores claves que ejercen prácticas centralistas, clientelares, faccionales, corporativas y discriminatorias (Vargas, 1994; Bertely, 1998; González Apodaca, 2006). El estudio de la articulación de los problemas de intermediación política, económica y cultural permite entender no sólo cómo opera el Estado frente a grupos locales sino cómo ellos mantienen identidades y estrategias propias (De la Peña, 1986: 39).[495]

Ahora bien, además de cuestionar las dinámicas sociales de intermediación corporativa que conciernen al magisterio indígena, recientes trabajos de investigación educativa se han acercado a formas contemporáneas de intermediación civil (Bertely y González Apodaca, 2003),[496] como suele ocurrir, en el campo educativo, con grupos ligados a intereses motivados por el proselitismo religioso, la acción política y sindical; y también por el conocimiento antropológico, cuando se trata por ejemplo de investigadores que intervienen o colaboran en proyectos de educación indígena. Sin embargo, para profundizar la reflexión sobre estos fenómenos de intermediación civil en la educación indígena, falta emprender investigaciones esclarecedoras sobre las formas discursivas y prácticas político-corporativas que construyen en su relación de cooperación con el Estado los miembros de distintas asociaciones no-comunitarias.

Como no se procede en ellos a la designación comunitaria del docente, no se revisan en este trabajo los significativos casos de la antigua Alianza Nacional de Profesionistas Indígenas

[495] DE LA PEÑA, Guillermo. 1986. "La antropología sociocultural y el estudio del poder". En: Manuel Villa Aguilera (Ed.). *Poder y dominación: perspectivas antropológicas.* Caracas: URSHSLAC, Colmex, pp. 23-54.

[496] BERTELY, María y Erika González Apodaca. 2003. "Etnicidad en la escuela". En: María Bertely Busquets (Coord.). *Educación, derechos sociales y equidad*. México: COMIE, pp. 57-83.

Bilingües (ANPIBAC y CNPI, 1982; Velasco Yañez, 1986),[497] la aún muy sólida Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca (Soberanes, 2003; Maldonado, 2002a; Hernández Díaz, 2001),[498] o asimismo de la asociación de educadores *Lumaltik Nopteswanej* -Educación Comunitaria Indígena para el Desarrollo Comunitario (ECIDEA)- en los municipios de Ocosingo y Chilón, el cual forma parte desde el año 2000 del Proyecto Educador Comunitario Indígena (PECI).[499]

En Chiapas, distintos pedagogos indígenas (Pérez Gómez, 2005; Pérez Cruz 2004; Pérez Pérez, 2003)[500] han subrayado recientemente muchos de los problemas sociolingüísticos que hacen del magisterio indígena una realidad heterogénea en términos de prácticas sociales, especialmente a nivel político-sindical y pedagógico, así como de género. Como se pudo observar en escuelas representativas de las distintas modalidades de educación en las Cañadas de Ocosingo, en ellas se enfatizan diferencias en términos generacionales, formativos, regionales y organizativos. Sin embargo, estas etnografías y muchas otras relativas al complejo campo de la educación indígena en Chiapas concuerdan en observar que el tipo de compromiso político, de reclutamiento y de formación docente determina e

[497] ALIANZA NACIONAL DE PROFESIONISTAS INDÍGENAS BILINGÜES, A. C. y CONSEJO NACIONAL DE PUEBLOS INDÍGENAS. 1982. "Política educativa y cultural de los grupos étnicos de México". En: *Anuario Indigenista*. Vol. 42, pp. 125-155.

VELASCO YÁNEZ, Sergio y Gerardo López (Comps.). 1986. *Aportaciones indias a la educación*. México: SEP.

[498] SOBERANES, Fernando (Coord.). 2003. *Pasado, presente y futuro de la educación indígena. Memoria del foro permanente por la reorientación de la educación y el fortalecimiento de las lenguas y culturas indígenas.* México: UPN.

HERNÁNDEZ DÍAZ, Jorge. 2001. *Reclamos de la identidad: la formación de las organizaciones indígenas en Oaxaca*. México: Porrúa.

[499] Véanse Cerda y Larrea, 2004; Comboni y Juárez Núñez, 2004; Gutiérrez Narváez, 2005; Young, 2007.

[500] PÉREZ CRUZ, María Teresita. 2004. *Relatos sobre el uso de la lengua tseltal y español: caminos lingüísticos de un grupo de docentes de Chiapas.* Tesis de Maestría en Lingüística Indoamericana. México: CIESAS.

PÉREZ GÓMEZ, Marcos y Cecilia Vázquez Olivera. 2005. *San Pablo Chalchihuitán, Chiapas Jlumaltik, nuestro pueblo. Ensayo Monográfico de un gobierno local.* México: FLACSO.

PÉREZ PÉREZ, Elías. 2003. *La crisis de la educación en el área tzotzil*. Tuxtla Gutiérrez: UPN, Porrúa.

impacta profundamente la trayectoria, la posición y las prácticas sociales de los instructores (CONAFE), educadores (PECI), promotores o delegados (MAREZ), maestros y profesores indígenas (SEP). Al describir las lógicas de poder político y educativo que se contraponen en San Andrés Sakamch'en de los Pobres (Altos), la etnografía político-educativa de Arturo Lomelí (2004)[501] da la impresión de que las disputas y posiciones sociales de los actores educativos están estrechamente ligadas a las prácticas contradictorias que se desarrollan en el campo político.

Al contrario de los jóvenes maestros en formación -en su mayoría de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN)- afectados por la jerarquía político-gremial en comunidades apartadas de la Selva, los maestros indígenas con más arraigo en los ejidos son actores-clave de los procesos electorales en los cuales compiten o toman partido, así como en la resolución (o la exacerbación) de problemas agrarios y judiciales. Como lo nota Danièle Dehouve (2003: 81)[502] en la región tlapaneca de la Montaña de Guerrero, si bien los maestros intervienen en los conflictos de las comunidades, éstas, en cambio, intervienen a su manera en el despido de los docentes, siendo común en las conversaciones la expresión "correr a un maestro".[503]

Algunos casos de conflictos en que se oponen comuneros a maestros, antes y después del lanzamiento de la educación autónoma, han sido identificados en la Selva Tseltal a través de entrevistas. Independientemente del tipo de queja ante la SEP, predomina la expresión conjunta de la politización de las tensiones comunitarias alrededor de la personalidad y los comportamientos cotidianos de los maestros, valorados como nefastos o desviantes por los comuneros. Asimismo, los conflictos ligados al control de la tierra y de la escuela salen a la luz cuando facciones opositoras se disputan el poder local. Como por ejemplo en 1995 y 2002 en El Limar (Tila, zona Norte) cuando maestros dirigentes del grupo paramilitar Paz y

[501] LOMELÍ, Arturo. 2004. *Maestros indígenas y poder regional en los pueblos indios de Chiapas*. Tesis de Maestría en Educación Indígena. UNACH-San Cristóbal de las Casas.

[502] DEHOUVE, Danièle. 2003. *La géopolitique des Indiens du Mexique. Du local au global*. París: CNRS.

[503] Consultar también los trabajos de Miguel Ángel Gutiérrez Ávila (2003) sobre el caciquismo en la región guerrerense donde se asienta el pueblo Amuzgo de Xochistlahuaca (Suljaa'), así como el libro de Jani Jordá Hernández (2003) esencialmente dedicado a la cuestión educativa ahí mismo.

Justicia enfrentaron a maestros miembros militantes del PRD, el espacio escolar se vuelve una arena para los conflictos políticos locales (Agudo Sanchiz, 2005).[504]

En muchos otros aspectos, la situación político-educativa de las Cañadas puede parecer sensiblemente distinta a las regiones de los Altos y del norte de Chiapas por su historia de colonización agraria que recientemente ha registrado la recuperación progresiva de decenas de miles de hectáreas de tierras cultivables por familias zapatistas. Asimismo, la parte selvática presenta los rezagos educativos más elevados de Chiapas, lo que deja presumir que los Altos ofrecen una reserva de mano de obra docente más competente y controlable a juicio de la SEP. Por su origen socioétnico, los maestros alteños enviados a la Selva son social y políticamente marginados no sólo por su origen foráneo y su presencia esporádica, sino porque son suplantados por otros actores como los predicadores protestantes, los catequistas y los diáconos de la Iglesia católica. Sin embargo, para saber quiénes y hasta qué punto dominan los escenarios comunitarios -lo cual no se pretende aquí-, habría que comparar y contrastar los discursos y las prácticas políticas –no sólo educativas- tanto de los catequistas y los maestros, y de otros intermediarios culturales como los comerciantes y transportistas indígenas. Al contrario tal vez de los dirigentes campesinos, o ciertos catequistas y pastores de las Cañadas de Ocosingo, el magisterio bilingüe oficial en toda su diversidad, no encarna los valores ni las demandas indígenas.

El desencuentro de las comunidades de las Cañadas con el magisterio

En los discursos de las autoridades y bases de apoyo del EZLN, tal como en los de otras organizaciones, son comunes las anécdotas de querellas que oponen por un lado a los padres de familia y las autoridades comunitarias, y, por el otro, a los maestros y la administración pública.[505] Éstas indican el tipo de relación entre los indígenas, el Estado y la institución escolar; desde la defensa abierta o tácita hasta las expresiones de descontento

[504] AGUDO SANCHIZ, Alejandro. 2005. "Antropología y educación: el papel de los promotores y maestros bilingües en las transformaciones y conflictos rurales de las Tierras Bajas de Tila, Chiapas". En: *Anuario de Estudios Indígenas*. No. 10, pp. 383-424.

[505] Se ha podido documentar disputas severas durante del trabajo de campo (2005-2007) que opusieron a bases (y aliados) zapatistas y maestros indígenas de la SEP, debidas a delitos cometidos por estos últimos, que van del robo y la ebriedad hasta el maltrato físico a niños y niñas y acusaciones de abusos sexuales.

de la comunidad escolar hacia los comportamientos de los maestros, muchas veces, considerados como “de afuera”. Prevalecen en efecto diferencias según el origen étnico y geográfico; si es indígena originario de la comunidad o no; si habla otra lengua o alguna variante de la propia, o si es mestizo urbano. Aparte de los relatos, más escasos, sobre el “buen” maestro comprometido en ayudar a la comunidad en sus actividades productivas y políticas, las denuncias son muy frecuentes como la de mujeriego e incumplido. Se esquematiza al maestro con los perfiles peyorativos de “borracho”, “partidista”, “oreja”, “haragán” y “mochila-veloz”. Se subrayan problemas de venta y consumo de alcohol, injerencia en asuntos electorales e internos de la comunidad, la desmotivación y el ausentismo, todos percibidos como amenazas e irreverencias hacia la colectividad local indígena.

Sin entrar en una discusión sobre los niveles de tolerancia comunitaria frente a los comportamientos del maestro foráneo, el análisis de las historias de vida educativa parece mostrar que el agravio que marca más las memorias es la violencia física ejercida contra los alumnos. El uso de castigos físicos aunado a la descalificación verbal forma parte de la cultura escolar de las Cañadas de Ocosingo. No obstante, los padres de familia en general, como algunos zapatistas que antes frecuentaban escuelas de la SEP, denuncian común y abiertamente el ausentismo del funcionario docente por razones personales, burocrático-sindicales y de transporte. A pesar de casos muy marginales en los cuales el docente indígena (pero foráneo) comparte las aspiraciones de la comunidad en la cual labora, no se señalan prácticas de colaboración política entre, por un lado, los maestros federales -o del estado chiapaneco- y, por otro lado, los padres y autoridades indígenas. Por consiguiente, entran en contradicción las luchas sociales y políticas por las demandas indígenas de autonomía y las reivindicaciones del cuerpo magisterial en defensa de sus intereses corporativos, como por ejemplo durante el movimiento de lucha sindical y la huelga de mayo de 2005, en Chiapas.

De acuerdo a la investigación de Elena Lazos (2003)[506] en la sierra de Santa Marta en Veracruz, la generación de alianzas entre el sector magisterial y el comunitario es un proceso lento y frágil, durante el cual se suscitan enfrentamientos que provocan enojos y descontentos mutuos. "*Si estos vínculos no reciben el apoyo continuo tanto del propio magisterio como de las autoridades locales, se desmoronan fácilmente*" (*Ibíd*.: 129).

El cuestionamiento, en los hechos, de la participación político-sindical del magisterio oficial es otro aspecto del rechazo zapatista a las redes clientelares, corruptas y burocratizadas, que representan una estructura sindical dominada por maestros mestizos. Las disputas entre los maestros del Nivel de Educación Indígena (NEI-SEP) en los Altos de Chiapas poco tienen que ver con los aspectos educativos y con las demandas etnopolíticas del movimiento indio mexicano. Esta lucha sindical tiene como motor la disputa por los puestos de representación dentro del aparato gremial (Bermúdez, 2005).[507] La dominación mestiza del cuerpo magisterial impide la movilización interna de los docentes indígenas, y por ende, la visibilidad de las demandas étnicas en materia educativa. Incluso, la reivindicación sindical de secundarias bilingües -presente en el pliego petitorio del magisterio chiapaneco- se inscribe dentro de una incipiente reflexión a nivel nacional sobre la diversidad cultural en la escuela básica, lo cual se evidenció en el gremio a raíz el levantamiento zapatista (SNTE, 1994).[508]

La relativa descentralización educativa en los años 90 ha implicado la fragmentación de las luchas magisteriales. Más allá de las intensas luchas por su democratización interna, especialmente en Chiapas y en Oaxaca (Street, 1994; Cook, 1996),[509] el SNTE cuenta con

[506] LAZOS, Elena. 2003. "La escuela en el medio rural: un espacio de acción colectiva". En: Luisa Paré y Elena Lazos. *Escuela rural y organización comunitaria. Instituciones locales para el desarrollo y el manejo ambiental*. México: Plaza y Valdés, UNAM.

[507] BERMÚDEZ, Marina. 2005. *De maestros de base a líderes sindicales: los maestros del Nivel de Educación Indígena en la dirigencia de la sección VII del SNTE en Chiapas.* Tesis de Maestría en Antropología Social, CIESAS.

[508] SINDICATO NACIONAL DE TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN. 1994. *El reto de la pluralidad cultural y étnica a la educación pública, laica, nacional y democrática de calidad*. México: SNTE.

[509] STREET, Susan. 1994. *Maestros en movimiento. Transformaciones en la burocracia estatal (1978-1982).* México: CIESAS.

fuertes capacidades de coordinación, de movilización y de profesionalización de sus dirigentes (Loyo y Muñoz, 2001).[510] Los líderes gremiales del magisterio chiapaneco, a la imagen de los dirigentes obreros en el siglo XX, no pueden ser considerados sólo como agentes del Estado, ni como auténticos dirigentes de sus bases, sino como desempeñando alternadamente ambos papeles, según la apreciación de sus propios intereses en situaciones dadas (Brachet-Márquez, 2001: 231). Sin embargo, esto no impide que nuevas luchas se den al margen, es decir, en aquellas partes donde el aparato burocrático-sindical no logra controlar a sus bases cuando tejen alianzas con otros actores. A nivel local, se puede detectar que el actuar de los docentes resulta poco afectado por el significado político (y ético) que implica la autonomía educativa, elemento central en los esfuerzos catalizadores de los MAREZ. Existen además estrategias políticas convergentes entre las bases zapatistas y ciertos maestros "democráticos" o "disidentes" del SNTE, pero éstas no son muy visibles en las Cañadas.

> "*En algunas partes las bases zapatistas han hecho acuerdo con los maestros de la sección democrática del sindicato del magisterio (o sea los que no están con la Gordillo) para que no hagan labor de contrainsurgencia y respeten los contenidos recomendados por los Consejos Autónomos Zapatistas, como son de por sí, estos maestros democráticos aceptaron el acuerdo y han cumplido a cabalidad*" (Subcomandante Marcos).[511]

Las relaciones de colaboración entre los rebeldes y los sindicalistas son tal vez mucho más activas en los Altos, donde estos últimos se aglutinan en grupos de contrapoder interno a la corporación gremial. Por lo general, según Jesús Gordillo, miembro de la sección VII del SNTE y adherente tseltal a la Sexta Declaración de la Selva Lacandona, el magisterio

---

COOK, María Lorena. 1996. *Organizing Dissent: Unions, the State, and the Democratic Teachers' Movement in Mexico*. University Park: Pennsylvania State University Press.

[510] LOYO, Aurora y Aldo Muñoz. 2001. "La concertación de las políticas educativas: el caso de México". *Ponencia en el seminario internacional "Sindicalismo magisterial, concertación y reforma educativa en América Latina. Condiciones, obstáculos y consecuencias"*. San Pedro Sula: PREAL-FLACSO.

[511] Fuente: Subcomandante Insurgente Marcos, comunicado del EZLN, "La Treceava Estela", junio de 2003.

"democrático" o "disidente" de Chiapas tiende a despreocuparse de la cuestión de la autonomía educativa, por razones político-laborales.

> *"Nunca hemos tenido ningún encuentro con los promotores zapatistas, ni les conocemos a ellos, ni cómo trabajan, porque ha habido ese distanciamiento o esa desconfianza tal vez ellos con nosotros. Y la mayoría de nosotros como docentes indígenas, no está capacitada ni preparada en el sentido de compartir ideas, la mayoría dice que me paga el gobierno. Yo hago lo que puedo, pero tampoco voy a tener un acercamiento con otro grupo porque no sé cómo está el sistema político, o sea hay un celo, hay un miedo. La gran mayoría no tiene idea, ni tiene el deseo, ora sí de meterse en las filas del zapatismo porque tienen miedo a perder su plaza, a que ya no le paguen su quincena, o porque tiene temor a que la sociedad zapatista ya le diga: te quedas aquí con nosotros como autónomo. Más sin embargo, de los 15,000 [docentes indígenas] que somos, le calculo unos 500 a 1,000 gentes que estén interesadas en trabajar con los proyectos autónomos, queriendo conocer a fondo la organización del zapatismo y formar un proyecto alternativo en forma conjunta."*

Antes y después del nuevo contexto de alianzas estratégicas promovida por la Otra Campaña desde el año de 2005, el desencuentro entre luchas magisteriales y pueblos zapatistas se puede explicar por la frontera simbólica que separa objetivos y estrategias de transformación social contrapuestas.[512] Por motivo de la encarcelación de cuatro maestros bilingües reprimidos por su acción a favor de la destitución de un supervisor de la SEP en Motozintla, la Junta de Buen Gobierno de La Realidad enfatiza en una carta a la comunidad magisterial de la zona de Mazapa de Madero, su deseo de hacer de la escuela, en sus territorios, un espacio de autogestión, concientización y empoderamiento colectivo.

> "*Hermanos, nos SOLIDARIZAMOS con su lucha. […] El cambio no viene de un candidato ni de un partido, sino que es el esfuerzo y sacrificio de cada*

[512] La mano tendida del EZLN a los "democráticos" se comprueba en las palabras de bienvenida y de clausura del encuentro "*Magisterio democrático y sueño zapatista*" (31-07 y 01-08-1999) y en el videomensaje para las mesas de discusión "*Los maestros y el zapatismo – EZLN: el 20 y 10, El fuego y la palabra*" (08-12-2003).

momento, día a día del pueblo. […] Pero deben de tener claro también que deben de corresponder al pueblo, en especial a los niños, coordinarse con los padres, y también, vigilar entre ustedes el quien no quiere cumplir su trabajo. Porque el mal gobierno aprovecha cualquier error para actuar en contra tuya. Necesita ya saber por qué su pueblo está oprimido. La niñez necesita saber por qué sus padres luchan. Y por qué otros no luchan. Contra qué lucha."[513]

Si bien la posición social de los profesionistas del magisterio tiene que ser pensada como una posición contradictoria de clase (Street, 2000),[514] hay que tomar en cuenta además las ambigüedades que implican las relaciones de poder y de dominación cultural. La ambigüedad de la posición social del maestro bilingüe se expresa en la ambivalencia de su inserción en la estructura política local: por un lado es un funcionario representante del Estado en la comunidad, y por otro, es uno de los distinguidos representantes de la comunidad hacia el exterior, sólo cuando llega a asumir cargos políticos. De hecho, ocupa un rol que impacta en las estrategias colectivas de la comunidad, que son muchas veces mediatizadas por su acción situada en el intersticio entre el Estado y el pueblo indígena. Si bien, el maestro (cuando hay) tiene una posición social "superior", percibido como miembro de una élite por su poder adquisitivo, sus habilidades comunicativas y su influencia política y cultural, sigue siendo un "*hermano indígena*", foráneo, raramente con derechos ejidales y al que se le niega participar en las asambleas y en el sistema de cargos. Algunos de sus comportamientos, vistos como desviaciones localmente, indican que representa un actor relativamente ajeno a la realidad campesina e indígena con la cual interactúa, lo que refuerza la visión de una escuela extranjera e invasora del territorio.

La autonomía como muralla frente al caciquismo cultural

Una de las críticas más dura a los derechos autonómicos indígenas, pero que carece de fundamento empírico, consiste en denunciar el riesgo de suscitar y vigorizar caciquismos y

[513] Carta de la Junta de Buen Gobierno *Hacia la Esperanza*, 20 de marzo de 2005.

[514] STREET, Susan. 2000. "Trabajo docente y poder de base en el sindicalismo democrático magisterial en México. Entre reestructuraciones productivas y resignificaciones pedagógicas". En: Pablo Gentili y Gaudêncio Frigotto (Ed.). *La Ciudadanía Negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo.* Buenos Aires: CLACSO, pp. 177-211.

abusos contra los derechos humanos en nombre de los usos y costumbres. Sin embargo, en lo que se refiere a las implicaciones sociales de la práctica de la autonomía zapatista, y tomando en cuenta la apropiación singular de sus derechos políticos por las familias de los municipios rebeldes, todo parece indicar que sucede todo lo contrario. La práctica de la autonomía escolar indígena en la zona de la Selva Tseltal limita el surgimiento posible de poderíos personales de tipo caciquil como los observados por los antropólogos e historiadores particularmente en los Altos de Chiapas.

En esta región hasta la fecha, notorios integrantes del magisterio indígena han peleado y ocupado la mayor parte de los más altos cargos electivos de los municipios constitucionales (Pineda, 1995). Al contrastar la dinámica de poder (económico, político, social y cultural) de los miembros del gremio de maestros con los grupos municipales de promotores zapatistas, parece obvio que el control comunitario sobre la actuación del docente contribuye a limitar la concentración de poderes personales y por consiguiente que la emergencia de cacicazgos de tipo cultural se extiendan en la esfera político-económica.

Hace medio siglo surge una nueva forma del caciquismo que empeora la corrupción a partir de la cooptación que el Estado hace de la joven élite bilingüe de escribanos "principales", propulsada a ocupar posiciones de poder político y económico en los municipios indígenas. El Estado, a través del INI, llega a depender por completo de este puñado de privilegiados, "promotores culturales" y luego "maestros bilingües", que fungen como un instrumento de penetración ideológica en las comunidades, mediante la imposición de proyectos de dudoso beneficio para los indígenas, o usando por ejemplo sus puestos y poderes tradicionales para obligar a los padres de familia a enviar a sus hijas a la escuela (Rus, 1995). Con las políticas indigenistas, los primeros docentes indígenas conquistan cuotas de poder económico y político, tanto en sus comunidades como a nivel municipal, beneficiándose de sus habilidades y competencias bilingües, e interactuando dentro y fuera del contexto étnico para dominar personalmente el proceso local de redistribución de los apoyos y favores acordado por el Estado. Según las observaciones de Andrés Aubry (2005: 165-166),

> "*Había nacido el caciquismo y empeorado la corrupción; las hortalizas, cooperativas y camiones del INI pasaron a ser negocios o propiedades de*

escribanos; los centros indigenistas de salud y escuelas sus plataformas de poder y presión; los cargos costumbristas y los miembros del ayuntamiento constitucional la promoción de sus aliados. Y, a la inversa, las innovaciones que les hacían sombra (cajas populares de ahorro, cooperativas independientes, organizaciones civiles y religiosas) eran castigadas con la expulsión fuera de la comunidad, para eliminar posibles rivales".

En este sentido, la diversidad de prácticas de esta nueva élite bilingüe nativa no constituye un modelo unívoco de intermediarios entre los intereses de la sociedad nacional y los de su grupo étnico. La toma de conciencia étnica y de pertenencia a una clase social llega a ser posible cuando prevalece el arraigo a la comunidad de origen, participando directa y plenamente en las prácticas y las luchas sociales en las cuales está implicada (Maldonado, 2002). Todo parece indicar que en la Selva Lacandona el Estado busca evitar que estos jóvenes agentes, muchas veces politizados, con formación intelectual y conciencia étnica, quienes al haber experimentado discriminaciones durante sus estudios, se posicionen de regreso en su comunidad, "*con las armas dadas por la escuela pero apuntándolas hacia la institución y sus efectos y no hacia la cultura materna*", como lo expone Maldonado (2002: 148);

"El problema educativo es un problema etnopolítico que no puede resolverse sólo a nivel pedagógico. Es decir, que no es una lucha por incorporar contenidos étnicos a la escuela sino de recuperar la función educativa –dejada en manos de escuela y maestros-, lo que implica volver a orientar la reproducción de las culturas indias hacia un futuro autodefinido".

En resumidas cuentas, el alzamiento zapatista a favor de la autonomía educativa pone en tela de juicio la posición de intermediación interétnica -y a veces caciquil- con la cual la política indigenista ha instrumentado al maestro indígena en la esfera político-cultural. En efecto, el rol del promotor de educación contradice la herencia indigenista que consiste en entender la misión civilizatoria, desarrollista y corporativista del maestro federal. Este rechazo colectivo de los zapatistas a la "escuela oficial" representa un cuestionamiento indígena a las ideas posrevolucionarias que cimentaron y regularon "desde arriba" el campo

de la educación en el siglo XX, en un marco centralizado e impositor de normas y valores dominantes. Además, la paulatina democratización electoral del régimen político mexicano no ha sido acompañada por estrategias que permitan rebasar al sistema clientelista: el respeto por parte del Estado de espacios de autonomía asociativa que permitan a los ciudadanos organizarse para defender sus intereses e identidades sin el miedo de una intervención exterior como castigo (Fox, 1994).[515] La democratización "desde abajo" que impulsan los zapatistas no sólo tiene que ver con el repudio al modelo indigenista, sino también con la gestión escolar cotidiana de una serie de mecanismos internos, ligados a la vida democrática de las comunidades, que permiten transitar de un alzamiento armado a una rebelión educativa.

B. Rebelión educativa: la vida cotidiana de la participación local a la política de educación de los indígenas

La vida política interna de las comunidades en las distintas regiones de las Cañadas de Chiapas está ritmada por una intensa actividad de participación interfamiliar. A pesar de estar políticamente divididas, las familias indígenas tienen en común una cultura de participación política, caracterizada por instancias incluyentes de socialización como las asambleas y otros espacios de reunión: parques, iglesias o casas. El sistema jerárquico de cargos político-religiosos tiende a fomentar la inclusión y la rotación relativa de los jefes de familia en los puestos de responsabilidad comunitaria, especialmente en las Cañadas de Ocosingo, donde las autoridades ejidales con más experiencia se involucran después en organizaciones campesinas regionales, o en los municipios autónomos como consejeros o comisionados. Sin embargo, se puede plantear la hipótesis según la cual la organización funcional de la autonomía educativa no sólo depende de la movilización del conjunto de los jefes de familia, sino también del involucramiento de todos sus miembros, especialmente las madres, los ancianos y los niños, así como de la juventud alfabetizada cuyas características sociales han sido abordadas en un subcapítulo anterior.[516]

[515] FOX, Jonathan. 1994. "The Difficult Transition from Clientelism to Citizenship: Lessons from Mexico". En: *World Politics.* Vol. 46, No. 2, pp. 151-184.

[516] Véase también: Baronnet, 2008b.

La educación autónoma regulada por la asamblea comunitaria

Además del papel de coordinación del consejo municipal autónomo, el órgano de deliberación central que toma las decisiones y asegura el control evaluativo de la educación autónoma zapatista es la asamblea comunitaria que reúne casi al conjunto de los miembros de la comunidad. A diferencia de las juntas de padres de familia en las escuelas "oficiales", estas asambleas "autónomas" tienen un poder de orientación, decisión y delegación de funciones en materia educativa. Así, esta participación plenaria integra no solamente a padres y madres de familia, sino también a los jóvenes (*keremetik*) que aún no gozan de derechos agrarios o no están casados, así como a las generaciones mayores. Jóvenes y ancianos participan e intervienen en la educación zapatista como miembros de los "comités de educación" o como simples ciudadanos militantes, dando, por ejemplo, consejos en la planeación de la política escolar local.

En muchas ocasiones, los alumnos mismos están presentes durante la asamblea, son informados y consultados también ya que se les toma en cuenta por ser ellos a quienes van destinadas las resoluciones. Las decisiones tomadas por consenso,[517] o consensuadas después de la votación abierta a mano alzada cuando se estima necesario, son llamadas "acuerdos" y pueden ser ocasionalmente redactadas, firmadas y archivadas, sobre todo cuando se trata del nombramiento de los agentes educativos que se comprometen a trabajar en el proyecto municipal que impulsa cada MAREZ.

Convocados y dirigidos por los representantes políticos locales o por los encargados en turno de los asuntos educativos (el comité y el promotor), los miembros de las comunidades escolares se reúnen y se coordinan de manera casi cotidiana. Las informaciones y deliberaciones comunitarias dedicadas a la educación pueden abordarse con una orden del día planteada en asamblea general del pueblo (que suele ocurrir de manera mensual, bimestral o de manera irregular, dependiendo de la urgencia de las cuestiones por abordar). Asimismo por medio de juntas especialmente dirigidas a resolver o plantear asuntos escolares. Las juntas se llevan a cabo en el lugar que los campesinos acostumbran usar para

[517] Sobre la cuestión del consenso que manifiesta un tipo de comunicación que toma en consideración a todos y cada uno de los asambleístas, referirse a Carlos Lenkesdorf (2002).

sus reuniones periódicas, por ejemplo en la iglesia, en la cocina colectiva o en el "auditorio" que a veces funge también como aula.

Durante la investigación de campo, sólo se asistió a una asamblea al aire libre, como si el hecho de reunirse bajo un techo, que sea de lámina o de guanal (hojas de palma), reforzara la solemnidad de los protocolos de estas amplias juntas donde los tonos de voz, los silencios y los murmullos muestran toda la seriedad y la implicación del compromiso colectivo por atender el quehacer educativo. En cada comunidad visitada el investigador fue invitado a asistir a las asambleas para explicar el motivo de su trabajo, -y obtener así el "asentimiento comunitario", acordado con conocimiento de causa-, que permite investigar prácticas instituidas (Descola, 2003).[518] A solicitud de los asambleístas, hubo que comentar los "avances" de los procesos educativos observados, compartiendo así el conocimiento de la gestión escolar en otros MAREZ y Caracoles.

Aparte de la deliberación colectiva y el control sobre la orientación política y las prácticas docentes para implementar localmente los proyectos municipales, la asamblea es la instancia participativa donde los promotores, los comités y las demás autoridades electas a nivel local y municipal dirigen la palabra al resto de los participantes para informar, precisar y legitimar las especificidades del marco autonómico de la escolarización. En efecto, el funcionamiento regular de la red de escuelas autónomas zapatistas exige una serie de obligaciones para cada familia (participación en cooperaciones materiales y trabajos colectivos) que los encargados de la educación suelen repetir y explicar al paso de las reuniones. Por ejemplo, los promotores y especialmente los coordinadores de la educación autónoma reafirman en cada junta el carácter necesariamente incluyente y participativo de la rebelión educativa, ya que los adultos que no tienen hijos o nietos escolarizados tienden a despreocuparse de sus compromisos de cooperar y mantener su ayuda alimenticia (maíz,

[518] Como se mencionó en la parte introductoria de esta tesis, las bases zapatistas han solicitado en repetidas ocasiones el cumplimiento por el investigador de tareas de apoyo a los promotores y de búsqueda de recursos materiales que en general se tuvieron que declinar de manera humilde. La realización de la etnografía de las instituciones educativas zapatistas, y principalmente las asambleas de educación, ha sido complicada por la relativa incomprensión de la lengua tseltal. Para facilitar el análisis, hubiera sido útil grabar, traducir y transcribir los intercambios orales (con la autorización previa de los interesados) pero esto implica un trabajo largo y costoso aunque seguramente relevante gracias a los aportes del análisis social del discurso y a una profunda formación etnolingüística.

frijol) o productiva (cultivo de la milpa), así como cubrir las necesidades materiales de mantenimiento al edificio y mobiliario escolar.

La participación activa de las mujeres en las asambleas, particularmente las madres de familia, parece ser mayor cuando se trata de reuniones dedicadas justamente a la educación o cuando el nivel de importancia de la agenda comunitaria exige su presencia en la asamblea general. El marco de autonomía zapatista permite e incita a las mujeres y a los más ancianos a participar en el proceso de gestión administrativa y pedagógica, al contrario de las modalidades "federal bilingüe", "federal rural" y "estatal" donde estas reuniones suelen estar restringidas a los hombres con hijos escolarizados. Sin embargo, no significa tampoco que los varones zapatistas entre 20 y 50 años depositen en sus esposas y sus padres, la responsabilidad de acudir sistemáticamente a estas reuniones de educación sin que ellos mismos estén presentes. Según las entrevistas realizadas, las intervenciones orales y escritas de los zapatistas y las investigadoras de la cuestión de género,[519] hay progresos sólidos realizados por las bases de apoyo zapatistas, pero falta ampliarlos para obtener la igualdad de participación de ambos sexos en las asambleas y para los cargos civiles, sin dejar de lado la implicación intergeneracional. En suma, la dominación masculina que se puede observar desde el hogar hasta la esfera política (por cierto con menos intensidad que en pueblos no zapatistas), parece reproducirse en la participación comunitaria de las asambleas y juntas dedicadas a la educación.

Organización comunitaria de la educación

A diferencia de las funciones que cumplen los comités o regidores de educación de las comunidades –o una fracción de ellas- fieles a los poderes de los municipios constitucionales, en la educación autónoma zapatista la función es de regulación y orientación de la política educativa local. Esto se obtiene con la delegación del control tanto sobre los aspectos administrativos como pedagógicos. Por ejemplo, los dos padres que fungían en los años 2005 y 2006 como comités de educación para los tres niveles de la escuela autónoma "Emiliano Zapata" del ejido Arroyo Granizo (MAREZ Ricardo Flores Magón), se ocupan del mantenimiento diario de la infraestructura escolar, la disciplina de

[519] Ver Olivera, 2004; Speed, Hernández Castillo y Stephen, 2006; Millán, 2006; Hernández Castillo, 2008.

los alumnos y la vigilancia del cumplimiento de los tres docentes. También se encargan de buscar candidatos potenciales para reemplazar a un promotor que quiere renunciar en un momento dado, a pesar muchas veces de platicar largamente con él e intentar darle ánimo y convencerle de continuar en su cargo.

En cambio, en el vecino poblado priísta de Santo Domingo, el padre de familia encargado, por medio de la asamblea ejidal, de los asuntos relacionados a las seis aulas de primaria, no interviene en la esfera pedagógica. Este agente dedicado a los asuntos escolares tampoco se ocupa de llamar la atención a los maestros bilingües si no acuden a dar clase o si se emborrachan en la comunidad. Actúa bajo las consignas del director de la escuela para convocar a los padres de familia (con nula participación de las madres) y reunirlos cuando se necesita. Por ejemplo para realizar trámites administrativos (inscripciones y becas del programa asistencialista Oportunidades) o cuando se requiere de una faena o una cooperación material para mantener y renovar las aulas o los cuartos privados donde se hospedan los maestros foráneos, etc. En el caso de la comunidad priísta sólo un maestro bilingüe de primaria es originario de la misma (como también en Arroyo Granizo), teniendo en cuenta que el director tiene a su familia viviendo en el distante pueblo de Sibal. Además, son muy escasas o inexistentes, las reuniones a las cuales son convocados los padres para informarles del desempeño pedagógico de sus hijos.[520]

Al contrario del sector no-zapatista donde la normatividad educativa está impuesta desde la lógica centralista, estas reuniones capitales son a la vez instancias de decisión y de legitimación de acuerdos por medio del mecanismo de consulta popular sistemática. La utilización de la consulta no surge con el EZLN sino que parece ser un dispositivo de participación y legitimación política que la acción de la teología de la liberación india ha contribuido a fortalecer en las décadas anteriores. Como otros principios de funcionamiento democrático que practican los pueblos zapatistas, el proceso de la consulta parece derivar,

[520] Fuente: diario de campo en Santo Domingo y Arroyo Granizo durante los meses de abril, mayo, agosto y diciembre de 2005.

en parte, de la apropiación de los modos de organización sociopolítica de las comunidades de las Cañadas que ha promovido la pastoral dominicana de Ocosingo.[521]

La forma de gobierno interno de los tseltales, al igual que los tojolabales,[522] se caracteriza por la repartición del poder entre todos los participantes de las asambleas, o si son demasiados para reunirse, éste se reparte entre los representantes y sus asambleas escalonadas, dejando tiempo a los delegados para ir a consultar a sus vecinos. Sin embargo, la toma de la palabra en la asamblea indígena también aparenta una práctica del ejercicio y la reproducción del poder y la autoridad política (Sierra, 1992),[523] lo que contribuye a debatir y a legitimar local y colectivamente las orientaciones y las prioridades educativas propuestas por instancias políticas superiores, principalmente por el consejo municipal autónomo.

Además, el uso rutinario de la palabra en las asambleas tiende a ser monopolizado por aquellos con mejor habilidad oratoria y con más reconocimiento, experiencia y formación dentro de la organización civil y militar zapatista, así como en el sistema general de cargos políticos y religiosos locales. Sin extenderse mucho sobre las prerrogativas de los miembros de estas asambleas, decisivas para el funcionamiento de un sistema escolar autónomo, se puede interpretar su papel y su conformación con base en la hibridación de varias tradiciones asamblearias de los pueblos indígenas y campesinos de esta zona de población tseltal.

Primero, tratándose de educación, la activa participación oral recuerda la tradición deliberativa y decisoria de las asambleas ejidales, donde es el comisario con sus agentes quienes presiden el protocolo. Segundo, perpetúa prácticas de intervenciones orales de la tradición participativa e incluyente propia de las misas y demás ritos indio-cristianos. Tercero, se puede considerar que las rutinas de las prácticas de asamblea (ver Detienne,

[521] Fuente: Entrevista al padre Pablo Irribaren (enero de 2007).

[522] Ver Carlos Lenkesdorf (2002: 85).

[523] SIERRA, Maria Teresa. 1992. *Discurso, cultura y poder: el ejercicio de la autoridad en los pueblos hñähñús del Valle del Mezquital*. México: CIESAS.

2003) hacen eco público –a veces de manera apasionada- de discusiones cotidianas entre vecinos y familiares bien entendidos de la situación. Se discute la acción posible en cuestiones de gestión del personal docente, de las infraestructuras escolares (salón, cancha, solar, luz, agua, etc.) o también de los métodos empleados y los contenidos abordados por el promotor. Finalmente, se transfigura la tradición informativa de las "típicas" juntas de padres de familia convocadas por el maestro local, y en las cuales los asistentes permanecen relativamente pasivos.

Además, el carácter asambleísta y militante de la democracia directa se alimenta, en un marco federalista, de la rotación temporal y la revocación posible de los agentes en un sentido de libre-asociación de individuos y pueblos. Las tradiciones renovadas de autogobierno indígena y campesino se cristalizan hoy en los procesos etnopolíticos cotidianos que regulan la acción social y la praxis de decenas de miles de familias miembros de distintas organizaciones indígenas del sureste de Chiapas.

La movilización en torno al quehacer educativo por medio de la participación en asambleas, implícitamente obligatorias, sirve en apariencia para cubrir o borrar la diferenciación o desigualdad social creciente entre los miembros de los pueblos indígenas de Chiapas y de México. Esta desigualdad se expresa en el enriquecimiento de algunas familias por el número de animales (vacas, caballos, aves de corral, etc.) que les pertenecen, por la cantidad de cosechas en alimentos y café, por los ingresos extras provenientes de la posesión de un vehículo, una tienda de abarrotes y por el envío de remesas de familiares trabajando en Estados Unidos[524] o en el complejo turístico peninsular de la *Riviera Maya*. Tampoco las familias bases del EZLN y sus aliados adherentes indígenas a la Sexta Declaración zapatista escapan por completo a esta lógica de diferenciación social creciente.

No obstante, las disposiciones y las posiciones sociales de los participantes a las asambleas de educación autónoma se distinguen más por el capital social y cultural de sus miembros (formación ideológica, experiencia política, prestigio militante, contactos exteriores, etc.) que por su capital económico. Este último sigue siendo bastante débil por provenir en

[524] Sobre la cuestión de la emigración a Estados Unidos, entendida en relación al descompromiso político de civiles zapatistas, referirse a Aquino Moreschi (2009).

general de recursos de la economía de subsistencia. No obstante, frente a esta relativa desigualdad simbólica, la contribución colectiva aparentemente igualitaria (dinero, trabajo, alimento, etc.) para el funcionamiento de la escuela está discriminando negativamente a las familias jóvenes y más humildes, pero beneficiando a las que tienen más ingresos y más hijos, ya que las cooperaciones concretas a favor de la educación se determinan, en general, en función del número de familias comprometidas, y no respecto al número de sus hijos escolarizados.

Además de representar un elemento de pertenencia a una identidad indígena territorialmente situada, el ejercicio comunal del poder delegado representa un fuerte referencial étnico y político que da significado a la acción colectiva mediante la participación activa en proyectos autónomos de desarrollo agropecuario, sanitario y educativo. Para Benjamín Maldonado (2005: 132),[525] la diferencia entre la organización comunitaria, cuyo poder está cimentado en la asamblea y el sistema de cargos, y las organizaciones regionales de la comunidad que no integran a todos los comuneros, radica justamente en la participación en la asamblea y, por tanto, la inclusión en el sistema de cargos. A la confluencia de las lógicas de organización comunitaria (usos y costumbres) y de las organizaciones de la comunidad (militancias políticas regionales), el proceso de consulta y movilización cotidiana en el sector educativo zapatista exige la inclusión participativa, no sólo de los padres de familia, sino del conjunto de la comunidad campesina. Sin importar aquí las causas de la falta de participación de todos los indígenas zapatistas en la cuestión escolar, su falta de compromiso progresivo o total puede poner en peligro la continuidad y el desarrollo educativo autónomo local.

La dimensión educativa, vista como dominadora y emancipadora a la vez, se vuelve un instrumento operativo de lucha revolucionaria contra la opresión imperante a escala nacional e internacional, a semejanza de otras experiencias educativas en la Nicaragua sandinista (Torrés, 1985) y El Salvador farabundista (Hammond, 1998; Alvear Galindo, 2002). La educación rebelde en los MAREZ no sólo apuesta a la transformación social sino

[525] MALDONADO, Benjamín. 2005. "Usos y costumbres: entre la organización comunitaria y las organizaciones de la comunidad". En: *Diez voces a diez años, reflexiones sobre los usos y costumbres a diez años del reconocimiento legal.* Oaxaca: EDUCA A.C., pp. 127-138.

que también es vista como un arma de defensa frente al poder de la oligarquía regional y sus prácticas racistas. En el proyecto global de reordenamiento político de las bases de apoyo del EZLN, después de 2003, nuevos actores colectivos de representación etnopolítica aparecen como determinantes en la construcción de la autonomía escolar por medio de prácticas originales de democracia interna. La Junta de Buen Gobierno, por aparecer como autoridad de autoridades, puede hacer pensar que reproduce prácticas de decisión y aplicación centralizadas, sometidas a los planes impuestos por los Altos mandos guerrilleros; como si el EZLN fuera dirigente de un Estado dentro del Estado.[526] El caso de la gestión educativa de los MAREZ y las comunidades de bases de apoyo confirma que se está construyendo una nueva política educativa opuesta al centralismo uniformizador.

La construcción cotidiana de una política educativa opuesta al centralismo

La relación de los padres de las familias zapatistas con los docentes de sus escuelas no está intercedida por actores exteriores a su territorio (incluyendo al Estado), sino que está moldeada por las conveniencias (y errores o debilidades a veces) de las instancias comunitarias y regionales de regulación política. El conjunto de los actores comunitarios de la educación autónoma zapatista se distingue por estar inserto en un campo de acción que implica movilizar nuevos recursos y prácticas políticas y pedagógicas. La asamblea, el comité y el educador comunitario interactúan con prerrogativas resignificadas en profundidad, con reglas y prioridades propias. Así, se aborda la construcción cotidiana de una política educativa opuesta al centralismo característico de las políticas federales (Arnaut, 1998).[527]

Se trata de una política de educación endógena, en la medida en que las prácticas de autogobierno comunal y municipal de la educación difieren de una comunidad a otra, y mucho más allá de un MAREZ y de un Caracol a otro. El carácter democrático de las estructuras de representación intercomunitaria e intermunicipal se sostiene por el ejercicio de medidas inspiradas en la tradición indígena y campesina de autogobierno (las llamadas

[526] Consultar al respecto las hipótesis opuestas de Marco Estrada Saavedra (2007, 2005a, 2005b).

[527] ARNAUT, Alberto. 1998. *La federalización educativa en México*. México: Colmex.

"autonomías de facto"), y de prácticas de democracia directa y radical (véase Esteva, 1998)[528] que revindican la anticipación de una "autonomía de derecho", fundamentada en un sistema jurídico nacional e internacional que reconoce la libertad de auto-organización popular. La transformación de la relación de solidaridad mutua entre localidades afines, en verdaderas redes de gobiernos municipales autónomos, que a su vez se articulan en redes de gobierno que abarcan a zonas y regiones más amplias (González-Casanova, 2003b); es una interpretación sólida de la construcción de la alternativa política llevada a cabo por los pueblos zapatistas.

El impulso político a la constitución de la autonomía en las escuelas de nivel primaria, parece provenir esencialmente de la medida adoptada conjuntamente por los MAREZ de la zona Selva Tseltal que, entre los años 1998 y 2000, forman sus proyectos educativos en sus territorios con una fuerte movilización social y el respaldo inicial de miembros de la alta estructura político-militar zapatista. En agosto de 2003, ésta anuncia la creación de los actuales cinco Caracoles con sus *Juntas de Buen Gobierno* -autogobiernos intermunicipales colegiales, revocables y rotativos-. Según el EZLN, a la voluntad de separar la estructura civil-democrática de los MAREZ del predominio del mando político-militar (CCRI), encargado ahora de vigilarlas para, entre otros asuntos, evitar actos de corrupción, intolerancia, arbitrariedad e injusticia.[529] Se pueden distinguir tres atribuciones principales a la Junta con sede en La Garrucha que reúne por "turnos" de 10 días a dos delegados de cada municipio.

La primera atribución trata explícitamente de contrarrestar el desequilibrio del desarrollo intermunicipal por medio de los recursos orientados al mejoramiento de los servicios regionales, lo que implica que la Junta tenga que definir las prioridades de financiamiento a partir de la asignación (en función del análisis de las necesidades) de los insumos

[528] ESTEVA, Gustavo. 1998. "Autonomía y democracia radical: el tránsito de la tolerancia a la hospitalidad". En: Miguel Bartolomé y Alicia Barabas (Coord.). *Autonomías étnicas vs. Estados nacionales.* México: CONACULTA, INAH, pp. 307-332.

[529] Referirse al comunicado del Subcomandante Insurgente Marcos, "Chiapas la treceava estela", julio de 2003.

financieros derivados de los impuestos, de las donaciones y de los excedentes de la comercialización de productos de las cooperativas.[530]

La segunda atribución de la Junta de Buen Gobierno consiste en la facultad de supervisar (más que de coordinar) la realización de proyectos y tareas de "buen gobierno" –arbitrajes en materia agraria, educativa, sanitaria, productiva y de justicia común- en cada MAREZ. El tercer atributo implica una suerte de consejo supremo de los consejos municipales autónomos que tiene la potestad de reconocer como zapatistas a las entidades de producción de bienes y servicios, así como de intervenir como mediadores en los conflictos entre personas y grupos sin importar de antemano su militancia política. Además de regular la repartición de los insumos y las tareas pendientes, las funciones de estas nuevas formas organizativas de gobernarse hacen unívocamente de estas autoridades políticas regionales las plataformas de representación intermunicipal encargadas de atender las relaciones de los rebeldes con los grupos e individuos exteriores.

Investigaciones empíricas en el campo educativo de los territorios rebeldes aportan pruebas de que existen diferencias contrastantes entre las normas de gestión administrativa y las normas pedagógicas en vigor dentro del seno de los territorios zapatistas.[531] Por ejemplo, no existen planes de estudio homogéneos, temarios rígidos impuestos o métodos uniformes. Los docentes de las escuelas donde van los niños de las familias bases de apoyo zapatista son reclutados, formados, gratificados y evaluados de manera distinta, con criterios examinados de manera pragmática de una comunidad a otra, de un MAREZ y Caracol a otro, sin dejar de comprometerse con el proyecto de autonomía zapatista. Y en la zona Selva Tseltal sin recurrir a personal e infraestructuras del Estado, como sucede a veces en

[530] Sin considerar a las cooperaciones internas de víveres y trabajo colectivo, los impuestos son aplicados por las autoridades zapatistas a las empresas paraestatales que planean construir o realizar obras de infraestructuras que afecten a sus territorios, como las carreteras. El crecimiento de la producción agrícola de los campesinos indígenas en resistencia en la zona Selva Tseltal constituye la base material de la construcción de la autonomía política (Stahler-Sholk, 2009).

[531] Las principales tesis de ciencias sociales sobre la educación autónoma están basadas en técnicas de observación directa y de etnografía educativa (Gutiérrez Narváez, 2005; Gómez Lara, 2002; Núñez Patiño 2005; Rico Montoya, 2007; Cerda, 2006; Ramos, 2005; Rodríguez, 2006) y demuestran una diversidad de prácticas de gestión educativa. En cambio, se vislumbra en los MAREZ una relativa homogeneidad discursiva sobre la función y el funcionamiento escolar en la comunidad que comprueba la pertenencia a un proyecto común.

los Altos. El proyecto alterno de organización social y política asumido por los MAREZ se concretiza al convertir las luchas por la creación de autonomías en redes de pueblos autónomos que les permitan resistir y mejorar su capacidad de contribuir a que "otro mundo sea posible", partiendo del postulado de que estos pueblos tienen que ejercitarse en la alternativa que desean para adquirir experiencia (González-Casanova, 2003b).

Las prácticas autonómicas innovadoras de los pueblos zapatistas procuran renovar el sentido y el ejercicio mismo del poder; a través de los Caracoles y las JBG que constituyen una forma de desobediencia civil válida y legítima ante la falta de reconocimiento de sus derechos colectivos como pueblos indios (Díaz Polanco, 2006).[532] Al contrario de lo que estipula Marco Estrada (2007, 2005a y 2005b)[533] en un estudio sobre la "*estrategia de formación estatal*" y la "*centralización del poder*" de la Junta de Buen Gobierno de la zona Selva Fronteriza, la dinámica participativa en el sector educativo zapatista de la zona Selva Tseltal tiende a indicar en cambio que predomina allí una estrategia de formación autonómica y una descentralización flexible del poder educativo de los MAREZ a las comunidades zapatistas.

Son las asambleas comunitarias que toman las decisiones soberanas ligadas al espacio escolar dentro del proyecto global zapatista, y en especial la elección y control del docente rebelde. En la educación de la zona Selva Tseltal, la ausencia de formas de autoritarismo uniformador se vuelve evidente al mirar las prácticas escolares -a veces muy eclécticas- impregnadas del pragmatismo cauteloso de los indígenas zapatistas. El ejemplo educativo contradice así la versión según la cual se supone que la comandancia del EZLN, además de proponer y someter a ratificación popular los nombramientos de los consejeros autónomos, sería la que "*define y controla el proceso de reorganización del zapatismo a través de la*

[532] DÍAZ POLANCO, Héctor. 2006. "Caracoles: la autonomía regional zapatista". En: *El Cotidiano*. No. 137, pp. 44-51.

[533] ESTRADA SAAVEDRA, Marco Antonio. 2005a. "The 'armed community in rebellion': Neo-zapatismo in the Tojolab'al Cañadas, Chiapas (1988-96)". En: *The Journal of Peasant Studies*. Vol. 32, No. 3-4, pp. 528-584.

ESTRADA SAAVEDRA, Marco Antonio. 2005b. "Des communautés divisées : l'expérience zapatiste dans les vallées tojolabales". En: *Communisme*. No. 83-85, pp. 163-184.

creación de instituciones paraestatales en sus zonas de influencia, sin que ello suponga asumir directa y públicamente la responsabilidad de sus éxitos y fracasos" (Estrada, 2007: 554-555).

A una visión estadista y jerárquica de la organización zapatista que subyuga lógicas civiles (autogobierno indígena) a lógicas militares (antidemocráticas), un acercamiento al campo de las luchas y prácticas (educativas) de los "autónomos" visibiliza las homologías de posiciones y disposiciones sociales que los actores (docentes o no) ocupan en el campo político comunitario y municipal. Cuando se contrasta luego con las posiciones y demás prácticas de los "oficiales", es evidente que se enfrentan dos proyectos ideológicos que divergen en la estrategia del ejercicio del poder y su relación con la estructura social y las subjetividades. A nivel de comunidad ejidal o de ranchería, los actores de la educación zapatista no se distinguen por su posición social en términos económicos sino por su capital político: al compartir (en general) no solamente condiciones socioeconómicas semejantes, se diferencian más bien por sus posiciones relativamente distintas (pero no distantes) en el escenario del poder local, por medio de la participación en el sistema local y regional de cargos civiles, y en cierta medida en la jerarquía militar. En efecto, a pesar de la forzosa cautela debida a la clandestinidad político-militar de los insurgentes, la formación de los jóvenes milicianos y cuadros del EZLN, en desconocidos campamentos montañosos, puede representar tal vez un vector del reforzamiento de aprendizajes y compromisos que impactan en el campo político local, y quizás aún más en el campo educativo comunitario.

Los cambios de política educativa provocados por los zapatistas son la expresión de una redefinición de los roles atribuidos a los actores individuales y colectivos. Generan la invención social de otra manera de organizar los servicios educativos locales de acuerdo a los principios de autodeterminación.[534] La educación autónoma cuestiona la política de educación indígena nacional sin buscar metas estándares internacionales en materia de

[534] La Declaración Internacional de Derechos de los Pueblos Indígenas, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas (14-09-2007), menciona en su artículo 14 que "*los pueblos indígenas tienen derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje*". Si fuera legal en México este principio como lo es ahora en Bolivia, los Altos funcionarios de la SEP en Tuxtla Gutiérrez no estarían repitiendo abiertamente desde hace una década que las escuelas autónomas zapatistas son "ilegales", a pesar del rango constitucional de la educación municipal en México.

resultados, pero facilitando el ejercicio del poder educativo por las instancias legítimas de decisión y representación política de los pueblos. A partir de sus propios recursos y mecanismos económicos, socioculturales y políticos, cada municipio rebelde tiene su propio proyecto educativo, aunque no siempre está definido por escrito. Los procesos de decisión de cada asamblea de pueblo procuran a cada escuela una singularidad organizativa y pedagógica a veces muy contrastante. La educación autónoma no resulta ser la declinación o aplicación mecánica de un modelo rígido impuesto desde la Comandancia General del EZLN, sino que consiste en la apropiación étnica de la institución escolar, desde abajo y en profundidad, a partir de los derechos que exigen y en función de las estrategias zapatistas de lucha política. A pesar de que la autonomía no aparece automáticamente donde la heteronomía retrocede (Le Coadic, 2006: 337),[535] es más débil la relación de dominación cultural en el contexto autonómico, ya que en la mayoría de las aldeas zapatistas prevalece la designación comunitaria tanto de las autoridades civiles y del docente como de lo que es (o no) culturalmente pertinente enseñar en las aulas.

Más allá del liberalismo y del comunitarismo que impregnan las principales reflexiones teóricas más debatidas, el concepto mismo de democracia radical y solidaria puede en cierta medida corresponder al caso zapatista. Especialmente a nivel del autogobierno educativo, que plantea en los hechos una alternativa de resistencia a la política centralista de imposición de maestros foráneos, métodos discriminatorios y contenidos ajenos a la cultura y organización comunitaria. Como contrapoder antisistémico, la puesta en práctica del lema ético "mandar obedeciendo"[536] por parte de la Junta de Buen Gobierno "El Camino del Futuro" con sede en el poblado de La Garrucha, tiende a demostrar que los pueblos indígenas organizados de forma democrática con base en sus usos y costumbres se han dotado de instancias civiles aptas para asumir la gestión autónoma de su quehacer político; anticipando, sin contraparte financiera ni técnica pública el cumplimiento de los derechos que el Estado mexicano les niega. En vez de erigirse en el gobierno de un cónclave militar rebelde que busca edificar un Estado "dentro" del Estado nacional, se puede interpretar

[535] LE COADIC, Ronan. 2006. "L'autonomie, illusion ou projet de société ?". *Cahiers Internationaux de Sociologie,* No.121, pp. 317-340.

[536] Véase: Olivera Bustamante (2004) y Aguirre Rojas (2007).

como la experimentación gradual y la autoformación permanente de toda la población en resistencia para llegar a asumir tareas de "buen gobierno".

En este sentido, la instrumentación de la institución escolar por las mismas familias y organizaciones campesinas tiene un papel fundamental. La organización educativa de los "autónomos" se distancia radicalmente de una administración centralizada y uniforme, evitando replicar la jerarquía de poder educativo del sector público nacional. En suma, parece indudable que las asambleas comunitarias sirven localmente como espacio público de discusión y de legitimación. No sólo de las funciones específicas, tanto del promotor como del comité de educación, sino también del mismo proyecto municipal y regional de educación autónoma. En el muy polarizado campo de la educación indígena, los proyectos zapatistas tienden a posibilitar y exigir la participación igualitaria del conjunto de los actores comunitarios, alfabetizados o no, por medio de la asamblea. Como base de la rebelión educativa, las prácticas asamblearias de democracia directa son centrales en la consolidación de esta alternativa.

C. Dignidad educativa: hacia otro magisterio indígena

Las lógicas del reclutamiento interno del educador, la capacitación situada en el territorio indígena y el papel socializador otorgado al docente zapatista introducen elementos nuevos que resignifican su posición social en el espacio comunitario, frente a las posiciones ocupadas por los integrantes del magisterio bilingüe. Un tema crucial en este sentido es el control del papel del docente como actor de cambio social y étnico. ¿Qué significa -y entonces qué implica- el hecho que el docente rural e indio asuma un cargo educativo comunitario, cuyo mandato esté controlado por el grupo social al cual pertenece? Acercarse al contexto comunitario, y justamente a las relaciones entre el promotor y su "pueblo", permite empezar a entender que es a partir del acuerdo negociado entre ambas partes que se sostiene el conjunto de las prácticas autonómicas en materia educativa. El análisis de la posición social del promotor en el campo educativo implica centrarse en lo que la define en las relaciones, a veces conflictivas, con el "pueblo" (comités de educación, autoridades y padres de familia) y en especial con el Consejo Municipal Autónomo (comisión o consejo de educación). La experiencia educativa zapatista apunta hacia la aparición de un modo

alternativo de reclutar, capacitar y controlar al docente. Lo que según la hipótesis discutida más adelante, contribuye a limitar la diferenciación social que distingue crecientemente al cuerpo magisterial que ejerce en los etnoterritorios de las mismas poblaciones.

El reto de la selección del docente indígena en la comunidad

Antes de abordar las implicaciones en el campo educativo del reclutamiento docente por parte de la comunidad, vale recordar la posición social relativamente subordinada de muchos jóvenes promotores en el campo político zapatista. Un gran sector de los promotores son varones de 20 años en promedio, con derechos agrarios, apoyo material y alimentario de su familia y de su comunidad, incluyendo "compañeros" que no tienen hijos en la escuela. Siendo el maíz el principal producto de subsistencia, resulta el aporte material primordial de la colectividad organizada para el mantenimiento del sistema educativo de la comunidad, del cual depende el sostén tanto del promotor como de la escuela en general. Mediante deliberación en asamblea se asigna al promotor la tarea de alfabetizar y educar a cambio de una recompensa colectiva que no sólo es simbólica: se le entrega maíz, que constituye la base de la economía de la educación zapatista. Gracias a la combinación de esfuerzos del conjunto de las familias zapatistas de la localidad, así como de la propia, el promotor obtiene recursos para su subsistencia cotidiana. La gratificación material no siempre alcanza para la satisfacción de sus necesidades más básicas. Parece en cambio que existe cierta gratificación simbólica implícita a los ojos de los "autónomos", para quienes el reconocimiento colectivo por el compromiso docente puede ser capitalizado para desempeñar posteriormente otros cargos más prestigiados.

Dicho de otra manera, si bien la remuneración material del promotor es bastante limitada, la contraparte simbólica no puede ser descartada, ya que representa un elemento de distinción en el escenario político local en el cual las habilidades de lectoescritura en español y la experiencia militante son pragmática y particularmente valoradas a la hora de elegir a las autoridades. Al ser reconocido por su experiencia docente y su desenvolvimiento como actor clave del esquema autonómico zapatista, la negociación en asamblea sobre su retribución (alimento, trabajo en su milpa, ayuda al transporte, etc.) surge como presión recurrente de los promotores quienes argumentan: "*Si no hay buen acuerdo no podemos avanzar en la educación autónoma*". Toda iniciativa de cambio sustancial que aportar a

este acuerdo es debatida y consultada, votada y/o consensuada, mezclando en la praxis dos modos de decisión colectiva -el "consenso aparente" (o casi unánime) y el voto (mayoritario o calificado) – los cuales se deben de distinguir analíticamente. Las contribuciones de los participantes en el proceso de toma de decisión por unanimidad están marcadas por un contraste entre el derecho de todos a participar y la legitimación efectiva de una desigualdad en los grados de influencia (Urfalino, 2006).[537]

En reunión o asamblea de la comunidad, las bases de apoyo zapatistas registran y proponen candidaturas posibles para el nombramiento a cargos de promotores. Estos últimos reconocen también en entrevistas que este cargo, quizás más que otros, requiere una adhesión conciente y un compromiso militante activo con el proyecto de autonomía zapatista. Al buscar fuentes de financiamiento autosuficiente y no gubernamental para la educación, las autoridades indígenas no logran obtener recursos regulares y apropiados a las necesidades personales y "profesionales" de los promotores. Por falta de precisión o de respeto de los contenidos de las actas de asamblea -que recuerdan una forma jurídica de contrato entre la colectividad y los docentes-, pueden ocurrir tensiones en distintos niveles que el comité de educación no logra contener, lo que provoca que muchas veces el joven educador renuncie. Ejemplo de esto está contenido en la siguiente declaración en entrevista a las autoridades de la JBG de La Garrucha:

> *"El pueblo también se comprometió para que los promotores le echen más ganas en el trabajo. A los promotores el pueblo tiene que hacerles su trabajo porque tiene que verles su necesidad; si tienen familia la tiene que mantener el pueblo, para que así un promotor le dé ganas hacer su trabajo. Un promotor también se compromete de servir al pueblo. Un promotor también dijo que tengo la voluntad de servir al pueblo, pero si el pueblo me apoya*." [538]

[537] URFALINO, Philippe. 2006. "Apparent Consensus and Voting: Two Modes of Collective Decision-making". Ponencia presentada en el seminario: *The Mechanisms of Collective Decision-making*. Roma: Adriano Olivetti Foundation.

[538] Entrevista a la Junta de Buen Gobierno en La Garrucha, Gabriel M., agosto de 2005.

Los coordinadores electos por sus pares promotores de educación opinan que gran parte de su trabajo consiste en visitar y explicar a las comunidades bases de apoyo lo que se propone el proyecto de autonomía educativa. Insisten en el cumplimiento de la colectividad hacia su(s) docente(s). El coordinador "suplente" de los promotores del MAREZ Francisco Villa enseña desde hace unos años en San Manuel y declara:

> "*Siempre salimos juntos a visitar a cada pueblo, a ver el avance, por si algún compa tiene preguntas, si todavía no sabe algo. Hacemos pues una plática a todo el pueblo. Y por eso tenemos que decir al pueblo que lo apoye porque si no, se van a acabar los promotores, pero si lo apoyan van a seguir adelante. Nos reunimos a planear ese asunto y para tener una solución a esa pregunta, porque cada pueblo pregunta una cosa y si uno no sabe y está ahí solo, ¿qué va a hacer?, no sabe qué hacer… pero si estamos juntos ahí, tenemos que platicar y organizar para sacar esa pregunta. Así nosotros estamos haciendo*." [539]

La auto-organización del apoyo mutuo al sector educativo rebelde responde a lógicas pragmáticas de innovación local que se derivan del rechazo zapatista a todos los programas sociales gubernamentales, incluyendo la educación, mientras que el Estado no cumpla con los acuerdos pactados en febrero de 1996, en San Andrés. Sin embargo, por la prolongada ausencia del Estado en las Cañadas durante el proceso de colonización del siglo XX, un número indeterminado de comunidades de colonos campesinos -además de algunos finqueros (Lewis, 2005)- han reclutado por plazos cortos y por cuenta propia a maestros "particulares" y "municipales", en general varones mestizos de origen. En efecto, los primeros maestros de las Cañadas siguen marcando hasta ahora las memorias colectivas. Como estaban además remunerados a cambio de prestar su servicio de alfabetización a partir de las cooperaciones de los campesinos indígenas, estos últimos ejercían un cierto control social sobre cada uno de ellos. A pesar de la falta de estudios sobre el pasado de la educación formal en las Cañadas de Ocosingo, esta problemática del control comunitario sobre el desempeño docente no surge con el levantamiento zapatista porque hay elementos

[539] Entrevista colectiva enero de 2007 en la ranchería Emiliano Zapata.

sociohistóricos que atestiguan que los pueblos indígenas anteriormente han ejercido de manera colectiva su derecho *de facto* del control relativo a la labor docente.

El impacto del levantamiento armado de 1994 en el campo de la educación indígena, se puede observar asimismo en las demandas de autonomía en la selección y el control cotidiano de las prácticas docentes, tanto en Chiapas como en otras partes de México. Las corrientes regionalistas y comunalistas[540] del movimiento indígena mexicano en la segunda mitad de los años 90 y en los años 2000 (Velasco Cruz, 2003; Cerda, 2006b)[541] también tratan de colocar esta demanda en el espacio público nacional. Ciertos de sus dirigentes han sido profesores indígenas que no renunciaron a su plaza a cambio de un cargo local, pero sí cuando se les ofrecieron oportunidades de ascenso social en la burocracia y en el escenario político regional con el goce de un sueldo mayor. Existe una especial aversión de los maestros del sector público a renunciar a sus derechos laborales y sindicales que son aparentemente contradictorios con los principios autonómicos de selección y remoción docente por medio de la organización comunitaria interna (y no la organización política a la cual se adhiere la comunidad, y que se ocupa de la coordinación y capacitación).

En los documentos de los asesores e invitados del EZLN al grupo de trabajo sobre la promoción y desarrollo de la cultura indígena, se hace énfasis desde la primera fase de las negociaciones en la demanda siguiente: "*Que la comunidad tenga el derecho de seleccionar, ratificar y remover a sus maestros de acuerdo a criterios generales de desempeño profesional previamente convenidos*".[542] Sin embargo, ni la formulación final de los acuerdos firmados en febrero de 1996 en San Andrés, ni tampoco las medidas tomadas por la SEP y el SNTE han contemplado desde entonces la cuestión de estos

[540] Sobre el proyecto de autonomía regional, consultar Burguete (1999), Díaz Polanco (1996 y 1997). Sobre el comunalismo en Oaxaca, ver Maldonado (2002a y 2002b).

[541] CERDA GARCÍA, Alejandro. 2006b. "Gobierno indígena: la disputa en el ámbito local y la autonomía regional". En: Espacios Públicos. Vol. 9, No. 17, pp. 316-336.

[542] Documento con fecha del 22 de octubre de 1995. Pocas semanas después, se propone en vano que este derecho sea garantizado para "*cualquier programa educativo gubernamental y no-gubernamental, sobre la base de criterios y obligaciones acordadas entre estos servidores públicos y las propias comunidades en las que laboran*". Fuente: Revista Ce-Acatl núm. 74-75, pp. i-iv.

importantes “criterios generales de desempeño profesional”, que son determinantes para permitir la selección y evaluación de los docentes.

Aunque no sea explícito en los MAREZ, las prácticas de reclutamiento interno en las comunidades dejan entrever un patrón de criterios flexibles adoptados para la mayoría de los casos, y que se adaptan a sus necesidades de manera pragmática. Un punto común a los promotores de educación autónoma es que forman parte del sistema de cargos comunitarios, como se comentó anteriormente, y además forman parte de la organización zapatista, siendo en general alguno de los hijos y familiares jóvenes de militantes destacados del EZLN, incluyendo a sus bases de apoyo. En efecto, es marginal (menos del 5%) el número de individuos prozapatistas provenientes del exterior de las Cañadas (citadinos mexicanos y extranjeros) que apoyan algunos meses o hasta varios años a una escuela rebelde. Otro criterio implícito, pero decisivo, es que el docente sea originario de la comunidad (excepto para el grupo marginal recién mencionado) o que esté decidido a vivir en ella si proviene de otra cercana.

Para su desempeño futuro como educador zapatista, el promotor debe saber ya leer y escribir, tener conocimientos básicos de aritmética y dominar las lenguas habladas de su comunidad, que a veces son tres, incluyendo el español. Sin embargo, vale mencionar algunas excepciones de reclutas comunitarios que son analfabetas funcionales[543] y que tienen poco dominio del español y aún menos de la escritura de su lengua materna. Otra condición también implícita -pero que cubren casi todos los promotores- es la disposición a participar activamente en las instancias de autogobierno local, demostrando habilidades comunicativas y compromiso político-cultural con su grupo social de pertenencia. Las familias valoran la honradez, así como la dedicación altruista o la entrega de sí mismo hacia los demás compañeros zapatistas que requieren su apoyo. Dicho de otra manera, este criterio que tiene que ver con aspectos morales y éticos significa que el promotor debe ser un joven adulto ejemplar para la niñez, sin que la violencia o el maltrato hacia ella sea sistemáticamente un criterio de remoción, ya que es valorada positivamente por muchos

[543] Por analfabeta funcional se entiende un individuo que no ha desarrollado la habilidad de adquirir y producir conocimiento por escrito.

padres de familia. Finalmente, los nuevos reclutas comunitarios para el sector educativo se declaran dispuestos a capacitarse continuamente en el seno del proyecto municipal, yendo a sesiones de formación pedagógica ubicadas en el corazón político de sus territorios. Esto es, en las cabeceras municipales autónomas, a diferencia de los maestros e instructores de todas las modalidades oficiales, como se examinará en adelante.

En resumen, más allá de las experiencias del pasado en materia de autonomía local indígena que la historiografía educativa aún no tiene ampliamente documentadas y analizadas, la forma intracomunitaria de selección y remoción del educador zapatista lo posiciona a la vez como parte integrante de la organización comunitaria local y de la organización política regional de su comunidad, realizando además un enlace estructurante entre ambas. Esta posición social, particular en el caso de los bastiones de la autonomía zapatista en las Cañadas selváticas, contrasta fuertemente con la posición del profesor federal o estatal y del instructor comunitario (CONAFE y PECI), en la medida en que estos tienen una posición diferenciada en el espacio social de las comunidades. Esta diferenciación social observable en el conjunto de los territorios indígenas de México proviene de la dotación distintiva en términos de capital económico y simbólico otorgado al magisterio en general, dependiendo especialmente de su origen social, del proceso de selección y preparación docente, del monto de sus ingresos materiales, así como de los mecanismos de control sobre su papel profesional y sus actividades políticas o corporativo-sindicales.

Formación magisterial: de los viejos problemas de la educación bilingüe…

Antes de abordar los retos que plantea el tipo de formación de los promotores zapatistas a las estrategias nacionales de capacitación magisterial es útil mencionar algunas paradojas que marcan desde hace varias décadas la política de educación indígena. Medio siglo después de las primeras sesiones de capacitación rudimentaria de los promotores culturales del INI en Zinacantán (cerca de San Cristóbal), el diagnóstico global de los problemas actuales de la educación indígena y su carácter supuestamente “bilingüe e intercultural” recuerda las críticas anteriormente dirigidas hacia la política de educación “bilingüe y

bicultural" (Hernández Franco, 1989).[544] Las deficiencias en la formación magisterial no parecen haber sido resueltas. En 1982 había en México alrededor de 25,000 maestros indígenas y una matrícula de 500,000 niños integrados a esta modalidad de ámbito federal en México, que empezaba a tratar de conciliar elementos que aparecen opuestos: la lengua y la cultura nacional en relación con la lengua y la cultura indígena (Majchrzak, 1988).[545] En 2008, 25 años después, son según la SEP 59,000 docentes bilingües (DGEI) y 3,000 instructores indígenas del CONAFE que atienden también el nivel preescolar, con un total de más de 1,200,000 alumnos.[546] Sin embargo, sólo una parte marginal de estos maestros indígenas en funciones han recibido una formación enfocada en la enseñanza con métodos didácticos que fomenten el bilingüismo y la transmisión de contenidos étnicos.

Según un equipo de antropólogos mexicanos críticos del indigenismo en el cual participó Margarita Nolasco, "*dicha educación bilingüe-bicultural sólo existe en los escritorios de la Secretaría de Educación Pública, ya que su aplicación práctica resulta, en las condiciones actuales del país, únicamente una declaración de buenos propósitos*" (Acevedo, Melesio Nolasco, *et al.*, 1993: 237).[547] Según ellos, el Estado tiene interés en controlar a los grupos étnicos, donde "*hasta hace poco, eran las autoridades tradicionales de las comunidades indias las interlocutoras naturales ante la sociedad nacional y su gobierno*". Por esto, con la "*invención de la educación bilingüe-intercultural"*, se declara a los maestros de lengua indígena "*voceros calificados de las comunidades*", pero "*han dejado de ser indios y toda posibilidad real de representar los intereses de las etnias*" (*Ibíd.*).

[544] HERNÁNDEZ FRANCO, Gabriel; *et al.* 1989. *Modelo de educación indígena.* México: SEP.

[545] MAJCHRZAK, Irena. 1988. *Cartas a Salomón: reflexiones acerca de la educación indígena. Postdata desde Tabasco: seis años después.* Villahermosa: Gobierno del Estado de Tabasco.

[546] Las recientes pero escasas experiencias "comunitarias" de modalidad bilingüe en el nivel de secundaria y de bachillerato dependen del CONAFE y de algunas secretarías de educación estatal, como en Chiapas y sobre todo en Oaxaca donde en 2008 funcionan 24 "Bachilleratos Integrales Comunitarios" con 5,000 alumnos. Sólo 200 indígenas están cursando una licenciatura escolarizada en educación bilingüe intercultural en el país.

[547] ACEVEDO, María Luisa; José Carlos Melesio Nolasco; *et al.* 1993. "Problemas actuales de la educación indígena". En: María Luisa Acevedo, José Carlos Melesio Nolasco *et al. Etnografía y educación en el Estado de Oaxaca*. México: INAH, pp. 237-242.

La deficiente capacitación docente, que en parte es resultado de la violencia simbólica ejercida hacia lo indígena, hace inoperante la voluntad de una educación bilingüe y bicultural que pueda responder a las necesidades de los pueblos indígenas (Tello Díaz, 1994: 50).[548] Debido a la incongruencia entre los objetivos institucionales y las expectativas comunitarias, las posibilidades de desarrollo de tal política neoindigenista dependen en buena medida de la actitud específica que adopte la comunidad frente a la escuela. Esto permite ubicar diversas formas de apropiación social del espacio escolar en un marco ubicado entre dos perspectivas de relación entre la comunidad y la escuela (*Ibíd.*: 51). Por un lado, "*se ha adoptado una alternativa de resistencia pasiva, tomando la comunidad una actitud instrumental con respecto a la escuela, la cual les representa tan sólo un medio para vincularse con la sociedad mestiza, un medio para aprender el castellano y las operaciones matemáticas básicas*". Por otro lado, "*en algunas comunidades, se ha optado por sostener una resistencia activa incorporando la institución escolar a su vida social y cultural, con el fin de modificarla en este proceso de apropiación; intentando adecuar la formación escolarizada a las necesidades de reproducción socioeconómicas y culturales propias*" (*Ibíd.*). Como se abordará más adelante, la experiencia de las bases del EZLN corresponde a este segundo modo de apropiación, lo que no excluye que gran parte de ellas estima prioritaria la enseñanza de las matemáticas y del castellano para poder comunicarse mejor oralmente y por escrito, en relaciones interétnicas, nacionales e internacionales.

Volviendo al punto de la capacitación a la cual está ligada la selección del docente, se sigue aplicando desde el siglo XIX en México la tradición legada por la Convención Republicana de la revolución francesa que consiste en dar un trato especial a la formación del magisterio, manteniéndola fuera de las universidades. Hasta tiempos recientes, las experiencias históricas de formación específica para educadores indígenas han sido todas organizadas por el Estado nacional fuera de las grandes universidades públicas, y sobre todo, fuera de las escuelas normales federales y estatales.

[548] TELLO DÍAZ, Marta. 1994. *El mismo diablo nos robó el papel: dos estudios de educación y resistencia cultural entre mixes y tarahumaras*. México: CONACULTA.

La historicidad de las ideologías nacionalistas y homogeneizantes se puede ubicar en los esfuerzos incomparables del gobierno central para evitar perder márgenes de control político sobre el rol y los conocimientos transmitidos por sus agentes docentes. Las escuelas normales han sido transformadas al paso de las reformas y luchas que las han sacudido, aunque siguen siendo espacios estratégicos de control político por parte del Estado (Calvo Pontón, 1989).[549] Siempre han tenido como atribuciones especiales capacitar a nuevos maestros, experimentar pedagogías y actualizar docentes en servicio, mientras que la labor de investigación se incorporó muy tardíamente y con muy escasos recursos (Ibarrola, 1999).[550] Esta preparación magisterial segregada de los grupos no-indígenas, encuentra analogías de continuidad con las escuelas de "tercera clase", a las que asistían alumnos indígenas durante el Porfiriato, y con muchas de las humildes escuelas rurales e indígenas del siglo XX (Bertely, 1999; Arnaut, 1996).[551]

Esto se debe en parte a la desigualdad de acceso real a las escuelas normales entre indígenas y mestizos. Entre los obstáculos que destacan se enumeran los siguientes: (1) la distancia geográfica entre las regiones étnicas y los centros de oferta educativa; (2) la distancia cultural y lingüística entre los espacios comunitarios y universitarios; (3) los costos directos e indirectos de la educación superior para la economía familiar; (4) la muy baja calidad de la oferta educativa de base y de nivel medio-superior en los pueblos indígenas muy penalizante ante todo para los exámenes de admisión y (5) las discriminaciones culturales sufridas al mudarse a la ciudad, incluso en el seno mismo de los salones universitarios (Carnoy; Ordorika; *et al.*, 2002: 23-29).[552] No obstante, la realidad muestra que los emigrados neo-urbanos se insertan en redes de apoyo para beneficiar a sus familiares y paisanos. Además, el surgimiento de esta nueva élite de "licenciados" no

[549] CALVO PONTÓN, Beatriz. 1989. *Educación normal y control político*. México: CIESAS.

[550] DE IBARROLA, María. 1999. "La formación de los profesores de educación básica en el siglo XX". En: Pablo Latapí (Coord.). *Un Siglo de Educación en México*. Vol 2. México: FCE, pp. 203-275.

[551] ARNAUT, Alberto. 1996. *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México (1887-1994)*. México: SEP, CIDE.

[552] CARNOY, Martín; Imanol Ordorika; *et al.* 2002. "Barreras de entrada a la educación superior y a oportunidades profesionales para la población indígena mexicana". En: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Vol. 32, No. 3, pp. 9-43.

impide que sostenga o tome conciencia étnica y de pertenencia a una clase social oprimida sobre todo cuando regresan y se arraigan en su comunidad de origen, participando directamente en las actividades culturales y las luchas políticas propias a ésta (Vargas, 1994 y Maldonado, 2002).

Estos factores interrelacionados son asimismo determinantes para evaluar la dificultad de acceso a puestos de responsabilidad y decisión significativa, como en las organizaciones estudiantiles, en los sindicatos y en los partidos políticos, en la administración pública y privada y en los medios de comunicación de difusión regional y nacional. La conjunción de estas barreras contribuye también a explicar por qué muchos de los nuevos profesionistas indígenas no regresan a radicar a sus comunidades después de lograr realizar una carrera universitaria exitosa que requiere mucha motivación personal, además de apoyos externos. El capital simbólico excepcional obtenido junto con el diploma universitario tiende a resocializar a su portador y a reconfigurar su posicionamiento en el espacio social donde interactúa. El fenómeno de emigración intra y extra-estatal se debe, en parte, a la falta de oportunidades económicas y laborales en el campo y "*al hecho de que los graduados indígenas ya han roto muchos lazos con la comunidad para lograr sobrevivir en las ciudades*" (*Ibíd.*: 37).

Si la principal demanda de educación de los pueblos indígenas latinoamericanos se concretiza recientemente en los diversos proyectos alternativos de educación superior,[553]

[553] Años antes de la iniciativa de "Universidades Interculturales" de la administración panista de Vicente Fox (2000-2006), varios proyectos de institución de educación superior indígena venían surgiendo del trabajo conjunto de grupos de autoridades, maestros e intelectuales indígenas y mestizos en distintos lugares del país. Líderes mixes en Oaxaca y purépechas en Michoacán venían defendiendo la idea de tener sus propias instituciones de educación superior, sin obtener de los gobiernos federal y estatales respuestas favorables. A pesar de las restricciones y represiones de la administración pública, en 1999 se abre la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM) en Mochicahui, Los Mochis, Sinaloa. En 2001, surge en territorio del pueblo Chontal la Universidad Indígena Latinoamericana (UIL) en Villa Vicente Guerrero, Centla, Tabasco. En 2005, las autoridades municipales de la región tsotsil-zoque crean en Rayón, Chiapas, la Universidad Indígena de Chiapas (UNICH). En 2007, como contrapropuesta a la iniciativa de la SEP, se inaugura en Santa Cruz del Rincón, Malinaltepec, Guerrero, la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur (UNISUR) a la iniciativa de representantes de los pueblos Mephaa (Tlapaneco), Na Savi (Mixteco), Ñoomdaá (Amuzgo), Nahua y Afromestizo. A pesar de implicar a autoridades, profesionistas e intelectuales indígenas y mestizos simpatizantes y militantes del PRD son, paradójicamente, gobiernos y representantes estatales con esta etiqueta partidista y del PRI quienes durante los años recientes no han aportado su apoyo a estas iniciativas alternativas a las de la autoridad federal, y también son ellos quienes las han reprimido física y administrativamente (véase Baronnet, 2008a).

parece más compleja la tarea de apropiarse del derecho a la autonomía de la educación preescolar y primaria indígena. Esta dificultad se explica en parte por la hegemonía histórica del Estado y las iglesias en la educación formal, misma que desde luego se está extendiendo poco a poco al sector de la enseñanza superior para incluir a jóvenes bachilleres indígenas en formaciones profesionalizantes de nivel de Licenciatura. Sabiendo que menos de 10% de los jóvenes indígenas chiapanecos tiene acceso a este nivel de estudios, el director de educación superior de la Secretaría de Educación Estatal, Gilberto de los Santos Cruz, declaró recientemente que "*las universidades idóneas serían las que estén vinculadas con la producción agropecuaria, forestal, industrial y técnica, que no hablen más de derecho, de pedagogía, de contaduría, administración y otras de las que se ha saturado el mercado para los profesionistas*".[554] Sin embargo, las nuevas universidades sostenidas por organizaciones indígenas en México se inscriben en un marco de desarrollo endógeno al margen de las lógicas del mercado laboral y comercial, al proponer carreras especializadas en derecho, lengua y cultura indígena, y agroecología, de acuerdo con las principales demandas indígenas.

Si bien el acceso a una plaza de maestro federal representa una oportunidad inigualable de ascenso social individual para esta juventud discriminada que aspira a ser "profesionista", hasta ahora las autoridades de la SEP son reticentes en facilitarle posibilidades reales de ingreso estudiantil y laboral a las cerca de 500 escuelas normales federales y estatales por la vía de la discriminación positiva (*affirmative action*). No obstante, es frecuente encontrar en las oficinas centrales y de supervisión escolar del subsistema federalizado de educación indígena en Chiapas, a algunos egresados bilingües de la Escuela Normal Rural (ENR) "Mactumatzá" que se posicionan de manera dominante en un subcampo donde forman parte de una cierta élite magisterial, sindical y burocrática, sin dejar de estar subordinados al poder educativo de los más altos funcionarios mestizos de la SEP y la dirigencia del SNTE.[555]

[554] Fuente: periódico chiapaneco El Heraldo, 16 de abril de 2007.

[555] "*Los tiempos para Mactumatzá son difíciles y el odio que el estado tiene contra ella no ha cesado, prueba de ello es la cerrazón de las autoridades educativas y gubernamentales ante la poca disponibilidad de recibir a la comunidad estudiantil para debatir y dar solución a […] la reinstalación del sistema internado y la*

Las posiciones subalternas están ocupadas por una multitud de actores, cuyas trayectorias de formación no gozan de tan amplios niveles de prestigio y calidad, como los procura una escuela "normal" de tiempo completo: la "experimental" y la "estatal" de San Cristóbal y la "Mactu" en Tuxtla. La falta de pertinencia cultural de la preparación docente impacta obviamente en la calidad de la educación preescolar, primaria y secundaria en el medio indígena. Hasta hace muy poco tiempo y de manera marginal, ningún plan y programa de formación normal contemplaba los retos de la diversidad cultural y del multilingüismo para la enseñanza en medio rural y urbano.[556]

La preparación profesional del magisterio federal indígena incumbe esencialmente a las subsedes de las unidades de la UPN. Desde los años 90 hasta hoy han capacitado a varios miles de maestros bilingües, en servicio en municipios multiétnicos de Chiapas, a través del programa nacional de Licenciatura en Educación Preescolar y Educación Primaria para el Medio Indígena (LEPEPMI). Esto bajo la modalidad "semi-escolarizada", que consiste en acumular una preparación formal en pedagogía y ciencias sociales dos fines de semana por mes, paralelamente a una práctica profesional de inmersión total durante cinco años en una escuela federal bilingüe.[557] El cuadro siguiente muestra que predomina una diversidad heterogénea de tipos de formaciones para la docencia en la región de estudio, habiendo además otras escuelas Normales del Gobierno del estado de Chiapas en las cuales también hay algunos tseltales pasantes de distintas licenciaturas en educación primaria.

---

reintegración de las 527 matrículas, que son demandas prioritarias para la sobrevivencia de la misma y combatir el rezago educativo de Chiapas". Fuente: volante de la sociedad de alumnos de la ENR, Tuxtla Gutiérrez, primero de mayo de 2006.

[556] Hasta ahora, no parece haber estadísticas accesibles sobre la proporción de alumnos indígenas de las cerca de 500 escuelas normales mexicanas. Algunas de estas contribuyen a formar sobre todo maestros del sistema federalizado, como por ejemplo en Chiapas la Escuela Normal Rural Mactumatzá, la Normal Superior en Tuxtla Gutiérrez y la Normal Experimental de San Cristóbal. La mayoría depende de un sostenimiento estatal como la Normal "Lic. Manuel Larraínzar" que profesionaliza aún más jóvenes maestros de origen mestizo que indígenas de los Altos, de la Selva Lacandona y del norte del Estado.

[557] La creación de la UPN en 1978 (1980 para Chiapas) proviene del impulso federal para contrarrestar parcialmente el peso político de las escuelas normales rurales (ENR), vistas como bastiones de las ideologías subversivas y marcadas por una conflictividad notoria (Street, 2005). El único programa escolarizado de LEPEPMI se encuentra en la Ciudad de México (UPN sede Ajusco) con 25 años de docencia e investigación estimulante y aprovechado por decenas de jóvenes indígenas chiapanecos.

Tipo de formación docente y lugar de formación	Institución política	Fecha de creación	Requisitos de admisión	Tipo de formación actual	Duración de la preparación formal	Numero aprox. de estudiantes indígenas
Escuela Normal Rural Mactumatzá (Tuxtla)	Gobiernos Federales y Estatales	1931	Bachillerato y examen de admisión	Licenciatura escolarizada	4 años y otro año de prácticas profesionales	No hay datos disponibles
Escuela Normal Experimental (San Cristóbal)	Gobierno Federal	1984	Bachillerato, y examen de admisión anual	Licenciatura escolarizada	4 años y otro año de prácticas profesionales	No hay datos disponibles
Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe (San Cristóbal)	Gobiernos Federales y Estatales	2000	Bachillerato y examen de admisión, ser hablante de lengua indígena	Licenciatura escolarizada	4 años y otro año de prácticas profesionales	150 pasantes, todos indígenas, de todo Chiapas
Universidad Pedagógica Nacional (San Cristóbal y Ocosingo)	Gobierno Federal	2001	Bachillerato, ser hablante de lengua indígena	Licenciatura no presencial (cursos cada dos fines de semana)	5 años de trabajo como maestro	1.000 pasantes
CONAFE modalidad bilingüe (Ocosingo)	Gobierno Federal	1994	Secundaria completa	Talleres regulares de unos días, no hay diploma	1 a 3 años como instructor comunitario	50 jóvenes indígenas
PECI (Ocosingo)	Gobierno Estatal	1995	Secundaria completa	Talleres regulares de unos días, no hay diploma	1 a 3 años como educador comunitario	100 jóvenes indígenas
Centros de capacitación de educación autónoma (Selva Tseltal)	Juntas de Buen Gobierno	Entre 1998 y 2000	Ser base zapatista, unos grados de primaria oficial o tercer nivel de educación autónoma	Talleres iniciales y de actualización, varias semanas o varios meses, no hay diploma.	Indefinido, promotor de educación nombrado antes por su comunidad	200 promotores de educación
ESRAZ (Oventik)	Junta de Buen Gobierno	2000	Ser base zapatista, unos grados de primaria oficial o tercer nivel de educación	Diploma de la ESRAZ	3 años, promotor de educación si es nombrado después por su comunidad	Algunos jóvenes tsotsiles cuyos padres han migrado a la Selva

Cuadro 7: Las modalidades de formación de los docentes en las Cañadas (2007)

La subsede de San Cristóbal de las Casas recibió recientemente el mayor número de matrícula indígena en el país. En las ciudades de Ocosingo, Palenque, Comitán y Las

Margaritas también se ofrecen cursos de profesionalización a varios cientos de jóvenes, quienes reciben pesadas tareas de lectura y elaboran modestos ensayos individuales que constituyen un arduo e imprescindible paso para pretender obtener una plaza de titular docente, aún sin estudios normales. En el año lectivo 2006/2007, Chiapas contaba con 1,106 "becarios" pasantes de esta licenciatura, representando casi 15% del magisterio bilingüe en servicio.[558] Cuando "bajan" de las comunidades aisladas en las cuales están asignados, muy lejos de sus familias y de sus desprovistos centros de capacitación,[559] muchos de estos novatos tienen que viajar en difíciles condiciones a veces más de 10 horas por caminos de terracería para tomar breves horas de cursos y cobrar 1,800 pesos quincenales. Las jóvenes mujeres representan alrededor de un tercio de la matrícula y se caracterizan por haber compartido experiencias previas de migración a centros urbanos.

Los cursos de capacitación ponderan aspectos administrativos más que técnico-pedagógicos lo que da lugar a preguntarse como lo hace Jani Jordá (2003) ¿por qué a los maestros que trabajan con población infantil monolingüe en lengua indígena no se les exige una preparación especializada como a los profesores de secundaria que tienen que enseñar una lengua extranjera? Además de observar que se cuenta con asesores improvisados que desconocen en general la realidad de los pueblos indígenas, Jordá aporta críticas rotundas sobre la ausencia en la UPN, de una formación profesional previa al inicio laboral, y también de una capacitación en servicio con planes y programas adecuados a la realidad de una práctica bilingüe (*Ibíd.*).

A nivel estatal, Chiapas registra 371 alumnos egresados del nivel de licenciatura en 2006 para ejercer funciones docentes en el nivel de primaria indígena. Sabiendo que una parte

[558] Había un total de 7,719 maestros y maestras de la modalidad "primaria indígena federal transferida" en Chiapas en 2005/2006 para 216,575 alumnos y alumnas, con un promedio de 28 por docente. Más numerosos que en Oaxaca, hay en 2007/2008 cerca de 12,000 maestros y directivos de niveles preescolar y primaria federal indígena que atienden alrededor de 300,000 alumnos de 4 a 14 años, y a los cuales hay que sumar más de 1,300 jóvenes indígenas instructores (CONAFE) y 1,200 educadores del PECI, casi todos varones, que dan clase a cambio de una beca también a una pequeña decena de niños en promedio en comunidades que, en general, tienen menos de 30 alumnos en edad escolar,

[559] Basta realizar una visita rápida a algunos centros de capacitación de las subsedes de la UPN y a sus respectivas bibliotecas en los Estados del sur de México para verificar la alarmante precariedad material de las condiciones de estudios "semi-escolarizados" de las LEPEPMI.

considerable de maestros titulados está desempleada, no sorprende que sea muy baja la tasa de aprobación del examen anual para ocupar una de las plazas creadas por la Dirección de Educación Indígena de la Subsecretaría de Educación Federaliza (SEF-DEI). En octubre 2006, sólo 142 de los 2,989 candidatos bilingües se titularon por este medio y son en mayoría jóvenes mujeres que se dedican a la modalidad inicial y preescolar indígena. Sólo una mínima parte de los aspirantes tseltales y tsotsiles han obtenido "plaza". Ningún hablante del ch'ol ha sido seleccionado a pesar de representar el tercer grupo etnolingüístico estatal (162,000 indígenas ch'oles) que incluye a 17% de la población hablante de una lengua indígena (HLI).[560]

Además, menos del 10% de los jóvenes chiapanecos en edad de ir a las universidades públicas tiene acceso a ellas, contra 25% a nivel nacional.[561] Es en este contexto donde las demandas de "pase automático" y "plaza automática" tienen un sentido consensual en las luchas de los estudiantes de la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe "Jacinto Canek" abierta desde el año 2000 en Chiapas (Baronnet, 2008a).[562] Como en sus homólogas de Oaxaca y Michoacán, el ingreso a la ENIIB "Jacinto Canek" beneficia sólo a un número reducido de candidatos (alrededor de 40 a 50 estudiantes en cada "generación") que se titulan como licenciados en Educación Primaria con Enfoque Intercultural Bilingüe.[563]

[560] En esta entidad, la categoría HLI incluye a 26.1% de los chiapanecos mayores de 5 años según el conteo de 2005. Los tseltales representan 38% de los indígenas contabilizados, mientras los tsotsiles 33,5%, los zoques 4,6 % y los tojolabales 4,5%. El resto de los grupos étnicos chiapanecos (mam, chuj, kanjobal, jacalteco, lacandón, kakchikel, mochó, kiché e ixil) sólo representan 2,7% de la población indígena del estado fronterizo. Cabe recordar que una tercera parte de la población HLI tiene entre 5 y 14 años sobre un total de cerca de un millón de individuos de los cuales son excluidos los zapatistas.

[561] Fuentes: datos de las Direcciones de Estadísticas de Educación Indígena de la Subsecretaría de Educación Federalizada de la SEP en Chiapas, y del Conteo de Población y Vivienda 2005 del INEGI. Estas cifras no abarcan a las numerosas familias de los pueblos bases de apoyo del EZLN.

[562] BARONNET, Bruno. 2008a. "La Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe 'Jacinto Canek': movilización étnica y autonomía negada en Chiapas". En: *TRACE*. No. 53, pp. 100-118.

[563] Este *numerus clausus* ha provocado fuertes disturbios en la Escuela Normal Indígena de Michoacán en el año 2006 por demandas de incremento de matrícula y denuncias de corrupción que aspirantes rechazados y sus familias han denunciado ocupando las instalaciones más de dos meses (fuentes periodísticas).

Aunque cada equipo profesoral no sea representativo de la extrema diversidad etnolingüística, la selección inicial tiende a incluir estudiantes de casi todas las lenguas y variantes dialectales presentes en los municipios de estas entidades estatales. Después de un quinto año dedicado a la práctica en aula y a la elaboración de una propuesta didáctica personal, en 2005 la primera generación de normalistas indígenas se titula en la ENIIB "Jacinto Canek" sin obtener automáticamente una plaza en su comunidad o su municipio de origen, sino en su propia región lingüística, salvo una minoría de maestros neófitos que desconoce el idioma materno de sus alumnos. El otorgamiento de plazas a sus nuevos egresados en determinados focos sensibles de atención educativa y política, como lo ilustran los bastiones del movimiento zapatista de Chiapas, muestra que la SEP valoriza positivamente la calidad de esta formación especial, a pesar de negarle mayor presupuesto y libertad curricular (*Ibíd*.).

Como lo señala Domingo López Zetjol,[564] "*ante la falta de capacitación y de empleo que impide que haya toma de conciencia y verdaderas vocaciones por parte de nuestros maestros indígenas, los gobiernos los mandan a la batalla sin fusil*." Según este funcionario indígena, "*40% de los maestros bilingües no están trabajando en su zona lingüística, casi ninguno ha sido realmente alfabetizado en su lengua, y nadie le enseñó a trabajar a partir del niño y su contexto propio*". Agrega después que "*en el EZLN, hay mucha consciencia de la educación y allí es la misma comunidad que la vigila*".

Así, salvo algunas excepciones como en Colombia, Bolivia y Ecuador, el Estado nación en Latinoamérica sigue muy reticente en ceder a las comunidades y organizaciones del movimiento indígena (Escárzaga y Gutiérrez, 2005)[565] sus prerrogativas en materia de control administrativo de las instituciones de educación básica y normal. En México, un análisis del bachillerato indígena comunitario de Alotepec (estado de Oaxaca) confirma que en la definición centralizada del modelo neoindigenista, el peso mayoritario de los actores

[564] Profesionista de origen tsotsil de Chamula, quien al momento de la entrevista (mayo de 2006), asumía la coordinación administrativa de un proyecto reuniendo a maestros indígenas de la Secretaría de Educación en Tuxtla para elaborar materiales de gramática en lenguas indígenas.

[565] ESCÁRZAGA, Fabiola y Raquel Gutiérrez (Coords.). 2005. *Movimiento indígena en América Latina: resistencia y proyecto alternativo*. Puebla, México: BUAP, SEDESOL, Juan Pablos.

gubernamentales en la existencia del proyecto, y la dependencia hacia los recursos curriculares y pedagógicos marcan límites a la apropiación local de la propuesta (González Apodaca, 2006).

> "*Para fortalecer la enseñanza intercultural bilingüe es preciso comenzar por la formación de los maestros que la llevarán a cabo. Esto requiere con frecuencia superar resistencias institucionales, promover un cambio de actitud entre los funcionarios de los ministerios y los departamentos de educación, y aún en las asociaciones y sindicatos de maestros del sistema educativo formal*" (Stavenhagen, 2008: 105).

Este cambio de actitud no se ha concretizado con el impacto del empuje histórico del movimiento zapatista a las nuevas demandas y prácticas de autonomía. En efecto, las iniciativas zapatistas en materia de formación docente no han sido consideradas como fuentes inspiradoras para las escuelas oficiales, que no terminan de resolver sus contradicciones.

… a las estrategias de educación autónoma: ¿un normalismo zapatista?

Si bien la ENIIB "Jacinto Canek" y la Escuela Secundaria Rebelde Autónoma Zapatista (ESRAZ) de Oventik surgieron en el mismo periodo[566] se distinguen por inscribirse en dos proyectos distintos de educación indígena que responden a dos tipos de relaciones que entretejen las comunidades con su modelo educativo. La ESRAZ abrió en efecto sus puertas el 10 de abril de 2000, pocos meses antes de la ENIIB. Ésta fue beneficiada con un albergue y una biblioteca obtenidos gracias a los aportes y esfuerzos solidarios. Tiene como misión formar a promotores concientes de sus necesidades y reflexivos sobre su situación político-social, tomando como propuesta pedagógica una metodología inspirada en Paulo Freire que enfatiza el carácter autónomo y liberador de la educación (Gutiérrez Narváez, 2005 y 2006). En la zona Selva Tseltal, no existen "secundarias" de modalidad escolarizada, sino talleres regulares, de una a varias semanas, que se alejan completamente

[566] Fuentes: serie de entrevistas realizadas en 2005 en Oventik y San Cristóbal con representantes de la ESRAZ y la ENIIB.

del modo de operar de los estudios normalistas que obligan a estudiar lejos de la comunidad de origen durante varios años de formación profesional, sin tener la seguridad de poder regresar a trabajar allí.

Como se examinará más adelante en el contexto de las Cañadas tseltales de la Selva Lacandona, esta experiencia de formación se matiza con otros ritmos y prioridades pero desde una perspectiva endógena y emancipadora común, tal como se puede observar en las sesiones de capacitación de cada MAREZ. Sin entrar ahora en una discusión sobre el significado social de los contenidos y métodos pedagógicos empleados por los zapatistas, se propone analizar los retos que plantea el tipo de formación de los promotores zapatistas a las estrategias nacionales de capacitación magisterial. No sólo tienen que ver con la representación colectiva de la escuela y del rol del docente en la comunidad sino también con el tipo de relación que vincula la comunidad con su propio proyecto educativo a nivel regional. Así, la crítica zapatista es la siguiente:

> *Las escuelas en un país capitalista sirven para formar y preparar profesionistas que van a estar al servicio del Estado burgués, de los bancos, de las empresas, del ejército, del partido dominante, etc. pero nunca piensan sacar al pueblo del analfabetismo y de la ignorancia, por eso la mayoría de los maestros que enseñan en las escuelas primarias y secundarias y en todas las escuelas superiores tienen que cumplir los planes y programas que prepara el gobierno y que no son lo que necesitan nuestros pueblos*".[567]

A su manera, algunos intelectuales mixes de Oaxaca, como Floriberto Díaz, piden desde antes del levantamiento zapatista que los maestros sean de la propia comunidad, "*de tal forma que la carta-compromiso que se establece entre docentes y comunidad al iniciarse el año escolar se convierta realmente en instrumento de diálogo y acuerdos de ambas partes, evitando las tensiones que se generan en la relación maestros-padres de familia*" (Tello Díaz, 1994: 132). Para los zapatistas, esta forma de contrato civil permite a la comunidad controlar que su promotor esté enseñando "bien" o "la verdad", cumpliendo con los

[567] Fuente: transcripción de un extracto del programa de Radio Insurgente del 10 de junio de 2005 dedicado a la "Demanda Educación".

horarios y días de trabajo, participando en los cursos de capacitación y también rindiendo cuentas a los padres de familia. La negociación del acuerdo comunitario con el promotor aparece, muchas veces, como desfavorable, o mejor dicho poco ventajoso materialmente para el joven educador, ya que al fin y al cabo es la comunidad y sus representantes quienes tienen el poder de decisión, ponen los límites y sancionan las reglas de cooperación para la escuela.

En el proceso de capacitación del docente indígena, se tienen que enfrentar dificultades de orden pedagógico ligadas a resistencias socioculturales que impregnan la cultura escolar en la cual han sido formados previamente (véase Bello Domínguez, 2000).[568] Es decir, prácticas que son muchas veces contradictorias con la realidad social en la cual el maestro indígena convive y enseña. Sin embargo, el proceso de formación magisterial también depende de las relaciones locales de poder que condicionan los cambios y las continuidades en el campo educativo, y en particular, que impactan sobre el control de la docencia. En vez de recibir representantes de comunidades para prepararlos en la docencia, las instituciones oficiales de formación superior para maestros seleccionan candidatos individuales que responden a un proyecto personal de carrera profesional. Por el contrario, en las sesiones de preparación de los promotores zapatistas se reúnen delegados de las comunidades que se forman en la lógica de un proyecto colectivo de construcción de autonomías políticas locales.

Por consiguiente, la legitimidad local del docente en el marco de la autonomía de las escuelas promovidas por la organización política zapatista (sostenida por la estructura organizativa comunitaria) difiere radicalmente del sistema educativo nacional. A primera vista, el grado de aceptación comunitaria del promotor zapatista es sin duda muy amplio porque es un conocido que ha sido electo por y dentro de la colectividad local. Debido a esto, es vigilado, orientado y obligado a rendir cuentas regularmente.

Sin embargo, esta legitimidad incuestionable del promotor autónomo es frágil si los resultados de su acción pedagógica no son visibles a los ojos de los comuneros. Esta

[568] BELLO DOMÍNGUEZ, Juan. 2000. *La formación docente de los maestros indígenas. Proceso de recepción, apropiación y resistencia sociocultural. Pedagogía*, No. 17, pp. 52-76.

fragilidad resulta de la persistencia en atribuir prejuicios positivos a la representación social del maestro rural federal por los campesinos indígenas.[569] Sin embargo, la toma de conciencia de los campesinos zapatistas sobre su condición de dominación en la sociedad nacional se encuentra quizás en la explicación de su respaldo colectivo a una educación que incluya contenidos ligados al entorno político, económico y cultural, con un enfoque contextualmente situado, pero sin deslindarlo de los ámbitos extralocales.

Hay una particular expectativa de los comuneros entrevistados por encontrar en estos conocimientos escolares una ayuda para enfrentar dificultades concretas de la vida cotidiana, especialmente en su relación con el mercado económico y el escenario político regional en el cual están insertos.[570] Además, lo que parece llamar la atención de las autoridades y las bases zapatistas es que la enseñanza tenga una suerte de resonancia directa con el desarrollo de su lucha política como pueblos discriminados y explotados. En suma, el origen intracomunitario del docente tal vez no importa tanto a los ojos de los "autónomos" como el propio conocimiento que éste tenga -medido por su atención o su curiosidad- sobre los temas educativos que más se valoran. Y en este caso, parece ser justamente el conocimiento general mediatizado por el espacio educativo formal que explica y apoya su existencia como grupo sociopolítico: campesino, indígena y zapatista.

El poder simbólico de la preparación docente en una escuela normal

Otro estereotipo fácilmente identificable es el que asocia, quizás de manera acertada según los casos concretos, la formación del maestro en una escuela normal a una mejor calidad o pertinencia cabal de los contenidos transmitidos a los alumnos de acuerdo a los estándares nacionales. En efecto, durante el trabajo de campo, fue muy común escuchar que los "mejores" resultados en las "Olimpiadas" interescolares[571] los obtienen muchas veces

[569] Un estereotipo común es el que define ciegamente el origen foráneo de un individuo (que sea extranjero a la región o a la nación) a su superioridad en inteligencia, conocimiento, experiencia o habilidades personales.

[570] Se profundiza este aspecto más en adelante en la tesis.

[571] Organizadas por la SEP, las "Olimpiadas del conocimiento infantil" son competencias anuales que premian a los alumnos que responden con éxito a preguntas estándares a nivel nacional. En los resultados publicados por la SEP en 2006/2007, los alumnos de escuelas del CONAFE y de la DGEI están sobre representados entre los recompensados chiapanecos, pero esto no significa de ningún modo que la calidad educativa sea superior en ellas.

alumnos destacados de escuelas primarias del CONAFE, que se distinguen por no tener "maestros" sino "instructores becarios" de 14 a 25 años de edad, que en general salen de la secundaria (en su mayoría de telesecundarias).

Lo paradójico es que este reconocimiento abierto de la falta de capacitación pedagógica de los docentes, tanto en álgebra como en ortografía o conocimientos denominados culturales, proviene usualmente de los mismos maestros indígenas o mestizos formados en escuelas normales urbanas. También se menciona regularmente la precariedad de medios que existe en las subsedes de la UPN que operan los cursos "quincenales", los sábados por la mañana. En comparación con los licenciados de la UPN, los maestros normalistas tienen más rápidamente acceso a puestos administrativos dentro de la burocracia educativa. No obstante, como declaró en un tono nada confidencial un joven maestro tseltal de la escuela federal de Santo Domingo (originario de San José Patuitz en la misma cañada),

> "*yo, si me estoy chingando en ir a cada rato a asistir a los cursillos de la UPN para titularme de licenciado, no es para que yo vaya después a rayar gis en un pizarrón hasta retirarme de viejito*".

El incentivo de la seguridad salarial es muy valorado por los jóvenes maestros. Se pueden evaluar a grandes rasgos la "vocación" y la disposición del educador por medio de su propensión a querer escaparse (o no) de la tarea docente en sí misma, para subir en los escalafones de la burocracia educativa; como en las oficinas del área de supervisión donde los "maestros" no están frente al grupo de alumnos.[572]

Sin embargo, los planes de estudios normalistas y de las UPN, que son más de naturaleza teórica que técnica, tienden a eludir una enseñanza práctica aunada a los problemas sociales del campesinado, excepto tal vez las escuelas normales rurales, que han sido concebidas por el cardenismo como una estrategia de apoyo a la reforma agraria y que hoy están

[572] Por falta de datos empíricos, se excluye de estos comentarios a una parte considerable de miembros del magisterio, quienes por compromiso electoral o sindical tienen derecho a seguir gozando de su sueldo mientras están fuera momentáneamente de los salones y las oficinas de la SEP.

amenazadas de desaparecer.[573] La muy subjetiva y cambiante cuestión de la aceptación del maestro por parte de una comunidad, depende también de que éste obtenga la legitimidad actuando en los escenarios cotidianos extralocales, como en los campos políticos, sanitarios o económico-agrarios. O bien, por un lado introduciendo innovaciones técnicas e ideológicas como lo hacían los promotores culturales del INI, y por el otro dando un apoyo concreto a las autoridades ejidales. Por ejemplo redactando cartas, actas, o calculando gastos públicos locales.

Según un estudio realizado antes del levantamiento zapatista en escuelas federales bilingües de la zona tojolabal del municipio constitucional de Las Margaritas (van der Haar, 1993: 60-61)[574] se confirma lo observado y escuchado en los discursos actuales de comuneros y maestros de las Cañadas tseltales: una parte relativa de los profesores continúan teniendo un rol importante en el desarrollo de la comunidad, pero sólo a través de la educación en sí, porque en una visión individualista y corporativa de su profesión, no hay recompensa económica para sus actividades extraescolares. Son pocos los docentes de la SEP que acostumbran colaborar directamente en actividades de la vida comunitaria exceptuando los trámites legales del programa asistencialista gubernamental "Oportunidades". Por ejemplo, impulsando y participando en trabajos colectivos de construcción de infraestructuras (faenas), o campañas sanitarias, deportivas, de comunicación o agroecológicas.

Los jóvenes instructores comunitarios del programa de educación CONAFE tampoco participan de lleno en las actividades políticas, económicas y culturales de la comunidad en

[573] Desde su implicación política en 1968, los poderes federales y estatales desconfían mucho del normalismo rural como lo demuestran el cierre de una veintena de Escuelas Normales Rurales ubicadas muchas veces en ex haciendas expropiadas por el régimen cardenista. Lejos de ser supuestos "semilleros" o "nidos" de militantes que alimentan a grupos guerrilleros, los escasos normalistas luchadores de izquierda son sumergidos en el anonimato en distintas trincheras de las organizaciones magisteriales y campesinas de Chiapas y de México (Hernández Grajales, 2004). Paralelamente a la "Mactu", el último cierre de internado ocurrió después de una serie de enfrentamientos entre el gobierno y los normalistas aliados con pobladores de El Mexe, Hidalgo (Street, 2005). Las demás Normales Rurales se sitúan en Ayotzinapa, Guerrero; Tamazulapan, Oaxaca; Panotla, Tlaxcala; Atequiza, Jalisco; Amilcingo, Morelos; Cañada Honda, Aguascalientes; Canatlán, Durango; Hecelchakán, Campeche; Tételes, Puebla; El Quinto, Etchojoa, Sonora; Tiripetío, Michoacán; Tenería, Edo. de México; Saucillo, Chihuahua; San Marcos, Zacatecas; Cedral, San Luis Potosí; y desde 1976 San José de las Flores, Güémetz, Tamaulipas. Los normalistas rurales son organizados en la Federación de Estudiantes Campesinos y Socialistas de México (FECSM).

[574] VAN DER HAAR, Gemma. 1993. *Balancing a Slack Rope: A Study of Bilingual Teachers in Chiapas*. Wageningen: Department of Agricultural Education.

la cual trabajan: pequeñas aldeas donde la SEP no tiene la capacidad de asignar y mantener maestros normalistas. Sus estancias son aún más pasajeras (uno a dos años máximo) y no provienen sistemáticamente del mismo municipio, aún menos de la región etnolingüística. Son candidatos voluntarios que han concluido su educación secundaria y se proponen seguir estudiando después de prestar servicio a cambio de sólo mil pesos por mes. Reconocido en la esfera internacional por la alternativa curricular y de gestión escolar que representa, los sistemas del CONAFE y de la Telesecundaria están pensados y probados específicamente para aldeas rurales dispersas, heterogéneas y en condiciones de pobreza; pero ellos pueden dejar de ser vistos como programas "remediales" como en sus inicios en 1971 (Torrés y Tenti, 2000).[575]

Debido a su poca preparación para la docencia, es importante que los jóvenes instructores (quienes no son funcionarios ni están sindicalizados) propongan tareas de investigación a sus alumnos (Casariego, 2000)[576] y movilicen su propia experiencia de vida usando conocimientos adquiridos en su lugar de origen. Según Rockwell y Mercado (1990:42-43)[577]:

> "*Han tenido mayores oportunidades que las personas de las comunidades y han conocido otras formas de vivir, de hablar, de trabajar y de organizarse. Los instructores han tenido posibilidades de leer diversos libros y materiales, de visitar lugares alejados, de ver cine o televisión. Sus parientes y amigos les han relatado sus experiencias en otros pueblos. Todo esto forma parte del conocimiento que el instructor puede compartir con los habitantes y con los niños de la comunidad.*"

[575] TORRES, Rosa María y Emilio Tenti. 2000. "Políticas educativas y equidad en México: la experiencia de la educación comunitaria, la telesecundaria y los programas compensatorios". En: SEP, *Equidad y calidad en la educación básica. La experiencia del CONAFE y la telesecundaria en México*. México: CONAFE, pp. 175-272.

[576] CASARIEGO, Rocío; *et al*. 2000. *Escuela y comunidades originarias en México*. México: CONAFE.

[577] ROCKWELL Elsie y Ruth Mercado. 1990. *Dialogar y descubrir: la experiencia de ser instructor*. México: CONAFE, DIE-CINVESTAV.

Por su origen intracomunitario, los jóvenes promotores zapatistas normalmente no cuentan con la posibilidad de compartir tales conocimientos aprendidos fuera del grupo social interfamiliar al cual pertenecen. A diferencia de la mayor parte de los instructores del CONAFE y del PECI que pueden recurrir a experiencias vividas fuera de donde alfabetizan, los promotores de educación autónoma se ven obligados a buscar sobre todo la forma de recurrir al conocimiento mismo de sus alumnos, e investigar las memorias y las prácticas locales, involucrando también a los ancianos, los padres de familia, las autoridades y los posibles visitantes exteriores. Aparte de un número muy marginal de ellos, no siempre conocen lugares lejanos a su territorio regional, teniendo pocas oportunidades materiales de visitar sitios turísticos, religiosos y comerciales. Finalmente, pocos de ellos tienen acceso cotidiano a imágenes y textos editados, y aún queda gran parte de las comunidades zapatistas donde la falta de electrificación impide el acceso a medios electrónicos.

Capacitación no profesionalizante en el corazón de los territorios rebeldes

Sin embargo, es al interior de sus propias comunidades y de los equipos municipales de promotores que se autocapacitan, aprovechando el apoyo casual e irregular de la asesoría pedagógica de voluntarios externos, solidarios con su causa rebelde. Generalmente aplican en sus actividades pedagógicas las reflexiones y los aprendizajes acumulados a lo largo de 15 años de insurrección y militarización de su territorio, que lógicamente marcan la memoria colectiva y los discursos, definidos muchas veces por tensiones que provocan quiebres en las trayectorias de vida de los jóvenes bases de apoyo zapatista.

Preguntarse si existe para los promotores zapatistas una capacitación docente del tipo que se da en las escuelas normales a nivel superior (licenciatura) desde la reforma de 1984 -la que obliga a terminar el bachillerato para ingresar a estudios normalistas (véase Arnaut, 1996)- supone considerar las condiciones en las cuales se están formando como pedagogos profesionales. Los jóvenes zapatistas seleccionados por sus comunidades para prepararse a ejercer funciones docentes en los Altos tsotsiles (ESRAZ: modalidad escolarizada antes de prestar servicio) y en las demás zonas zapatistas (sesiones de capacitación en alternancia con trabajo en aula), no reciben una formación únicamente con el objetivo de tener pedagogos especializados a disposición de las comunidades. Al contrario, se trata más bien

de una composición elaborada a partir un enfoque de "educación integral" de nivel básico con elementos técnicos y políticos de tipo "educación popular", enfocado a aspectos prácticos y políticamente significativos en el marco de los valores zapatistas.

Cuando se preguntó a una autoridad experimentada y encargada de educación en el MAREZ Francisco Gómez por qué se les llama "promotores" (entrevista septiembre de 2005) respondió, sorprendido por la pregunta, diciendo que los "*meros maestros*" son auténticos especialistas de la docencia porque tienen una carrera de estudios formales de tipo profesional. Según él, los promotores zapatistas no se están formando como clase diferenciada del resto de la comunidad por medio de un entrenamiento teórico profundo y especializado en didácticas pedagógicas, sino que apenas se están preparando desde hace pocos años para cubrir la necesidad -políticamente estratégica- de tener una educación que esté "*en nuestras manos, la del pueblo, y acaso sólo hay un maestro, el único que hay en el mundo*", indicando al cielo con su dedo y una sonrisa, para evocar a la divinidad cristiana.

En las distintas Cañadas de la parte oriental de Ocosingo, los sistemas de formación de los docentes en las comunidades son únicamente por la vía de la alternancia con el trabajo en aulas con alumnos; es decir, sin preparación inicial de tipo formal. Como en muchas otras sedes y subsedes de la UPN (véase Jordá, 2003), los formadores mestizos no son siempre pedagogos calificados y experimentados, o investigadores en educación indígena. Aparte de las escuelas federales bilingües para las cuales la LEPEPMI "semi" escolarizada es la principal vía de formación, al interior de los programas de las escuelas comunitarias bilingües del CONAFE y del PECI, los cursos de capacitación formal se reducen a breves sesiones en Ocosingo, en las cuales se revisan documentos de orientación, aparte de reforzar de vez en cuando habilidades y conocimientos generales.[578] El estudio y la

[578] Fuentes: entrevistas realizadas en Ocosingo en 2005 y 2006 (1) al Mtro. Miguel en Santo Domingo, el cual como educador PECI ganaba 850 pesos, y en CONAFE 1,150 pesos por mes. Ahora gana más del triple como maestro federal; (2) a Mateo Santis López, coordinador de la red de educadores del proyecto educativo de la ARIC "oficial" (*Lumaltik Nopteswanej* - ECIDEA) que desde el 2000 forma parte del PECI; "*éramos autónomos pero tuvimos que ver la necesidad de la certificación de los niños*"; (3) a Cristina Larrea y Diego López de la ONG Enlace Comunicación y Capacitación que asesora al programa ECIDEA; (4) Raúl Castellanos, director de la oficina del PECI región Selva-Cañadas; (5) a los instructores tseltales del CONAFE de la "región Selva" de Ocosingo, a Rautel su "asistante educativo", a Domingo Gutiérrez Osorio "coordinador académico", y a José Franco Gutiérrez Mellanes (mestizo), "coordinador de zona" del programa de educación comunitaria indígena CONAFE.

investigación personal se dan en la comunidad asignada, lo que se traduce en “entregar tareas” hechas en su cuarto (prestado) sin ayuda bibliográfica.

En cambio, no se aplican exámenes formales para evaluar la adquisición de conocimientos y habilidades en los talleres de capacitación de los promotores zapatistas de la Selva, porque quienes evalúan su desempeño docente son los mismos comuneros que lo eligieron y no sus capacitadores provenientes de asociaciones de simpatizantes externos y sus propios capacitadores tseltales (son los promotores con más experiencia elegidos por sus pares). Entonces, la formación docente de los promotores zapatistas no se reduce a espacios formales de capacitación, sino que se va construyendo el aprendizaje como educador en el diálogo -y a veces las disputas- que se dan entre los grupos de promotores, sus propias comunidades, y en especial, los representantes del Consejo de educación del MAREZ: el Comité de educación de cada comunidad.

Dicho de otra manera, es en la interacción en reuniones solemnes como en reuniones informales, con el promotor zapatista y la comunidad de “compañeros”, familiares y vecinos bases de apoyo, que se van orientando las lecciones y el quehacer cotidiano en el aula. Sin embargo, no significa sistemáticamente “*que el pueblo siempre tenga la razón*”. Se han podido resolver situaciones de tensión entre padres de familia y jóvenes promotores del nuevo poblado Nuevo Horizonte, compuesto por familias ch’oles y tseltales del MAREZ Ricardo Flores Magón, donde los dos promotores talentosos con el uso de la música, el canto y los juegos como soportes de actividades educativas fueron regañados en asamblea porque “*no se aprende con juego y con puro relajo*”. Se les exigía adoptar métodos clásicos de la cultura escolar dominante como copiar líneas de palabras y poner operaciones de cálculo como tareas únicas.

Otra situación de diálogo perpetuo -esta vez más productivo- se da comúnmente a iniciativa de las asambleas de bases zapatistas cuando confían al grupo de promotores y a sus alumnos la animación de fiestas cívicas que celebrar en cada comunidad. Se organiza entonces un vaivén de comentarios y críticas entre educadores y comuneros tanto antes, durante y después de los “números” (teatro, canto, poesía, “bailables”, etc.), así como concurridos torneos de deportes que preparan y protagonizan ellos mismos bajo las miradas

atentas y silenciosas de varias decenas de familias. Estas fiestas periódicas a las cuales asisten casi todos los pobladores (incluyendo a veces los dirigentes no-zapatistas) son al mismo tiempo una muestra concreta de los resultados de la creciente formación práctica -y en cierta medida autodidacta- de los promotores, y una actividad de educación popular informal dirigida a toda la población.

Ahora bien, no se puede hablar de educación normal o profesionalizante en dirección de los promotores "autónomos" seleccionados por su comunidad, pero sí de una formación continua. En ésta se alterna entre sesiones formales dentro del equipo municipal de pares y múltiples reuniones dentro de la organización comunitaria. Son los mismos "compañeros" de lucha, precisamente los familiares y los vecinos, los que orientan, evalúan y ponen límites; es decir, que controlan de cierto modo las acciones cotidianas de sus propios educadores. La selección y el control de las actividades (intra y extraescolares) del docente por medio de la comunidad organizada permitieron entonces que se diera inicio a una relación de discusión permanente entre los jóvenes educadores militantes tseltales y el conjunto de los comuneros bases de apoyo, incluyendo en particular a los ancianos.

Lo novedoso que genera la autonomía educativa es permitir que la capacitación del docente no se dé sólo con agentes externos fuera de la comunidad, sino que sea valorada dentro del grupo de base comunitario como una necesidad que pasa por la contribución de todos los adultos y jóvenes que "saben" hacer, leer, escribir, contar y hablar en lengua materna y/o en "*castilla*". Esto significa una ruptura pragmática con el proceso de diferenciación social dentro de las comunidades, que justamente se ha generalizado después de la primera mitad del siglo XX en las Cañadas mediante la posición social relativamente privilegiada y culturalmente dominante del maestro federal.

En conclusión, las reacciones comunitarias de rechazo al maestro y a la política educativa oficial preceden al autogobierno de los MAREZ. Estas reacciones se sustentan en la autonomía "de facto" de comunidades abandonadas a su suerte por el Estado, y donde "correr a un maestro" de la SEP representa a los ojos de los comuneros una solución legítima a distintos problemas provocados por acciones inaceptables. Ahora bien, el análisis del cuestionamiento de las relaciones y prácticas sociales de los maestros indígenas

reclutados por la SEP contribuye a explicar por qué y cómo los pueblos zapatistas han buscado establecer sus propios sistemas escolares nombrando en los puestos de docencia a jóvenes bases de apoyo que tienen su confianza, y que por supuesto la pueden perder relativa y a veces totalmente. En varias ocasiones, los problemas de gestión del personal docente, que buscan superar las autoridades educativas zapatistas, están vinculados a dificultades en la dinámica de participación interna y también a las capacidades humanas de cada comunidad. Es decir, con la capacidad de contar con personal local dotado de las facultades requeridas para enseñar.

En el contexto del neoliberalismo, el neoindigenismo y la militarización, la alternativa de la sociedad campesina e indígena constituida por las bases de apoyo zapatista tiene que enfrentarse a la necesidad de consolidar sus recursos internos y externos para extender el proyecto educativo a todas las comunidades militantes, abarcando todas las generaciones, mejorando la calidad y la pertinencia cultural de la enseñanza. La autonomía educativa parece propiciar la identificación política de la base social con el propio proyecto cultural y político de los MAREZ. Alejados del modo de operar burocrático y corporativo-sindical que predomina en el sector oficial, los zapatistas han renovado en profundidad las tradiciones indígenas del sistema de cargos civiles y religiosos (Korsbaek, 1996; Maurer, 1984) para permitir que nuevos actores originarios de la misma comunidad puedan asumir funciones de docencia que recuerdan el trabajo de movilización político-cultural asignado a los "promotores culturales" (Columbres, 1980).[579] Pero reorientándole para afianzar los procesos de autoafirmación identitaria y desarrollo étnico (Gigante; Varese; *et.al.*, 1987)[580], lo que articula la escuela autónoma al escenario comunitario tanto a nivel social, cultural, político y económico.

Las principales estrategias de rechazo zapatista a la política educativa indigenista se inscriben en una lógica de inconformidad de las comunidades de las Cañadas. La

[579] COLUMBRES, Adolfo. 1980. *Manual del promotor cultural. I. Bases teóricas de la acción*. Toluca: Centro Cultural Mazahua.

[580] GIGANTE, Elba; Stefano Varese; *et al.* 1987. "El promotor indígena en el proceso de autoafirmación y desarollo étnico". En: Máximo Amadio; *et al.* (Ed.). *Educación y pueblos indígenas en Centro América*. *Un balance crítico*. Santiago de Chile: UNESCO-OREALC, pp. 38-74.

inconformidad se presenta hacia el rol y la posición social del maestro indígena como intermediario etnopolítico privilegiado por el Estado nacional. Construida en oposición al sistema centralista, clientelista y corporativo del régimen federal, la estrategia política y cultural de "*correr a los maestros*" o de retirar a sus niños de las escuelas representa un verdadero "alzamiento" en contra del sistema nacional de educación. Esta práctica es inseparable de un estado cotidiano y permanente de "rebelión" que se sostiene gracias a espacios tradicionales, como la asamblea y el cargo, que permiten la movilización comunitaria alrededor del proyecto educativo.

Puede parecer paradójico que el orgullo obtenido por la comunidad al autoreclutar, capacitar, mantener, orientar y evaluar a sus educadores rebeldes no conlleve a un proceso de profesionalización de los promotores para formar docentes "normalistas" zapatistas. En efecto, este cargo más o menos temporal se asemeja más a un puesto político en el ámbito de la comunidad tseltal de las Cañadas. Además, su formación no sólo la recibe a través de sesiones especializadas y relativamente regulares en cada municipio, sino que la misma comunidad de padres y ancianos lo apoyan y le dan consejos orientadores.

A partir del control local del cargo de educador, las comunidades de los MAREZ de la Selva Lacandona están gestando una propuesta indígena de autonomía educativa frente al Estado. Esto cuestiona la relación de dominación social, cultural y política que la escuela institucionaliza, ya que ya no es el Estado la fuente legitimadora de la presencia del maestro de la SEP en la comunidad, sino que es, mediante la organización comunitaria interna de pertenencia a un proyecto político regional más amplio, que se atribuye la misión de alfabetizar y educar. Al reemplazar al maestro federal por el promotor de educación, no se genera un fenómeno de especialización de algunos jóvenes zapatistas en profesionistas de la educación, sino en activistas culturales que se comprometen con las reglas del autogobierno de las comunidades organizadas en los MAREZ.

II. Producción de conocimientos y métodos: la educación bilingüe e indígena "verdadera" de las Cañadas de la Selva

La producción de conocimientos escolares por parte de las redes educativas zapatistas desmiente las suposiciones de que la autonomía de la educación indígena constituiría un repliegue etnicista de la comunidad sobre sus valores y conocimientos propios; es decir, que se mantendría cerrada frente a la sociedad nacional y global. Sin embargo, los pueblos zapatistas están emprendiendo experiencias de gestión política innovadoras en la organización de contenidos y métodos pedagógicos, ya que se fundamentan en el ejercicio autónomo del poder educativo local y regional.

A. Lengua, lectoescritura y diversidad étnica en la escuela

Se puede considerar que el marco autonómico de gestión educativa permite a los pueblos zapatistas obtener condiciones más favorables a una enseñanza multilingüe. Es posible extrapolar hipotéticamente que la lucha por la autonomía educativa reafirma la centralidad de la enseñanza en y de las lenguas indígenas, y por ende contribuye a un multilingüismo en el aula que tiende a reflejar la poliglotía del entorno social de las familias. Aparecen límites por el proceso de coexistencia de las lenguas indígenas y el castellano en el aula que reflejan las asimetrías en el uso cotidiano de los idiomas en el mismo ámbito político y socioterritorial. No se puede negar que prevalece una situación de diglosia en el seno de las comunidades indígenas, la cual se puede apreciar por el uso recurrente de préstamos lingüísticos tomados de "la castilla" (Díaz Couder, 1983)[581] en un marco más vasto de conflicto lingüístico que conduce a la "enajenación de lo propio" (Hamel, 1996).[582] La revalorización de las lenguas mayenses en el campo político y educativo local ocurre en los territorios zapatistas entre distintos grupos lingüísticos, lo que puede ser un factor de lucha

[581] DÍAZ-COUDER, Ernesto. 1983. "Los préstamos lingüísticos como índice de dominación". En: Laurent Aubague; *et al. Dominación y resistencia lingüística en el estudio de Oaxaca (el caso de la Mixe Alta).* Oaxaca: SEP, UABJO, pp. 24-77.

[582] HAMEL, R. Enrique. 1996. "Conflicto entre lenguas, discursos y culturas en el México indígena: ¿La apropiación de lo ajeno y la enajenación de lo propio?" En: Úrsula Klesing-Rempel (Ed.). *Lo propio y lo ajeno, interculturalidad en sociedades multiculturales*. México: Plaza y Valdés, pp. 149-189.

a favor de un mayor respeto hacia las variantes dialectales y otras lenguas minorizadas en cada región y comunidad autónoma.

Al estudiar el contacto conflictivo entre dos lenguas en la escuela secundaria autónoma de Oventik, Gloria Benavides observa los numerosos préstamos del español al tsotsil, así como "*las marcas referidas a las categorías gramaticales fuertes de la lengua indígena, lo cual es percibido por los propios hablantes indígenas como 'castía', 'mal español', reflejo de su falta de dominio de la 'estructura' del mismo*" (Benavides, 2003: 160).[583] Sostiene que "*aun en este espacio donde, en razón de estar organizado y dirigido de forma autónoma, está atenuado el conflicto lingüístico, persiste la relación diglósica entre las dos lenguas, prevaleciente en casi todas las zonas donde se hablan lenguas indígenas"* (*Ibíd*.). Igualmente entre el tseltal y el español, todo parece indicar que la fuerte vitalidad del primero bajo el impulso del movimiento zapatista no sólo lo mantiene en el ámbito intra e intercomunitario, sino que se expande a la escuela sin ser hegemónico en todo el tiempo escolar, a pesar de ser la lengua principal para la comunicación entre alumnos. En los centros de capacitación de los promotores de educación del Caracol de La Garrucha, el tseltal se habla predominantemente en la vida cotidiana, es decir en la cancha de básquet, en la pequeña biblioteca, en los dormitorios, en la cocina, en las reuniones.

Política del lenguaje y educación indígena

Ahora bien, la castellanización acelerada de la población infantil indígena en México y en las Cañadas parece frenarse relativamente en las comunidades zapatistas, gracias a una cierta revalorización política del tseltal en el ámbito escolar. No se trata de poner en práctica la estrategia castellanizadora del bilingüismo de transición rápida (o sustractivo); es decir, cuando la lengua indígena –vista como obstáculo- sirve de medio e instrumento para castellanizar más eficientemente y favorecer la asimilación a la cultura nacional. La enseñanza del español como segunda lengua permite en cambio desembocar en un

[583] BENAVIDES GUEVARA, María Gloria. 2003. *Alternancia y conflicto lingüístico en un espacio escolar de los Altos de Chiapas*. Tesis de Maestría en Lingüística Indoamericana. CIESAS-México.

bilingüismo aditivo y coordinado en una perspectiva intercultural y enriquecedora (Hamel *et al.*, 2004).[584]

En las escuelas federales, el idioma originario no llega a constituir una asignatura en sí misma porque finalmente sólo se usa para facilitar la transmisión de contenidos y disciplinar al alumnado. No sirve de lengua de enseñanza directa para las distintas materias escolares. En esta perspectiva, no se busca hacer coincidir multilingüismo social y multilectismo escolar; introducir la lectoescritura en lengua indígena para que en la escuela se reflejen realmente los usos comunicativos de la sociedad regional autóctona.

La cuestión del lugar que ocupan en la educación las lenguas indígenas ha sido tratada por el Estado como una herramienta asimilacionista, más que un objeto de revalorización cultural, formando parte del proceso de aculturación (véase Aguirre Beltrán, 1983).[585] Desde la época colonial, la trayectoria de la política lingüística del Estado persigue el objetivo de extender el castellano a todo el territorio nacional, buscando eliminar los "dialectos" autóctonos (Heath, 1972).[586] Aparte de ser mejor aceptado por los mismos indígenas, el bilingüismo ha sido introducido por el Estado indigenista en el siglo XX a través de su estrategia de obtener de ellos un mejor rendimiento en el proceso de aprendizaje del español. Se obtienen de estas políticas integracionistas en los Altos de Chiapas resultados bastante visibles en cuanto a la castellanización, más eficiente en las escuelas llamadas bilingües (Modiano, 1974). No cabe duda que el conjunto del magisterio mestizo e indígena transmite en la cotidianidad actitudes y estereotipos negativos hacia las lenguas indígenas, aunque el mercado laboral sea el principal campo social donde opera tal discriminación radical. "*La falta de un enfoque realmente bilingüe en la instrucción ha*

[584] HAMEL, Rainer Enrique; *et al.* 2004. "¿Qué hacemos con la castilla? La enseñanza del español como segunda lengua en un currículo intercultural bilingüe de educación indígena". En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 9, No. 20, pp. 83-107.

[585] AGUIRRE BELTRÁN, Gonzalo. 1983. *Lenguas vernáculas: su uso y desuso en la enseñanza, la experiencia de México*. México: CIESAS.

[586] HEATH, Shirley Brice. 1972. *La política del lenguaje en México: de la Colonia a la nación*. México: SEP, INI.

producido niños egresados de las escuelas que, según los padres de familia entrevistados, 'ni saben nuestra lengua ni el español'"(Fundación Rigoberta Menchú, 1997: 86).[587]

La llamativa inexistencia de programas bilingües en la educación básica representa una causa obvia de la "pérdida" de la lengua propia que tanto preocupa a los adultos mayores de edad de las comunidades y a los antropólogos. Sin embargo, no fue este motivo de defensa cultural que inspiró los esfuerzos de los misioneros religiosos en su empeño para realizar investigaciones etnolingüísticas y para difundir de manera oral y escrita materiales derivados de éstas. Las campañas de evangelización de los equipos pastorales de la Iglesia católica y de otras denominaciones protestantes han provocado que la lengua dominante de la esfera religiosa local (ritos, lecturas, charlas, etc.) sea justamente la lengua indígena. Al servicio del Estado mexicano, el Instituto Lingüístico de Verano ha instrumentalizado en la práctica el valor simbólico de las lenguas indígenas para fines de dominación política y religiosa (CEAS, 1979; Hartch Ferguson, 2000).[588] La expansión de la teología de la liberación en las comunidades de la diócesis de San Cristóbal sigue representando un vector de cambios lingüísticos favorables a la generación de prácticas de lectoescritura en lenguas mayenses.

Desde de la creación de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) en la SEP en 1978, la propuesta oficial de bilingüismo coordinado que intenta valorar la lengua nativa y el castellano en términos igualitarios (Bertely, 1999: 87) no ha sido aplicable, por lo menos en las Cañadas de Chiapas, ya que resistencias propias a la burocracia educativa y la política de formación docente impiden introducir cambios en la cultura escolar. Especialmente de acuerdo al bilingüismo social de la región y en un sentido favorable a un bilingüismo equilibrado en el aula.

---

[587] FUNDACIÓN RIGOBERTA MENCHU TUM. 1997. *Informe final: diagnóstico de la realidad educativa de los pueblos indígenas de los Altos de Chiapas (México).* San Cristóbal de las Casas: UNESCO, CESMECA-UNICACH, UNACH.

[588] COLEGIO DE ETNÓLOGOS Y ANTROPÓLOGOS SOCIALES. 1979. *Dominación ideológica y ciencia social: el I.L.V. en México*. *Declaración José Carlos Mariátegui.* México: Nueva Lectura.

HARTCH FERGUSON, Todd. 2000. *At the service of the state: The Summer Institute of Linguistics in Mexico, 1935-1985*. Tesis de Doctorado en Filosofía. Universidad de Yale.

Más de 20 años después, se crea en 2001 la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) cuya misión no propone algo muy distinto al atribuir a la educación el deber de enseñar tanto la lengua propia, "*la que permite nombrar el mundo y fortalecer su cultura*", como "*el lenguaje que nos permite comunicarnos como mexicanos*" (SEP, 2001: 46). A pesar de los esfuerzos por elaborar y difundir libros de texto en las variantes lingüísticas demográficamente importantes, el Estado mexicano está lejos de poder ofrecer educación bilingüe al conjunto de la niñez indígena (véase Ramírez, 2005).[589] Por otra parte, en menos de diez años los MAREZ han podido reclutar y capacitar docentes para impulsar una educación bilingüe "de a de veras".

Castilla y tseltalero

Las Cañadas, los templos y demás ermitas de las comunidades zapatistas son espacios comunitarios donde, como en las asambleas y escuelas autónomas, prevalece cierta dominación de la lengua usual de los campesinos indígenas de la Selva Lacandona: el "tseltalero". Pocos jóvenes y adultos manejan "la castilla" con habilidad. No siempre han estado escolarizados y aún menos alfabetizados en su niñez, a pesar de la obligación formal. El contexto de escasez de materiales impresos (libros, periódicos, etc.) provoca que haya pocas oportunidades en la cotidianidad de la Selva para practicar la lectura, a pesar de la introducción de productos comerciales (refrescos, alimentos en latas, jabón, etc.) con etiquetas llamativas, así como anuncios de comunicación política gubernamental que publicitan la construcción de infraestructuras escolares, sanitarias, productivas o de red de carreteras.

Esto explica por qué los indígenas aseveran en entrevistas haber aprendido "la castilla" hablada en las Cañadas, no sólo con los maestros de la SEP sino con sus familiares, quienes muchas veces se esfuerzan por comunicarse con los niños en esta variante local del español, y también con la participación en actividades de "la organización" zapatista, de la Iglesia, así como crecientemente por medio de la radio y la televisión (noticias, películas, canciones, publicidad, etc.). La escuela oficial no aparece en la historia del siglo XX como

[589] RAMÍREZ, Noemí. 2005. "Reducen legisladores el presupuesto de la CGEIB". En: *Observatorio ciudadano para el seguimiento de las obligaciones del gobierno mexicano con los pueblos indígenas*. México: AMDH.

la primera instancia de promoción de la lectoescritura del tseltal sino que se ha visto rebasada en este ámbito por los movimientos religiosos y político-agrarios que han sacudido la región (Rockwell, 2006a y 2005b).

La lectoescritura en lengua tseltal o chol no aparece en los discursos de las familias zapatistas de las Cañadas como una cuestión prioritaria, ya que su práctica erudita es marginal. Prevalece en la educación indígena en México una profunda desconfianza hacia la escritura en lengua nativa, y ello ha provocado la ausencia casi total de escritura en el salón de las escuelas de la DGEI (Pellicer, 1999: 279).[590] "*Lo que se ha escrito y lo que se ha llevado al aula es tan pobre que al maestro no le queda más que la castellanización o, en su defecto, realizar prácticas incipientes de educación bilingüe*" (*Ibíd*.). A pesar de que la escritura en lengua vernácula no aparece sistemáticamente como una demanda central de las luchas culturales de los campesinos amerindios, las nuevas élites indígenas de toda América entienden desde hace poco que la escritura en sus propias lenguas puede consolidar un espacio político, y actúa como un medio de afirmación de la existencia y la particularidad de un pueblo (Landaburu, 1998).[591]

Los procesos regionales de politización moderna de las identidades étnicas tienden a reforzar el valor social y político de la lengua nativa, como instrumento ideológico de defensa cultural. En este sentido, la lucha de los indígenas zapatistas, como la de muchos otros pueblos originarios apunta a contrarrestar los efectos del proceso de desaparición de sus lenguas. Los acercamientos a la educación multilingüe se inscriben en un proceso de afirmación cultural de larga duración que responde a lógicas de resistencia política a la dominación social y lingüística (Araujo, 1996).[592]

[590] PELLICER, Alejandra. 1999. *Así escriben los niños mayas su lengua materna*. México: Plaza y Valdés, DIE-CINVESTAV.

[591] LANDABURU, Jon. 1998. "Amérique latine : la réaction indigène à l'écriture occidentale". En: *Ethnies*. Vol. 12, No. 22-23, pp. 105-128.

[592] ARAUJO, Leopoldina. 1996. "La escuela: instrumento de resistencia de los 'Parkatêjê'". En: Pilar Gonzalbo (Coord.). *Educación rural e indígena en Iberoamérica*. México: Colmex, pp. 287-300.

En México, el uso escrito del tseltal como del náhuatl (De Pury, 1998)[593] es ampliamente despreciado por las mismas familias indígenas y pobres que lo hablan, tal vez por no representarles ninguna utilidad social. Sin embargo, la incipiente enseñanza en las escuelas autónomas de nociones de lectoescritura en tseltal demuestra que se están haciendo esfuerzos para revalorizar su lengua, pero sobre todo a nivel oral. Esto se realiza a pesar de no tener los recursos económicos ni simbólicos para llevar a cabo una enseñanza que propicie un multilingüismo equilibrado también a nivel escrito en la cotidianidad del aula. Las prácticas culturales ligadas al uso y desuso desigual de la escritura en el medio escolar tienen que ver con la relación de los alumnos con el lenguaje; estando ellos más o menos social y culturalmente dispuestos a jugar el tipo de juegos de lenguaje al que la escuela les somete (Rockwell, 2006b; Lahire, 2008).[594]

En los discursos de los tseltales zapatistas sobresale la necesidad subjetiva e instrumental de ser políglota; es decir, hablar varias lenguas. Esto por una serie de razones que se enumeran a continuación. Primero, para poder involucrarse de lleno en la comunicación interna de la estructura político-administrativa zapatista que es fundamentalmente interétnica. Segundo, para evitar ser engañados cuando salen fuera de su territorio por asuntos comerciales y laborales. Tercero, para acceder al orgullo personal de escribir y hablar "bien" tanto en español como en lengua indígena. Así se hace relevante la cuestión de la dignidad individual pero colectivamente valorizada.

En los casos minoritarios de trilingüismo en ciertas comunidades de las Cañadas (sobre todo español y tseltal/tojolabal o tseltal/ch'ol o tseltal/tsotsil), las estrategias educativas de los padres de familias zapatistas desafían en la práctica los efectos de la política nacional de educación indígena. Lógicamente, las familias bases de apoyo tienden a elegir como promotores de educación ya sea a un joven trilingüe, o bien a varios jóvenes bilingües que puedan atender a cada grupo lingüístico. Al dibujar un complejo mosaico geoterritorial, estos casos de plurilingüismo comunitario a escala regional representan escenarios

[593] DE PURY, Sybille. 1988. "El náhuatl: ¿dialecto o 'lengua civilizada'?" En: Claude Bataillon *et al. Indianidad, etnocidio, indigenismo en América Latina*. México: III, CEMCA, pp. 169-178.

[594] LAHIRE, Bernard. 2008. *La raison scolaire. Ecole et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.

específicos donde el marco de gestión autónoma se revela mucho más adecuado que el marco legal nacional para atender a la diversidad cultural y lingüística no sólo de cada pueblo sino de cada grupo comunitario indígena.

Muy pocas microregiones zapatistas de las Cañadas son homogéneas desde el punto de vista étnico, por razones obvias de colonización y ocupación de las tierras "nacionales"[595] y luego "recuperadas"[596] por familias de distintos orígenes. En esta zona, la dominación demográfica de las poblaciones hablantes del tseltal y sus variantes de Ocosingo, Oxchuc y de Bachajón no implica que sea hegemónica la lengua "tseltalera", pero de cierta manera tiende a aparecer como segunda lengua franca después de "la castilla". La complejidad del tejido multicultural de las Cañadas vuelve muy difícil la tarea de elaborar un mapa de ubicación precisa de los asentamientos de grupos poblacionales en toda su diversidad etnolingüística.

Ahora bien, la planeación educativa bastante centralizada de la SEP, y que en la actualidad abre pocos espacios de participación directa a las organizaciones indígenas, se vuelve relativamente inoperante para atender la diversidad profunda de las particularidades sociolingüísticas de las comunidades indígenas del país. En cambio, la autonomía comunitaria y regional de la gestión educativa permite rebasar la desatención de las autoridades estatales y federales frente a este problema que proviene de la afectación laboral de la gran mayoría de los maestros indígenas fuera de su zona lingüística.

En México, la diversidad sociocultural representa un reto mayor para la política educativa dirigida a los indígenas, en la medida en que es el Estado y no ellos y sus representantes quienes tienen el poder (legal) de determinar los objetivos y modalidades escolares del uso lingüístico de la lengua propia en combinación con el español, el inglés y/o otra lengua

[595] Véanse: Ascencio y Leyva, 1996; Lobato, 1997; De Vos, 2002.

[596] Después de ser tomadas en 1994 por el EZLN junto con otras organizaciones campesinas de Ocosingo, las tierras y casas de los hacendados y rancheros son reocupadas por grupos indígenas –muchos de ellos tseltales- a finales de los años 90, pero es un tema aún poco explorado por la investigación social. Sin embargo, esta recolonización campesina de las parcelas de explotación ganadera tiene un aspecto pluriétnico, ya que llegaron a instalarse en las Cañadas cientos de familias tsotsiles y tseltales provenientes también de Los Altos.

originaria (véase Díaz Couder, 2000).[597] A nivel jurídico, los recientes cambios legislativos en cuanto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas (véase Bailón, 2003) [598] no aportan solución para el desafío político de proporcionar a todos los niños indígenas una educación en su propia lengua. Dejando aparte de cientos de miles de alumnos indígenas escolarizados en castellano, la política pública de educación bilingüe aún está lejos de responder flexiblemente a la necesidad de adaptar la enseñanza a medios extremadamente multiétnicos como lo son los grandes campos de cultivos agrícolas (Lestage y Pérez, 2003),[599] así como los barrios de migrantes indígenas en las grandes ciudades.[600]

Autonomía indígena, lenguas y escrituras

En efecto, los mecanismos de gestión autónoma de los asuntos escolares permiten evitar desfases -no solucionados por la SEP- entre el origen sociocultural del maestro y del alumnado, entre los planes y programas nacionales y la demanda de educación social y culturalmente pertinente. Esto provoca dificultades de aprendizaje y contribuye a interiorizar el estigma de la dominación cultural y lingüística. Sin embargo, hasta hoy pocos MAREZ han podido desarrollar planes de valoración escrita de las lenguas indígenas, sobre todo porque pocos promotores han tenido la oportunidad de aprender a leer y a escribirlas fluidamente, aplicando las reglas ortográficas derivadas de los acuerdos tomados en sus equipos municipales. En las comunidades, los escasos libros disponibles provienen sobre todo de donaciones, no siempre oportunas. Muchos promotores reconocen el uso de todo tipo de soporte pedagógico, incluyendo el juego, elementos del medioambiente, la imagen y el video; mientras que no es tabú la consulta esporádica de uno

[597] DÍAZ-COUDER, Ernesto. 2000. "Diversidad sociocultural y educación en México". En: José Manuel Juárez y Sonia Comboni (Coords.). *Globalización, Educación y Cultura*. México: UAM, pp. 105-148.

[598] BAILÓN, Jaime. 2003. *Derechos humanos y derechos indígenas en el orden jurídico federal mexicano*. México: CNDH.

[599] LESTAGE, Françoise y Tiburcio Pérez Castro. 2003. "Una escuela bilingüe, ¿para quién? El caso de los migrantes indígenas en Baja California". En: François Lartigue y André Quesnel. *Las dinámicas de la población indígena*. México: CIESAS, IRD, Porrúa, pp. 249-263.

[600] Véanse Martínez Casas (2006) y Dietz *et al.* (2008).

u otro libro de texto gratuito de la SEP "*porque de por sí traen cosas que no miramos aquí en la selva*".[601]

Según Louis-Jean Calvet (1999: 60-61),[602] las fronteras políticas trazadas por el Estado son un buen ejemplo de intervención exterior sobre un "*nicho ecolingüístico*", que contribuye a reorganizar todas las relaciones intra e interlingüísticas. En el caso zapatista, las fronteras entre comunidades federadas en MAREZ y estos a su vez en Caracoles, aún no permiten que se armonicen y estandaricen a nivel macroregional las prácticas lingüísticas en el aula. Así, los equipos municipales de promotores no comparten entre ellos los métodos ni los materiales didácticos producidos por ellos mismos, como por ejemplo los manuales redactados y/o traducidos en las lenguas habladas en las Cañadas. En efecto, en varios MAREZ de habla tseltal de los Caracoles de Morelia y Roberto Barrios, los promotores se han reunido en talleres de reflexión y producción de materiales didácticos junto con otros miembros de la comunidad y con pedagogos y etnolingüistas universitarios.

Si bien la prioridad actual de los indígenas no es escribir su propia lengua, algunos promotores quieren –y ciertos logran- desarrollar estas habilidades entre la niñez, sin olvidar que no cuentan con los recursos económicos, culturales y sociales (por ejemplo las relaciones de colaboración con lingüistas exteriores) suficientes para dotarse de diccionarios, léxicos, manuales y programas multimedia en versiones multilingües.

A la imagen de los "licenciados" -supuestamente bilingües- formados en la UPN, una parte considerable de los jóvenes promotores (sin excluir otros más experimentados) afirma tener mucha dificultad para entender y manipular expresiones y "palabras elevadas", frases de construcción gramatical compleja, así como la conjugación de los verbos sobre todo en subjuntivo y en pretérito. Los frecuentes errores ortográficos del español en los pizarrones de todas las escuelas en las Cañadas, tanto oficiales como zapatistas, manifiestan el escaso uso cotidiano de la lectoescritura entre adultos indígenas. Esto concierne tanto a los

[601] Entrevista de octubre 2005 a Eduardo, promotor tseltal de 19 años.

[602] CALVET, Louis-Jean. 1999. *Pour une écologie des langues du monde*. París: Plon.

funcionarios y a los educadores precarios del CONAFE y del PECI, como a los promotores de los municipios rebeldes.

Para comprender mejor los fenómenos sociales de diglosia, o de dominación de una lengua sobre otra, que se reflejan en las aulas, falta desarrollar desde la sociolingüística, en vínculo con el análisis antropológico, líneas convergentes de investigación social construidas y aplicadas por los mismos educadores con sus alumnos de los distintos niveles de educación; sobre los usos y efectos concretos de los lenguajes, las actitudes lingüísticas, los contactos conflictivos o los fenómenos de desplazamiento. Si las asambleas y los promotores de educación autónoma tuvieran acceso a los resultados de la (auto) evaluación de proficiencia lingüística de sus alumnos en escritura y oralidad (véase: Podestá, 2003),[603] reajustarían la acción pedagógica en el sentido requerido para ellos.

Pierre Bourdieu (2001: 284-287) hace referencia a los fundadores de la escuela republicana francesa quienes tenían, como en México los fundadores de la escuela rural, el objetivo de la imposición de una lengua "nacional" con el fin de alfabetizar e inculcar explícitamente "*el sistema común de categorías de percepción y de apreciación capaz de fundar una visión unitaria del mundo social*". Aplicando su teoría al caso occitano del sur de Francia, la oficialización del movimiento regionalista o nacionalista pasa por la manifestación pública, el hecho de ser visible y pretender la institucionalización. "*El mundo social también es representación y voluntad, y existir socialmente, es también ser percibido, y percibido como distinto*." Este subraya en realidad los ordenamientos ("*classements*") objetivos; es decir, incorporados u objetivados, a veces bajo la forma de instituciones (como las fronteras jurídicas) y la relación práctica, actuada o representada, a través de las estrategias individuales o colectivas.[604] En la perspectiva de Bourdieu, se refuerzan rasgos identitarios y la idea de territorio regional en las estructuras subjetivas como si los criterios "objetivos" de la identidad fueran inseparables de representaciones mentales (actos de

[603] PODESTÁ, Rossana y Elizabeth Martínez. 2003. "Sociolingüística educativa". En: M. Bertely (Coord.). *Educación, derechos sociales y equidad*. Vol. 1. México: COMIE, SEP, CESU, pp. 105-123.

[604] « *Le pouvoir sur le groupe qu'il s'agit de porter à l'existence en tant que groupe est inséparablement un pouvoir de faire le groupe en lui imposant des principes de vision et de division communs, donc une vision unique de son identité et une vision identique de son unité* » (Bourdieu, 2001: 287).

percepción y de reconocimiento) y objetales (banderas, ceremonias, etc.) usadas estratégicamente, en la cotidianidad de la vida de las escuelas zapatistas.

En las representaciones sociales de los tseltales, la autonomía indígena en el ámbito educativo ofrece marcos de maniobra a los pueblos concernidos para adecuar el nivel de bilingüismo a adoptar en sus escuelas de acuerdo con la diversidad de redes sociocomunicativas en la región. En los etnoterritorios donde es evidente un proceso de fortalecimiento de la identidad india, "*la lengua es un instrumento que puede ser usado y manipulado según las necesidades de desarrollo político-económico de las poblaciones*" (Coronado *et. al.*, 1999: 302).[605]

Al ser bi o a veces trilingües, los indígenas cuentan con varios códigos lingüísticos que pueden ser empleados de manera instrumental; como por ejemplo, para excluir monolingües en español. La imposición de una política lingüística en México es muy desfavorable para el desarrollo de las lenguas vernáculas en el campo educativo, ya que están subordinadas al español e interactúan mediante lógicas de resistencia y conflictividad que operan a nivel intercultural (ver Hamel, 2001).[606] En Chiapas, como en Colombia donde los intentos de ciertas organizaciones indígenas por poner en práctica una enseñanza bicultural y en lengua indígena son aún anteriores, probablemente sería prematura la evaluación de su repercusión sobre la práctica lingüística (Landaburu, 2004).

En otras latitudes el desarrollo de iniciativas autónomas de educación en lengua maori (Nueva Zelanda), confirma que los padres de familia han cambiado las reglas de elaboración del currículo alternativo; las cuales no reconocían anteriormente la lengua y la cultura del Pueblo Maori como capital lingüístico y cultural en las escuelas (May, 1998).[607] "*El conocimiento y las competencias del lenguaje Māori se incorporan así al esquema, sin*

[605] CORONADO, Gabriela; et al. 1999. *Porque hablar dos idiomas… es como saber más. Sistemas comunicativos bilingües ante el México plural*. México: CIESAS.

[606] HAMEL, R. Enrique. 2001. "Políticas del lenguaje y educación indígena en México. Orientaciones culturales y estrategias pedagógicas en una época de globalización". En: Roberto Bein y Joachim Born (Eds.). *Políticas lingüísticas. Norma e identidad*. Buenos Aires: UBA, pp. 143-170.

[607] MAY, Stephen. 1998. "Language and Education Rights for Indigenous Peoples". En: *Language, Culture and Curriculum*. Vol. 11, No. 3, pp. 272-296.

excluir aquellos del grupo dominante de los Pākehā, mismos que son sujetos de negociación y cambio. Los resultados indicados de los Kura Kaupapa Māori claramente destacan este proceso de acuerdo mutuo con el énfasis sobre el bilingüismo y el biculturalismo" (*Ibíd*.: 292).[608]

B. De eso que los zapatistas no llaman educación intercultural

Estando sujeta a su contexto sociopolítico, toda propuesta pedagógica intercultural traspasa la frontera de lo escolar, y por el carácter polisémico del concepto de interculturalidad, hay que preguntarse cuál es el proyecto de sociedad a la que se encuentra ligada dicha concepción (Medina, 2005: 50).[609] El fenómeno de interculturalización de la enseñanza escolar en los MAREZ no es un proyecto en sí para los pueblos zapatistas, sino más bien una consecuencia lógica del marco autonómico de gestión educativa. Más que recurrir a prácticas discursivas interculturalistas en boga actualmente, los pueblos zapatistas experimentan desde hace varios años nuevos modos de articular conocimientos culturales que son políticamente significativos y subjetivamente relevantes para las familias de militantes indígenas y campesinos.

En los discursos, tanto de los representantes de las bases de apoyo zapatistas como de sus asesores y colaboradores en materia educativa, no se releva con énfasis particular la introducción transversal de conocimientos culturalmente diferenciados en la escuela. No prevalece en los discursos zapatistas la idea de enarbolar la bandera de la educación "comunitaria" e "intercultural". No obstante en la praxis referida a la selección, la yuxtaposición y la combinación de conocimientos propios y ajenos a la cultura indígena y zapatista, la consideración del contexto comunitario e intercultural se encuentra presente en la puesta en práctica de los proyectos municipales de educación autónoma. En adelante, se examinará de qué manera se articulan e interactúan conocimientos endógenos y exógenos en las escuelas autónomas, mientras el reto de la interculturalidad "para todos" que plantea el Estado es sólo discursivo, aún a nivel de la educación básica. No obstante, puede

[608] Traducción personal.

[609] MEDINA MELGAREJO, Patricia. 2005. "Oralidad y enseñanza, memoria y escritura". En: Jorge Tirzo (Coord.). *Educación e interculturalidad: una mirada a la diversidad*. México: UPN, pp. 36-51.

sorprender que con los pocos recursos a su alcance, las soluciones autonómicas de las autoridades zapatistas contribuyen a hacer de sus escuelas auténticos espacios de encuentro intercultural entre ideas y personas de las mismas comunidades y otras que simpatizan con la causa rebelde.

¿Interculturalizar los planes y programas?

La educación intercultural puede definirse de múltiples maneras, según la definición operativa que se otorgue al concepto de interculturalidad en las relaciones sociales. Los discursos interculturalistas, no siempre etnicistas, quedan reducidos a proyectos inconclusos de política cultural de distintas naturalezas, donde la cultura propia y la ajena son valoradas positiva y negativamente en un proceso de hibridación. Al ser discursos de tipo ideológico, los ideales políticos de diálogo intercultural sobre bases equitativas se desvanecen ante las repercusiones de relaciones de poder asimétricas que atraviesan los grupos culturales y los enfrentan entre ellos. Según Alain Touraine (2006: 302),[610] "*el primer mérito de las ideas multiculturalistas es el de reaccionar contra la homogeneización del mundo en beneficio de una cultura mercante sustentada en poderosos medios técnicos y financieros, que debilitan o destruyen la capacidad de invención, autotransformación y reinterpretación de las culturas que son etiquetadas como tradicionales, pero que a menudo tuvieron grandes efectos modernizadores*".

Por educación intercultural se entiende al conjunto de actividades y disposiciones sociales que están estratégicamente orientadas a regular, desde el marco escolar, las relaciones interétnicas son específicamente conflictivas en la sociedad, ya que dependen de lógicas de poder y dominación social. Los currículos escolares se transforman para que incluir conocimientos, valores y aspiraciones propios a los distintos grupos culturales que cohabitan dentro de una misma localidad, región y/o nación. Por consiguiente, una promesa de los discursos interculturalistas es la de "empoderar" al alumnado y la comunidad, luchando, desde el aula, contra el racismo y las discriminaciones socioculturales, gracias a la valorización del sentimiento de dignidad humana y de orgullo etnonacional (ver

[610] TOURAINE, Alain. 2006. "Las condiciones de la comunicación intercultural". En: Daniel Gutiérrez Martínez (Comp.) *Multiculturalismo: desafíos y perspectivas.* Siglo XXI, UNAM, Colmex, pp. 275-303.

Baronnet, 2007).[611] Sin embargo, para obtener resultados convincentes a gran escala, se supone que este enfoque intercultural no puede limitarse al grupo cultural dominado, sino debe abarcar a toda la población regional y nacional, lo que ni siquiera ha sido experimentado por la SEP.[612]

Décadas después de los primeros dispositivos de enseñanza intercultural destinados a los inmigrantes en los países occidentales (Lorcerie, 2003; Abdallah-Pretceille, 1999),[613] puede parecer sorprendente que las propuestas gubernamentales de pedagogía intercultural para las poblaciones indígenas no hayan sido inspiradas por las principales experiencias elitistas de educación intercultural anteriores a los años 90 en México (Colegio Americano, Liceo Franco-Mexicano, Colegio Alemán, por citar algunos ejemplos) que también tienen el objetivo de facilitar la integración social y cultural, pero en otro país occidental. Sin que haya lugar para criticar tales experiencias, es sorprendente que no han sean tomadas como ejemplo en los programas de educación indígena, suponiendo que "*para buena parte de la sociedad mexicana no es lo mismo una cultura tan prestigiosa como la alemana que la de los otomíes*" (Martínez Casas, 2006: 254).[614]

Interculturalizar los planes y programas implica transformar el poder de decidir sobre el quehacer educativo en relación con el grupo cultural concernido. En este sentido, nada indica que los arbitrajes del Estado sobre lo que es culturalmente pertinente a nivel curricular correspondan a lo que las organizaciones indígenas y sus comunidades puedan seleccionar como legítimamente válido. De acuerdo a la filosofía de Edgar Morin (1999 15-17),[615] para que un conocimiento educativo sea pertinente, hay que ubicarlo en un contexto

[611] BARONNET, Bruno. 2007. "Education interculturelle et pouvoir indien: le cas des écoles de la Forêt Lacandone au Chiapas". En: *Amérique Latine Histoire et Mémoire.* No. 13, pp. 149-166.

[612] Del INI de G. Aguirre Beltrán (1973) hasta la CGEIB de S. Schmelkes (2001-2006), la cuestión de ampliar la biculturalización de la educación básica hacia la población mestiza ha sido evocada como prioridad pero aún no se ha concretizado.

[613] ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine. 1999. *L'éducation interculturelle*. París: PUF.

[614] MARTÍNEZ CASAS, Regina. 2006. "Diversidad y educación intercultural". En: Daniel Gutiérrez Martínez (Comp.). *Multiculturalismo: Desafíos y perspectivas.* México: Siglo XXI, UNAM, COLMEX, pp. 241-260.

[615] MORIN, Edgar. 1999. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO.

que otorgue sentido, pero también evidenciarlo en lo global ("*las relaciones entre todo y partes diversas ligadas de manera inter-retroactiva u organizacional*"), y en lo multidimensional que caracteriza la sociedad, cuya complejidad es entendida como "*la unión entre la unidad y la multiplicidad*".

"Porque de por sí nuestra educación nace de la comunidad"

Según un consejero municipal de la zona Selva Tseltal,[616] se procede más o menos así:

> "*Agarramos las ideas del pueblo y orientamos nuestra educación como pueblo, porque de por sí nuestra educación nace de la comunidad, y la comunidad es la escuela. Vemos que hay cosas que sí son buenas que agarrar de nuestra cultura pero hay otras que hay que cambiar. No todo no es bueno en nuestra cultura, pero vemos que hay que guardar lo mejor, y juntarlo con lo mejor de las otras culturas, y así aprendemos de todo el mundo*".

Para Juan, joven soltero recién nombrado como promotor de educación,

> "*No tiene caso que los niños aprenden acerca de las cosas que no existen en la comunidad, que los niños nunca van a ver aquí, pero no tiene caso tampoco no saber nada de lo que pasa en todo el país, las resistencias y las guerras que hay también en todo mundo*".

Según otro joven encargado del Comité de educación en un nuevo centro de población,

> "*Los compañeros dicen que quieren que haiga de todo en la escuela, según lo estamos viendo aquí, pero primeramente quieren que la escuela sirva para mejorar el pueblo, para salir adelante, para no olvidar quiénes somos aquí los tseltales, para que los niños respeten y aprenden de los mayas, y cómo era de nuestros antepasados en la finca, quieren saber cómo hacen su lucha los compañeros que están en otros estados, en otros países"*.

[616] Entrevista a G., abril de 2006.

En los territorios zapatistas que abarcan cerca de mil comunidades de militantes, no son actores sociales externos (funcionarios, activistas, etc.) sino los miembros de la comunidad y sus representantes quienes son reconocidos como más aptos y legítimos para determinar los conocimientos de orden cultural pertinentes de estudiar en la escuela. La autonomía política de la gestión educativa les permite seleccionar los tipos de conocimientos que se deben transmitir en sus escuelas.

C. La autonomía como condición para una educación socialmente diferenciada

De acuerdo a Héctor Muñoz Cruz (2001: 488),[617] el futuro de la política intercultural bilingüe depende en gran medida de la óptica global para entender los procesos sociales de las poblaciones indígenas y la participación auténtica de comunidades y maestros indígenas mejor formados. "*A pesar del impacto limitado, las doctrinas de la interculturalidad y la participación han comenzado a desmontar las creencias y prácticas monoculturales y a desestabilizar los baluartes verticalistas y euroculturales, pero necesitamos entender que estas concepciones requieren una transformación de las jerarquías y de las relaciones entre poblaciones lingüística y culturalmente diversas*" (*Ibíd.*: 487).

En efecto, para transformarse en un modelo escolar que posibilite un aprendizaje culturalmente situado y que refuerce la autoestima, parece ineludible operar una ruptura contundente con la marginalización política de las comunidades y organizaciones indígenas para que puedan erigirse como sujetos activos y responsables de la orientación de su propio quehacer educativo. Esto supone introducir modos de intervención horizontal en la educación escolar que permitan garantizar que la enseñanza sea contextualizada no sólo a nivel sociocultural, sino también político y económico, de acuerdo a las prioridades localmente expresadas.

[617] MUÑOZ CRUZ, Héctor. 2001. "Trayectorias de las políticas de educación indígena en México". En: Héctor Muñoz Cruz; *et al. De prácticas y ficciones comunicativas y cognitivas en educación básica*. México: UAM, CONACYT, pp. 431-494.

Las demandas zapatistas en los salones escolares

La organización de los conocimientos que circulan en las escuelas zapatistas está estrechamente ligada al tipo de gestión administrativa y sobre todo pedagógica basado fundamentalmente en las estructuras y mecanismos locales de ejercicio del autogobierno indígena. Ahora bien, el marco de autonomía educativa permite a las bases sociales del EZLN apropiarse de la escuela como espacio comunitario de transmisión de conocimientos que son social, política y culturalmente diferenciados, de acuerdo a la identidad tseltal, campesina y zapatista de los principales actores implicados en su desarrollo. Dicho de otra manera, la autonomía aparece en este sentido como una condición orgánica para fundamentar un plan de estudio regional y flexible en el cual estén yuxtapuestos y combinados los conocimientos socioculturalmente diferenciados. En palabras del filósofo Luis Villoro (1998: 105),[618] el fin de las autonomías es garantizar el mantenimiento de la identidad y el desarrollo de los pueblos en el marco de un Estado plural que pondría la educación en manos de las entidades autónomas, sin renunciar a su coordinación estatal. "*Los programas, textos y objetivos de enseñanza expresarían entonces los puntos de vista de una pluralidad en la unidad de un proyecto común*".

No existe un gran "laboratorio" o "modelo" de enseñanza zapatista; es decir una suerte unívoca de planes y programas de estudio en los MAREZ, sino algunos principios pedagógicos basados en la praxis y el sentido común. Estos se han definido "paso a paso" en los inicios de los proyectos educativos en la región de La Realidad, y "en la marcha" en los diez últimos años en cada una de las cinco zonas rebeldes del sureste y en la treintena de MAREZ que las constituyen. La organización en materias o disciplinas de estudio parece responder a una lógica de co-construcción a escala regional mediante el diálogo; por una parte, entre promotores/autoridades municipales/colaboradores externos; y por otra parte, entre promotores/autoridades comunitarias/familias "en resistencia".

En los centros de formación de promotores de educación de los MAREZ en las Cañadas, en los Altos y en la región norte de Chiapas, los proyectos pedagógicos difieren en la organización y en la elección de las asignaturas. En los Caracoles de Oventik y Morelia, se

[618] VILLORO, Luis. 1998. *Estado plural, pluralidad de culturas*. México: Paidós.

estudia una materia de enseñanza práctica que se denomina "producción", mientras que en los Altos tsotsiles se estudia "humanismo", y el equivalente en Morelia se llama "educación política" para referirse a los cursos que envuelven la ética zapatista y los valores del movimiento. En las regiones autónomas de La Realidad, y luego de Roberto Barrios y La Garrucha, la propuesta metodológica del proyecto Semillita del Sol es reapropiada según las acciones formativas de los mismos capacitadores indígenas, quienes muchas son los promotores más experimentados electos por sus pares.

Sin que signifique la desaparición de los equipos externos de asesoría pedagógica, los equipos de promotores se reúnen en talleres dedicados a "integrar las demandas"; es decir, transversalizar los conocimientos con base en su "recuperación" mediante grupos de reflexión que toman como eje de análisis las demandas zapatistas. Se trata de rebasar lo que la cultura escolar y universitaria dominante impone mediante fronteras disciplinarias que debilitan la producción de conocimientos (Wallerstein, 2001).[619] En la invención social de estas "materias" de educación crítica transdisciplinar con las autoridades municipales en turno en los consejos autónomos se han activado, y regularmente participado en ella, varios grupos de asesores o capacitadores externos: algunos siendo antropólogos, pedagogos e historiadores ampliamente reconocidos en la academia universitaria así como estudiantes brillantes, pero en general muy discretos sobre su compromiso personal con los proyectos de educación autónoma.

En agosto del año 2001, el Consejo Autónomo del MAREZ Ricardo Flores Magón toma acuerdos que van en sentido contrario de los profesores de la UPN y militantes prozapatistas de México que querían imponer a estas autoridades un proyecto pedagógico más tradicional pero distinto a sus deseos.[620] Para puntualizar los "*acuerdos municipales sobre la capacitación a promotores de educación*", los consejeros autónomos reafirman por escrito que "*su trabajo es para toda la comunidad, el trabajo con los niños y las niñas es sólo una parte, porque el promotor, como nosotros lo estamos viendo, debe intervenir y*

[619] WALLERSTEIN, Immanuel. *Abrir las ciencias sociales: informe de la comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales.* México: Siglo XXI, 2001.

[620] Véase Muñoz Ramírez en *Revista Rebeldía* (2004).

compartir su conocimiento y buscar el intercambio de ideas a la hora en que la comunidad está enfrentando o tratando de resolver un problema". Esta misión confiada a los promotores difiere por completo de un simple trabajo de alfabetización. Supone prepararles para encarar dificultades que rebasan el ámbito de competencias promovidas en los circuitos de profesionalización pedagógica formal, asumido por instituciones de enseñanza superior, separadas de las universidades como las sedes de la UPN y las escuelas normales.

Desde 2001, la propuesta de desglose curricular ratificada por las asambleas y las autoridades del MAREZ Ricardo Flores Magón parte del estudio de once "ejes fundamentales" representados por las demandas zapatistas: Techo, Tierra, Alimentación, Trabajo-producción, Salud, Educación, Justicia, Libertad, Democracia, Autonomía e Independencia. Se entrecruzan en cuatro "áreas de conocimiento": Vida y medioambiente, Historias, Lenguas y Matemáticas. Por ejemplo, en cuanto a la demanda "Tierra", los promotores preparan actividades pedagógicas relacionadas con el tema agrario. Para la materia de ciencias naturales se formulan preguntas generadoras sobre la protección y utilización de los recursos ambientales. Para las materias de historia y ciencias sociales, se estudian los movimientos de lucha por la tierra en Chiapas, en México y en el mundo. En la enseñanza del algebra, se miden solares y parcelas. Como ejercicios de la materia de español, se redactan poemas sobre la naturaleza y también cartas virtuales de denuncia por amenazas de despojo.

Cabe recordar que a diferencia de muchas escuelas de la modalidad federal bilingüe, el idioma predominante para la enseñanza es la lengua materna de los niños. El idioma castellano está relegado como segunda lengua de estudio a pesar de ser una prioridad educativa explícita. La ausencia de manuales didácticos en la zona Selva Tseltal favorece la autonomía pedagógica de cada promotor para inventar, con singular creatividad, contenidos y métodos de enseñanza adaptados a sus alumnos. Además de inspirarse a sí mismo de los recuerdos de su propia escolaridad y formación docente, los educadores zapatistas acostumbran promover que sus alumnos investiguen, jueguen, canten y realicen cotidianamente actividades deportivas y artísticas.

Siendo la educación parte de la cultura que moldea las mentes (Bruner, 1996),[621] la diferenciación curricular responde a intereses políticos y socioculturales que dan sentido a la orientación global de los contenidos abordados y estudiados en las escuelas de las bases de apoyo zapatistas. De manera recurrente en sus discursos, particularmente las autoridades de cada MAREZ, tres líneas directrices guían la orientación global de los diversos proyectos educativos locales. Surgen como puntos comunes al conjunto de ellas, dejando suponer que vienen infundidas por la dirección político-militar de los insurgentes del EZLN. Primero, en todos sus proyectos escolares está presente la idea de hacer de las demandas, la historia y la situación (local y nacional) de la lucha del movimiento zapatista, un elemento esencial del aprendizaje. Segundo, parece haber una opción compartida a favor de un bilingüismo equilibrado, dedicando el mismo tiempo en clase a la enseñanza en español y en lengua indígena. Tercero, ciertos valores éticos y conceptos (véanse Michel, 2003; González-Casanova, 1998)[622] forjados en el movimiento indígena irrumpen en la acción educativa como acto entusiasta de conciencia sociocultural y política; sin contraparte financiera, al servicio de la defensa y el fortalecimiento de la identidad étnica, campesina y zapatista. Según la Junta de Buen Gobierno:

> "*Estamos viendo nosotros cómo se relaciona el conocimiento con las 13 demandas de la organización zapatista y que son los ejes que analizar en nuestro trabajo de capacitación y en nuestras escuelitas; de allí porque ellos son del pueblo, los promotores y los niños saben por donde recuperar los saberes que tiene la comunidad, porque el pueblo tiene conocimiento, tiene ciencia. […] No es como si alguien de fuera nos dice cómo vamos a hacer nuestra educación autónoma, porque no sabe de nuestra verdadera historia como pueblo. Es la conciencia y no el dinero que se cobra por quincena lo que cuenta; dar el ejemplo, no ser individualista, respetar lo que dice la*

[621] BRUNER, Jerome. 1996. *L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. París: Retz.

[622] GONZÁLEZ-CASANOVA, Pablo. 1998. "La formación de conceptos en los pueblos indios. El caso de Chiapas". En: *Nueva Sociedad*. No. 154, pp. 42-57.

comunidad. Por eso es importante en nuestra educación tener conciencia, no salirse de la política y el camino de la lucha zapatista".[623]

En este sentido, se desprende de los testimonios de los promotores el alto valor simbólico atribuido a su misión de aprender más y formarse mejor para enseñar a la niñez de su comunidad la "verdadera historia" de los luchadores sociales y héroes del país y del mundo. Se hace énfasis en temas culturales específicos a la región indígena, en la enseñanza bilingüe equilibrada entre "la castilla" y la variante de la lengua indígena local, en los conocimientos sobre la vida en las épocas del peonaje en las haciendas, de la colonización de la selva y de la organización zapatista hasta hoy.

Una educación para "mejorar al pueblo"

En los discursos de las bases zapatistas sobresale el tema del servicio a la colectividad. Servicio asumido como cargo comunitario, pero orientado por fines muy específicos: contribuir a una educación "verdadera" – por oposición a una que es juzgada falsa, ineficiente, ilegítima y nociva- que apunte a descolonizar las mentes y las conductas humanas gracias a la producción de conocimientos y métodos alternativos. Los testimonios de promotores atestiguan el fuerte valor simbólico atribuido al compromiso personal de asumir en su comunidad un papel considerable dentro del proyecto educativo zapatista. El mejor ejemplo de este rasgo subjetivo compartido por los promotores, y de algún modo por las autoridades y las familias en general, es la idea de la entrega de sí mismo "para servir el pueblo" sin interés material o lucrativo, para llevar los derechos a la práctica en beneficio de la colectividad de militantes y simpatizantes del movimiento político-militar zapatista. Además de requerir entusiasmo y dedicación, esta labor docente es colectiva y simbólicamente reconocida localmente, pero muy absorbente y poco atractiva a nivel económico. Se trata para muchos promotores jóvenes adultos de buscar maneras de revertir en la práctica los métodos con los que ellos se alfabetizaron: usar la lengua indígena como lengua de enseñanza al igual que el español; usar e inventar métodos y soportes didácticos originales con base en su imaginación pedagógica y los recursos naturales y culturales movilizables; usar, inventar y apropiarse modos adecuados de transmisión de

[623] Entrevista en La Garrucha, marzo de 2006.

conocimientos dirigidos a "resolver nuestras necesidades", "solucionar problemas", "mejorar el pueblo", "ayudar a salir adelante", sin por lo tanto proponer un plan integral de enseñanza básica con énfasis marcado en el desarrollo rural (véanse al respecto: CESDER, 2002;[624] y Atchoarena y Sedel, 2004).[625]

> *"Necesitamos una educación integral que respete la realidad de nuestra región y de nuestro pueblo indígena, que haga más fuerte nuestra experiencia cultural hasta avanzar a la verdadera autonomía, porque la autonomía verdadera es la que resuelve los problemas de nuestras comunidades para que vivan mejor. Por eso necesitamos una educación no sólo de palabra*".[626]

Según Edgar, promotor de educación autónoma en la región de Morelia:

> *"Yo les he explicado a los niños para qué sirve la educación: cuando sepan, ya van a ayudar a los otros; algún cargo reciben en la comunidad; van a poder hacer cualquier trabajo; no van a temer. Los niños ya saben que les va a servir mucho lo que van a aprender en la escuela. Es como un arma contra el enemigo porque nos engañan si no sabemos leer, si no sabemos nada; no entendemos la realidad. Ya no es tan fácil engañarnos, ya sabemos el derecho que tenemos como indígenas*".[627]

Esta finalidad de la acción social ha sido bien captada en la introducción del folleto de 42 páginas de operaciones matemáticas "*Educación Autónoma por la Democracia, la Libertad y la Justicia*" (2005) por el antropólogo y lingüista de la UNAM, Carlos Lenkersdorf, al

---

[624] CENTRO DE ESTUDIOS PARA EL DESARROLLO RURAL. 2002. *Educación para el medio rural. Una propuesta pedagógica*. Monterrey: Castillo y CESDER.

[625] ATCHOARENA, David y Charlotte Sedel. 2004. "Educación y desarrollo rural: definición del marco de referencia". En: David Atchoarena y Lavinia Gasperini. *Educación para el desarrollo rural: hacia nuevas respuestas de política*. París: FAO y UNESCO-IIPE, pp. 35-80.

[626] Fuente: sitio Internet de Enlace Civil A.C. en la rúbrica dedicada a *Semillita del sol*. http://www.enlacecivil.org.mx Visita efectuada el 6 de junio de 2005.

[627] Fuente: KLEIN, Hilary. "La educación autónoma". En: *Boletín Chiapas al Día*, CIEPAC, No. 259 y 261, septiembre de 2001.

dirigirse a los "*hermanos y hermanas*" tojolabales de Chiptik[628] que le han solicitado la autoría.

> "*La razón de escribir este pequeño libro es de aprender un poco la cuenta, como se dice, es decir, conocer los números, sumar, restar, es decir, sin y con dinero, multiplicar y dividir. Son cosas que necesitamos toda la vida, niños y niñas, jóvenes y adultos. Porque por todas partes nos quieren engañar, y si no conocemos la cuenta peor nos va. Así es este libro, quiere ser una ayuda en las clases y escuelas que ustedes han formado en lugar de las clases oficiales que no muy enseñaron lo que necesitan. Así el libro quiere responder a una necesidad de las comunidades y municipios si así les parece. Es decir, ustedes tienen la última palabra para decir si el libro les sirve o no. No quiero ser mandón benefactor que les regale cosas que no les sirvan."*

A pesar de no ser nada usual que un material de apoyo y formación de promotores zapatistas esté firmado por su autor (sea o no prestigiado), este pequeño preámbulo escrito en "la castilla" indígena de las Cañadas es revelador de la distancia y la congruencia ética con la cual los "compañeros de la sociedad civil" se implican en el apoyo técnico a la formación de los educadores indígenas. Por un lado, se trata de una ayuda exterior que no puede pretender representar un método unívoco de aprendizaje de las operaciones matemáticas básicas, es decir que se sabe que la propuesta de reforzamiento de capacidades docentes sólo es una entre otras muchas.[629]

Por otro lado, en el corazón de este texto, la intencionalidad de "proponer y no imponer" es congruente con el objetivo ético de ayudar a perseguir un cambio positivo en la vida cotidiana y que es recurrente en los discursos indígenas de las Cañadas: aprender a leer, escribir y calcular con cifras en ambas lenguas para no ser engañados en las relaciones de

[628] San Miguel Chiptik (MAREZ Vicente Guerrero) es una comunidad tojolabal que pertenece al Caracol III con sede en el ejido Morelia, cerca de Altamirano (véase Cerda, 2006a; van der Haar, 2003; Lenkesdorf, 2003).

[629] Referirse al tercer capítulo del presente trabajo, y más precisamente a los apartados dedicados a la intervención de capacitadores y talleristas externos a las comunidades, pero que apoyan -de manera regular o no- a la formación pedagógica de los promotores zapatistas.

compra/venta, para medir cantidades y superficies, para leer el número de asiento en los autobuses si tienen que salir de las Cañadas, para hablar por teléfono, etc. Sin embargo, a pesar de no figurar en este folleto fotocopiado, la cuestión de las etnomatemáticas no deja de interesar a los actores solidarios, muchas veces universitarios y curiosos de la lengua y cultura originaria, y sin duda a los promotores zapatistas que acostumbran enseñar a contar en sistema de base vigesimal; lo que no es usual observar en los aulas de las modalidades escolares federales.

En suma, la producción de métodos y conocimientos escolares por parte de los actores de la educación autónoma no tiende a desprenderse de la cultura campesina y tseltal, particularmente las normas y valores éticos del EZLN y las comunidades que forman sus bases sociales de apoyo.[630]

> *"Lo que se quiere es una educación que no diga mentiras sobre el pueblo, que no es individualista sino colectiva, que es de la comunidad y que le sirva al pueblo para crecer su conciencia, mejorar su vida, por eso decimos resolver sus demandas. Queremos una educación verdadera donde se puede compartir ideas con nuestra comunidad, una educación de veras que nace de la comunidad, para todos parejo. Nadie nos ha dicho por dónde está el camino para resolver nuestros casos, por eso si la educación se hace con la idea de enseñarnos a solucionar los problemas del pueblo, así vamos a lograr el camino nuestro para resolver nuestras demandas, con tal de que nuestros promotores apoyan y tengan apoyo de por sí de su comunidad y haremos el ejemplo para nuestros niños y para otros compañeros de organizaciones que están en nuestra lucha zapatista y que no tiene final".* Entrevista Consejo Autónomo MAREZ Ricardo Flores Magón (mayo de 2005).

[630] En la cultura política zapatista no sólo se destaca la centralidad de las 13 demandas. Los principios organizativos del EZLN representan imperativos éticos que también están infundidos en el campo educativo, como "hacer un mundo donde quepan muchos mundos", "mandar obedeciendo", "representar y no suplantar", "construir y no destruir", "proponer y no imponer", "convencer y no vencer" o también "caminar al paso del más lento".

De acuerdo al marco endógeno de los planes de trabajo pedagógico en las escuelas que dependen de la coordinación de cada proyecto municipal, existen diferencias, a veces muy profundas, sobre los temas abordados por los promotores. Por ejemplo, muchos de los más jóvenes reconocen tener dificultad para enseñar historia nacional e internacional a sus alumnos porque esto supone una formación sólida previa (que pocos tienen al principio de su capacitación) y la ausencia rotunda en el Caracol de ejes didácticos para la enseñanza de la historia complica las condiciones de aprendizaje. Con respecto a la enseñanza de las matemáticas, otra dificultad para los promotores menos experimentados es llegar a proponer a sus alumnos ejercicios originales basados en ejemplos prácticos de la vida cotidiana. En el caso de la lectoescritura y sus métodos de enseñanza, las prácticas de los promotores divergen mucho, y entre ellos hay intercambios de experiencias y numerosos debates de tipo pedagógico. A pesar de que casi todos han aprendido -y muchas veces aplican parcialmente- un método de tipo silábico, parece haber una tendencia marcada por emplear otro método de tipo fonético o global.

Sin dejar de ser ecléctico en su práctica docente, cada promotor elige y combina a su conveniencia los procedimientos pedagógicos a su alcance. La enseñanza de las ciencias naturales en las escuelas de las comunidades zapatistas se reduce en general a una iniciación con los alumnos más avanzados, a pesar de que algunos promotores hayan elaborado y experimentado por su lado acercamientos pedagógicos prácticos para abordar en clase temas ligados al cultivo y la preservación del medioambiente. Sin embargo, la enseñanza de las ciencias sociales –incluyendo la historia- y las ciencias naturales parece secundaria al priorizarse la enseñanza de la expresión oral y escrita en español, así como las operaciones matemáticas básicas, que importan mucho más a los padres de familia. Sin embargo, las autoridades educativas de los municipios defienden la idea de una educación verdaderamente “integral” y decisiva en la formación de las próximas generaciones que ocuparán funciones de representación en la estructura política zapatista.

Entre las experiencias de construcción de materiales escolares por promotores de educación con la asesoría de colaboradores externos y de autoridades en turno cabe destacar el libro de historia local, el de matemáticas y las 11 versiones de manuales de lectoescritura en

tseltal, tsotsil y tojolabal (2005);[631] frutos del trabajo en equipo entre promotores y colaboradores externos en la región del actual Caracol de Morelia. Varios miles de ejemplares en español, ch'ol y tseltal del manual educativo "Qué peleó Zapata" y del cuaderno de trabajo "Lum, la tierra es de quien la trabaja" han sido difundidos en el año 2006 en las escuelas del Caracol de Roberto Barrios.

La producción local y colectiva de materiales didácticos adaptados a las consideraciones socioculturales de los alumnos y sus familias depende de la dinámica interna del proyecto de educación municipal y de las capacidades de movilización de la asesoría técnica y financiera disponible a su alcance. Elaborar series de manuales didácticos supone, en el marco de la autonomía indígena, realizar la compilación y la sistematización por escrito de la diversidad de dispositivos pedagógicos creados por la imaginación y la experiencia de los promotores zapatistas en sus aulas. Supone también asociar a su elaboración una cantidad de actores y recursos internos y externos a los MAREZ, los cuales aún no han sido reunidos ni movilizados en los territorios del Caracol de La Garrucha.

A pesar de parecer tal vez paradójico, la autonomía educativa garantiza pero no vuelve hegemónica la enseñanza de conocimientos culturalmente diferenciados. En vez de focalizar la enseñanza sólo en el ámbito cultural, la autonomía indígena se inclina a favorecer un modo original de articular conocimientos sociales diferenciados desde el punto de vista étnico. Son lógicamente los valores y las demandas sociales y culturales de la organización zapatista los elementos políticos que articulan los contenidos escolares abordados por los promotores. Así, la interculturalidad en la educación responde a una lógica de negociación interna permanente entre lo culturalmente endógeno y lo exógeno; siendo elegidos, autorizados y controlados los otros actores no indígenas que intervienen sólo indirectamente en el proceso de selección y formación de los contenidos.

[631] Ver el documental audiovisual *"Letritas para nuestras palabras"* (13 min.) que difunde la asociación internacional Promedios (13 min.), así como Hillary Klein (2001) y el artículo de Hermann Bellinghausen "La enseñanza zapatista fomenta el rescate de las tradiciones y la riqueza lingüística" en *La Jornada* con fecha del 17 de abril de 2005.

Habiendo una necesidad en Latinoamérica de estudiar las diferentes respuestas al "desafío de la diversidad" desde una óptica más amplia que la pedagógica (Dietz, *et al*., 2008: 8),[632] el paradigma de la interculturalidad en el campo de la educación indígena está necesariamente vinculado con el de la dominación social y la resistencia cultural. En este sentido, la educación se vuelve emancipadora en la medida en que son los mismos comuneros, a partir de su habitus social y étnico quienes se organizan para definir los rumbos de su propio proyecto político de cultura regional. Por esto, casi "naturalmente" desemboca en una orientación de pedagogía crítica y más apegada a los valores e ideales de las familias de campesinos indígenas y zapatistas.

De la educación bicultural a la interculturalidad… ¿para todos?

Tanto en Colombia (Castillo y Rojas, 2005) como en México y otros países latinoamericanos, las propuestas etnodesarrollistas encabezadas por Guillermo Bonfil Batalla (1981 y 1987) obtienen un eco favorable en el naciente movimiento indígena y de manera esporádica y excepcional en ciertas oficinas gubernamentales especializadas. Con estas propuestas se plantea que una alternativa educativa culturalmente apropiada no es un fin en sí misma, sino un medio para permitir la plena actualización de todas las potencialidades culturales y creativas del grupo étnico, de tal manera que éste pueda lograr un desarrollo integral, autónomo y autosostenido (Gigante, Varese, *et al.* 1987; Gigante, 1991). Este proyecto de refundación de las relaciones interétnicas no se ha concretado a escala nacional, tres décadas después de que antropólogos como Salomón Nahmad (Nahmad, 1978 y 1982),[633] intelectuales indígenas como el mixteco Franco Gabriel Hernández[634] y otros denunciaran públicamente el riesgo de etnocidio de no haber una

[632] DIETZ, Gunther; Guadalupe Mendoza Zuany; et al. 2008. *Multiculturalismo, educación y derechos indígenas en las Américas*. Quito: Abya-Yala.

[633] NAHMAD SITTON, Salomón. 1982. "Indoamérica y educación: ¿etnocidio o etnodesarrollo?". En: Arlene Scanlon y Juan Lezama Morfín (Eds.). *Hacia un México pluricultural: de la castellanización a la educación indígena bilingüe y cultural.* México: Porrúa, SEP, pp. 21-44.

NAHMAD SITTON, Salomón. 1978. *La educación bilingüe y bicultural para las regiones interculturales de México*. México: SEP.

[634] Véase el texto de Franco Gabriel Hernández en la obra compilada por Guillermo Bonfil (1981: 173-184).

participación activa de los principales interesados en sus propios asuntos educativos enmarcados en la alternativa del etnodesarrollo.

En 1982, la primera –hoy desaparecida- organización nacional de maestros indígenas (ANPIBAC)[635] recuerda al equipo de Miguel de la Madrid, presidente electo de México, sus compromisos de campaña favorables a la implicación directa de especialistas indígenas en la política indigenista, como también en la educación indígena "*bicultural*" cuyos "*objetivos deben ser determinados por los propios indígenas*", donde los "*contenidos de planes y programas serán en primer término de la cultura indígena y después de otras culturas, seleccionados para apoyar el desarrollo de la cultura propia*" y la "*metodología ha de surgir de la revisión de la experiencia en cómo hemos sobrevivido como grupos y tomar de otros avances pedagógicos que permitan mejorar nuestra educación, sin atentar en contra de nuestra cultura*" (ANPIBAC y CNPI, 1983: 143).

Para tal fin, los antropólogos e intelectuales indígenas que colaboran con la SEP a mediados de los años 80 llegan a editar un "*Manual para la captación de contenidos étnicos*" (DGEI, 1987: 4)[636] para guiar a una parte de los 16,000 maestros bilingües en servicio (4,000 una década antes). Su objetivo es "*distinguir contenidos étnicos específicos a cada etnia, para estar en posibilidades de producir materiales regionalizados (antologías literarias, breviarios culturales, monografías históricas, etc.) […] susceptibles de ser incorporados a los programas nacionales de educación preescolar y primaria*". Se propone encargar al magisterio indígena la tarea de llevar a cabo un profundo proceso de investigación de caso, convocando a la comunidad y a los niños, para describir y contextualizar las fiestas, danzas y leyendas tradicionales, el uso de las plantas medicinales, las técnicas agrícolas, la historia y la organización política comunitaria.[637] A pesar de ser

[635] Algunos de los fundadores y dirigentes de la ANPIBAC, como Franco Gabriel Hernández en Oaxaca, se encuentran trabajando como profesores universitarios y muchos han sido cooptados dentro de la burocracia educativa. Tal es el caso del ex funcionario de la DGEI náhuatl Natalio Hernández Hernández entrevistado en 2003 (véase Hernández Hernández, 1998). Una mayor parte de los militantes de la ANPIBAC en la primera parte de la década de los años 80 se enlistan después en el FIPI, y luego en la ANIPA y el PRD.

[636] DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN INDÍGENA. 1987. *Manual para la captación de contenidos étnicos.* México: DGEI-Subsecretaría de Educación Elemental-SEP.

[637] Por contenidos étnicos, se entiende a los "*elementos de la naturaleza, la sociedad y la cosmovisión propia de cada grupo étnico*" que son materia de investigación y cuya incorporación dentro del proceso educativo

pionero a nivel internacional, Gasché (2004: 133)[638] critica el llamado "Manual" por adoptar los instrumentos de investigación de campo en boga que tienen el defecto del objetivismo antropológico: "*el maestro se vuelve el antropólogo de su pueblo y por esta razón está llevado a verlo como un objeto a observar y a examinar*" (*Ibíd.*).[639]

Aunado a lo anterior, el hecho de no recibir beneficios o incentivos materiales o simbólicos para ello y que los maestros mexicanos no están capacitados para poner en práctica las habilidades que requiere un educador-investigador. Losa docentes se sienten ajenos al proyecto nacional de enseñanza intercultural, y muchas veces también a los proyectos emergentes de reivindicación etnopolítica implantados localmente, sobre todo si trabajan fuera de sus zonas de origen.

Hasta ahora, el tipo de investigación despolitizada y ocasional que sugiere el Manual no se ha podido generalizar en la práctica docente cotidiana, poniendo aparte los requisitos de capacitación formal de la UPN y el CONAFE.[640] Antes de la ola de reformas constitucionales posteriores al Convenio 169 de la OIT, la integración de contenidos culturales autóctonos a los currículos nacionales se inscribe en la extensión de los planteamientos normativos de la política "bilingüe-bicultural" (DGEI, 1986).[641] Misma que los antropólogos mexicanos buscan impulsar mediante un modelo de educación indígena que sea una "*auténtica movilización para el rescate, revalorización y desarrollo de la cultura de las etnias indias que debe afirmar los elementos de cultura propia de los educandos […]; enriquecer la cultura propia a través de la incorporación, consciente y*

"*tiene como objetivo conservar, recrear y difundir la cultura, fortalecer la identidad étnica y satisfacer los intereses y las expectativas del educando*" (DGEI, 1987: 6-7).

[638] GASCHÉ, Jorge. 2004. "La motivation politique de la éducation interculturelle indigène et ses exigences pédagogiques. Jusqu'où va l'interculturalité ?" En: Abdeljalil Akkari y Pierre Dasen (Coord.). *Pédagogies et pédagogues du sud*. París: L'Harmattan, pp. 107-138.

[639] Traducción personal.

[640] Referirse a las monografías etnográficas y a las propuestas de plan de trabajo didáctico realizadas por los instructores del CONAFE y los "licenciados" de la UPN y de las escuelas normales, disponibles en sus sedes.

[641] DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN INDÍGENA. 1986. *Bases generales de la educación indígena*. México: DGEI-Subsecretaría de Educación Elemental-SEP.

crítica, de elementos de la cultura nacional que apoyen el desarrollo de los pueblos indios, en particular y de los grupos étnicos, en general" (Hernández, 1989).[642]

Por no reconocer los proyectos identitarios de la diversidad de los actores indígenas en la constitución de contenidos escolares diferenciados, la SEP-DGEI no logra reformar la centralización de la política indigenista para generar la participación activa y permanente no sólo de intelectuales y profesionistas indígenas, sino de las comunidades mismas y de sus representantes legítimos en todo el país; pasando a un nuevo tipo de relaciones estructurantes entre el Estado, la comunidad y el maestro.

En el transcurso de los años 80, varios antropólogos críticos y representantes de los movimientos indígenas buscan evidenciar a nivel nacional y latinoamericano la cuestión de la pertinencia social y cultural de las políticas públicas, especialmente en materia de educación indígena bilingüe bi/multicultural".[643] Sin embargo de manera general, por diversos motivos que van desde el desinterés hasta el simple aislamiento institucional, "*los académicos han tenido y tienen poca participación en el ámbito de la educación indígena, tanto a nivel de la investigación como en la reflexión teórica y en los aspectos aplicados*" (Gigante, 1991: 271). En los años 90 y hasta la fecha, la función del análisis y la experimentación alternativa en materia etnoeducativa tiende a ser encabezada a nivel regional por grupos asociativos dentro de los cuales también participan investigadores en ciencias sociales. Se caracteriza por las formas contemporáneas de intermediación civil en la educación indígena por parte de sectores aislados de la academia universitaria, de las iglesias, de las organizaciones campesinas e indígenas. [644]

[642] HERNÁNDEZ, Franco Gabriel *et al.* 1989. *Modelo de educación indígena*. México: SEP.

[643] Véanse al respecto las contribuciones de antropólogos, sociólogos y representantes indígenas en los foros académicos que abordan de manera crítica la cuestión de la educación indígena en esta época: Bonfil (1981); Nahmad (1982); Rodríguez *et al.* (1983); Amodío (1986); Velasco y López (1986); Gigante, Varese *et al.* (1987); Nolasco y Stavenhagen (1988); Programa de Formación en la Acción y en la Investigación Social (1988); Moya y López (1989). Para una bibliografía organizada y comentada de las publicaciones especializadas, véase: Amadio y López (1993).

[644] Ver Bertely y González Apodaca, 2003.

En el caso mexicano, las redes civiles en pro de una renovación profunda de la política de educación indígena han cobrado la forma de ONG o agrupaciones civiles que han cumplido esta tarea de investigación, análisis y acción a nivel etnoeducativo. Con intereses particulares y dotaciones en capital simbólico de diversa índole, se pueden citar los ejemplos de Melel Xojobal A.C., la UNEM y ECIDEA en Chiapas, y también de la CMPIO y EDUCA en Oaxaca.

El derecho a un autodesarrollo etnoeducativo no se concretiza en los años 80, debido a innumerables causas que aún persisten, como el subfinanciamiento del sector educativo, la debilidad de las infraestructuras de formación inicial y la actualización docente, y también la falta de participación social y la carencia de materiales educativos culturalmente pertinentes (véase Varese, 1990).[645] En México no se flexibiliza el marco normativo nacional para permitir la regionalización de los planes y programas educativos; sin embargo otros países de América Latina sí experimentan procesos de expansión educativa en los cuales tanto los Estados como las organizaciones de autoridades indígenas interactúan como actores claves y decisivos de la interculturalización de los contenidos y métodos de aprendizaje escolar.[646]

De acuerdo con Gunther Dietz (2003: 160-161), el modelo discursivo de "educación bilingüe y bicultural" tiende a institucionalizarse en "*aquellas regiones en las cuales el nacionalismo nacionalizante del Estado se enfrenta a la resistencia de un proceso sub-nacional de etnogénesis disidente"*. La biculturalización del currículo concede a algunos pueblos indígenas la introducción de elementos de la cultura subalterna en el currículo dominante. Citando a Enrique Hamel,[647] Dietz subraya que "*dependiendo de la específica correlación de fuerzas hegemónicas y contrahegemónicas, este enfoque educativo se utiliza*

[645]VARESE, Stefano. 1990. "Desafíos y perspectivas de la educación indígena en México". En: *Perspectivas*. Vol. 20, No. 3, pp. 383-394.

[646] Véanse al respecto: Moya y López *et al.* (1989); Klesing Rempel *et al.* (1996); López (1997); Heckt (1997 y 2004); Muñoz Cruz *et al.* (2001); Castillo y Rojas (2005).

[647] Véase el artículo de Enrique Hamel publicado en Klesing-Rempel (1996).

tanto para asimilar y "normalizar" hacia la lengua dominante como para mantener y preservar la lengua dominada".

Al reformar la política indigenista de educación "bicultural" en los años 90, el Estado mexicano adopta un discurso interculturalista (véase DGEI, 1999)[648] que no parece muy congruente con la política indigenista de integración nacional. Lo que ahora aparece como central a nivel discursivo es la ambición de hacer de la escuela un espacio de diálogo intercultural capaz de reforzar los vínculos sociales de solidaridad y mutuo entendimiento entre mestizos e indígenas (SEP, 2001 y 2007).[649] Sin embargo, llama la atención que en los discursos de los representantes y bases zapatistas -a diferencia del movimiento indígena internacional- no se haga referencia alguna a la retórica interculturalista que forma parte de los lineamientos de la reformulación de la política neoindigenista de educación básica, la cual se inscribe en la continuidad de los paradigmas anteriores de educación bilingüe (Baronnet, 2007).

En la medida en que son los actores sociales externos al mundo indígena quienes controlan las orientaciones educativas, ciertos contrastes se manifiestan en cuanto a la apreciación de la pertinencia de los contenidos escolares con respecto a la identidad social, cultural y política de los pueblos. Como el Estado nacional y las organizaciones indígenas no comparten los mismos objetivos en términos de educación, parece que las promesas de los discursos sobre educación "bicultural", a partir de los años 70, e "intercultural", desde los 90, tardan en dar sus frutos a escala nacional. La incorporación, por ejemplo, de contenidos interculturales en las diferentes materias impartidas en las escuelas primarias mexicanas figuraba entre los objetivos proclamados del Programa Nacional de Educación (2001) para ser efectivo en el año 2004 (*Ibíd*.: 152).

[648] DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN INDÍGENA. 1999. *Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas*. México: DGEI-SEP.

[649] SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. 2007. *Programa sectorial de educación 2007-2012*. México: SEP.

Interculturalismo institucional vs. interculturalidad verdadera

Por "interculturalismo institucional", el antropólogo Nicanor Rebolledo identifica la formulación político-cultural contenida en el Programa Nacional de Educación 2001-2006 (PNE) por medio de la cual es esbozada una ideología de la convivencia pacífica entre culturas diferentes, donde su principal reto está planteado en términos de la construcción de una nueva ética pública y en el establecimiento de una educación intercultural para toda la población mexicana, indígena y no indígena (Rebolledo, 2005: 465).[650] El objetivo de la educación intercultural para todos recuerda lo que advierte Gonzalo Aguirre Beltrán (1973: 282) en respuesta a Julio de la Fuente (1964):

> "*La educación indígena es aquella que nosotros, los componentes no indígenas de la sociedad mayor impartimos a los grupos de población originalmente americanos; pero, además, es la educación que estamos obligados de proveer a los no indios para ordenar la convivencia que hace posible la formación nacional*".

Si bien el PNE (SEP, 2001) no genera ninguna gran ruptura con la política de educación indígena llevada a cabo por el régimen priísta, se reconoce en el papel la imperiosa necesidad de interculturalizar de manera transversal todos los programas escolares nacionales.[651] Si no se logró el objetivo de la CGEIB, aparte de las consideraciones financieras, técnicas y humanas que implica, hay que detenerse sobre el elemento político que lo imposibilitó: la cuestión del derecho a la autonomía política y educativa de las comunidades, municipios y regiones indígenas ausente del Programa Sectorial de Educación 2007-2012 (PSE).[652]

---

[650] REBOLLEDO, Nicanor. 2005. "Interculturalismo y autonomía. Reflexiones en torno al movimiento indígena y a las políticas educativas". En: Guadelupe Bertussi (Coord.). *Anuario educativo mexicano 2004*. México: UPN, pp. 451-471.

[651] Véanse al respecto Muñoz Cruz (2001) y Rockwell (2003).

[652] Véase: SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. 2007. *Programa sectorial de educación 2007-2012*. México: SEP.

Aunque la nueva política lingüística y cultural promueva la idea de la interculturalidad para todos, todavía prevalece la no comprensión cabal del concepto y la no preocupación general por entenderlo, habiendo grandes trechos entre el discurso y la acción (Barriga Villanueva, 2004).[653] En su reflexión sobre "*los factores que supone una verdadera educación intercultural bilingüe en un contexto de complejidad histórica, socioeconómica y lingüística de México*", Rebeca Barriga Villanueva, investigadora en lingüística en El Colegio de México, sostiene con razón que "*el peligro de la interculturalidad es que puede disfrazar la unilateralidad y repetir de nuevo el patrón de siempre: una política para indígenas desde el mestizo y no una acción de intercambio equitativo entre culturas y comunidades lingüísticas diversas*" (*Ibíd*.: 36-37). Al hecho de contar con profesores bilingües de la SEP, con una raquítica formación profesional y poco motivados por el reto interculturalista, se suma la falta de vocación real de educadores y los efectos de su identidad estigmatizada, que conlleva al mantenimiento del proceso de castellanizar y aculturar a sus alumnos "*dejando pendiente la tarea de proveer una educación intercultural*" (Ramos Ramírez, 1999: 42). "*El requisito de adoptar una identidad étnica positiva se vuelve imprescindible para poder hacer efectivo el proyecto de educación bilingüe e intercultural, alternativa que pretende modificar la historia educativa nacional que han vivido los indígenas desde el siglo XX*" (*Ibíd.*).

Para que sea verdaderamente multicultural, la educación deberá ser capaz de responder a la vez a los imperativos de la integración planetaria y nacional y a las necesidades específicas de comunidades concretas, rurales o urbanas, que tienen una cultura propia (Stavenhagen, 1996).[654] "*Para que surja una educación realmente pluralista, será necesario replantear los objetivos -¿qué significa educar y ser educado?-, remodelar los contenidos y los programas de los establecimientos escolares de tipo clásico, imaginar nuevos métodos pedagógicos y nuevos enfoques educativos y fomentar la aparición de nuevas generaciones*

[653] BARRIGA VILLANUEVA, Rebeca. 2004. "La interculturalidad en tres preguntas". En: Sarah Corona Berkin y Rebeca Barriga Villanueva (Coord.). *Educación indígena: en torno a la interculturalidad*. Guadalajara: UdeG, UAM, Municipio de Zapopan, pp. 18-40.

[654] STAVENHAGEN, Rodolfo. 1996. "Education for a multicultural world". En: Jacques Delors (Coord.). *Learning: The Treasure Within, Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century.* París: UNESCO, pp. 229-233.

de docentes-discentes" (*Ibíd*.: 232). Así, se trata de basar e inspirar la educación para un mundo multicultural en una filosofía humanista, en una ética que considera positivas las consecuencias sociales del pluralismo cultural, tal como la ética zapatista (Michel, 2003)[655].

Vista como una alternativa en la construcción de una comunicación educativa más fluida y simétrica, la interculturalidad se concibe más como una vía adecuada a la realidad social heterogénea, abriendo la posibilidad de enraizar la educación en y a partir de la propia cultura, que promueva un diálogo crítico y creativo entre tradiciones diferentes (Comboni, 2002).[656] "*El planteamiento de una verdadera educación intercultural bilingüe radica en la posibilidad y capacidad que tengan los pueblos de construir un nuevo currículum que no exprese únicamente las necesidades de conocimiento y comprensión lingüística de estas poblaciones, sino que se construya en los contextos culturales y exprese en ellos los contenidos sistematizados en una organización pedagógica que permita las comprensiones de los mundos de vida de sus poblaciones, y desde esta construcción logre el diálogo con la cultura universal*" (Comboni, 2002: 270). Sin embargo, es difícil alcanzar este ideal si el proyecto de transformación radical de la escuela monocultural y homogeneizadora no se incluye dentro de un proyecto más amplio de cambio societal.

A diferencia de los discursos interculturalistas dominantes, Jorge Gasché (2004) sostiene que el objetivo central de la educación intercultural indígena es el control sobre las fuerzas de la dominación y el uso egoísta del poder. Para él, como los conocimientos indígenas se manifiestan de manera permanente en la praxis cotidiana, propone integrar el trabajo escolar a las actividades comunitarias, para que los alumnos participen, actúen, observen, reflexionen e interpreten estas prácticas a partir, a la vez, de las categorías comunes del pueblo y las categorías sociales y científicas de la sociedad nacional. Al participar en estas actividades comunitarias que son parte constitutiva de la praxis de la resistencia y de la democracia activa implícita en ella, la educación escolar extramuros que se sugiere toma como valor referencial esta praxis para evaluar de manera crítica la cuestión de la

[655] MICHEL, Guillermo. 2003. *Ética política zapatista: una utopía para el siglo XXI*. México: UAM.

[656] COMBONI, Sonia. 2002. "Interculturalidad, educación y política en América latina". En: *Política y Cultura*. No. 7, pp. 261-288.

dominación/sumisión, teniendo como meta utópica superar la democracia formal y empezar a realizar una democracia activa generalizada (*Ibíd.*).

El propósito político de interculturalizar la educación formal responde a intereses estratégicos de política cultural, donde está en juego la cuestión del proceso intersubjetivo de autoafirmación étnica en vínculo con el proceso objetivo de autodeterminación política. La aplicación de la filosofía política de Gasché en el contexto chiapaneco tiene como resultado el diseño de materiales pedagógicos para el ejercicio de la ciudadanía y la democracia activa y solidaria (Bertely, 2007 y 2008), los cuales se utilizan con razón en algunas escuelas autónomas ubicadas en el Caracol de Roberto Barrios.

D. Resistencia educativa zapatista: ¿hacia una pedagogía de la liberación india?

Al apropiarse del control de sus escuelas, las asambleas de las comunidades y los municipios zapatistas redefinen las prioridades, las necesidades y la calidad que exigen del sistema alternativo que sostienen desde hace alrededor una década en la zona Selva Tseltal. Al desafiar los resultados de las medidas tomadas por el poder educativo nacional, este proceso de resistencia política contribuye a afianzar y reafirmar las conciencias subjetivas de pertenecer a un grupo socioétnico y político determinado. Sin embargo, más que un reto utópico, el sentido emancipador que otorgan las familias zapatistas a su proyecto político de transformación social y educativa parece inscribirse en una lógica de redefinición desde abajo de lo que se espera de la escuela comunitaria; lo que contribuye al final a reafirmar rasgos identitarios de los grupos considerados por medio de ella.

Redefinición colectiva de prioridades, necesidades y calidades educativas

Como consecuencia del pragmatismo de los promotores y las autoridades zapatistas, las prácticas pedagógicas observables en las comunidades rebeldes son muy eclécticas, sin que se pueda hablar tampoco de realidades educativas contradictorias. En efecto, la autonomía política favorece la redefinición colectiva y permanente de las prioridades y las necesidades educativas, así como los criterios de evaluación de la calidad de la enseñanza bajo control local. Se trata de poner en práctica las consignas infundidas por el movimiento zapatista:

> "*Compañeros y compañeras, para alcanzar la educación que necesitamos los pobres, debemos seguir luchando para que haya mejor educación, pero es mejor empezar desde ahora la educación del pueblo, por eso es necesario entender que debemos empezar a preparar a nuestros niños y jóvenes, y preparar nuestros planes y programas de educación por el pueblo en los diferentes niveles de educación, de acuerdo a nuestros ideales y nuestros intereses como pueblo*".[657]

Dentro de esta lógica política de transformación social desde abajo, la apuesta de Enlace Civil A.C. se inscribe en el marco del plan zapatista de reforzar las capacidades reales de autogobierno indígena, pero deja en manos de las comunidades y sus representantes la tarea de colaborar desde abajo y desde adentro para garantizar la calidad y pertinencia social y cultural de sus escuelas.

> "*Al integrar el servicio educativo dentro de sus propias formas de organizar la vida comunitaria, las comunidades se proponen mostrar que pueden construir una educación distinta, relevante, de calidad y abierta a todos, en sus propias comunidades"*.[658]

Por necesidades educativas, no se entienden los requerimientos humanos a los cuales apelan los discursos del desarrollo moderno de las sociedades capitalistas (Illich, 1996)[659] sino a los elementos que generan el sentimiento de carencia unido al deseo de satisfacerla; y en el caso de la educación, se trata de lo que los campesinos indígenas de Chiapas llaman "ignorancia". A pesar de ser un supuesto erróneo, por la riqueza objetiva del conocimiento autóctono que, sin embargo, es desvalorizado por ellos mismos (Maldonado, 1995),[660] el

[657] Fuente: Programa de *Radio Insurgente* del 10 de junio de 2005 "Demanda Educación".

[658] Fuente: sitio Internet de Enlace Civil A.C. en la rúbrica dedicada a *Semillita del Sol*. http://www.enlacecivil.org.mx Visita efectuada el 6 de junio de 2005.

[659] ILLICH, Iván. 1996. "Necesidades". En: Wolfgang Sachs (Ed.). *Diccionario del desarrollo. Una guía del conocimiento como poder*. Lima: Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas, pp.157-175.

[660] MALDONADO, Benjamín. 1995. "El EZLN y sus demandas educativas. No todo lo que brilla es oro". En: *Ojarasca*. No. 42-43, pp. 24-27.

anhelo colectivo dirigido a rellenar el pretendido hueco de competencias y habilidades de tipo escolar representa un desafío primordial para las estrategias educativas de las familias. De ahí, las necesidades educativas, erigidas al rango de prioridades sociales, expresan la percepción nativa de la falta de habilidades comunicativas y de conocimientos "universales" de tipo científico que, aparentemente, sólo la institución escolar es capaz de satisfacer. A pesar de las auténticas preocupaciones de ciertos educadores en sus esfuerzos por preservar las culturas, la educación multicultural puede ser considerada como un oxímoron, porque en cierto sentido una cultura puede no estar adecuadamente encarnada, conservada, o transmitida por una institución diseñada para transmitir la cultura dominante (Esteva y Prakash, 1998).[661] La socialización en el mundo indígena se manifiesta por medio de la observación, imitación y transformación de técnicas tradicionales que sirven como ejemplo para reproducir durante el proceso de aprendizaje (Chamoux, 1992).[662] La educación tradicional indígena, es decir la que de manera informal se transmite en el seno familiar y comunitario (véase Gómez Lara, 2002) interviene en el esquema autonómico como la matriz cultural de la cual surge la redefinición colectiva de lo que es socialmente relevante estudiar.

En "Ricardo Flores Magón", desde el año 2000, hay "*intervenciones directas de los pueblos y autoridades para las tomas de decisiones, programas, calendarios y sus formas para las capacitaciones para nosotros son muchos los avances que hemos realizado y de las que siguen en proceso dentro del municipio para crecer una educación autónoma y verdadera para nuestros pueblos que ayude a lograr la vida digna y fortalecer su cultura y que les abra horizontes de acuerdo a su realidad regional*".[663]

Ahora bien, como la cuestión de la calidad de los servicios educativos está aunada a las exigencias de relevancia social y pertinencia cultural, las desigualdades cualitativas se

[661] ESTEVA, Gustavo y Madhu Suri Prakash. 1998. *Escaping Education: Living as Learning within Grassroots Cultures*. Nueva York: Peter Lang Publishing.

[662] CHAMOUX, Marie-Noëlle. 1992. *Trabajo, técnicas y aprendizaje en el México indígena*. México: CIESAS, CEMCA.

[663] Fuente: comunicado escrito a las sociedades civiles del MAREZ Ricardo Flores Magón con fecha del 10 de octubre de 2006.

ubican en las interacciones entre las características contextuales de la demanda educativa y las condiciones de la oferta, lo que significa que el sistema educativo nacional ofrece una educación pobre precisamente en aquellas situaciones en las cuales las condiciones de la demanda son más desfavorables (Schmelkes, 1997: 156).[664] La ex titular de la CGEIB (2001-2006) identifica la "*incapacidad de las comunidades y los padres de familia para exigir servicios educativos de mejor calidad*" (*Ibíd.*) como un elemento fundamental que explica parte de los complejos problemas de cobertura, equidad y calidad educativa.[665] Sin embargo, surge la cuestión de la selección indígena de los criterios de evaluación de la calidad y pertinencia de la educación. En un marco de gestión autonómica de los asuntos escolares locales, la definición de lo que se espera del aprendizaje en el aula requiere –pero no obtiene sistemáticamente- la participación directa de todos los comuneros, sean o no padres de familia. En este sentido se puede explicar parte de las desigualdades de calidad de una escuela a otra, por el déficit de movilización en torno al seguimiento profundo de la permanencia y el desempeño, tanto de los educadores como del alumnado.

Las demandas indígenas en educación buscan no sólo incidir en la oferta escolar sino controlar su relevancia social, cultural y política. Aunque no sean muy visibles en las luchas indígenas a nivel nacional, las demandas de autonomía en la educación aspiran *in fine* a obtener servicios escolares públicos y gratuitos en los cuales las comunidades puedan controlar los conocimientos que transmite. Hay un especial énfasis en la exigencia de una enseñanza e investigación de las historias, los valores, las costumbres y tradiciones culturales de los mismos pueblos. Así, los delegados de las organizaciones del movimiento indígena mexicano encabezado por el Congreso Nacional Indígena (véase CNI, 2006)[666] plantean a nivel nacional la necesidad de establecer un sistema educativo intercultural, multilingüe, democrático, autonómico, que proteja y desarrolle los saberes de sus pueblos afianzando el uso de sus lenguas; que combata el racismo, la explotación y ayude a enfrentar la amenaza neoliberal y las fuerzas homogeneizadoras de la globalización

[664] SCHMELKES, Sylvia. 1997. *La calidad en la educación primaria. Un estudio de caso*. México: FCE.

[665] Véase Torres y Tenti (2000).

[666] CONGRESO NACIONAL INDÍGENA. 2006. "La palabra de la resistencia indígena. Pronunciamientos y declaraciones del CNI (2001-2005)". En: *Cuadernos de la Resistencia*, No. 2.

(Rebolledo, 2002 y 2005).[667] Basándose en su experiencia en el centro cultural de Nurío, el dirigente purhépecha Juan Chávez comenta al respecto en entrevista (mayo de 2006) durante la cuarta reunión del CNI en la comunidad otomí de San Pedro Atlapulco:

> "*Y bueno sobre eso esta educación tiene que surgir a partir de esa educación indígena verdadera autónoma de los propios pueblos, a partir de la memoria histórica tradicional de los pueblos, de los saberes y conocimientos de los propios pueblos indígenas, conservada en la memoria histórica con los abuelos y los padres, por nuestros antepasados; y que siguen vivos los conocimientos en un marco de respeto con el entorno, con la naturaleza, las aguas, los árboles, las plantas, los maíces, nuestro conocimiento de la astronomía, pero a partir del conocimiento del pueblo indígena. Hay tantas cosas, y tiene que partir de ahí, tiene que sustentarse de esos valores, de esos conocimientos, de esa sabiduría autónoma de los propios pueblos indígenas*".

Recientemente, varias organizaciones regionales independientes han desarrollado en esta perspectiva sus propios manuales y otros materiales didácticos. Por ejemplo, los maestros oaxaqueños del Municipio de San Juan Guichicovi cuyas comunidades pertenecen a la Unión de Comunidades Indígenas de la Zona Norte del Istmo (UCIZONI).[668] En los etnoterritorios donde se ha decidido desarrollar un tipo de educación escolar alternativo a la SEP, la autonomía en educación se refiere a ciertas prácticas que suponen "*una nueva forma de pensar la realidad social, de pensar el mundo desde la comunidad; y la participación indígena consiste en dejar en manos de las comunidades una cantidad mayor de decisiones relacionadas sobre todo con los contenidos, métodos y, en general, con aquellas cuestiones relativas a la organización escolar"* (Rebolledo, 2005: 458). Es decir, toda su gestión administrativa y pedagógica.

[667] REBOLLEDO, Nicanor. 2002. "Autonomía indígena y educación intercultural". En: Guadelupe Bertussi (Coord.). *Anuario educativo mexicano 2001*. México: UPN, La Jornada Ediciones, pp. 182-207.

[668] Véase Young (2007).

El poder de decidir y vigilar lo transmitido por la escuela indica el ejercicio de un control colectivo que permite situar efectivamente la enseñanza en un contexto geopolítico y sociocultural determinado, de acuerdo con las aspiraciones de cada núcleo etnoterritorial. De esto se puede suponer que la interculturalización de los contenidos de la educación básica requiere de la autonomía política de las instituciones educativas locales; las cuales pueden establecer arbitrajes sobre qué política y culturalmente es legítimo transmitir en las aulas indígenas. Como elemento decisivo en las praxis de la resistencia y de la democracia activa de los pueblos indígenas (Gasché, 2004), la participación amplia y directa de los indígenas en la aplicación de sus planes educativos no representa con exactitud una condición sino la matriz misma de toda educación social o culturalmente diferenciada de la dominante.

> "*Ahí donde se supone que la tarea central es la introducción del discurso intercultural en la escuela y en la sociedad, debe de estar acompañada por la acción autónoma de los agentes y la toma directa de decisiones en materia de contenidos, currículum, planeación y evaluación, además de aprovechar la vitalidad de las instituciones comunitarias y los lazos de solidaridad existentes, como elementos para generar formas de trabajo escolar y pedagógico*" (Rebolledo, 2005: 471).

Sobre el papel movilizador de la educación bilingüe y la participación comunitaria, Luis Enrique López (1997) admite que la apropiación de esta propuesta por los indígenas exige un nivel de contacto permanente con los padres de familia y la difusión de los principios e ideas directrices que sustenten la aplicación de programas educativos bilingües. Esto "*puede variar drásticamente cuando desde el propio diseño de los programas educativos bilingües se conciben nuevas formas de gestión escolar que generan una relación más dinámica entre escuela y comunidad*", tomando el ejemplo de la implicación positiva de las autoridades y comunidades de la Asamblea del Pueblo Guaraní de Perú (*Ibíd.*: 86). Sin embargo, en el contexto de la autonomía educativa zapatista, no es desde el cambio de diseño de los métodos y contenidos escolares que se generan nuevos modos de administración endógena, sino exactamente lo contrario: es partiendo de la autogestión política de sus escuelas que los pueblos zapatistas orientan, vigilan, evalúan y se apropian

nuevas combinaciones más legítimas de métodos y conocimientos empleados por los educadores.

Siguiendo a L.E. López (2006: 241),[669] ante el discurso de los estados latinoamericano sde considerar a la interculturalidad educativa como medio local de promoción de la tolerancia, respeto mutuo y de "*algún tipo de participación menor*", los indígenas hoy se plantean un "*esquema de inclusión*" que se traduce en "*igualdad con dignidad*", y que a la larga conlleva a "*la superación de la exclusión y del discrimen y, por esa vía, también compartir el poder*". Esto implicaría re-imaginar y reconstruir el tipo de Estado vigente en América Latina y reconocer el derecho anhelado por los indígenas a "*una ciudadanía étnica que esté en relación de complementariedad con la ciudadanía nacional de hoy*" (*Ibíd*.: 248). De este modo, la aparición -no sólo en México- de programas educativos alternativos impulsados por organizaciones indígenas, en sus proyectos políticos más amplios, ilustra que sus respuestas a la imposición de los programas oficiales desembocan en la auto-organización y el control indígena sobre los conocimientos occidentales, revalorizando en el aula la cultura propia. Las escuelas autónomas zapatistas se inscriben justamente en el marco de la subversión del orden educativo establecido. Apuntan a revitalizar lo propio articulándolo con los conocimientos ajenos que las comunidades estiman útiles y socialmente pertinentes de enseñar en la escuela. Por ejemplo, cuando se aborda en los salones de clase de la zona Selva Tseltal la noción de trabajo, los promotores hacen la diferencia entre el concepto autóctono y el occidental, haciendo hincapié en las dimensiones políticas y económicas que separan ambas formas de visión del mundo. En suma, el acercamiento intercultural a esta u otras nociones comunes se ha vuelto posible en los territorios rebeldes en la medida que la autonomía política y curricular tiende a cuestionar al Estado sus prerrogativas de establecer e imponer unilateralmente qué y cómo se debe enseñar a la niñez.

Además del tema de la pertinencia cultural de los contenidos escolares, está el de la relevancia social de los planes educativos multilingües y multiculturales. Los actores

[669] LÓPEZ, Luis Enrique. 2006. "Desde arriba y desde abajo. Visiones contrapuestas de la educación intercultural bilingüe en América Latina". En: Christian Gros y Marie-Claude Strigler (Coords.). *Etre indien dans les Amériques. Spoliations et résistance: mobilisations ethniques et politiques du multiculturalisme*. París: Editions de l'Institut des Amériques, IHEAL, pp. 235-250.

sociales dominantes en el subcampo de la educación indígena en México no son los maestros bilingües, las comunidades, las organizaciones indígenas sino los mandatarios del Estado que pueden legalmente –pero no siempre legítimamente- decidir lo que es (o no es) relevante enseñar desde el punto de vista social. Es decir, que del poder educativo depende el tomar (o no) en cuenta las relaciones sociales de dominación en las cuales opera la transmisión de conocimientos geoculturalmente situados en su contexto territorial. El caso zapatista sugiere que hay una relación estrecha y estructurante de sinergia entre el ejercicio autónomo del poder educativo y las prácticas pedagógicas endógenas y autogeneradas. Una escuela menos devastadora para las identidades socioculturales de los educandos puede ser refuncionalizada por los pueblos indígenas gracias a su posibilidad de influir decisivamente en el proceso de enseñanza que les otorga la autonomía política que construyen; lo cual no puede ocurrir a gran escala si no prevalece cierto grado de flexibilidad en el manejo de la conformación de los acercamientos curriculares. Así, como estrategia de resistencia social inventiva, la apropiación indígena de la transmisión de conocimientos escolares contribuye a reforzar –pero no constituye en sí misma- al conjunto de mecanismos de reinvención de vínculos sociales y étnicos; es decir, que es un factor de etnogénesis y de reconstrucción de las relaciones de pertenencia al propio grupo político-cultural.

Autonomía educativa indígena y afirmación identitaria

Como última hipótesis de trabajo, se considera a la lucha indígena por la autonomía de sus redes de establecimientos escolares como factor y consecuencia concomitante del proceso de fortalecimiento de su identidad etnopolítica y campesina, entendido como una "*reinvención estratégica, por parte de dichos grupos, de una identidad colectiva en un contexto totalmente nuevo, como es el de un Estado neoliberal que los excluye y margina en nombre de la modernidad*" (Giménez, 2001: 48).[670] Lo que está en juego no es la institucionalización de los actores culturales bajo formas representativas -lo que transforma su memoria en conmemoraciones oficiales y sus líderes en notables- sino abrir

[670] GIMÉNEZ, Gilberto. 2002. "Paradigmas de la identidad". En: Aquiles Chihu Amparán (Coord.). *Sociología de la identidad*. México: Porrúa, UAM-Iztapalapa, pp. 35-62.

efectivamente el acceso al trato político de sus demandas (Wieviorka, 2006: 73-75).[671] Se trata pues de ubicar a las prácticas de lucha indígena por la autonomía educativa como parte de la construcción de una política cultural que, desde abajo, sustenta los movimientos sociales al luchar por nuevas visiones y prácticas de ciudadanía y democracia social (Álvarez, Dagnino y Escobar, 1998).[672] La experiencia zapatista ilustra que la producción de conocimientos escolares es social, cultural y políticamente moldeada a través del filtro de las identidades campesinas, indígenas y de activistas concernidas. Es dentro de una relación de fuerzas con el Estado que se hace manifiesto el proceso social de reafirmación identitaria, particularmente visible en el campo educativo indígena. La lucha por la autonomía educativa es una cuestión de estrategia identitaria y política en acción, que está inserta en un territorio cultural y un contexto social determinante.

En términos tal vez más ideológicos, se podría ubicar a las luchas indígenas por la autonomía de la educación como una conjunción, una hibridación o una amalgama de ideas y prácticas infundidas por dos corrientes convergentes de pensamiento de la izquierda latinoamericana que el pedagogo crítico estadounidense Peter McLaren (2001)[673] personificó a través de las figuras e ideas del Che Guevara y de Paulo Freire. Sin duda, la experiencia zapatista combina los principales elementos constitutivos de las ya largas tradiciones pedagógicas libertarias (Boumard y Lamihi, 1995)[674] y socialistas utópicas occidentales (Dommanget, 1970).[675] En muchos aspectos, todo parece indicar que los promotores zapatistas poseen intuiciones, convicciones y prácticas pedagógicas que se podrían calificar de inspiradas por Celestin Freinet u otras pedagogías "activas" en las

[671] WIEVIORKA, Michel. 2006. "Cultura, sociedad y democracia". En: Daniel Gutiérrez Martínez (Comp.). *Multiculturalismo: desafíos y perpectivas*. Siglo XXI, UNAM, Colmex, pp. 25-76. La versión original de este artículo se encuentra en francés en la obra dirigida, véase Wieviorka (1996: 11-60).

[672]ALVAREZ, Sonia, Evelina Dagnino y Arturo Escobar. 1998. "Introduction: The Cultural and the Political in Latin American Movements". En: *Cultures of Politics/Politics of Cultures: Revisioning Latin American Social Movements*. Boulder: Westview Press, pp. 1-29.

[673] MCLAREN, Peter. 2001. *El Che Guevara, Paulo Freire y la pedagogía de la revolución*. México: Siglo XXI.

[674] BOUMARD Patrick y Ahmed Lamihi (Coord.). 1995. *Les pédagogies autogestionnaires*. París: Davy.

[675] DOMMANGET, Maurice. 1970. *Les grands socialistes et l'éducation de Platon à Lénine*. París: Colin.

cuales la relación de autoridad del maestro sobre el alumnado es resignificada y personalizada, en favor muchas veces de la responsabilización creciente de los niños durante las etapas de aprendizaje. La autogestión educativa obliga a innovar, a buscar modos de organización y de aprendizaje nuevos, y además parece indisolublemente ligada a la transformación de las relaciones de poder en otros sectores de la vida social (véase UNESCO, 1981).[676]

Sin embargo, en términos sociológicos, se pueden vislumbrar las demandas y experiencias alternativas del movimiento indígena como una señal más del proceso de reafirmación identitaria que sostiene desde hace pocas décadas, pero que se manifiesta con mucha claridad en los proyectos alternativos de Chiapas. De acuerdo a la Comandanta Rosalinda, los zapatistas luchan por una educación "*concientizada, conciliadora y liberadora, es decir, una educación de acuerdo con nuestra vida, con nuestra cultura y nuestra historia*".[677]

Una educación quizás más concientizada que concientizadora

Si bien la educación liberadora propuesta por Paulo Freire busca generar cierta transformación de las estructuras de dominación social, parece difícil que sea casi únicamente del sistema escolar renovado que pueda surgir una revolución cultural entendida como esfuerzo máximo de concientización. En efecto, las comunidades zapatistas –incluyendo por cierto a la niñez- son grupos socioculturales políticamente insertos en una dinámica de organización regional; tienen un alto grado de conciencia crítica, y son quienes además no callan algunas discrepancias con las autoridades de los MAREZ y a veces con el mismo EZLN.

La toma de conciencia colectiva de su explotación y discriminación no es reciente ya que proviene de la larga trayectoria militante de las familias indígenas en las filas de las organizaciones campesinas y después en el zapatismo armado y civil. Por ende, hay que relativizar la realidad de la concientización de la niñez zapatista por medio de la escuela, ya

[676]ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA. 1981. *La autogestión en los sistemas educativos.* París: UNESCO.

[677] Fuente: Hermann Bellinghausen, "Mentira, que haya mejor educación en los poblados indígenas: EZLN". En: *La Jornada*, 29 de noviembre de 2003.

que los procesos de socialización política ocurren de antemano en los diversos ámbitos familiares, religiosos, asamblearios y festivos propios de la comunidad y de su red organizativa regional.

En una conversación en 1982 de Paulo Freire (1986: 144)[678] con misioneros jesuitas que trabajan junto a las comunidades indígenas de Mato Groso, el pedagogo brasileño afirmó lo siguiente.

> "*Dicen los Iranxe: no necesitamos que ustedes nos vengan a enseñar lo que significa ser Iranxe, porque nosotros ya somos Iranxe. En el fondo quieren decir: tenemos una historia y una cultura que nos harán Iranxe. No necesitamos que ustedes vengan a interpretar eso. Segundo, lo que estamos queriendo es conocer el conocimiento que el blanco tiene, y porque lo tiene, nos explota y nos domina*".

En la perspectiva liberadora del pensamiento freireano,[679] "*no hay práctica pedagógica que no parta de lo concreto cultural e histórico del grupo con quien se trabajo*" (*Ibíd.*: 143). En este sentido en la zona Selva Tseltal, el trabajo etnográfico identifica los proyectos educativos zapatistas con la corriente político-pedagógica freireana.[680] Sin embargo, considerar a la escuela zapatista como la única instancia de socialización política en los territorios controlados por las bases de apoyo del EZLN sería negar el papel formador desde la infancia de las familias y de la participación en actos públicos como las asambleas, las misas y demás actividades de movilización local.

Los discursos zapatistas sobre la educación oficial y su alternativa antitética en vigor recuerdan los discursos indianistas sobre la dominación cultural y sus llamados a una resistencia liberadora. Así, la declaración emitida en Ginebra (Barbados II) en 1977

[678] FREIRE, Paulo y Asamblea CIMI-MT. 1986. "Un diálogo con Paulo Freire sobre Educación Indígena". En: Amodío, Emanuele (Comp.). *Educación, escuelas y culturas indígenas de América Latina.* Tomos I y II. Quito: Abya-Yala.

[679] Véanse Escobar (1985) y Freire (1966 y 1973).

[680] Véanse las siguientes tesis de grado: Gutiérrez Narváez (2005); Cerda García (2006a); Núñez Patiño (2005); Ramos (2006); Rodríguez (2006); Rico Montoya (2007).

impugna la dominación cultural que "*por medio del sistema educativo formal que básicamente enseña la superioridad del blanco y la pretendida inferioridad de nosotros, preparándonos así para ser más fácilmente explotados*". Para descolonizar a los pueblos indígenas y lograr su unidad, esta declaración política concluye aseverando que "*el elemento aglutinador debe de ser la cultura propia, fundamentalmente para crear conciencia de pertenecer al grupo étnico y al pueblo indoamericano*".[681]

Partiendo de las perspectivas fundamentalmente multilingües y multiculturales que definen a los proyectos educativos de los MAREZ, cabe mencionar que se inscriben en la tradición de la educación crítica socialista y libertaria que pretende generar procesos de concientización por medio de la escuela.[682] En este sentido, son relevantes tres modelos discursivos de educación intercultural tal como los describe Gunther Dietz (2003: 162-164) para caracterizar a la educación zapatistas, además de su carácter lingüística y culturalmente situado. Primero, la "educación antirracista" pretende llevar al alumnado a percibir las estructuras ideológicas e históricas subyacentes a las discriminaciones de todo tipo. Segundo, la "educación para la acción afirmativa" y para el "empoderamiento" se inspira de la pedagogía concientizadora que ha sido desarrollada en la tradición freireana entre los movimientos culturales y que se dedica a fortalecer las capacidades de reflexión y acción cultural y política de determinados grupos discriminados. Tercero, la "educación transformista" propone superar la acción afirmativa para las minorías que puede tender a un cierto paternalismo, y rescatar la visión societal más amplia aportada por el antirracismo. La corriente de la "pedagogía crítica" parte de la necesidad de democratizar al conjunto de las instituciones escolares y extraescolares sin limitarse a la "liberación" de los excluidos y proponiendo desde todos los salones de clase "desestabilizar" particularmente a la identidad

[681] Ver DOCUMENTOS DE LA SEGUNDA REUNIÓN DE BARBADOS. 1979. *Indianidad y descolonización en América Latina*. México: Nueva Imagen.

[682] Véanse Dommanget, 1970; Boumard *et al.*, 1995; Magallón, 1993; Nuñez, 1996; Fontan, 1978.

blanca en su ideología y práctica de la supremacía blanca (véase Mc Laren y Giroux, 1987).[683]

Según Freire, pertenecer a un grupo cuyos miembros se concientizan unos a otros a través de su trabajo cotidiano significa que ellos se muestren capaces de develar colectivamente y por el diálogo la razón de ser de las cosas, como el porqué de la explotación; pero "*este descubrimiento debe ir acompañado de una acción transformadora, de una organización política que posibilite dicha acción, o sea una acción en contra de la explotación*" (Escobar, 1985: 154).[684] En los MAREZ, la praxis educativa se aproxima bastante a lo que anhelan los principios y métodos de educación popular -muchas veces dirigida a los adultos- orientados a concientizar a las masas campesinas de América Latina (Barreiro, 1978).[685] La educación popular "*es el proceso continuo y sistemático que implica momentos de reflexión y estudio sobre la práctica del grupo o de la organización; es la confrontación de la práctica sistematizada, con elementos de interpretación e información que permitan llevar dicha práctica consciente a nuevos niveles de comprensión*" (Núñez H., 1996: 55).[686] Sin duda, el compromiso educativo de las comunidades zapatistas apunta hacia la búsqueda de soluciones pragmáticas para tomar el control de las escuelas en sus territorios y tratar de disputar al Estado su hegemonía en la elaboración de planes curriculares.

Para un filósofo mexicano cercano al pensamiento de Leopoldo Zea, el punto de partida de una filosofía política de la educación "*sería la forma de conciencia para la liberación con una dimensión utópica que subordinaría al Estado a la sociedad, invirtiendo la relación actual en la cual el Estado se sobrepone y determina a la sociedad*" (Magallón, 1993:

[683] GIROUX, Henry y Peter Mc Laren. 1987. "Escritos desde los márgenes: geografías de identidad, pedagogía y poder". En: Peter Mc Laren (Ed.). *Multiculturalismo revolucionario. Pedagogías de disensión para el nuevo milenio*. México: Siglo XXI, pp. 17-42.

[684] ESCOBAR, Miguel. 1985. *Paulo Freire y la educación libertadora*. México: SEP.

[685] BARREIRO, Julio. 1978. *Educación popular y proceso de concientización*. México: Siglo XXI.

[686] NÚÑEZ H., Carlos. 1996. *Educar para transformar, transformar para educar*. Buenos Aires: Lumen-Humanitas.

176).[687] En esta perspectiva filosófica, "*la liberación del oprimido la efectúa el oprimido, pero por mediación de la conciencia crítica del maestro, conductor: el intelectual orgánico y con y en el pueblo*" (Dussel, 1977: 111-112).[688] Para Enrique Dussel, "*debe ser el trabajador revolucionario de la cultura, hombre de pueblo sin dejar el pueblo pero con conciencia crítica, el que conduzca al mismo pueblo a su afirmación cultural*" (*Ibíd*.).

Ahora bien, en los discursos y la práctica educativa zapatista, el conjunto de los promotores actúa en este sentido a pesar de no pretender ser profesionales de la educación y de la política. A nivel social, el horizonte emancipador que los rebeldes proyectan alcanzar mediante la autonomía política representa un desafío mayor para la legitimidad del poder educativo del Estado central que tampoco permite en los hechos que los municipios y las organizaciones campesinas e indígenas obtengan mayores márgenes de control sobre el personal y las orientaciones pedagógicas. Rebasando los límites del surgimiento de una sociedad utópica desescolarizada (Illich, 1971; Gartner, 1973),[689] el planteamiento de una educación liberadora descansa en la propensión de confiar en la capacidad de los dominados en transformar el orden establecido, confiando este objetivo político, en parte, a la escuela impulsada por la organización político-cultural a la cual los actores pertenecen.

Poder, cultura y autogestión en la escuela

Considerando su praxis pedagógica, la autonomía política de las comunidades y municipios zapatistas no implica que la democracia interna del sistema educativo propio se asemeje a modelos autogestionarios donde se hace mayor énfasis en el fortalecimiento del poder de los alumnos en relación al quehacer educativo. En Chiapas, el énfasis está puesto en el poder educativo no sólo de los educadores y padres de familia sino de toda la comunidad y sus autoridades municipales. En efecto, la autonomía indígena no genera de facto la eclosión de experimentos de autogestión pedagógica (no-directiva), como en Alemania las "*Gemeinschaftsschule*" entre 1918 y 1933; en Inglaterra la escuela de Summerhill o en

[687] MAGALLÓN, Mario. 1993. *Filosofía política de la educación en América Latina*. México: UNAM.

[688] DUSSEL, Enrique. 1977. *Filosofía de la liberación*. México: Asociación de Filosofía de la Liberación.

[689] GARTNER, Alan; *et al*. 1973. *After Deschooling, What?* Nueva York: Harper & Row.

Francia los diversos experimentos autogestionarios de los años 60 y 70 inspirados por la corriente de la "pedagogía institucional" que tiene sus orígenes en el "movimiento Freinet" (Boumard y Lamihi, 1995; Fontan Jubero, 1978).[690]

Sin embargo, la cuestión del poder dentro del aula zapatista (relación promotor/alumno) va mucho más allá de la cuestión de la autoridad del adulto sobre el niño dentro del recinto educativo, sino que se tiene que analizar dentro del mundo de vida indígena, evocando a la organización social y política de la comunidad. Esto se debe sobre todo a la influencia directa de los actores comunitarios en el quehacer educativo y especialmente en las medidas físicas y simbólicas empleadas por los padres y los promotores para disciplinar a la niñez.

No se puede hablar para el caso zapatista de pedagogía autogestionaria y antiautoritaria dentro del aula. Quizás sería más adecuado evocar el recurso indígena a estrategias pedagógicas eclécticas y creativas. Las prácticas autoritarias que pertenecen tanto a la cultura escolar dominante como a la cultura comunitaria no tienden a desaparecer de las escuelas zapatistas. Cabe mencionar además que sobresale en las escuelas rebeldes una similitud obvia de las prácticas colectivas de los adultos, como lo son los diálogos y trabajos colectivos. La autogestión política de las escuelas no significa el surgimiento sistemático de prácticas de autogestión pedagógica donde la cooperación entre los alumnos constituye la base del funcionamiento interno de la escuela, sino que es la contribución de toda la entidad político-cultural local de los "autónomos" la que forma la base legitimadora de la acción pedagógica.

Según Ernesto Laclau (2000),[691] después de haber estado en el corazón del imaginario político durante siglos a través de los discursos cristianos (*le salut*) y marxistas (*le grand soir*), el discurso de la emancipación de la opresión parece descomponerse ante la actual "*guerra de las identidades*" de género, de origen social o cultural que se sobreponen al ideal igualitario.

[690] FONTAN JUBERO, Pedro. 1978. *La escuela y sus alternativas de poder*. Barcelona: CEAC.

[691] LACLAU, Ernesto. 2000. *La guerre des identités, grammaire de l'émancipation*. París: La Découverte.

Pero cuando el filósofo Cornelius Castoriadis habla de política de la autonomía, por un lado el objetivo es "liberar la creatividad" y "crear la libertad", y por otro lado la autonomía individual y colectiva también se define como "autolimitación" (Castoriadis, 1975; David, 2001).[692] El objetivo de la autonomía sería, parafraseando a Castoriadis, hacer de cada individuo un "*ser capaz de gobernar y ser gobernado*".[693]

En esta perspectiva autonomista, la matriz del cambio revolucionario es la lucha de clases y no las aspiraciones etnonacionalistas o los nuevos movimientos sociales que defienden intereses particularistas, desde los puntos de vista cultural, ambiental y también sexual. A la confluencia del pensamiento de Laclau y Castoriadis, un acercamiento crítico a las desigualdades sociales y políticas en América Latina exige analizar más en profundidad el lugar que ocupan las veleidades emancipatorias dentro del imaginario colectivo (Corten, 2006).[694] Así, se pueden equiparar los discursos de emancipación y de autonomía en la medida que sugieren la transformación revolucionaria de la sociedad capitalista hacia una democracia comunitaria radical.

El caso zapatista de Chiapas ilustra la complejidad de las lógicas entrecruzadas de afirmación identitaria múltiple. Todo tiende a indicar que los valores del EZLN se transmiten a las escuelas como elementos provenientes de las luchas de liberación campesina (tema agrario), cultural (tema étnico y de género) y nacional (tema del poder político). Asimismo, ponen de relieve rasgos identitarios distintos pero que tienen en común la reivindicación del acceso legítimo a recursos materiales y simbólicos capitalizables en el campo educativo de luchas por el control de su orientación política y cultural. Los actores de las escuelas zapatistas intervienen de manera distinta del personal de la SEP en la medida en que son militantes revolucionarios que contribuyen localmente al ideal liberador de la opresión cultural y económica a la cual están sujetas las comunidades.

---

[692] DAVID, Gérard. 2001. *Cornelius Castoriadis : le projet d'autonomie.* París: Michalon.

[693] Le Coadic (2006: 337) y David (2001: 120). Fuente original de la cita: CASTORIADIS, Cornelius. 1990. *Le monde morcelé. Les carrefours du labyrinthe III.* París, Seuil, p. 120. Obra publicada en español por Altamira en 1993.

[694] CORTEN, André (Ed.). 2006. *Les frontières du politique en Amérique latine. Imaginaires et émancipation*. París: Karthala.

En este sentido, en los MAREZ se construye, desde una posición de clase dominada, lo que los pedagogos críticos llaman una política cultural "*de y a favor de la diferencia cultural*". Es decir, que fomente la igualdad social dentro y más allá de la diversidad cultural.[695]

La escuela se encuentra en medio de múltiples estrategias identitarias psicológicamente significativas (Camilleri, 1990)[696] y reveladoras de aspiraciones de afirmación étnica (Cardoso, 1990). Los pueblos oprimidos, explotados y discriminados que reclaman sus derechos culturales y colectivos lo hacen para garantizar sus derechos humanos y para lograr un mínimo de poder en la polis que les permita participar en condiciones de igualdad en la gobernanza democrática de sus países (Stavenhagen, 2006: 221).[697] Como estrategia identitaria que forma parte de una política cultural "desde abajo", los pueblos organizados en los MAREZ plantean la autonomía educativa como vía para (re)valorizar los conocimientos generales, prácticos y éticos que estiman útiles, prioritarios y pertinentes para vigorizar su identidad y afianzar su dignidad al ser miembros de un pueblo tseltal y mexicano, de familia campesina y activos zapatistas en la comunidad y la región.

Esta experiencia ilustra la capacidad del movimiento político y cultural zapatista de apropiarse de manera innovadora el derecho de los indígenas a una autonomía educativa de acuerdo a sus propias estrategias sociales. Se trata de un modo alternativo de integración a "un mundo en el cual quepan todos los mundos" según la famosa fórmula del EZLN, puesto que la cuestión ideologizada del multiculturalismo tiene que ver con proyectos divergentes de nación (Stavenhagen, 2001 y 2006) y con modos desiguales de integración a las sociedades globalizadas (García Canclini, 2004).[698] Al acceder a la modernidad por diversos espacios -como el mercado pero sobre todo la escuela-, los indígenas han podido tomar conciencia de su posición social y constituirse en sujetos que encuentran en esa

[695] Ver: Giroux y Mc Laren (1987); Giroux y Flecha (1992); Torres (2001).

[696] CAMILLERI, Carmel; *et al.* 1990. *Stratégies identitaires*. París: PUF.

[697] STAVENHAGEN, Rodolfo. 2006. "La presión desde abajo: derechos humanos y multiculturalismo". En: Daniel Gutiérrez Martínez (Comp.). *Multiculturalismo: desafíos y perspectivas*. México: Siglo XXI, UNAM, COLMEX, pp. 213-224.

[698] GARCÍA CANCLINI, Néstor. 2004. *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa.

modernidad (económica, jurídica, educativa, etc.) los medios para criticarla y defender su identidad y sus derechos (Gros, 2000). Sin embargo, los esfuerzos por imaginar escuelas bilingües y biculturales disponiendo de mayores márgenes de maniobra provienen hasta ahora más de las organizaciones indígenas y de sus apoyos (Iglesias, ONG, etc.) que de los Estados y las clases dominantes (Gros, 2001: 69), los cuales los niegan y reprimen.

Diferenciación social, militancia y ciudadanía étnica

El régimen actual de autonomía zapatista en materia educativa invalida la lógica predominante de diferenciación social acelerada que introduce en la esfera comunitaria la distinción y ascenso social que implica ser maestro indígena en su propia comunidad. Por ejemplo, de manera semejante a los rebeldes chiapanecos, el pueblo Palikur en Brasil instrumenta la escolarización con una doble lógica; por un lado, para "defenderse de los blancos" y mejorar la comunicación con ellos, y por otro lado, como un recurso simbólico de afirmación de la identidad étnica y la recuperación histórica de los lazos grupales (Rebolledo, 2000). Los actores claves del proceso de regeneración cultural emprendido por las comunidades son los nuevos maestros nativos quienes –a la imagen del pueblo Pataxó- se benefician de una doble legitimidad: por enseñar el conocimiento de los blancos y de los ancianos, y por pensarse como los depositarios y los vehículos privilegiados de una tradición enraizada, garante de la cohesión social del grupo comunitario (Kohler, 2006).[699]

Sin embargo, la ética política zapatista y la no profesionalización del cargo de promotores de educación les impide ascender socialmente, evitando riesgos de mayor diferenciación y conflictividad local, como ocurre cuando los maestros indígenas logran monopolizar a nivel local tanto el poder educativo, como el político y el económico, volviéndose verdaderos caciques culturales. En este sentido, la acción educativa de los promotores zapatistas se inscribe dentro de la lógica de los movimientos comunitarios modernos de Latinoamérica; es decir, en un tipo de acción colectiva en la cual el vínculo comunitario es un elemento

[699] KOHLER, Florent. 2006. "Stratégies de l'identité chez les instituteurs pataxó du Mont Pascal (Bahia, Brésil)". En: Christian Gros y Marie-Claude Strigler (Dir.). *Etre indien dans les Amériques : spoliations et résistance : mobilisations ethniques et politiques du multiculturalisme.* París: Editions de l'Institut des Amériques: IHEAL, pp. 131-146.

constitutivo central que se caracteriza por una fuerte carga afectiva, una importante dimensión simbólica y una afirmación de identidad (Le Bot, 1994: 43).

Lo que conlleva la revalorización de la autoimagen social de los indígenas desde el seno comunitario se entiende como una cuestión de construcción social de un poder etnocultural, basado en su habitus, que se manifiesta en el campo educativo con la afirmación de valores, normas y conocimientos propios. De acuerdo con Norbert Elias (1998:105),[700] siendo síntomas de una defensa ideológica, las denominadas "relaciones raciales" son en el fondo relaciones entre establecidos y marginados; es decir, entre grupos sociales que se diferencian ante todo por su posición de poder asimétrica. Con su posición de "*outsiders*" o de marginados, los pueblos indígenas organizados en los MAREZ disputan con otros grupos sociales mucho más poderosos –predominantemente mestizos- el control político y la ejecución de los planes de desarrollo social en sus territorios. De esta forma intervienen en la agenda educativa local cuestionando la política nacional imperante que no tolera la flexibilización a escala regional de la organización escolar y sus programas educativos. Al revitalizar en la práctica el recurso de la lengua y la cultura étnica dentro de sus modestos salones de clases, las comunidades zapatistas contribuyen a fortalecer prácticas de militancia ciudadana culturalmente diferenciada (Rosaldo, 1989; Kymlicka, 2003)[701], las cuales son regeneradoras del vínculo social y político; no sólo a nivel comunitario sino regional, y con un notorio eco nacional e internacional.

La cuestión de la reafirmación de las identidades étnicas en Chiapas está resolutivamente ligada a las relaciones de dominación económica y a las dinámicas de lucha por la tierra y la dignidad.[702] Se puede hablar de activismo cultural, o mejor dicho de ciudadanía étnica,

[700] ELIAS, Norbert. 1998. "Ensayo teórico sobre las relaciones entre establecidos y marginados". En: Vera Weiler (Comp.). *La civilización de los padres y otros ensayos.* Bogotá: Norma, pp. 79-138. Traducción del artículo "Introduction: A Theorical Essay on Established and the Outsiders Relations". En: N. Elias y J. Scotson, *The Established and the Ousiders. A Sociological Enquiry into Community Problems,* 2a edición, Londres: Sage, 1994. Firmado por el autor en 1976 en Ámsterdam.

[701] ROSALDO, Renato. 1989. *Culture and Truth: The Remaking of Social Analysis.* Boston: Beacon. KYMLICKA, Will. 2003. *La política vernácula: nacionalismo, multiculturalismo y ciudadanía*. Barcelona: Paidós.

[702]Ver Bobrow-Strain, 2007; Stahler-Sholk, 2009; Cerda García, 2006a; Alejos García, 2004.

en la medida que prevalece una intensa movilización político-cultural de los actores comunitarios en torno a la cuestión educativa local. Mucho más que una demanda étnica discursiva, el activismo cultural cotidiano de los actores de la educación zapatista representaría la puesta en acción de una auténtica ciudadanía étnica, definida por la aspiración de defender su identidad cultural y una organización social diferenciada dentro del Estado, "*el cual no sólo debe de reconocer, sino proteger y sancionar jurídicamente tales diferencias*"; lo que implica el replanteamiento del proyecto de Estado nación (De la Peña, 1999b: 23).[703] Al buscar incidir en la transformación del Estado mexicano, "*el objetivo político del zapatismo es la construcción de una ciudadanía pluriétnica y es en este contexto que la autonomía indígena puede contribuir a la reforma democrática del Estado, la cual sigue siendo una tarea pendiente*" (Harvey, 2007: 11).[704]

A fin de cuentas, el proceso de formación de una escuela propia "desde abajo" se puede explicar a partir de la reapropiación indígena de la escuela del Estado nación, pero transformándola para ponerla al servicio de las aspiraciones políticas y socioculturales de las comunidades. Además, bajo el aparente rechazo de contenidos escolares "que no sirven" y la incorporación de otros "que sí sirven", aparecen maneras particulares de pensar y organizar la escuela. A través de la autoridad de la asamblea, de las familias y de la atribución de nuevos cargos educativos, se reconfiguran a la vez la organización escolar, las funciones docentes y las opciones pedagógicas empleadas. Esta reconfiguración es el resultado del ejercicio de la autonomía política en la producción y transmisión de conocimientos. El cuestionamiento profundo a la política de educación del Estado nación surge de las ventajas que concede la autonomía para una revalorización cultural incipiente y la apropiación social de la escuela; procesos que parecen consolidarse con lentitud tras el corto lapso de tiempo transcurrido desde su surgimiento en las Cañadas selváticas.

[703] DE LA PEÑA Guillermo. 1999b. "Notas preliminares sobre ciudadanía étnica (el caso de México)". En: Alberto Olvera (Ed.). *La sociedad civil. De la teoría a la realidad*. México: Colmex, pp. 283-304.

[704] HARVEY, Neil. 2007. "La difícil construcción de la ciudadanía pluriétnica: el zapatismo en el contexto latinoamericano. En: *Liminar. Estudios Sociales y Humanísticos,* Vol. 5, No.1, pp. 9-23.

Quinto capítulo: Conclusiones

Esta tesis es el resultado de un trabajo de investigación social realizado en asociación directa con las autoridades y las familias zapatistas. Se aborda la constitución de prácticas de política educativa de las comunidades de campesinos indígenas. Éstas son productoras de estrategias sociales de resistencia frente a las prácticas indigenistas del Estado nacional y neoliberal en materia de gestión administrativa y curricular de las escuelas. Las escuelas zapatistas se han abierto a una investigación participativa que coincide con el afán de dar a conocer y entender mejor el proceso de transformación social que implica su proyecto de autonomía en la educación formal.

I. Autonomía y educación indígena: desafíos sociales para la educación nacional

En este trabajo sociológico se abordaron una serie de prácticas educativas indígenas que desafían, de diversas maneras, la política derivada del (neo)indigenismo.[705] Antes de reflexionar sobre las formas que toman esos desafíos así como sus implicaciones para la política educativa nacional, es necesario efectuar algunas consideraciones metodológicas suscitadas por el tipo de trabajo de investigación etnográfica[706] desarrollado durante los últimos años, el cual va más allá de los trabajos periodísticos.[707]

Métodos y sujetos en acción

Toda perspectiva de acción participativa y de teoría crítica excluye ética y metodológicamente plantear con sencillez el estudio cuantitativo o cualitativo de la

[705] Sobre el indigenismo vinculado al proyecto nacionalista en México en el Siglo XX, ver Gutiérrez Chong (2001) y Warman (2003).

[706] Ver Rockwell (2009), Bertely (2000).

[707] Ver por ejemplo los artículos de Hermann Bellinghausen (La Jornada): "*Mentira, que haya mejor educación en los pueblos indígenas: EZLN*", (29-11-2003), "*En territorio zapatista se educa de acuerdo con la realidad campesina*" (24-05-2005), "*La enseñanza zapatista fomenta el rescate de las tradiciones y la riqueza lingüística*" (17-04-2005). Véase también: Gloria Muñoz Ramírez: Suplemento Jornada "*Chiapas, la Resistencia*" (19-09-2004); Revista Rebeldía, "*El Centro de Capacitación Compañero Manuel, Ejemplo de autonomía, resistencia y encuentro*" (09-2004, Nº 21-22: 3-17).

viabilidad del "buen gobierno" educativo, haciendo por ejemplo una comparación con el aprovechamiento escolar de los alumnos de las comunidades oficialistas. Esto por el simple hecho de que no se auto-organiza el proyecto político de enseñar lo mismo (ni de la misma manera) en ellas, cambiando desde la misma comunidad la realidad de la enseñanza contextualizada y en lengua indígena. Es difícil medir con exámenes estandarizados los cambios de autoestima en los niños. Sin embargo, es fácilmente observable que los alumnos de las escuelas autónomas saben jugar y contar; por ejemplo, con cifras en sus propias lenguas (base vigesimal). Es revelador hasta qué punto los alumnos y sus educadores son curiosos de las luchas históricas de sus padres y antepasados, o del lugar de donde vienen y qué relatan "los compañeros campamentistas" nacionales e internacionales (observadores de derechos humanos, miembros de colectivos de solidaridad, etc.).[708] Algo más relevante y frecuente es que los niños y los educadores inviten al aula a los ancianos y demás adultos "autoridades del pueblo", y a las visitas de otras áreas y horizontes para dar su testimonio, intercambiar y convivir en toda confianza. En efecto, los "autónomos" autorizan y valoran la acción del compañero, sea o no investigador extranjero simpatizante, al entrar en el recinto escolar para "platicar" y "echar juego".

Puesto que implica una ética docente y militante, es difícilmente mesurable en términos monetarios el compromiso personal de los "promotores de educación autónoma" bajo la supervisión de sus comunidades. Estas mismas los retribuyen no sólo con maíz y trabajo colectivo en sus milpas, sino también simbólicamente con el reconocimiento de su implicación militante a favor del grupo social al cual pertenecen. Así, los zapatistas actúan para transformar las relaciones sociales de dominación, y la interiorización de la misma, por medio de la selección y la transmisión de conocimientos apropiados en la escuela; como por ejemplo, investigando la memoria local del peonaje y del caciquismo.

Fuera de las entrevistas a funcionarios y en comunidades no zapatistas en este terreno politizado y a veces incómodo,[709] el estudio, la recolección y la sistematización de datos cualitativos fue posible gracias a un trabajo etnográfico efectuado con una organización

[708] Ver Barmeyer (2009), Rovira (2009), Duncan y Simonelli (2005), Olesen (2005).

[709] Ver Melenotte (2008).

regional indígena que, al igual que los MAREZ, coordina los proyectos de formación escolar en sus territorios. Entre 2005 y 2007 las autoridades indígenas de la zona Selva Tseltal permitieron al investigador acercarse activamente a sus experiencias educativas cotidianas, evitando así el papel de "inspector" que observa escrutadora y pasivamente desde un rincón del aula.

Las autoridades civiles de los MAREZ también buscaron utilizar otras competencias personales del investigador para ponerlas al servicio de su acción en el espacio educativo local y regional. En otras palabras, aprovecharon la presencia del investigador -y educador *kaxlan* (blanco)- para dar a conocer su experiencia hacia fuera pero también para contribuir a fortalecer su legitimación hacia dentro. Por ejemplo, le solicitaron que interviniera en diversas actividades docentes y que fundamentara frente a asambleas conformadas por la comunidad y por promotores, la importancia ética, estética y política de vincular el proceso de enseñanza-aprendizaje con la actividad lúdica en tanto que en ambas se involucra la potencia creativa del pensamiento.

El ejemplo anterior es elocuente de una de las características básicas tanto de la práctica docente como la de investigación, que se sostienen con la confianza y se reconocen en el asentimiento comunitario:[710] la capacidad de subjetivar a sus participantes en tanto con ellos no sólo se trata de intercambiar información y conocimientos sino de poner en juego al propio sujeto que, al crearse y re-crearse, puede también hacerse responsable de los nuevos saberes y hallazgos con los que se pone en contacto.

Para entender el sentido que las familias rebeldes de las Cañadas de Ocosingo otorgan a su acción político-educativa, es conveniente explorar las posiciones que estos actores ocupan en el espacio social. Así, en el campo de la educación indígena, las posiciones y las disposiciones sociales de los actores dependen de su relación con el poder político que legitima, o que reprime, sus estrategias colectivas en las escuelas de sus propios territorios. Se pueden analizar estas estrategias construidas socialmente en términos de sus efectos en la determinación del poder educativo en la medida en la cual prevalecen diferencias de

[710] Ver Descola (2003) y Mora (2008).

capacidad para obligar al Estado a satisfacer las demandas étnicas; en lo que se refiere al acceso, la administración escolar y la pertinencia sociocultural de los contenidos y los métodos pedagógicos.

Desde finales de los años noventa, los campesinos mayas y zapatistas de las Cañadas de la Selva Lacandona construyen prácticas educativas renovadas al seno de un proyecto radical de autonomía política en distintas regiones.[711] Tanto a nivel comunitario como municipal, las familias indígenas y sus representantes directos adquieren compromisos y responsabilidades a nivel de la gestión administrativa y pedagógica de las escuelas primarias y secundarias. En cierta medida, esto les permite controlar, desde la esfera política local, los criterios de orientación y de evaluación de lo que es culturalmente pertinente enseñar y estudiar.

A partir del análisis de los discursos y de las prácticas de política de educación de los pueblos indígenas de los valles de Ocosingo en Chiapas, el enfoque sociológico de la experiencia zapatista de autonomía local aporta una demostración del cuestionamiento profundo "desde abajo" de la política de educación del Estado nación. Dicho de otra manera, los proyectos de educación de las comunidades indígenas de los Municipios Autónomos desafían las prácticas institucionalizadas de los actores dominantes en este campo, poniendo en tela de juicio el proyecto nacional heredado de teorías y prácticas del indigenismo mexicano, mismas que hoy están inmersas en los discursos multiculturalistas neoliberales.[712]

Las políticas públicas enfocadas en la educación rural en contexto multicultural encuentran sus límites cuando la represión estatal contra las iniciativas de autonomía educativa impide que se movilicen las comunidades como sujetos capaces de deliberar y decidir sobre la organización de la escuela, sobre la docencia y sobre los cambios a aportar a su funcionamiento cotidiano. Para la corriente regionalista y moderada del movimiento

[711] Sobre las experiencias regionales de educación en los territorios de influencia de los indígenas zapatistas, ver los trabajos de investigación universitaria de Gómez Lara (2002 y 2009), Ramos (2006), Rodríguez (2006), Gutiérrez Narváez (2005), Cerda García (2006a), Núñez Patiño (2005).

[712] Ver Hale (2007), Bertely *et al.* (2008), Dietz *et al.* (2008).

indígena mexicano, es necesario que el Estado reconozca la competencia de las entidades autonómicas de los pueblos indios como sujetos de derecho[713] para elaborar en coordinación con el gobierno regional los planes y programas de estudio y vigilar la labor docente. También para asegurar que la educación culturalmente pertinente se imparta en todos los niveles.[714] La política oficial de educación indígena, no viene encabezada por los sujetos colectivos, las comunidades organizadas, para participar en la toma de decisión y la evaluación de la política social, la cual representa un reto para gobernar en la diversidad en Chiapas después de la remunicipalicación reciente.[715]

Por su lado, desde 1996, el Congreso Nacional Indígena reivindica el derecho de establecer planes y programas regionales de desarrollo socioeconómico y educativo en participación con las comunidades, así como elaborar, someter a consenso y ejecutar políticas públicas en su jurisdicción.[716] Las posturas políticas de las diversas organizaciones indígenas que componen el movimiento indígena en México parecen en efecto concordar con los Acuerdos de San Andrés defendidos por el CNI en materia educativa.[717] En efecto, la autonomía en la educación surge desde luego como una de las demandas centrales del movimiento indígena nacional en su búsqueda de emanciparse de la política educativa impuesta por actores ajenos a la realidad comunitaria en el escenario escolar local. Sin embargo, en los encuentros públicos de las organizaciones de autoridades indígenas en México, aún son poco visibles las innovaciones en los proyectos regionales alternativos de educación.

[713] Sobre la cuestión de los derechos indígenas en México, ver Sierra (2002).

[714] Proyecto de iniciativa de decreto para la creación de las regiones autónomas, ANIPA, mayo de 1996. Fuente: sitio Internet de Ce-Acatl: http://ceacatl.laneta.apc.org

[715] Ver Burguete y Leyva (2007).

[716] Fuente: Reunión del CNI, 11 de noviembre de 1996.

[717] Ver Aboites (2006), López Bárcenas (2005), Matias Alonso (1999).

La apuesta: descolonizar la educación de los pueblos indígenas

Al estar sostenidas y orientadas en las experiencias y demandas de las comunidades organizadas, las políticas municipales de educación zapatista cuestionan el multiculturalismo neoliberal de las políticas educativas de corte neoindigenista.[718] A partir de su propia producción de conocimientos en materia de "buen gobierno", las comunidades comienzan a resolver por sí mismas sus carencias en términos de derechos educativos, entendido esto en los términos de Katarina Tomasevsky como la falta de disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad de las ofertas educativas a niños, niñas, jóvenes y personas adulta.[719] La gestión autónoma de las escuelas representa así una manera colectiva de facilitar que éstas estén disponibles, accesibles, aceptables y adaptables para las particularidades de la sociedad multicultural y rural.

Vale recordar que en dos documentos que forman parte de los acuerdos de San Andrés[720] las autoridades gubernamentales se comprometen, sin seguimiento ni cumplimiento posterior, a "*asegurar a los indígenas una educación que respete y aproveche sus saberes, tradiciones y formas de organización*".[721] La práctica de la autogestión de las escuelas conlleva en toda lógica a garantizar fundamentalmente que se tomen en cuenta las especificidades identitarias y organizativas locales a la hora de definir el quehacer educativo. De cierta manera, la principal ventaja que los pueblos zapatistas consideran acerca de la autonomía escolar es su capacidad de (re)valorizar los saberes generales, prácticos y éticos, que estiman útiles, necesarios o prioritarios para fortalecer su identidad y su dignidad al ser miembros –o sujetos- de un pueblo tseltal; como mexicanos, de familias campesinas pobres y activos militantes zapatistas.

[718] Ver Hale (2002 y 2007); Hernández, Paz y Sierra (2004).

[719] Referirse a los informes de Katarina Tomasvesky, Relatora especial sobre el derecho a la educación ante el Consejo Económico y Social de la ONU (1998-2004).

[720] Ver Aubry (2002) y Gómez (2000).

[721] "Pronunciamiento Conjunto que el Gobierno Federal y el EZLN enviarán a las instancias de Debate y Decisión Nacional" y "Compromisos para Chiapas del Gobierno del Estado y Federal con el EZLN".

Desde la perspectiva de las comunidades zapatistas, los sistemas municipales de escuelas autónomas son legítimos (aun cuando no tengan reconocimiento legal) porque responden al proyecto político y cultural al cual se adhieren las comunidades. Sin embargo, en los procesos cotidianos de consulta y movilización del sector educativo zapatista se ha observado que algunos campesinos tseltales han ido perdiendo el interés o el compromiso (por "el cansancio") en los asuntos de política educativa local. Considerando la necesidad de participación incluyente en la que confluyen las lógicas de organización comunitaria (usos y costumbres) y las organizaciones de la comunidad (militancias políticas regionales), esto puede poner en peligro la continuidad y el desarrollo local de la oferta comunitaria de educación "verdadera".

La autonomía educativa en aquellos territorios en los que "manda el pueblo" tiende a ser una solución endógena y flexible para enfrentar la contradicción representada por la importancia de escolarizar a los niños de las comunidades indígenas y, simultáneamente, evitar la intervención de actores educativos ajenos a la comunidad y a su cultura. El compromiso colectivo de conformar sus propios sistemas de educación en condiciones complejas se ha plasmado en la consistente construcción de redes escolares municipales. En ellas y a través de la participación comunitaria en los asuntos educativos, se han reconfigurado la misión y la posición social del docente. Para los campesinos indígenas zapatistas de Chiapas la educación "nace" de la comunidad; lo cual no significa que la escuela de los "autónomos" sea cerrada sino que realiza una articulación pragmática entre los conocimientos localmente situados y los que provienen de la cultura escolar nacional y occidental.

Declarándose en rebeldía, resistencia y autónomos frente al Estado, los MAREZ desde hace más de una década "levantan la educación del pueblo" para "salir de la ignorancia". La capacidad autónoma de deliberación con referencia al Estado supone la organización de los sujetos de modo independiente de las estructuras estatales dominantes, contando con "*la vocación real, la voluntad de participación activa y plena de los miembros del colectivo potencialmente habilitado para tomar una decisión que lo afecte*" (Twaites Rey, 2003:

96).[722] Los pueblos zapatistas, al perseguir la autogestión regional de sus proyectos escolares comunitarios, apuestan al ideal revolucionario que consiste en descolonizar la cultura escolar indigenista que, con sus métodos, planes y programas, es discriminatoria hacia las culturas indígenas.

Cada municipio rebelde ha concretado, de forma particular y creativa, el proyecto autónomo zapatista. A partir de sus procesos asamblearios y de sus propios mecanismos y recursos económicos, sociales, culturales y políticos, cada escuela presenta su singularidad organizativa y pedagógica, aunque a veces no tenga escrito su programa educativo. No obstante, todas ellas comparten elementos comunes y su oposición a la política educativa nacional. Buscan no depender de un poder centralizado a nivel estatal y nacional, basándose en los actores comunitarios y sus representantes que orientan, vigilan y evalúan tanto el compromiso político como el rol pedagógico del docente indígena.

Lejos de ser la aplicación mecánica de un modelo rígido y uniforme impuesto por el EZLN a sus bases de apoyo, la autonomía educativa radical ha generado procesos sociales de apropiación y reinvención desde abajo de la institución escolar a partir de las estrategias de los campesinos mayas zapatistas. Las prácticas de política educativa de los pueblos organizados en los MAREZ demuestran que no es utópico aspirar a administrar de manera autogestiva escuelas rurales insertas en redes regionales con el respaldo de una organización política movilizadora como el EZLN. La práctica de la autonomía escolar desafía al Estado para que transforme su política educativa basándola en los valores y las prioridades decididas por los pueblos indígenas según sus modos particulares de gobernarse. Pese a esto, las condiciones políticas aún no están reunidas para que los pueblos zapatistas se beneficien de la contraparte financiera y técnica que pueden otorgar las administraciones públicas de nivel estatal y federal.

Además de las condiciones sociales de pobreza material en Las Cañadas, el contexto de contrainsurgencia político-militar acentúa las discriminaciones y la represión contra las familias campesinas e indígenas, sin que sean necesariamente bases de apoyo zapatistas.

[722] THWAITES REY, Mabel. 2003. “La autonomía como mito y como posibilidad”. En: *Cuadernos del Sur*. No. 36, pp. 87-101.

Dada la diversificación de las modalidades educativas de educación básica oficial que ocurrió en las Cañadas en los años 90, las crecientes desigualdades y rivalidades inter e intracomunitarias se agudizan con la puesta en competencia constante de subsistemas de escuelas que se distinguen por el origen social y la formación del docente, y también por los salarios y equipamientos asignados.

Sin embargo, es a nivel comunitario que podemos apreciar mejor el peso de las estructuras de poder indígena en la medida en que su gestión cotidiana depende de ellas mismas y de la legitimidad política del proyecto de autonomía zapatista. La construcción social del poder educativo de los pueblos indios se establece después de una fase de *levantamiento educativo* contra los efectos desastrosos de la política nacional impuesta. Posteriormente, una *rebelión educativa* se consolida en un proceso participativo donde la asamblea comunitaria y sus representantes juegan un papel fundamental para gestar y controlar la realidad del trabajo pedagógico cotidiano en la comunidad. Esto contribuye al surgimiento de cierta *dignidad educativa* de los pueblos concernidos, donde se reconoce y valora la legitimidad para llevar a cabo los procesos locales de selección y de formación de los jóvenes maestros, a pesar de la falta de recursos materiales y simbólicos a su alcance.

Tomando en cuenta que los procesos pedagógicos alternativos de las escuelas zapatistas dependen de los procesos endógenos de gestión autónoma, las comunidades implicadas se apropian del reto de la producción social de conocimientos y de métodos escolares multilingües, interculturales y críticos. Así, la lucha de los pueblos originarios de América Latina por la autonomía político-educativa surge como una condición para la emergencia de una enseñanza más accesible y pertinente desde el punto de vista social y cultural.

La escuela en su conjunto está adaptada, o mejor dicho, readaptada a nivel comunitario gracias a una evolución permanente de la tradición y de la movilización de los esfuerzos colectivos, que hacen posible la apropiación del espacio escolar y del tiempo consagrado a la escolarización. Los aportes zapatistas a la construcción de la autonomía educativa se basan en los principios de democracia directa ligados a la cultura campesina e indígena. Más precisamente al derecho consuetudinario, donde la norma local se opone a la del Estado que considera hasta ahora a las escuelas autónomas como ilegales. Sin embargo,

ellas son significativamente legítimas desde el punto de vista de los actores que las construyen.

Medios y modos del autogobierno educativo indígena

En el caso de las escuelas de los Municipios Autónomos zapatistas, el campesinado indígena moviliza sus recursos humanos y simbólicos para apoyar cotidianamente sus orientaciones educativas y adaptar el tiempo y el espacio escolar a necesidades y medios propios, redefiniendo el cuadro político de la enseñanza formal en un sentido diferente al buscado por el Estado. En efecto, logran orientar sus procesos político-pedagógicos según sus valores, sus normas y marcas identitarias que los distinguen como sujetos sociales. Así, la escuela autónoma posee su propia organización que no depende de una norma rígida impuesta del exterior, pero que facilita al interior la transmisión social de conocimientos surgidos del establecimiento de prioridades colectivas confiadas a la escuela.

Al excluir la intromisión gubernamental en las comunidades, las familias zapatistas se ponen al margen de las "escuelas de gobierno" llamadas también "oficiales". Además, habiendo un apoyo limitado e irregular de las redes de grupos de solidaridad nacional e internacional, se movilizan los recursos económicos disponibles, a través de la producción de maíz, de frijol negro y de café, suplementado a veces por ganadería y trabajo asalariado ocasional.[723]. En cuanto a sus recursos políticos y culturales (como el trabajo colectivo, la asamblea y los cargos), están ligados a la identidad social y étnica de los actores comunitarios comprometidos en el proyecto de autonomía impulsado por el EZLN y los Municipios Autónomos.

En un contexto y circunstancias difíciles, el proyecto de autonomía zapatista descansa sobre mecanismos endógenos en un cuadro comunitario y regional de participación democrática. Esto permite una lenta consolidación de formas alternativas de organización de las escuelas y sus territorios. No obstante, hasta ahora, el conjunto de comunidades de campesinos indígenas zapatistas de Chiapas no logra reclutar y mantener a los promotores de educación

[723] Ver Stahler-Sholk (2009).

de todos sus pueblos. A los problemas de orden económico y cultural se agrega la falta de jóvenes campesinos voluntarios que sepan leer y escribir.

Percibida al mismo tiempo como una necesidad y como una institución impuesta, la escuela ha sido transformada por los pueblos indígenas en un campo de batalla frente al Estado. Cuando estos están organizados en sus territorios, la lucha por la autonomía de la educación es parte fundamental en el proyecto más amplio de transformación social y de democratización. Esto se concretiza con las prácticas colectivas de legislar según usos y costumbres (asamblea comunitaria, sistema de cargos rotativos y revocables, faenas, etc.). Los asuntos normativos de política educativa local reposan en las estructuras comunitarias con poder de decidir y evaluar la orientación del servicio educativo. Con tal de no dejar el sistema escolar en manos de actores gubernamentales y activistas ajenos a su territorios, a sus intereses y prioridades, la práctica de la autonomía educativa llevada a cabo por los pueblos indígenas zapatistas consiste en crear, organizar, controlar y solventar los procesos locales de atención educativa de la manera que elijan y estimen como la más pertinente en relación a una serie de consideraciones de orden social y cultural.

El eco internacional que suscita el movimiento zapatista en torno a su proyecto de transformación social y sus prácticas políticas[724] también incide en la vida cotidiana y en la educación de las comunidades rebeldes del sureste de México. La solidaridad internacional se constituye en redes transnacionales de apoyo cuyo impacto es esencial para el fortalecimiento de la autonomía local en el marco de la estrategia de resistencia al Estado y sus subsidios. Educadores, médicos, agrónomos, ingenieros y también comunicadores y artistas prestan de manera específica sus servicios a los proyectos de las comunidades. Hacen falta estudios que documenten y analicen este impacto y las condiciones en las cuales ocurre: compromiso solidario, condiciones climáticas delicadas, (des)encuentro intercultural y la discriminación represiva de distintos orígenes.

En lo que se refiere a las implicaciones de la relación regular y esporádica de colaboración con actores externos a los proyectos educativos de los MAREZ, se pone de relieve su débil

[724] Ver Baschet (2005), Olesen (2005), Pleyers (2004), Stahler-Sholk (2001).

intervención en materia de decisión sobre la orientación política y pedagógica de las escuelas autónomas. Los agentes externos no llegan a intervenir directamente en las deliberaciones de los consejos autónomos rebeldes y en las asambleas de delegados comunitarios que son los órganos políticos principales a nivel municipal.

La relación entre autoridades locales y recursos internos y solidarios contrasta con la situación nacional, en la cual es el magisterio bilingüe oficial el que ocupa funciones estratégicas de intermediación política y cultural con el Estado.[725] En la medida en que los actores sociales que controlan la orientación educativa son ajenos al mundo indígena, los contrastes se extienden sobre la apreciación de pertinencia de los contenidos escolares con respecto a la identidad social, cultural y política de los pueblos. Como el neoindigenismo del Estado y las ideologías de las organizaciones de autoridades indígenas en búsqueda de emancipación no comparten los mismos objetivos, estrategias y recursos en términos de política de educación, la cuestión de la autogestión comunal de las escuelas es desatendida y reprimida por parte del poder nacional de ideología neoliberal.[726] Por su parte, las organizaciones de autoridades campesinas e indígenas en América Latina logran ahora dar más visibilidad a sus experiencias; por ejemplo, intercambiando reflexiones sobre sus prácticas en los encuentros regionales, nacionales e internacionales.

La autonomía tiende a favorecer la apropiación social de la escuela como estrategia étnica de resistencia, especialmente en dimensiones temporales (horarios, calendario) y espaciales (construcción y ocupación de salones de clase). Se subraya que la orientación de autogestión de la educación formal implica su adaptación a los intereses y a las prioridades de los pueblos. Consideradas propias del patrimonio colectivo de los Municipios Autónomos, estas escuelas alternativas -a veces muy diferentes entre ellas- están bajo la autoridad exclusiva de los actores locales de la rebelión; mismos que se protegen de esta manera de toda intromisión externa a sus intereses y necesidades. La constitución en 2003 de las Juntas de Buen Gobierno donde participan los principales consejeros de los MAREZ

[725] Ver Vargas (1994), González Apodaca (2006).

[726] Sobre el proyecto de autonomía neoliberal en educación en el norte y el sur del planeta, ver Angus (2001), Akkari (2001), Levin (2002), Laval y Weber (2002), Di Gropello (2006).

logra en cierta medida responder al problema real de exceso de influencia de ciertos miembros de ONG e instancias intermediarias de solidaridad en los proyectos locales.

Como modo estratégico de consolidar márgenes de autonomía, la apropiación del tiempo escolar en las escuelas autónomas desafía la política de educación indigenista en la medida en que los actores implicados pueden transformar con pragmatismo los días y horas de apertura de la escuela en función de sus necesidades cotidianas. Es decir, de acuerdo a los ritmos de los eventos que marcan los ciclos anuales de la vida campesina, religiosa y política. Sin embargo, por ser autogenerada, esta apropiación social está influida por la relativa interiorización de la cultura escolar y campesina dominante.

A la imagen de las complejas dinámicas de apropiación y de producción de normas y prácticas de participación política con base en la reinvención de los usos y costumbres en el ámbito electoral (Rus, 1995; Recondo, 2007),[727] las tradiciones de decisión son modificadas en el campo educativo indígena, ya que las reglas del juego impuestas por la SEP son transformadas por estrategias locales que reorientan la acción social de los actores, encargados de la transmisión de los conocimientos por medio de la escuela.

Como estrategia social de resistencia de grupos dominados,[728] se destaca la apropiación social de la escuela en el empoderamiento indígena a raíz del "despertar indio" frente a su "olvido".[729] Sin dejar de considerarse como estrategia política identitaria, el proceso de apropiación social convierte a instituciones exógenas a la cultura autóctona en espacios de resistencia a las lógicas de dominación política, social y cultural. Por ejemplo, las iglesias, las instancias de gobierno municipal, las organizaciones campesinas y, en otra medida, las escuelas públicas.[730] Desde luego, la apropiación de la educación de base parece estar

[727] RECONDO, David. 2007. *La política del gatopardo. Multiculturalismo y democracia en Oaxaca*. México: CIESAS, CEMCA.

[728] Ver Bonfil Batalla (1981 y 1987), Scott (2000), Héaut Lambert (2007).

[729] Ver Lecaillon (1989), Warren y Jackson (2002), Sieder (2002), Martí y Puig (2007).

[730] Ver Maldonado (2001a y 2005), Rockwell (2004 y 2005a), Bertely (1998).

altamente desarrollada en los MAREZ donde se excluye toda intromisión externa en los procesos de decisión y control del quehacer educativo.

Como estrategia para reemplazar al personal docente, la elección directa del promotor de educación a través de prácticas de asamblea y del sistema de cargos contribuye a limitar el proceso de diferenciación social que domina en la región, y a través del cual los profesionistas de la enseñanza se distinguen de los campesinos indígenas en razón de la especificidad de sus recursos económicos y simbólicos así como sus acciones sociales, culturales y políticas. Los promotores tseltales de educación autónoma zapatista son ante todo jóvenes campesinos bilingües que se ocupan, muchas veces brevemente, de las funciones de enseñanza comunitaria bajo la vigilancia de las instancias correspondientes y coordinadas en el marco de un proyecto regional de "educación verdadera".

> "*La autonomía en la educación es que aquí el pueblo manda cómo quieren que haga el promotor, y le damos apoyo, pero como le hace falta el maíz y frijol, también él trabaja en su milpa*".

Además de la cuestión de la dependencia alimentaria del docente con respecto a la colectividad rural, este testimonio subraya la idea de que la gestión indígena y comunitaria de los asuntos escolares introduce una ruptura en el dominio del poder educativo. En efecto, la transformación de las prácticas y de las relaciones de poder en el campo de la educación de base se inscribe en un contexto de dificultades materiales y alimentarias, de guerra contrainsurgente y de luchas para el desarrollo del territorio fronterizo bajo la influencia de los rebeldes.[731] Se analiza más detalladamente el ejercicio de la autonomía política como la construcción pragmática de políticas comunitarias y regionales en educación de base. Esta política pública indígena que cobra forma en los Municipios Autónomos genera los retos sociales que cuestionan las prácticas de los agentes del Estado en materia de gestión administrativa y de acción pedagógica en el medio rural y multicultural. Por ejemplo, una innovación zapatista consiste en articular las funciones ligadas al cargo de promotor de educación autónoma entre el cargo tradicional y la militancia zapatista.

[731] Ver Nolasco *et al.* (2003 y 2005).

Así, la práctica de la autonomía de gestión municipal de la educación de base limita fuertemente el riesgo del surgimiento de formas de caciquismo cultural en la esfera de poder político local.[732] El mandato confiado por la asamblea comunitaria al promotor de educación zapatista es el de compartir y defender los valores, las normas y las aspiraciones de la colectividad a la cual pertenece. Este marco impide al docente comunitario que pueda aprovecharse de una posición social relativamente privilegiada para enriquecerse o distinguirse en la sociedad nativa dominando las escenas políticas y culturales locales.

En la mayoría de los pueblos zapatistas, es la asamblea comunitaria quien delega y controla las funciones asumidas por el promotor a través de un cargo adquirido sobre la base del reconocimiento de su capacidad, de su prestigio y de su trayectoria. Este es nombrado después de un proceso local de búsqueda de candidatos potenciales, de sus elecciones y de la aprobación colectiva. Las deliberaciones ligadas a la delegación de responsabilidades educativas representan una forma de control sobre su compromiso personal en el proyecto de educación de, por y para cada pueblo indígena.

La acción del educador autónomo no es únicamente legitimada por su disponibilidad y su acción militante en favor de su comunidad de origen, sino que también recibe el reconocimiento de la instancia municipal rebelde para la cual representa una pieza fundamental en su objetivo de consolidar y fortalecer su autonomía política. El arraigo del promotor en la sociedad indígena y campesina, este apego a una misma cultura compartida, explica que la marca determinante de los proyectos municipales de escolarización alternativa resida, en gran parte, en la institución del cargo de promotor de educación autónoma.

II. Estado, pueblos indígenas y lucha por la autonomía en la educación.

En las observaciones de campo, todo tiende a indicar que prevalece en los MAREZ un compromiso colectivo por construir un sistema alternativo de educación comunitaria. En condiciones complejas, este compromiso con el "pueblo" (es decir con la comunidad rebelde y su proyecto político) pasa por el esfuerzo de construir una red local propia de

[732] Ver Pineda (1995).

escuelas autónomas frente al Estado, a través de la movilización constante y la firme participación interna, lo que reconfigura la misión y la posición social del docente. Asumir el cargo de promotor en cada proyecto educativo municipal zapatista implica someterse a un control riguroso, y a veces muy estricto, por parte de las asambleas y sus representantes.

Las formas de autogobierno educativo permiten, en efecto, que las funciones docentes sean reinventadas y asumidas colectivamente, a pesar de parecer a veces improvisadas y paradójicas desde la perspectiva de un profesional docente externo –como el maestro de la SEP- poco sensible al complejo contexto cotidiano de la lucha por construir la autonomía política, en particular en la educación. Las motivaciones para participar como encargado de la docencia (promotores), la supervisión (coordinadores) y la gestión cotidiana (comités) de la cuestión escolar local están ligadas al sentido de orgullo por el reconocimiento y la confianza de la comunidad y de la organización regional que se otorga a los sujetos sociales.

Poder educativo y diferencias regionales y étnicas

El proceso de apropiación social de la escuela obedece a lógicas de ocupación territorial en las cuales está en juego el control social sobre las actividades comunitarias que se dan en el solar y recinto escolar. La tarea educativa es indisociable de las formas de ordenamiento del territorio, ya que los sistemas escolares inciden en la integración y en la segregación social y étnica. Esto sucede no sólo en el contexto indígena de la Selva de Ocosingo, como lo han analizado distintos autores en las escuelas de los suburbios de las ciudades de Francia (Charlot, 1994; Lorcerie, 2003; Poupeau y François, 2008).[733] Las discriminaciones territoriales en la oferta educativa ponen en tela de juicio los objetivos de integración a un proyecto nacional de sociedad, haciendo de las regiones o barrios marginados, espacios humanos segregados o "guetoizados", donde el Estado no asegura el acceso a una

[733] CHARLOT, Bernard (Coord.). 1994. *L'école et le territoire : nouveaux espaces, nouveaux enjeux.* París: Armand Colin.

LORCERIE, Françoise (Coord.). 2003. *L'école et le défi ethnique. Education et intégration*. París: Institut National de Recherche Pédagogique.

POUPEAU, Franck y Jean-Christophe François. 2008. *Le sens du placement. Ségrégation résidentielle et ségrégation scolaire.* París: Raisons d'agir.

educación oportuna. Es decir, el sistema educativo opera segregaciones al ser inexistente o inadaptado al medio social.

En varias decenas de comunidades de las Cañadas, la casi totalidad de los niños no recibe educación por diversas razones, pero esencialmente por la dificultad del Estado (o de la comunidad zapatista) para encontrar a alguien relativamente capaz y dispuesto a enseñar a la niñez en su contexto. En estas comunidades no existe vida social integradora alrededor de las actividades escolares: no hay asamblea ni comité de educación; tampoco hay actos cívicos ni fiestas donde participen los niños bajo la conducción de los docentes. Más allá del problema del analfabetismo provocado por la ausencia de servicios educativos aceptables, las desigualdades debidas a la oferta asimétrica de educación tienen repercusiones en la integración o el arraigo sociocultural. Por ende, para un mismo territorio sí se puede hablar de diferentes grados de apropiación social de la escuela en ciertos lugares, dependiendo de contextos y recursos distintos. En el caso de los territorios de influencia zapatista, muchas diferencias se deben a la historia educativa de las Cañadas y Los Altos en distintos contextos agrarios y de organización comunitaria.[734]

A esto se agregan las discriminaciones territoriales debidas a las desigualdades frente al acceso a una educación adecuada a la composición social de cada comunidad. El poder comunitario de decidir qué hacer con su educación formal no soluciona la cuestión de las segregaciones educativas de una localidad a otra. Tal vez el marco autonómico las puede acentuar, especialmente cuando la escolaridad de los niños no es el objeto de una movilización constante de las bases zapatistas y sus aliados adherentes a la Otra Campaña. Esto no contribuye a tejer entre los campesinos indígenas zapatistas una red de vínculo social esencialmente basada en el quehacer político en materia de opción educativa.

En las comunidades donde hay promotores de educación en ejercicio, la potencia identificadora de la escuela rebelde impregna en los sujetos sociales que la construyen un sentimiento de orgullo particular; aunque se reconocen algunos límites o problemas en términos de participación, acceso y calidad educativa desigual en todo el territorio que

[734] Ver Lewis (2005), Rockwell (2006a y 2005b), Lomelí (2004)

ocupan y transforman. Durante sus intervenciones orales en los Encuentros de los Pueblos Zapatistas con los Pueblos del Mundo,[735] varios promotores y autoridades zapatistas en materia educativa han aclarado las dificultades políticas, económicas y culturales que enfrentan en cada región. Esto indica que hay diferencias regionales, pero que cada proyecto municipal depende de procesos más locales, es decir, que surgen de las mismas comunidades que son cultural y socialmente distinguibles las unas de las otras. Si bien en la Selva (zona históricamente carente de presencia efectiva del Estado) se vio la necesidad de capacitar formalmente desde 1997 a los promotores y formadores indígenas zapatistas con la ayuda solidaria exterior, en la zona de los Altos tsotsiles hubo más colaboración con maestros oficiales antes de que empezaran a formarse jóvenes generaciones de promotores desde el año 2000, en Oventik.

Cabe destacar que los científicos sociales que se cuestionan en torno a las políticas de educación indígena tienen como tarea pendiente esbozar un panorama general más completo de las formas de arraigo y desarraigo,[736] de movilización y de represión política y cultural que se manifiestan tanto a nivel colectivo -con las autoridades, familias y maestros integrantes de organizaciones indígenas-, como a nivel individual, con el desempeño y el compromiso cotidiano de líderes y educadores, al margen también de la acción de los partidos, los sindicatos y las universidades.

La escuela y la otra relación de los pueblos indígenas con el Estado nación

La autonomía educativa no se opone al Estado nación sino que requiere otra relación con él. En América Latina, la visibilidad creciente y la consolidación reciente de algunas experiencias regionales de autonomía indígena (Gabriel y López y Rivas, 2005 y 2008)[737]

[735] Tuvieron lugar en Oventik en diciembre de 2006 y enero de 2007, y además en Morelia y La Realidad en julio de 2007, y el encuentro de mujeres en La Garrucha, en diciembre de 2007.

[736] Sobre la cuestión social del desarraigo en contexto de crisis de la agricultura tradicional, ver el trabajo pionero de Bourdieu y Sayad (1964).

[737] GABRIEL, Leo y Gilberto López y Rivas (Coords.). 2008. *Universo autonómico: propuesta para una nueva democracia*. México: UAM, Plaza y Valdés.

GABRIEL, Leo y Gilberto López y Rivas (Coords.). 2005. *Autonomías indígenas en América Latina: nuevas formas de convivencia política*. México: UAM, Plaza y Valdés.

contribuyen a disputar al Estado neoindigenista su capacidad de disponer, sin control popular, de los recursos humanos, técnicos y materiales destinados a las políticas sociales. Otra relación de los pueblos indígenas con el Estado nacional[738] es posible en la medida en que los actores acuerden entre ellos los modos de operatividad de las normas que rigen el estatuto institucional de autonomía de las escuelas y las garantías laborales del docente indígena comprometido en el proyecto educativo de su grupo de pertenencia.

La autodeterminación educativa transfigura por completo la misión, el funcionamiento y la representación de la escuela. Como se contribuye a demostrar en esta tesis, el promotor de educación no interviene en su relación con las comunidades como si fuera un intermediario privilegiado del Estado. En cambio, actúa como un servidor y un representante de ellas dentro del proyecto político zapatista de democracia comunitaria radical.[739] Otorgar un estatuto autonómico a los pueblos indígenas para que conduzcan los asuntos educativos en su territorio implica la flexibilización de las normas actuales que instituyen los mecanismos de participación y decisión indígena, sin que el Estado y las regiones autónomas se deslinden de las responsabilidades de garantizar una educación pública, gratuita, laica y crítica para todos.

El marco autonómico favorece la participación directa de las autoridades indígenas y de mujeres, jóvenes, mayores de edad en la redefinición y el manejo de la escuela rural en contextos pluriétnicos. Otorgar mayores márgenes de maniobra administrativa a sus escuelas comunitarias permite abrir oportunidades para favorecer el acceso integral de los miembros de las familias indígenas a la educación formal. La cobertura universal y la calidad de la oferta pública en sus territorios son retos internacionales para emitir medidas innovadoras de política educativa para la diversidad cultural (King y Schielmann, 2004).[740]

[738] Sobre la cuestión conceptual del nacionalismo, ver Gellner (1983), Hobsbawm (1992), Anderson (1993), Connor (1994).

[739] Ver Villoro (1998), Esteva (1998 y 2002), León-Portilla (2003).

[740] KING, Linda y Sabine Schielmann (Eds.). 2004. *The Challenge of Indigenous Education: Practice and Perspectives*. París: UNESCO.

Ahora bien, hace falta documentar y conocer mejor los cambios y las continuidades sociales que la autonomía en la educación genera en la sociedad indígena, tanto desde la perspectiva de los estudios de género (dominación masculina)[741] y de los efectos en términos generacionales que las estructuras de poder comunal implican en la socialización. Además de indagar los efectos sociales de la pérdida de sentimiento de pertenencia social y étnica, o mejor dicho, de la "desindianización" (González Montes, 2003),[742] es útil conocer más en profundidad los procesos de reconstitución multidimensional de las identidades de los sujetos que operan y se relacionan en la lucha por el control de la gestión educativa.

Interrogarse sobre la relación entre el Estado y las comunidades indígenas desde el campo de las posiciones de los actores educativos conduce a señalar los modos dominantes de producción y circulación de conocimientos en la escuela, partiendo de las prácticas de autogobierno educativo local. La cuestión de la pertinencia de la enseñanza con el contexto y la identidad indígena representa lo que está en juego en las estrategias de poder educativo. Buscan el control sobre la organización de las actividades docentes en el tiempo y el espacio delimitado para la escuela.

Para entender cómo los actores educativos construyen las demandas de autonomía es preciso conocer sus innovaciones en materia de gestión y elaboración de métodos y planes curriculares. A raíz de que procede de un movimiento social formador de ciudadanías diferenciadas (Tarrow, 1997; Tilly, 1978; Harvey, 1999),[743] las experiencias educativas que emanan de la resistencia política indígena ilustran cómo la autonomía educativa produce

[741] Ver Olivera (2005) y los artículos contenidos en Hernández Castillo *et al.* (2008) y Speed *et al.* (2006).

[742] GONZÁLEZ MONTES, Soledad. 2003. "La 'desindianización' de una población en el siglo XX en el contexto de la transición económica y demográfica". En: Francois Lartigue y André Quesnel (Coords.), *Las dinámicas de la población indígena. Cuestiones y debates actuales en México*. México: CIESAS, Porrúa, pp. 355-376.

[743] TARROW, Sidney. 1997. *El poder en movimiento. Los movimientos sociales, la acción colectiva y la política*. Madrid: Alianza.

TILLY, Charles. 1978. *From Mobilization to Revolution.* Nueva York: McGraw-Hill.

HARVEY, Neil. 1999. "Resisting Neoliberalism, Constructing Citizenship: Indigenous Movements in Chiapas". En: Wayne Cornelius; *et al.* (Eds.). *Subnational Politics and Democratization in Mexico.* La Jolla: U.C.-San Diego, Center for U.S.-Mexico Studies, pp. 239-265.

prácticas de "buen gobierno" educativo, que buscan por sí mismas la manera de administrar la educación de acuerdo a un proyecto político colectivo. La escuela de la comunidad es uno de los escenarios fundamentales del movimiento social que construyen las prácticas autonómicas del (neo)zapatismo chiapaneco

La educación del campesinado en los movimientos indígenas revolucionarios

Un acercamiento sociohistórico a la construcción social de la demanda de autonomía en la educación pone de relieve la importancia del tipo de relación que mantienen los pueblos indios (y sus colaboradores políticos) con el Estado, mismo que no logra aumentar la cobertura escolar para el conjunto de los territorios étnicos. Conviene recontextualizar esas prácticas alternativas de autogestión indígena de la escuela en el cuadro latinoamericano, ya que otros movimientos de lucha indígena y revolucionaria han buscado construir sus propios sistemas de enseñanza enfrentando circunstancias de violencia política y militar.[744] Las dos décadas anteriores a la insurrección del EZLN en México, corresponden en efecto a la emergencia de algunos procesos educativos que tienden a ser más autónomos respecto al Estado y que son generados por miembros de grupos de indígenas campesinos organizados regionalmente como actores políticos,[745] ligados con actores exteriores solidarios comprometidos en los movimientos sociales y las luchas revolucionarias a escala transnacional (Della Porta y Tarrow, 2005).[746]

De manera general, los proyectos educativos comunitarios de los pueblos originarios de América Latina se construyen en las luchas por la autonomía política. Desde los años 70, más allá de los Andes y de América Central, organizaciones regionales que aglutinan comunidades indígenas se dotaron de diferentes proyectos educativos estrechamente

[744] Para casos ilustrativos de proyectos educativos más recientes en regiones que han sido afectadas anteriormente por guerras y conflictos violentos en América Latina, ver Bertely *et al.* (2008) y Dietz *et al.* (2008).

[745] Ver Bartra y Otero (2008), Hernández Navarro (2007), Hernández Castillo (2006), Stavenhagen (2002), González-Casanova (2000), Sarmiento (1998), Sierra (1997), Varese (1994).

[746] DELLA PORTA, Donatella y Sidney Tarrow. 2005. "Conclusion: 'Globalization', Complex Internationalism, and Transnacional Contention". En: Donatella Della Porta y Sidney Tarrow (Eds.) *Transnacional Protest and Global Activism. People, Passions and Power*. Lanham: Rowman & Littlefield, pp. 227-246.

ligados a sus proyectos de lucha política.[747] Para el conjunto de comunidades opuestas a las políticas asimilacionistas y etnocidas de los gobiernos nacionales, la cuestión de la incidencia y, en cierta medida, la toma de control sobre los sistemas de educación de base se dio en contextos distintos de movilización política y cultural.

Las comunidades que se lanzan en proyectos alternativos a los del Estado están ligados, a veces, a organizaciones revolucionarias de lucha armada, como los mayas de las Comunidades de Pueblos en Resistencia (CPR) cercanas a la guerrilla guatemalteca. Pero generalmente, están asociadas a procesos de inclusión de demandas indígenas en los movimientos sociales, a nivel local, nacional e internacional, como los Cabildos del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) en Colombia. La autonomía sería así un producto de las condiciones históricas, como una situación de hecho que resulta del compromiso de los actores –productores de sentido- en el campo educativo. Más allá del caso zapatista, es interesante reflexionar cómo esta autonomía *de facto* puede convertirse en un proyecto colectivo de política pública, de transformación social y movilización cultural, con dimensiones de orden local, regional, nacional e internacional.[748]

Al ser proyectos de educación provenientes de organizaciones políticas multiétnicas, los casos respectivos del movimiento indígena del Cauca andino y de las comunidades mayas cerca de la frontera sureste de Chiapas son reveladores de las aspiraciones de los campesinos indígenas para tomar en sus manos, a nivel local, la gestión administrativa y pedagógica de las escuelas primarias. Sobre todo el reclutamiento, la evaluación y la formación de los maestros. En Chiapas, el surgimiento de las demandas étnicas en educación se vuelve más visible a partir del Congreso Indígena de San Cristóbal de Las Casas en 1974. En 1988, se empiezan a elegir los "maestros campesinos" en los pueblos tseltales situados al este de Ocosingo y organizados dentro de la organización ARIC Unión

[747] Sin proyecto político de autonomía respecto al Estado francés, los amerindios y los melanesios no han concretizado colectivamente sus propios proyectos educativos. Sobre la educación francesa de los pueblos autóctonos de Guyana y Nueva Caledonia, ver Puren (2005), Salaün (2005), Lopes (2006). Hasta ahora, Francia no ha firmado la Convención 169 de la OIT.

[748] Ver Gros (2003a y 2003b), Hoffman y Rodríguez (2007), Bellier (2006).

de Uniones Ejidales.[749] En la víspera del levantamiento zapatista, estos educadores de los pueblos tseltales inauguran una nueva experiencia de enseñanza comunitaria que, en sus orígenes, no se reivindicaba políticamente autónoma con respecto al Estado. Sin embargo, se transforma y se difunde en los territorios rebeldes como política educativa en construcción desde las nuevas entidades municipales formadas por los campesinos zapatistas y sus aliados en la región.

La política educativa como proyecto de sociedad, vista como dominadora y emancipadora a la vez, se vuelve un instrumento operativo de lucha revolucionaria. A semejanza de otras experiencias educativas, como en la Nicaragua sandinista (Torres, 1985) y El Salvador farabundista (Hammond, 1998; Alvear, 2002). Asimismo, la educación rebelde en los MAREZ no sólo se orienta en la transformación social, sino que también es vista como un arma de defensa frente al poder de la oligarquía regional y sus prácticas racistas. La autonomía de las redes de escuelas indígenas implica que el Estado nacional garantice su legalidad reconociendo la competencia de las entidades autónomas para gestionar sus propias políticas educativas. A la imagen de los proyectos de educación impulsados por el CRIC en los Andes y el MST en Brasil,[750],un desafío central que asumen los pueblos zapatistas es lograr enmarcar las lógicas de autonomía local en la legitimación social del carácter público y gratuito de la oferta educativa municipal que proponen. Sin embargo, hasta el momento el Estado neoindigenista no demuestra tener la capacidad, y tal vez tampoco la voluntad, de financiar y respaldar proyectos innovadores que controlan las comunidades que los crean y consolidan.

En las tierras de las comunidades indígenas y campesinas de Latinoamérica, la generación de prácticas de política educativa es el producto de la lucha por el control de la selección, formación y evaluación del docente local, y de los contenidos y métodos de aprendizaje. A pesar de haber contextos y discursos contrastantes, se abren espacios de participación a la construcción de políticas locales coordinadas por representantes de las organizaciones de autoridades indígenas. En el caso del Cauca colombiano, del Quiché guatemalteco o de las

[749] Ver Harvey (1998), Ascencio y Leyva (1996), De Agostini (1992).

[750] Ver Bolaños *et al.* (2004), Castillo y Rojas (2005), Strubin (2007), Caldart (2000).

Cañadas chiapanecas, las demandas de autonomía educativa surgen con la necesidad colectiva de construir y orientar sus propias escuelas. Desembocan en el reemplazo del personal docente no originario y desarraigado por jóvenes indígenas seleccionados y formados en sus territorios por la organización política comunitaria y regional a la cual pertenecen.

El testimonio siguiente de un promotor de educación durante una entrevista colectiva en una escuela del Municipio Autónomo Ricardo Flores Magón muestra que la autonomía zapatista genera una ruptura en la praxis educativa con relación a la acción del Estado. Indica que la legitimidad de la gestión local de la educación está asociada a un proyecto indígena de resistencia cultural y de lucha política:

> "*De por sí actuamos de la vieja educación que vamos dejando y construyendo un nuevo conocimiento sobre la educación autónoma y por eso como promotores tenemos la capacidad de promover nuestra propia autonomía y construir un nuevo sistema de trabajo. En nuestra autonomía estamos aprendiendo lo que es nuestra cultura, nuestra lucha; la autonomía lo respeta todo lo que está en nuestra cultura tseltal. Lo decimos a los niños por qué estamos en la resistencia zapatista, por qué hay falta de recursos económicos; para que tengan en su conocimiento por qué no podemos estudiar en buenas escuelas*".
>
> "*Con nuestra autonomía, queremos que haya libertad en la educación. Hay respeto a la tradición, la identidad de quiénes somos, porque la educación se hace para compartir los conocimientos con los otros, y tanto a la comunidad, saber resolver problemas y conocer cómo defender lo que hay en lo nuestro*".[751]

A este testimonio, le podría contestar una voz crítica, la de Yamile Nene, una mujer del pueblo Nasa del Cauca quien dijo en la Cuarta cumbre de los pueblos y nacionalidades del Abya Yala, en Puno, Perú: "*A veces es la misma comunidad que desvaloriza los saberes*

[751] Promotor de educación en una entrevista colectiva, mayo de 2005, MAREZ Ricardo Flores Magón.

propios".[752] Y la tarea estratégica del programa educativo del CRIC que ella coordina en Caldono se propone contrarrestar los efectos de la colonización del imaginario mucho más allá del aula. Fortaleciendo así el proceso de la autonomía también en la salud y la producción comunitaria, de manera integral.

Un estudio social de educación comparada puede investigar esta y otras lecciones de las experiencias de administración autónoma de los pueblos indígenas de Latinoamérica. Ellas merecen mucha atención, tanto por parte de la sociedad como de los gobiernos locales, regionales y nacionales, en la medida en que sirven para impedir que el derecho al conocimiento contradiga al derecho a la identidad. Demuestran que la construcción de la autonomía indígena en distintos contextos, es un proceso sociológico complejo, históricamente instituido. Esta contribuye, en cierta medida, a facilitar la apropiación social de la escuela como espacio de participación comunitaria en el quehacer político, administrativo y pedagógico.

En resumen, a partir de las experiencias de lucha de los campesinos zapatistas de Chiapas, se conceptualiza la construcción social de políticas de educación indígena en un campo de dominación y resistencia donde los actores -con posiciones distintas- se disputan el poder sobre la administración de los procesos ligados a la docencia. La autonomía como proyecto colectivo de pueblos indígenas organizados regionalmente está puesta en perspectiva con los contextos y los discursos de las demandas educativas de otros pueblos originarios en Latinoamérica. Surgidas en medio de conflictos y represiones, las estrategias de autonomía en la educación de grupos indígenas en el Cauca y en el Quiché constituyen también prácticas anteriores de políticas regionales endógenas, *sui generis* e históricamente situadas. De este modo, cuestionan los niveles de capacidad -y sobre todo de la legitimidad- del Estado para intervenir en las decisiones de gestión administrativa y pedagógica.

Al estar asociadas en la participación en las decisiones locales sobre el trabajo docente alternativo a la oferta del Estado, las familias indígenas y campesinas, como los tseltales zapatistas de las Cañadas de Ocosingo, deciden ocupar los recursos materiales, humanos y

[752] Mesa temática "Descolonización del saber, deuda cultural y transmisión intergeneracional", 29 de mayo de 2009, Universidad del Altiplano de Puno, Perú.

simbólicos disponibles. Por consiguiente, el marco autonómico limita la diferenciación social porque reconfigura los recursos y el poder del maestro bilingüe oficial en la política local. Además, produce procesos de apropiación social del espacio y el tiempo dedicado al aprendizaje formal. Así, las lenguas y las culturas indígenas merecen toda la atención de los sujetos portadores de proyectos políticos a nivel comunitario y regional cuando actúan para hacer de la educación una herramienta de construcción de ciudadanía, de identidades y de vínculo social basado en el sentido de dignidad de pertenecer a su colectividad de arraigo.

Resumen en francés /

Résumé en français de la thèse réalisée en cotutelle

Autonomie et éducation indienne. Les écoles zapatistes dans les vallées de la Forêt Lacandone au Chiapas (Mexique)

Depuis la fin des années 90, les paysans mayas et zapatistes de la région agricole des vallées de la Forêt Lacandone –*las Cañadas*- construisent des pratiques éducatives rénovées au cœur d'un projet radical d'autonomie politique, de manière alternative par rapport aux actions politiques des institutions politiques gouvernementales.[753] Tant au niveau communautaire que municipal, les familles indiennes et leurs représentants directs prennent des engagements et des responsabilités dans la gestion administrative et pédagogique des écoles primaires et secondaires. Cela leur permet de contrôler depuis la sphère politique locale les critères d'orientation et d'évaluation de ce qui est culturellement pertinent d'apprendre et étudier en classe.

[753] Sur les expériences régionales d'éducation dans les territoires d'influence des Indiens zapatistes, voir les travaux d'études universitaires de Gómez Lara (2002 et 2009), Ramos (2006), Rodríguez (2006), Gutiérrez Narváez, (2005), Cerda García (2006a) et Núñez Patiño (2005).

L'autonomie s'entend chez les mayas chiapanèques comme la capacité de s'autogouverner librement à partir de leurs propres mécanismes politiques traditionnels qu'ils transforment au fil du temps, au gré des besoins qui s'imposent à eux. La lutte zapatiste pour l'autonomie semble viser l'élargissement des perspectives et des espaces de liberté collective pour posséder, contrôler et gérer le développement de territoires, pour établir des normes propres dans les domaines politiques, juridiques, économiques, sociaux et culturels. Il est incontestable que ces pratiques localisées d'autogouvernement indien s'apparentent à des initiatives politiques endogènes qui remettent en question les politiques publiques nationales et centralisées en vigueur et liées à l'héritage indigéniste de l'Etat mexicain.

Pour comprendre les discours et les pratiques des actuels gouvernements mayas et zapatistes du Chiapas, il est essentiel de les contextualiser socialement sans tomber dans l'erreur de les définir comme un ensemble de micro-états dans l'Etat nation mexicain. Dans le cas des territoires du peuple Tseltal qui s'étendent le long des vallées du centre et du nord du municipe constitutionnel d'Ocosingo et la partie orientale de celui de Chilon, les quatre entités municipales rebelles et indigènes où le travail de terrain s'est effectué, s'appellent, depuis 15 ans, Francisco Gomez,[754] San Manuel, et en référence à deux grands dirigeants de la révolution de 1910, Ricardo Flores Magon et Francisco Villa.

Concrètement, chez les zapatistes, comme auparavant dans le cas des refuges des mayas guatémaltèques du Quiché et des Indiens nasa et misaak du Cauca en Colombie, ce ne sont pas des représentants (le plus souvent blancs et métis) des systèmes éducatifs gouvernementaux, mais les familles des élèves et leurs représentants, qui délibèrent et prennent effectivement les décisions relatives à l'organisation scolaire en général, au choix de la figure de l'enseignant (« *promotor / promotora de educación* »)[755] et aux contenus et méthodes pédagogiques.

[754] Nom du Commandant Hugo, dirigeant tseltal tué au combat à Ocosingo en janvier 1994.

[755] Malgré l'emploi systématique du masculin ici, les promotrices représentent dans ce *Caracol* plus de 15% du total. Les éducatrices et instructrices indigènes des programmes PECI et CONAFE sont toutefois moins nombreuses au sein de leurs groupes respectifs. Certaines normes sociales conduisent en effet à un contrôle

Dans chaque région sous l'influence des rebelles, des représentants –souvent de jeunes hommes- émanant du Conseil Municipal Autonome[756] et des communautés sont chargés de la coordination des affaires éducatives et notamment de l'organisation des sessions de formation des jeunes promoteurs d'éducation. Avec la participation active des familles (parents et grands-parents) au sein des « *comités de educación* » et des assemblées communautaires, une manière alternative d'envisager l'organisation scolaire se construit pas à pas et dans la quotidienneté, en veillant à rester en marge des actions dérivées des politiques publiques d'éducation indigène.

La conjonction de différents processus politiques, sociaux et ethniques complexes ont permis l'émergence de réseaux d'écoles autogérées par les paysans zapatistes appartenant aux peuples mayas de la Forêt Lacandone qui occupent des terres défrichées, et pour beaucoup « récupérées » en 1994 aux puissants propriétaires terriens éleveurs de bétail. Les mobilisations collectives des militants zapatistes ont débouché sur la prise en mains par des populations indiennes de l'ensemble de la gestion administrative et pédagogique de l'éducation formelle.

Après avoir exposer des considérations générales sur l'approche théorique et méthodologique des pratiques d'autonomie zapatiste dans l'éducation, il s'agit de présenter à grands traits la politique nationale d'éducation indienne. En prenant en compte des expériences éducatives antérieures d'organisations indiennes en Amérique latine, les contreprojets zapatistes d'éducation autonome sont analysés ensuite à la lumière des changements sociaux introduits qui défient l'action de l'Etat mexicain héritée de l'indigénisme.

Dans la poursuite de leurs objectifs éducatifs, les ressources matérielles et symboliques que mobilisent les Indiens zapatistes sont orientées vers la production et la transmission de connaissances et de valeurs culturelles et politiques qui sont légitimes du

---

social familial qui, par exemple, n'autorise pas les jeunes filles et les femmes à sortir du village sans être accompagnées d'un proche.

[756] De plus, il est intéressant de noter que le Conseil Autonome du Muncipe Francisco Gomez est composé de membres expérimentés d'environ 50 ans en moyenne, alors que les 12 conseillers municipaux provenant des 12 villages zapatistes de Francisco Villa ont en majorité moins de 30 ans.

point de vue des acteurs impliqués. Cette politique publique indienne qui prend forme dans les Municipes autonomes génère des défis sociaux qui remettent en question les pratiques des agents de l'Etat en matière de gestion administrative et d'action pédagogique en milieu rural et multiculturel.

I. Approche des pratiques d'autonomie zapatiste dans l'éducation

A partir d'une perspective ethnographique appliquée en association avec une organisation régionale indigène qui –tels les Municipes Autonomes Rebelles Zapatistes (MAREZ)- coordonne les projets de formation scolaire de ses territoires, ce travail de recherche sociologique a consisté à recueillir et systématiser des données qualitatives utiles pour aborder les pratiques de politiques d'éducation des Indiens qui défient la politique nationale héritée de l'indigénisme. Entre 2005 et 2007, les autorités indiennes de la « zone Selva Tseltal »[757] ont permis au chercheur de s'approcher activement de leurs expériences éducatives quotidiennes, avec l'objectif de mettre des compétences personnelles, outre la seule recherche sociale, au service de son action dans le champ éducatif aux niveaux locaux et régionaux. De cette manière, on a utilisé la présence du chercheur –et aussi éducateur *kaxlan* (blanc)- pour faire connaître les pratiques communautaires en dehors, mais aussi contribuer à leur légitimation en dedans.

Une exigence éthique fondamentale pour effectuer la recherche consiste à demander une permission écrite valable auprès de tous les niveaux de responsabilités hiérarchiques.[758] Cela peut en apparence renforcer le risque pour le chercheur de percevoir les récits en tant que témoignages officiels laissant révéler une image « authentique » de soi et de sa trajectoire. En bénéficiant de l'assentiment, des autorisations obligées et de l'accord explicite des autorités des MAREZ, cela rend difficile la possibilité de se dégager

[757] Nommée ainsi par l'EZLN, la région "Selva Tseltal" correspond aux quatre MAREZ qui composent actuellement le Caracol situé au cœur de la Forêt Lacandone. Ses vallées sont peuplées pour l'essentiel de familles paysannes de langue tseltal (*batsil k'op*).

[758] Voir Gómez Lara (2009), Mora (2008), Melenotte (2008).

d'un statut de chercheur « autorisé » apte à recevoir des informations « autorisées » auprès d'interlocuteurs « autorisés ».

En raison de la distance objectivante, le sociologue ne peut ignorer que son propre point de vue est un point de vue sur un point de vue et non pas la reproduction du point de vue de son objet. En d'autres termes, au-delà des risques liés à la possibilité de formuler des propos teintés de violence symbolique, il s'agit d'éviter les « effets d'imposition » à travers des questions apparemment innocentes qui conduisent systématiquement à obtenir des réponses induites par celles-ci (Bourdieu, 1993).

L'analyse de données sociales issues d'entretiens de nature biographique renvoie à une construction conjointe et bilatérale résultant de l'interaction entre le chercheur et son interlocuteur. Reconnaître que cela est inhérent à beaucoup de méthodes qualitatives ne signifie pas pour autant qu'elles ne soient pas valides scientifiquement. Au contraire, c'est une condition pour contrôler plus précisément les distorsions induites par l'interprétation par les sujets eux-mêmes de leurs propres expériences sociales à la lumière de leur trajectoire et en l'examinant avec un regard rétrospectif.[759]

Les recherches de terrain engagées pendant plus de cinquante semaines auprès des acteurs liés aux différentes modalités d'éducation dans des villages indiens des *Cañadas* d'Ocosingo au Chiapas ont permis d'identifier les aspects de la politique éducative nationale qui sont rejetés, réappropriés ou bien substitués par des innovations, à partir de ressources propres et de mécanismes politiques et culturels. En faisant le choix de privilégier l'examen de l'éducation autonome zapatiste et de le situer par rapport aux autres modalités éducatives présentes en dedans et en dehors de la région, il s'agit de souligner que c'est l'exercice d'une autonomie politique étendue sur le territoire multiethnique qui

[759] Il revient ainsi au chercheur la tâche de parvenir à contextualiser son objet d'étude sans pour autant ne montrer que la singularité du cas observé et commenté. La capacité pour le sociologue de prendre en compte, par le biais d'un mouvement permanent de réflexivité critique, la relation qu'il entretient avec son objet représente un instrument non négligeable pour l'amélioration des conditions de la scientificité et de la qualité du travail sociologique; il est nécessaire de recourir ainsi à l'objectivation participante, c'est-à-dire l'autoanalyse sociale du rapport subjectif du sociologue à son objet et à la participation à l'objet qu'il analyse. Voir Bourdieu (2003).

permet de développer les conditions d'émergence d'une politique éducative locale en accord avec les priorités économiques, politiques et culturelles des principaux intéressés.

A partir de l'analyse des discours et des pratiques de politique d'éducation des peuples indigènes des Cañadas, l'approche sociologique de l'expérience zapatiste d'autonomie locale apporte une démonstration de la remise en cause profonde « par le bas » de la politique d'éducation de l'État nation mexicain. Dans une certaine mesure, les projets d'éducation primaire des Municipes autonomes zapatistes constituent un contre-projet en construction opposé à la tradition centralisatrice du système éducatif neoindigéniste mexicain.

L'appropriation pratique par bon nombre de communautés zapatistes du principe d'autodétermination en matière de politique scolaire implique donc le développement de capacités de contrôle collectif et d'autogestion. Les expériences d'éducation en résistance des zapatistes et d'autres peuples indiens apportent des éclairages novateurs de mode production sociale d'une politique régionale d'éducation bilingue et multiculturelle dans un cadre autonomique où l'Etat n'est pas l'acteur qui légitime la place et les fonctions attribuées dans le milieu scolaire aux langues et aux savoirs culturellement différents.

Selon un jeune avocat du peuple Mixe (Oaxaca), sur le plan culturel et éducatif, l'avantage escompté de l'autonomie régionale pour les peuples indiens serait celui *« d'avoir la possibilité d'intervenir dans la détermination des programmes éducatifs qui devraient reprendre nos besoins spécifiques et les éléments et valeurs culturelles dans un contexte de véritable interculturalité »* (Regino, 2004).

De plus, dans l'esprit des Accords de San Andrés[760] les peuples indiens ont la possibilité de contrôler le rôle de l'instituteur en ratifiant sa désignation, et aussi en ayant le pouvoir de le destituer de ses fonctions. Cette compétence caractérise le mode de gestion endogène de réseaux municipaux d'écoles dans lequel ce n'est plus depuis l'Etat central mais depuis la communauté organisée qu'émanent les décisions et la légitimation de la gestion administrative et pédagogique.

[760] Voir Aubry (2002) et Gómez (2000).

Ainsi, les projets d'éducation des communautés indiennes des Municipes Autonomes défient les pratiques institutionnalisées des acteurs dominants dans le champ concerné en remettant en cause le projet national issu des théories et pratiques héritée de l'indigénisme mexicain. Dans un cadre participatif de mobilisation communautaire, les stratégies des paysans autochtones zapatistes s'opposent ouvertement à la politique éducative indigéniste centralisée et intégrationniste qui aujourd'hui tient un discours interculturaliste, c'est-à-dire influencé par les discours dominants du multiculturalisme néolibéral (Hale, 2007 et 2002).

A partir de leurs propres règles et ressources, les familles qui forment les bases d'appui de l'Armée Zapatiste de Libération Nationale (EZLN) définissent les contours et les contenus des politiques locales de scolarisation *sui generis* qui ne répondent pas aux injonctions du pouvoir éducatif national émanant de l'Etat nation. Il s'agit plus précisément de la *Secretaría de Educación Pública* (SEP), c'est-à-dire le ministère mexicain d'éducation qui réglemente l'ensemble des activités liées à l'enseignement dans les écoles du pouvoir fédéral et des Etats fédérés. La politique nationale d'éducation indigéniste se réfère à l'ensemble des discours, des actions et des résultats de mesures prises par l'Etat mexicain en matière de scolarisation des enfants indiens. L'idéologie éducative de l'Etat nation et les pratiques indigénistes ont fluctué au rythme des évolutions du régime postrévolutionnaire.[761]

Entre les années 1920 et 1960 d'éminents représentants de l'anthropologie sociale (entre autres Manuel Gamio, Alfonso Caso et Gonzalo Aguirre Beltran) ont influencé directement l'action publique dans les discours comme dans les pratiques institutionnelles. Après avoir cherché à généraliser une politique d'incorporation (castillanisation directe) puis d'intégration (bilinguisme de transition) par l'école des Indiens à la nation, l'Etat n'a pas renoncé à son objectif de séparer ou de cloisonner les dispositifs scolaires destinés d'un côté aux populations métisses et de l'autre aux populations indiennes sans que ces dernières aient systématiquement accès dans les faits à la modalité « bilingue ».

[761] Voir Modiano (1988), Nolasco (1997), León Trujillo (1999), Warman (2003), Gutiérrez Chong, (2001).

II. L'Etat, l'école et le maître officiel

Aujourd'hui, à dix ans de la signature des Accords de San Andrés sur les droits à l'autonomie indienne, le thème de l'interculturalité dans l'enseignement indigène au Mexique apparaît incontournable dans les discours officiels de politique publique d'éducation.[762] L'éducation interculturelle désigne l'ensemble des activités et dispositions sociales qui visent à contribuer à apaiser des relations interethniques conflictuelles depuis le cadre scolaire. Cependant, il semble que ses implications en termes de politique éducative tardent à se concrétiser pour différentes raisons.

Cela se traduit par l'introduction dans les programmes d'enseignement d'une production et de transmission sélective de connaissances, de valeurs et d'aspirations propres aux groupes culturels qui cohabitent dans une même localité, région et nation. Il s'agit ainsi de lutter, depuis la salle de classe, contre le racisme et les discriminations grâce à la valorisation du sentiment de dignité. À partir de la « récupération » de la culture des générations antérieures et présentes, c'est-à-dire la recherche des connaissances anciennes et actuelles qui sont propres à un groupe ethnique, c'est le renforcement des liens sociaux à l'intérieur et entre les groupes qui serait visé par une ambitieuse réforme de la politique éducative nationale.

Impulsée par les luttes indiennes et relayée par des intellectuels et des fonctionnaires, l'idée du recours à une politique d'éducation interculturelle prétend contribuer au respect et à la compréhension mutuelle, et donc éradiquer les tensions sociales qui caractérisent les relations asymétriques entre métis et indigènes au Mexique depuis près de cinq siècles. Le Programme National d'Éducation (2001-2006) attribue ainsi

[762] Parmi les premières propositions conjointes issues des pourparlers achevés en février 1996 dans le village tsotsil de *San Andrés Sakamch'en de los Pobres (Larraínzar)*, au Chiapas, entre les négociateurs du gouvernement et les guérilleros zapatistes, il apparaît le point suivant : « *il est jugé nécessaire d'élever au rang constitutionnel le droit de tous les mexicains à une éducation pluriculturelle qui reconnaisse, diffuse et promeuve l'histoire, les coutumes, les traditions et, en général, la culture des peuples indigènes, racine de notre identité nationale* ».

à l'éducation un rôle déterminant dans la valorisation de la diversité culturelle d'une nation qui se reconnaît maintenant officiellement comme pluriethnique et multiculturelle :[763]

> « *Il revient à l'éducation la tâche de renforcer la connaissance et la fierté de la culture à laquelle chacun appartient, afin de pouvoir établir des relations interculturelles qui aient des possibilités de symétrie ; il lui appartient d'enseigner la langue maternelle, celle qui permet de nommer le monde et de renforcer sa culture, ainsi qu'enseigner et enrichir le langage qui nous permet de communiquer en tant que Mexicains. Il est de son ressort de faire que nous nous connaissions et que nous valorisions les apports culturels des peuples qui partagent notre territoire ; il lui incombe d'obtenir que les membres des cultures diverses cohabitent de manière respectueuse et mutuellement enrichissante ; il lui revient enfin la tâche de développer une conscience citoyenne qui se préoccupe de l'injustice, et offre les outils pour la combattre dans la vie quotidienne* » (SEP, 2001: 46).

Cependant, il semble pertinent d'interroger le type de relations interculturelles qui priment dans le domaine du pouvoir politique et de l'éducation de base, car cette question est liée à celle du respect par l'Etat des priorités et des initiatives éducatives soutenues par les peuples indigènes eux-mêmes. Peu de leaders et d'organisations indigènes dissimulent en effet leurs critiques envers la qualité et la pertinence du modèle d'éducation actuellement en vigueur, même si la plupart concèdent que la scolarisation bilingue est une nécessité. En outre, les coûts induits par la planification de la généralisation des expériences pilotes ne peuvent être assumés sans efforts budgétaires très significatifs.

Les principaux agents de la SEP -métis essentiellement- ont à charge de décider « par le haut » des questions liées à l'organisation scolaire, aux contenus et méthodes pédagogiques qu'ils estiment appropriés (ou pas) à l'éducation des peuples indiens. Dans la mesure où ce sont des acteurs sociaux étrangers au monde indien qui contrôlent les orientations éducatives, des contrastes s'étalent donc au sujet de l'appréciation de la pertinence des contenus scolaires par rapport à l'identité sociale, culturelle et aussi

[763] Voir les articles de la Constitution politique du Mexique et les normes législatives actuelles en annexe.

politique des populations concernées. En effet, si l'État et les organisations indigènes ne partagent pas les mêmes objectifs en termes d'éducation, il semble aussi que les promesses des discours sur l'éducation « biculturelle » à partir des années 70, et « interculturelle » depuis 1990, tardent à porter leurs fruits à l'échelle nationale. L'intégration, par exemple, de contenus interculturels aux différentes matières enseignées dans les écoles primaires mexicaines figurait parmi les buts affichés du Programme National d'Education pour 2004, mais cela ne s'est pas concrétisé à l'échelle nationale (Baronnet, 2007).

Les stratégies de contrôle par l'Etat des nouvelles Ecoles Normales indiennes s'opposent à la flexibilisation des pratiques novatrices de gestion qui visent à renforcer l'autonomie pédagogique et administrative des écoles. Ainsi, l'Ecole Normale Indigène Interculturelle Bilingue « Jacinto Canek » depuis l'an 2000 à San Cristobal est la première de ce type, destinée exclusivement à de jeunes indiens du Chiapas. Elle apporte une illustration radicale des contradictions des discours publics officiels par rapport à la décision d'introduire et d'appliquer des programmes avec une perspective interculturelle à tous les niveaux éducatifs. Dans le domaine de la formation des maîtres d'école bilingue, les tensions qui traversent la consolidation du projet de centre inédit d'études normales mettent en évidence certains problèmes auxquels s'affrontent les aspirants au professorat bilingue et les peuples indiens pour accéder aux études supérieures. Des résistances institutionnelles complexes surgissent dans l'application de programmes alternatifs qui répondent aux réalités et aux exigences régionales, ce qui limite fortement la création et l'autonomie des espaces de formation supérieure, ainsi que la participation des peuples indiens dans la planification et la gestion des politiques d'éducation (Baronnet, 2008a).

Parallèlement, une poignée d'organisations paysannes modérées cherchent à se renforcer en pariant aussi sur la formation de nouvelles générations de cadres. Elles promeuvent des discours et des pratiques d'éducation « communautaire » qui à la fois convergent et entrent en compétition avec le programme du CONAFE (*Consejo Nacional de Fomento Educativo* - SEP) dans les villages de moins de 29 jeunes élèves.[764] Si le

[764] La modalité du Programme d'Attention Éducative à la Population Indigène du CONAFE a été créée par la SEP quelques mois après le soulèvement armé de 1994 dans le but d'adapter l'offre publique d'éducation communautaire aux populations indiennes. Les enseignants sont de jeunes Indiens issus d'autres villages et

nombre d'enfants augmente, la population est en droit d'exiger son remplacement par une école monolingue dépendant de l'État du Chiapas, ou alors généralement par une école fédérale bilingue répondant à la DGEI (*Dirección General de Educación Indígena* – SEP) comme il en existe dans un grand nombre de villages de la région.

Au cours des dernières années, les projets éducatifs de ces organisations de petits producteurs indigènes se sont agglutinés autour de la première expérience de ce type initiée, il y a plus de 15 ans, par des conseillers métis du secteur non zapatiste de l'ARIC *(Asociación Rural de Interés Colectivo).*[765] Il s'agit du PECI (*Proyecto Educador Comunitario Indígena*) financé en partie à l'origine par la Banque Mondiale et maintenant par les pouvoirs publics. En forêt Lacandone, il s'agit d'un réseau de plus de 70 écoles primaires et de 12 écoles secondaires.

Cette initiative qui conjugue efforts publics et civils confirme les contours d'un panorama éducatif qui semble fonctionner à trois vitesses : d'abord une école rurale monolingue avec des enseignants en général formés dans une école normale rurale ; ensuite, une école fédérale bilingue davantage démunie et avec des enseignants peu qualifiés ; et enfin, une école communautaire dépourvue de financements adéquats et d'enseignants qualifiés.

L'éducateur communautaire ne rend pas à la communauté un service qui lui a été assigné par elle sinon par l'Etat. Autrement dit, à l'inverse du cas zapatiste actuel, il ne reçoit pas de charge (« *cargo* ») de la part de l'assemblée de la localité où il travaille,

---

qui poursuivent leurs études secondaires et supérieures grâce à de modestes bourses versées par la SEP. Le projet d'alphabétisation dans ses traits méthodologiques est essentiellement bilingue, avec une approche et un apprentissage simultanés de l'écriture et de la lecture dans les deux langues (Casariegos, 2000).

[765] Malgré quelques succès électoraux en alliance avec le Parti de la Révolution Démocratique (PRD) et sous la forme de coalitions lors de certaines échéances électorales locales, les organisations paysannes, comme l'ARIC, la ORCAO (*Organización Regional de Cafeticultores de Ocosingo*) et la CNPI (*Coordinadora Nacional de los Pueblos Indios*) ont de relativement faibles capacités de mobilisation. De nombreux conflits internes surgissent à l'heure où, par exemple, certains de leurs dirigeants sont cooptés dans l'administration de l'État du Chiapas. À la suite des controverses liées à l'introduction de programmes gouvernementaux (aides sociales, infrastructures, certification des terres, etc.), les rivalités politiques s'attisent entre membres de ces organisations modérées, et aussi avec les paysans organisés par l'EZLN qui répètent, quant à eux, qu'il n'est pas question "de se vendre, ni de se rendre".

surtout quand il est originaire d'un autre village, mais en outre il perçoit une bourse pour continuer ses études de niveau lycée et licence.

Les éducateurs du PECI reçoivent une formation succincte et n'élaborent que très rarement leurs propres matériaux pédagogiques. Ils utilisent en effet les mêmes manuels scolaires que les écoles fédérales bilingues. Les parents d'élèves ne sont pas consultés au cours du processus d'élaboration des programmes scolaires. Néanmoins, ces écoles qui n'atteignent pas le degré croissant d'autonomie des écoles zapatistes perçoivent relativement peu d'aide extérieure et particulièrement pour la construction et l'aménagement. L'État apparaît ainsi comme la cible des critiques à l'heure d'exiger des ressources pour assurer le financement du fonctionnement de l'administration des coordinations régionales conduites par des salariés métis, et d'obtenir de véritables salaires pour les jeunes éducateurs indigènes.

Si les orientations de la politique nationale d'éducation et de celle du gouvernement de l'État chiapanèque pour la période 2001-2006 ne laissent pas présager un renforcement de l'autonomie des centres éducatifs, elles tendent néanmoins à privilégier les langues indiennes et les savoirs endogènes. Toutefois des difficultés liées au recours des enseignants à une formation sociolinguistique, aux techniques de recherche et d'élaboration de matériel didactique, tout comme à l'accès à la documentation pédagogique compliquent la concrétisation de telle entreprise. Il semble plus aisé en effet aux yeux des instituteurs des écoles bilingues et communautaires et des promoteurs zapatistes de reproduire des méthodes d'alphabétisation peu adaptées, peu pertinentes ou violentes symboliquement. À ce titre, Manuel, un jeune enseignant progressiste de 24 ans qui a été reçu à l'examen professionnel pour devenir *maestro bilingüe* après avoir été instructeur du CONAFE et éducateur du PECI se confie dans ces termes :

> *« Je suis d'accord avec [l'idée de l'enseignement] bilingue et biculturel, mais nous les maîtres d'école, on n'y arrive pas encore vraiment, on est contaminé par ce qu'il y avait avant. Ce n'est pas évident de sortir du trou. Ce n'est pas facile d'enseigner à partir du contexte des enfants, depuis notre cosmovision, et même si on est censé connaître tout*

ça, [...] maintenant ici il n'y a plus que des maîtres tseltales et aussi il y a un Chol mais qui apprend le tseltal. On fait comme on peut, beaucoup se découragent vite et la paye n'est pas bonne ». (Entretien avril 2005)

Les Accords de San Andrés, à ce jour unilatéralement appliqués par l'EZLN et non respectés par les députés lors des discussions de la « réforme indigène » de 2001, proposent de garantir le droit à une éducation bilingue et interculturelle, tout en admettant que « *la connaissance des cultures indigènes est un enrichissement national et un pas nécessaire pour l'élimination des incompréhensions et des discriminations envers les indigènes* ». Cela suppose évidemment que le bilinguisme et les savoirs locaux provenant des cultures marginalisées soient introduits dans les programmes scolaires de l'ensemble des élèves mexicains.

Déjà en 1973, l'anthropologue Gonzalo Aguirre Beltran, maître d'œuvre de la politique indigéniste d'éducation, écrit en fin de son ouvrage *Teoría y práctica de la educación indígena*, en réponse à son collègue Julio De la Fuente, auteur de réflexions sur les instituteurs en tant qu'intermédiaires culturels (De la Fuente, 1964) :

« *L'éducation indigène est celle que nous, les composants non indigènes de la grande société, dirigeons aux groupes de populations indigènes d'origine américaine, mais, de plus, c'est l'éducation que nous sommes obligés de fournir aux non Indiens pour instaurer la bonne entente qui rend possible la formation nationale*. »

L'actuelle politique d'éducation interculturelle des pouvoirs publics mexicains s'inscrit à première vue dans la continuité des politiques précédentes.[766] L'enseignement de l'espagnol et des opérations mathématiques basiques reste identique à celui des années 70, en raison essentiellement du déficit de formation des professeurs d'école (Jorda, 2003).

[766] La politique d'éducation indigène poursuivie par l'Institut National Indigéniste (INI), et par la SEP pendant la seconde moitié du XXème siècle, a misé sur l'intégration à la nation de la nouvelle génération instruite. Ensuite, sa participation aux rouages politico-administratifs de second rang de la bureaucratie d'État a été encouragée à Mexico comme dans les États fédérés où la présence de groupes indigènes est reconnue par l'INI (aujourd'hui Commission Nationale pour le Développement des Peuples Indigènes).

Lors des premières années de scolarisation, la pratique pédagogique des maîtres bilingues (« *maestros bilingües*) semble en effet se cantonner à utiliser une des nombreuses langues et variantes dialectales d'origine maya pour faciliter l'hispanisation des populations, ce que les spécialistes appellent « bilinguisme de transition ».

Parmi les nombreux défis de l'école indigène pour le XXIème siècle, il demeure les problèmes d'infrastructures matérielles qui restent aussi en deçà des conditions dont bénéficient les autres écoles publiques, ainsi que la stimulation de la production de stratégies didactiques et pédagogiques diversifiées. Le dialogue entre les peuples indigènes et un État nation pluriculturel implique que les élèves soient traités différemment d'un point de vue linguistique et culturel, mais en même temps sur un pied d'égalité avec les autres enfants mexicains (Bertely, 1999).

Parmi les principales doléances sur le plan éducatif, les problèmes liés aux comportements, aux valeurs et aux compétences des instituteurs apparaissent dans les discours zapatistes comme inadmissibles, au-delà même des difficultés récurrentes d'accès à l'école primaire et secondaire et surtout de pertinence des programmes scolaires nationaux avec la réalité socioéconomique et culturelle des indiens mayas.

Lors d'un entretien (décembre 2005), Adrian un jeune enseignant zapatiste d'un nouveau centre de population zapatiste du MAREZ San Manuel parle des violences physiques et symboliques subies à l'école dans son enfance.

> *« A l'époque je n'aimais pas aller à l'école, car je n'apprenais rien, je ne comprenais rien, et le maître me disait que c'était mal, il me tirait les oreilles et il me disait, mais qu'est-ce que tu fais là ? Que veut dire cette lettre, comme je ne savais pas il me battait avec une badine, et c'est là que j'ai arrêté d'aller à l'école. Les parents ont fait une assemblée et on décider de le virer parce qu'il nous battait.»*

Les paroles de Pedro, 18 ans, promoteur d'éducation autonome lui aussi sur un territoire récupéré à une ferme bovine, témoignent du manque de pertinence et d'utilité

concrète de l'éducation qu'il a reçue avant que son père ne le retire en 2000 de l'école fédérale bilingue ou « officielle » :

> « *Les maîtres ne parlent pas tseltal, enfin maintenant oui, mais ils changent beaucoup. […] ils le comprenaient un peu, parfois. Nous, on ne demandait rien parce qu'on ne savait pas de castilla, oui je comprends un peu mieux maintenant. On ne comprenait jamais rien de ce que disait le maître qui nous apprenait à calculer des volumes de prismes mais qui ne nous montrait pas comment faire les divisions qui sont utiles pour calculer des bouts de champs ou par exemple pour nous partager de la viande quand il y en a. Comme on était enfants, on ne pouvait pas traduire en tseltal ce que disait le maître, rien qu'en castilla. Je suis arrivé au dernier niveau d'école primaire mais avant la formation de promoteurs d'éducation, je ne savais quasiment rien. En fait, on copiait des choses qu'on ne comprenait pas sur l'histoire de ce qu'il passe dans la ville ou sur des plantes qu'on n'a jamais vues ici dans la forêt.* »[767]

L'école indigène actuelle serait en effet en train de générer un type d' « ignorance » qui est la méconnaissance de ce qui est propre à la culture locale au profit de l'apprentissage de ce qui lui est étranger (Maldonado, 2002). Benjamin Maldonado, anthropologue de Oaxaca, défend l'idée d'une l'école rurale indigène qui a eu pour fonction politique de démobiliser la population, disqualifier et même ridiculiser les cultures indiennes, et renforcer l'identité nationale uniformisatrice. Rarement nommés dans leurs villages d'origine et soumis à une forte rotation des postes, les instituteurs représentent, pour lui, une « armée d'occupation » dans les communautés qui les accueillent. Même si certains enseignants ont réalisé des efforts considérables pour conscientiser et promouvoir une organisation indépendante et combative, cela n'a pas permis de contrebalancer l'effet ethnocide de l'État nation (Maldonado, 2002).

[767] Entretien personnel, août 2005, MAREZ Francisco Villa.

Avant d'aborder le contre-projet zapatiste plus en profondeur, il est nécessaire de le mettre en perspective avec d'autres expériences d'autonomie dans des conditions distinctes de discours idéologique et de pratiques de luttes révolutionnaires, agraires et culturelles. Le type de relation entre les organisations politiques indiennes et l'Etat, ainsi que les ressources matérielles et symboliques son des éléments déterminants dans la genèse et la consolidation des projets indiens d'écoles alternatives.

III. Luttes indiennes, guérillas et l'école de la résistance

Avec les discours et les pratiques politiques d'éducation des Municipes Autonomes Rebelles Zapatistes (MAREZ) des vallées d'Ocosingo au Chiapas, l'histoire de la lutte pour l'autonomie de l'école des peuples indigènes d'Amérique latine possède maintenant une référence illustrative d'une ampleur sans précédent et qui méritent d'être mise en perspective avec des expériences indiennes d'autonomie dans des conditions assez comparables de discriminations et résistances à la répression politique et culturelle. Une approche socio-historique de la construction sociale de la demande d'autonomie dans l'éducation met en relief l'importance du type de la relation qu'entretiennent les peuples indigènes (et ses collaborateurs politiques) avec l'État, lequel ne parvient pas à augmenter la couverture scolaire à l'ensemble des territoires ethniques.

Il convient de recontextualiser ces pratiques alternatives d'autogestion indigène de l'école dans le cadre latino-américain, puisque d'autres mouvements de lutte indigène et révolutionnaire ont cherché à construire leurs propres systèmes d'enseignement dans des circonstances de violence politique et militaire.[768] Les deux décennies qui précèdent l'insurrection de l'EZLN au Mexique, correspondent en effet à l'émergence de quelques processus éducatifs qui tendent à être plus autonomes par rapport à l'État, et qui sont générés par des membres de groupes de paysans indiens organisés régionalement comme

[768] Pour des cas illustratifs de projets éducatifs plus récents dans des régions qui ont été affectées auparavant par les guerres et les conflits violents d'Amérique latine, voir Bertely *et al.* (2008), Dietz *et al.* (2008).

acteurs politiques,[769] en lien avec des acteurs extérieurs solidaires engagés dans les luttes révolutionnaires à l'échelle transnationale.[770]

De manière générale, les projets éducatifs communautaires des peuples indiens d'Amérique latine se construisent dans les luttes pour la construction de l'autonomie politique. Dès les années 70 au-delà des Andes et de l'Amérique centrale, des organisations régionales qui agglutinent des communautés indiennes se sont parfois dotées de différents projets éducatifs étroitement liés à leurs projets de lutte politique. Pour des associations de communautés opposées aux politiques assimilationnistes et ethnocidaires des gouvernements nationaux, la question de l'incidence et, dans une certaine mesure, la prise de contrôle sur les systèmes d'éducation de base s'est posé dans des contextes distincts de mobilisation politique et culturelle.

Les communautés indiennes qui s'engagent dans des projets alternatifs à ceux de l'Etat sont parfois liées à des organisations révolutionnaires de lutte armée, comme les Communautés de Populations en Résistance (CPR) proches de la guérilla guatémaltèque,[771] mais généralement elles sont associées à des processus d'inclusion des demandes indiennes dans les mouvements sociaux, au niveau local, national et international, comme les *Cabildos* du Conseil Régional Indigène du Cauca (CRIC) en Colombie.[772]

L'autonomie serait ainsi un produit de conditions historiques, en tant que situation de fait qui résulte de l'investissement des acteurs -producteurs de sens- dans le champ éducatif. Il est intéressant de réfléchir à comment cette autonomie *de facto* peut devenir un projet collectif de politique publique, de transformation sociale et culturelle, avec des dimensions d'ordre local, régional, national et international.[773]

---

[769] Voir Bartra et Otero (2008), Hernández Navarro (2007), Hernández Castillo (2006), Stavenhagen (2002), González-Casanova (2000), Sarmiento (1998), Sierra (1997), Varese (1994).

[770] Voir Olesen (2005), Della Porta et Tarrow (2005), Leyva (1999).

[771] Voir Suárez (2004), Véliz (2007).

[772] Voir Rappaport (2003), Bolaños *et al.* (2004), Castillo et Rojas (2005).

[773] Voir Gros (2003a y 2003b), Hoffmann et Rodríguez (2007), Bellier (2006).

Parmi les conditions de viabilité d'un projet éducatif de ce type, plusieurs facteurs paraissent déterminants. Mises à part les circonstances favorables, les capacités techniques et les ressources disponibles, il convient aussi de prendre en compte le nombre d'individus qui partagent la même langue. Dans les projets d'éducation auxquels aspirent les organisations indiennes qui politisent leur identité ethnique, la langue et la culture sont des éléments primordiaux qui permettent aux peuples indigènes d'objectiver (et de construire) une frontière ethnique et territoriale, et de réclamer la reconnaissance d'un certain niveau d'autonomie (Gros, 2000). A cet égard, plusieurs défis majeurs sont à relever tant au niveau de l'oralité comme de l'écriture en espagnol et en langues d'origine maya.

La culture scolaire étant traversée par des processus sociaux et politiques créés hors de l'école, l'invention quotidienne de nouveaux usages et de nouveaux sens des textes dans le cadre scolaire est possible (Rockwell, 2006b). L'utilisation scolaire des langues et des connaissances reflète les nécessités et les stratégies sociales, culturelles, productives et communicatives de sujets sociaux inégaux interagissant dans un contexte de diversité culturelle et politique Ainsi, dans un contexte de diglossie, une attention particulière est attribuée par les acteurs éducatifs indiens quant à l'utilisation scolaire des langues.

En tant que projets d'éducation provenant d'organisations politiques multiethniques, les cas respectifs du mouvement indigène du Cauca andin et des communautés mayas près de la frontière sud-est de Chiapas sont révélateurs des aspirations des paysans indiens à prendre en charge au niveau local la gestion administrative et pédagogique des écoles primaires, notamment le recrutement ainsi que l'évaluation et la formation des enseignants.

Au Chiapas, la montée des demandes indiennes en éducation gagne en visibilité à partir du Congrès Indigène de San Cristobal[774] en 1974 jusqu'à l'apparition des « *maestros campesinos* » (maîtres paysans) dans des villages tseltales situés à l'Est d'Ocosingo et organisés dans l'organisation paysanne ARIC *Unión de Uniones Ejidales*.[775] A la veille du

[774] Voir García de León (2002).

[775] Voir Leyva (1995 et 2002).

soulèvement zapatiste, ces éducateurs des villages tseltales inaugurent une nouvelle expérience d'enseignement communautaire qui, à ses origines ne se voulait pas politiquement autonome para rapport à l'Etat, mais qui se transforme et s'étend dans les territoires zapatistes en tant que politique éducative en construction des nouveaux Municipes formés par les paysans zapatistes et leurs alliés régionaux.

IV. L'éducation dans la lutte des Indiens zapatistes

Dans le cas zapatiste, c'est au niveau communautaire que l'on peut mieux apprécier le poids des structures du pouvoir indigène dans la mesure où sa gestion quotidienne dépend aussi de la légitimité politique du projet d'autonomie zapatiste en général. La construction sociale du pouvoir éducatif des peuples indigènes s'établit après une phase de *soulèvement éducatif* contre les effets désastreux de la politique nationale imposée. Ensuite, une *rébellion éducative* se consolide dans un processus participatif où l'assemblée communautaire et ses représentants jouent un rôle fondamental pour réglementer et contrôler la réalité du travail pédagogique au quotidien dans la communauté. Cela contribue à l'émergence de l'affirmation d'une *dignité éducative* des peuples concernés dans laquelle les familles zapatistes reconnaisse et valorise la légitimité qu'elles s'attribuent pour mener à bien les processus locaux de sélection et de formation des jeunes enseignants, et cela malgré le manque de ressources matérielles et symboliques à leur portée.

Pour comprendre le sens que les familles rebelles des vallées d'Ocosingo donnent à leur action politique et éducative et comment ils se saisissent de leur appartenance culturelle et identitaire dans ce champ, il s'est agit d'explorer les positions qu'ils occupent dans l'espace social. Ainsi, dans le domaine de l'éducation des Indiens, les positions et les dispositions sociales des acteurs dépendent de leur relation avec le pouvoir politique qui légitime, ou à l'inverse réprime, leurs stratégies collectives vis-à-vis de l'école dans leurs propres territoires.

On peut analyser ces stratégies construites socialement en terme d'effets de pouvoir éducatif dans la mesure où ils attestent de différents niveaux de capacités pour contraindre l'Etat à satisfaire les demandes ethniques en ce qui concerne l'accès à l'école et la pertinence socioculturelle des contenus et des méthodes pédagogiques.

L'ensemble des acteurs de l'éducation autonome zapatiste défend et soutient, en effet, des systèmes municipaux de scolarisation à l'écart de toute intromission politique de l'Etat mexicain en matière de décision mais aussi de financement. Le travail de terrain s'est effectué sur l'ensemble des territoires du *Caracol*[776] de La Garrucha « *Hacia un Nuevo Amanecer* » (vallées du centre et du nord du municipe constitutionnel d'Ocosingo et la partie ouest de celui de Chilon), où les quatre entités municipales rebelles et indigènes (Ricardo Flores Magon, Francisco Gomez, San Manuel, Francisco Villa) recensent en 2006 plus d'une centaine d'écoles autonomes en fonctionnement et environ 200 promoteurs en service et en formation.

Dans des circonstances sociopolitiques complexes, les dirigeants indiens de l'organisation politique zapatiste ont impulsé régionalement l'éducation autonome zapatiste après les incursions de 1995 de l'Armée fédérale mexicaine sur les territoires de plusieurs communautés rebelles. La consolidation des projets d'autonomie éducative dans chaque localité où vivent des bases d'appui de l'EZLN n'est pas survenue de façon analogue et simultanée.

En tant que projets éducatifs et culturels générés par des paysans politiquement organisés, les systèmes municipaux d'écoles autonomes sont légitimés dans les discours des familles militantes par la nécessité de bénéficier d'une éducation « véritable » qui réponde à des attentes et des priorités collectives en terme d'apprentissage de contenus pédagogiques collectivement valorisés et dont les acquis sont vérifiables par les parents et les grands-parents. Ces derniers, souvent analphabètes, se montrent généralement

[776] Les *Caracoles* (Escargots) des Indiens zapatistes sont des régions autonomes où siège dans chacune d'elle un Conseil de Bon Gouvernement (*Junta de Buen Gobierno*) composé de représentants des MAREZ qui en font partie. Leurs mises en place en 2003 répondent notamment à une réorganisation décidée par l'EZLN des mécanismes de coordination et de représentation des MAREZ en vue d'approfondir son projet d'autonomie radicale de résistance politique. Voir González-Casanova (2003) et Stahler-Sholk (2007 et 2009).

enthousiastes envers l'éducation zapatiste car elle représente la possibilité de revitaliser la langue et la culture populaire héritée de traditions que les jeunes générations ont tendance à abandonner pour adopter des valeurs et des normes de comportements des populations métisses et urbaines.

Cependant, lors de la « Première rencontre des peuples zapatistes avec les peuples du monde » (fin décembre 2006 à Oventik), les autorités de Francisco Gómez et de Ricardo Flores Magón ont reconnu que respectivement 64 et 27 communautés ne bénéficient pas d'écoles autonomes. Cela s'explique par la difficulté de recruter au sein de leurs propres villages des jeunes (ou moins jeunes) qui possèdent des capacités scolaires, même limitées, pour commencer une formation ou une remise à niveau.

Ensuite, il faut signaler la forte proportion de promoteurs qui renoncent rapidement à leur charge d'éducateur en raison de difficultés liées aux très faibles revenus de leurs familles. Peu de promoteurs qui se marient et ont des enfants parviennent à cumuler leurs travaux des champs avec les activités d'enseignement. Très peu de promotrices d'éducation sont mères de famille. Etre promoteur exige donc une disponibilité et un don de soi au service de la collectivité qui représente souvent un formidable sacrifice dont le coût humain repose beaucoup sur le soutien actif non seulement de sa communauté mais aussi de sa propre famille.

Un des principaux traits distinctifs des projets éducatifs autonomes est celui de s'appuyer sur le renforcement du pouvoir indien en éducation que représente pour des groupes d'appartenance ethnique et politique l'opportunité de créer, organiser, contrôler et soutenir les processus scolaires locaux de la manière qu'ils choisissent et jugent la plus adéquate, appropriée et pertinente par rapport à une série de considérations d'ordre social et des droits coutumiers. Par exemple au moment de retirer les enfants des familles rebelles des écoles du « mauvais gouvernement », c'est implicitement au nom du principe du droit à l'autodétermination politique dans le domaine éducatif que les militants zapatistes ont demandé le départ des maîtres d'écoles et des instructeurs communautaires rémunérés par l'Etat.

La rupture avec la dépendance des populations indiennes vis-à-vis de l'Etat et le centralisme qui caractérise l'histoire de l'indigénisme du XXième siècle permet aux familles bases d'appui de l'EZLN de s'investir à la tête et au coeur d'une vaste expérience interrégionale d'éducation autonome. Cela n'implique pas pour autant que ces projets autogérés et participatifs soient homogènes et reproduits à l'identique d'un *Caracol* à l'autre, d'une région autonome à l'autre, et surtout d'une communauté autonome à l'autre.

En prenant en compte que les processus pédagogiques alternatifs des écoles zapatistes dépendent des processus de gestion autonome, les communautés relèvent le défi de la production sociale de connaissances et de méthodes scolaires multilingues, interculturelles et critiques. Ainsi, la lutte indienne pour l'autonomie politique et éducative surgit comme une condition d'émergence d'un enseignement pertinent du point de vue social et culturel. Située dans le cadre de l'exercice d'une autonomie politique large, la construction de systèmes d'éducation de base en dehors des modalités offertes par l'Etat atteste que le mouvement politique qui les soutient a pour objectif de soustraire à l'Etat ses prérogatives étendues en matière d'éducation formelle.

La lutte sociale pour l'autonomie, c'est-à-dire pour s'auto-instituer, pour se régir à partir de règles propres, est aussi une lutte contre la soumission à des institutions sociales hétéronomes qui imposent de l'extérieur des manières aliénantes de penser et d'agir (Castoriadis, 1975). L'école apparaît ainsi comme une institution hétéronome, importée et destructrice de richesses locales notamment sur le plan des savoirs traditionnels liés aux pratiques culturelles populaires (Illich, 1971).

Dans cette perspective, la lutte zapatiste pour l'autonomie dans l'éducation de base semble relever d'une dynamique collective de construction sous formes d'enclaves endogènes de décision où l'institution scolaire devient l'objet d'une appropriation collective identifiable en termes sociologiques dans laquelle les pouvoirs publics ne sont plus légitimes pour décider seuls de la sélection de l'enseignant et des connaissances à transmettre aux jeunes générations.

VI. Appropriation de l'école et ressources des communautés autonomes

Connaître le profil social et les pratiques des familles bases d'appui zapatistes est déterminant pour saisir la complexité des enjeux des modes de construction de l'autonomie politique. Il va de soi que ces populations composées d'une forte proportion de jeunes se caractérisent par leurs traditions culturelles qui sont politisées et parfois idéalisées. Alors que les conditions de pauvreté matérielle des paysans rebelles sont peu discutables, aucune tendance apparente de paupérisation croissante ne se dégage clairement puisque après 1994 sont apparus de nouveaux services sociaux dont les plus visibles sont les systèmes ruraux de santé et d'éducation impulsés par les MAREZ en collaboration avec des militants mexicains et occidentaux.

Pour un père de famille du nouveau village zapatiste de Nuevo Paraiso (ex hacienda « Le Paradis »), la question de l'autonomie éducative est étroitement liée à celle de la production vivrière :

> « *Notre autonomie que nous faisons, c'est qu'ici c'est le peuple, tout le village, celui qui commande comment il veut que fasse le promoteur d'éducation, et en échange nous l'aidons avec son maïs, son haricot, mais il en vient à manquer, et qu'il doit aussi travailler dans son champ de café, chercher du bois, aller aux ateliers de formation* ».

De plus, les efforts des coopératives zapatistes de production et de commercialisation permettent de bénéficier de prix plus favorables qu'auparavant.[777] Un autre changement notoire considéré comme positif par les communautés concerne l'accès à l'adduction d'eau pour chaque foyer dans bon nombre d'entre elles. L'ensemble de ces grands chantiers politiques locaux met à contribution la totalité des membres adultes et zapatistes de chaque localité. Ils exigent parfois de lourds sacrifices qui dérivent de l'engagement quotidien des acteurs impliqués dans les changements politiques et éducatifs.

[777] Voir Stahler-Sholk (2007 et 2009).

En échange de leurs services d'enseignement, les promoteurs d'éducation zapatistes reçoivent une aide alimentaire et/ou de travail collectif des hommes du village dans leurs parcelles de maïs, d'haricots noirs et de café, selon l'accord négocié dans chaque communauté sous l'impulsion des autorités municipales rebelles. Outre la question de la dépendance alimentaire envers la collectivité rurale, le témoignage précédent souligne l'idée que la gestion indienne et communautaire des affaires scolaires introduit une rupture dans le domaine du pouvoir éducatif. Les défis sociaux que posent les pratiques politiques d'éducation des Indiens zapatistes dépendent aussi de facteurs économiques et politiques qui déterminent les conditions sociales de l'accès à l'école autonome.

La logique de fonctionnement démocratique des MAREZ et des *Caracoles* semble éviter de promouvoir l'émergence d'une élite politique indienne professionnalisée en favorisant la participation active aux postes de responsabilités aussi bien des jeunes et des plus vieux, des femmes, des analphabètes et des minorités linguistiques. Même si de rares indemnités de transports sont versées aux conseillers municipaux autonomes sur fonds propres, aucune rétribution ne leur est accordée. Alors que dans les discours c'est le « peuple » qui gouverne, dans la pratique on observe qu'il s'agit de la rénovation profonde des traditions politiques indiennes qui s'articulent sur les systèmes d'assemblées communautaires et de charges (*cargos*) confiées à des membres reconnus notamment pour leur activisme et leurs compétences oratoires.

Le Conseil de Bon Gouvernement qui siège à La Garrucha tente de faire coïncider les projets éducatifs, sanitaires et productifs des quatre MAREZ dans le but de limiter les inégalités régionales persistantes en matière d'accès et de qualité. Le dynamisme des projets zapatistes semble parfois dépendre des capacités d'intervention des conseillers autonomes indiens en vue de développer les secteurs concernés. Conscients des disparités parfois croissantes entre les Municipes, les conseillers autonomes élus pour trois ans s'efforcent d'harmoniser les projets locaux en favorisant les discussions d'échanges de bons procédés.

Malgré le manque de moyens financiers et de personnels qualifiés pour assurer les cours, les militants zapatistes n'ont pas attendu d'obtenir de l'Etat les droits qu'ils

réclament pour mettre en place leurs propres réseaux d'écoles autonomes. L'exercice d'un pouvoir indien dans le cadre des affaires scolaires locales tend à se traduire, d'une part, à travers la résistance à la normativité des politiques éducatives imprégnées de l'indigénisme de l'Etat mexicain, et d'autre part, par l'intensification du contrôle communautaire sur l'organisation scolaire et la mission éducative en général, et sur les fonctions et les comportements politiques et éducatifs de l'enseignant indien en particulier. Les discours et les pratiques d'éducation alternative des rebelles, en tant que constructions sociales subjectives et structurées dans un contexte multiethnique, pauvre, militarisée, reposent sur des marges d'autonomie politique acquises aux dépens de l'Etat et des ONG sur le plan des orientations et des pratiques démocratiques de politique d'éducation de, par et pour les peuples indigènes.

Les demandes et les projets d'autonomie éducative soulignent le sens collectif d'une mobilisation stratégique et d'une participation systématique des sujets sociaux à leurs propres affaires scolaires, ce qui, par conséquent, procède au renforcement de l'appropriation sociale de l'école. Le concept d'appropriation possède l'avantage de transmettre simultanément un sens de la nature active et transformatrice des acteurs, et en même temps, du caractère contraignant, mais aussi instrumental, de l'héritage culturel (Rockwell, 2005a).

En prenant à leurs manières plus de contrôle sur l'école, les familles indiennes se retrouvent investies du pouvoir d'orienter et de sanctionner les pratiques éducatives à partir du recours à des formes de délibération, des valeurs et des normes culturellement déterminées et sur lesquelles reposent le pouvoir éducatif des militants des municipes autonomes zapatistes. Il se manifeste de manière pragmatique dans l'exercice de l'autonomie circonscrit à un espace territorial donné.

Il faut souligner que l'autogestion de l'éducation formelle implique de l'adapter aux intérêts et aux priorités formulées par les peuples. L'autonomie tend ainsi à favoriser l'appropriation sociale de l'école, en tant que stratégie ethnique de résistance, spécialement dans les dimensions temporelles (horaires, calendrier) et spatiales (construction et occupation des salles de classe). Considérées comme propres au patrimoine collectif des

municipes autonomes, ces écoles « récupérées » ou récemment construites sont sous l'autorité exclusive des acteurs locaux de la rébellion qui se protègent, de cette façon, de toute intromission étrangère à leurs intérêts et nécessités.

La lutte pour l'autonomie de l'école permet dans une certaine mesure la redéfinition collective de l'usage de l'espace et du temps scolaire. Elle exprime une demande d'accès réel à une éducation de qualité et adaptée aux objectifs politiques fixés par les entités autonomes. Elle implique aussi d'aborder d'autres questions essentielles de politique scolaire comme celles, d'une part, de la gratuité, et d'autre part, de l'obligation scolaire. L'école dans son ensemble est adaptée, ou plutôt, réadaptée au niveau communautaire grâce à une évolution perpétuelle de la tradition et de la mobilisation des efforts collectifs, qui rendent possible l'appropriation de l'espace scolaire et du temps consacré à la scolarité. Les apports zapatistes à la construction de l'autonomie éducative sont basés sur des principes de démocratie directe qui sont liés à la culture paysanne et indigène, et plus précisément au droit coutumier, et dont la norme s'oppose à celle de l'État qui considère toujours les écoles autonomes comme illégales, tandis qu'elles sont significativement légitimes du point de vue des acteurs qui les construisent.

En excluant l'intromission gouvernementale dans les communautés, les familles zapatistes se mettent en retrait des « écoles du gouvernement » appelées aussi « officielles » et mobilisent leurs ressources économiques, à travers la production du maïs, des haricots noirs et du café, et en comptant avec le soutien limité des réseaux de solidarité nationale et internationale. Quant à leurs ressources politiques et culturelles (par exemple le travail collectif, l'assemblée et les charges), elles sont liées à l'identité sociale et ethnique des acteurs communautaires engagés dans le projet d'autonomie des les Municipes autonomes zapatistes.

En tant que représentation collective, le sens attribué aux charges communautaires de promoteur et d'autorité éducative zapatiste s'inscrit dans les traditions de participation indienne qui sont des constructions sociales historiques, et même éventuellement des inventions de l'indigénisme. A partir de l'appropriation sociale de l'école en tant que projet collectif, l'exercice de l'autonomie indienne implique ainsi une redéfinition du rôle

politique et culturel de l'école en fonction des demandes et priorités émises par les familles et les autorités locales

Dans un contexte et des circonstances difficiles, le projet d'autonomie zapatiste repose sur des mécanismes endogènes dans un cadre communautaire et régional de participation démocratique qui permet une lente consolidation de modes alternatifs d'organisation des écoles de leurs territoires. Cela étant, jusqu'à maintenant, l'ensemble des communautés de paysans indiens zapatistes du Chiapas ne parvient pas à recruter et entretenir des promoteurs d'éducation dans tous leurs villages. Des difficultés d'ordre économique, technique et culturel viennent s'ajouter au manque de jeunes paysans volontaires qui savent lire et écrire.

En 2007 et 2008, les jeunes coordinateurs des systèmes municipaux d'éducation se sont réunis plusieurs fois sous l'égide des autorités régionales pour faire converger les objectifs éducatifs et les moyens de faire face aux problèmes quotidiens. A leur demande, les formateurs externes viennent d'unifier leurs efforts au sein d'une même équipe dont le projet est connu sous le nom de « Petite Graine de Soleil » (*Semillita del Sol*). De plus, un début de coordination des modes de gouvernement zapatiste devient palpable entre conseillers et responsables des projets des cinq *Caracoles* du Chiapas.

En ce qui concerne les acteurs externes qui collaborent régulièrement ou sporadiquement, leurs implications concrètes en termes de relation de collaboration plus ou moins directe avec les acteurs indiens des projets éducatifs mettent en relief leur faible intervention en matière de décision sur l'orientation politique et pédagogique des écoles autonomes, puisqu'ils n'interviennent pas directement aux délibérations des conseils autonomes rebelles et aux assemblées de dirigeants communautaires qui sont les organes politiques principaux au niveau municipal.

Les écoles zapatistes reçoivent aussi bien la visite des vieillards du village que des étrangers de passage. Elles ne sont pas l'illustration d'un repli communautaire, et encore moins d'un essentialisme ethnonationaliste. Au contraire, tout comme les communautés zapatistes d'où elles surgissent, ces écoles sont traversées par des pratiques pédagogiques imbibées de marques de solidarité nationale et internationaliste. Elles n'en sont pas pour

autant équipées de technologies multimédia, puisque l'électricité n'est pas encore aussi accessible que les livres, souvent issus de donations, comme parfois les cahiers et surtout les crayons de couleurs toujours très prisés des enfants.

Le mouvement social et culturel dont l'EZLN est à la tête se distingue par sa capacité d'entrelacer les dimensions ethniques, nationales et internationales.[778] Mais malgré les soutiens des sympathisants et des groupes de solidarité dans le domaine prioritaire de l'éducation, le quotidien du millier de salles de classe zapatiste dépend avant tout des dynamiques de la politique et l'économie communautaire sur lesquelles elles reposent. Cela constitue sa force comme projet collectif, mais aussi sa faiblesse puisque la participation active de l'ensemble des composantes sociales des communautés n'est pas toujours atteinte dans les faits. Par exemple, les femmes mais aussi les adultes qui ne sont pas parents d'élèves ne se mobilisent pas toujours pour participer aux réunions, aux travaux collectifs et au contrôle des affaires scolaires. Les maigres revenus agricoles des familles rendent exiguës les rétributions personnelles des promoteurs. Ne se sentant pas systématiquement soutenus par leurs voisins, ils se démotivent et en viennent à renoncer à leur charge communautaire, malgré l'enthousiasme qu'ils accordent à leur projet collectif de révolution pédagogique et culturelle.

Les intimidations de l'armée fédérale et des paramilitaires dans le cadre de la guerre d'usure psychologique sont autant d'obstacles à surmonter dans le quotidien de la résistance zapatiste. Mais pour Elsie, promotrice d'éducation, l'avènement d'écoles autonomes a justement permis d'être plus unis pour continuer la lutte dans laquelle elle est plongée depuis son enfance. Elle travaille depuis 3 ans dans l'école *Lucio Cabañas*[779] située sur des terres récupérées dans les vallées qui s'enfoncent dans la forêt tropicale, et occupées depuis 1997 par des familles zapatistes des alentours.

En entretien, Elsie dit qu'en dépit des changements de mentalité en cours impulsés par l'organisation zapatiste, les femmes tseltales tardent à s'imposer dans le domaine de l'enseignement et son contrôle politique. Son père quant à lui reconnaît que beaucoup de

[778] Voir Baschet (2005).

[779] Guérillero communiste tombé au combat en 1974 dans l'Etat du Guerrero.

ses *compañeros* zapatistes voient d'un très mauvais oeil le fait que leurs filles célibataires aillent séjourner en dehors de chez elle sans la compagnie d'un homme de la famille. Cela complique la participation des jeunes filles zapatistes aux sessions de formation pédagogique, ce qui explique aussi la sous représentation des femmes dans le domaine de la santé, l'agroécologie ou la communication communautaire.[780] A plusieurs reprises le Sous Commandant Marcos en personne a concédé que beaucoup d'efforts restaient à faire pour permettre une véritable participation des femmes[781] et l'effacement de l'autorité morale de la hiérarchie politico-militaire de l'EZLN.

En effet, la transformation des pratiques et des relations de pouvoir dans le domaine de l'éducation de base s'inscrit dans un contexte de difficultés matérielles et alimentaires, de guerre contre insurrectionnelle, et de luttes pour l'organisation du territoire frontalier sous l'influence des rebelles.[782] L'exercice de l'autonomie politique coïncide avec la construction pragmatique de politiques communautaires et régionales dans le domaine de l'éducation de base.

V. Les promoteurs d'éducation zapatiste : des paysans indiens engagés dans une nouvelle charge communautaire

Une innovation zapatiste consiste à articuler les fonctions liées au poste de promoteur d'éducation autonome entre la charge traditionnelle et le militantisme zapatiste. Ainsi, la pratique de l'autonomie scolaire limite fort le risque d'émergence de formes de caciquisme culturel dans la sphère de pouvoir politique locale. Le mandat confié par l'assemblée communautaire au promoteur d'éducation zapatiste est de partager et défendre

---

[780] « Education en résistance » et « Un alphabet pour nos paroles » sont deux courts-métrages sur les écoles zapatistes des vallées occupées en grande majorité les paysans du peuple Tseltal. Ils sont distribués en France par Promedios (Chiapas Media Project). Voir en annexe.

[781] Voir Speed, Hernández et Lynn (2006).

[782] Voir Nolasco *et al.* (2003 y 2005).

les valeurs, les normes et les aspirations de la collectivité à laquelle il appartient. Elle lui refuse implicitement le pouvoir de profiter d'une position sociale relativement privilégiée pour s'enrichir et se distinguer en dominant les scènes politiques et culturelles locales.

Dans la majorité des villages zapatistes, c'est l'assemblée communautaire qui délègue et contrôle les fonctions assumées par le promoteur à travers une charge acquise sur la base de la reconnaissance de sa capacité, de son prestige et de sa trajectoire. Celui-ci est nommé après un processus local de recherche de candidats potentiels, de leurs élections et de l'approbation collective. Les délibérations liées à la délégation de responsabilités éducatives représentent une forme de contrôle de leur engagement personnel dans le projet d'éducation de, par et pour chaque peuple indien.

Dans un système qui tend vers l'autogestion, la motivation des acteurs de l'éducation zapatiste, leur niveau de conscience ethnique et politique semblent être liés à la force du projet qui mobilise l'engagement collectif et idéologique. S'engager auprès des siens pour assumer le travail de promoteur zapatiste coïncide avec l'éthique du militantisme politique invoquée par l'EZLN dans la Sixième Déclaration de la Forêt Lacandone (juin 2005) :

> « *Nous allons essayer de construire ou de reconstruire une autre façon de faire de la politique, une façon qui renoue avec l'esprit de servir les autres, sans intérêts matériels et avec sacrifice, en consacrant son temps et avec honnêteté, en respectant la parole donnée et avec pour seule paye la satisfaction du devoir accompli. Autrement dit, comme le faisaient auparavant les militants de gauche que rien n'arrêtait, ni les coups, ni la prison, ni la mort, et encore moins les dollars*. »

Tel un révolutionnaire au quotidien, l'activité de promoteur n'est pas motivée par des ambitions de carrière professionnelle mais plutôt par le don de soi qu'implique une conscience sociale, culturelle et politique forgée dans un contexte de pauvreté quelquefois extrême, de guerre de basse intensité, et de politisation des identités ethniques. La professionnalisation de cette action éducative originale reste un horizon improbable. Mais

elle risquerait de transformer l'entrain et l'enthousiasme qui caractérise le travail de ces jeunes enseignants (Stahler-Sholk, 2007).

Aujourd'hui, c'est avec difficulté que les promoteurs des peuples Tseltal, mais aussi Tojolabal, Tsotsil et Chol de la région *Selva Tseltal,* assurent un service continu de plusieurs années auprès des enfants de leur communauté. Conjuguer les tâches de l'économie familiale avec celles qui sont liées au rôle de promoteur d'éducation semble effectivement représenter un obstacle de taille.

Selon une capsule de *Radio Insurgente* (« la voix des sans-voix ») du printemps de l'année 2005, les zapatistes veulent une école « *pour le service du peuple* », avec des ressources administrées par les villageois eux-mêmes, et avec « *des enseignants qui soient des peuples, qui comprennent mieux la vie, la situation, la culture et la langue de nos peuples* ».

> « *Camarades, pour obtenir l'éducation que nous voulons les pauvres, nous devons continuer de lutter pour qu'il y ait une meilleure éducation, mais c'est mieux de commencer dès maintenant l'éducation du peuple, c'est pour çà qu'il faut que nous commencions à préparer nos enfants et nos jeunes, à préparer nos programmes scolaires, par le peuple, dans les différents niveaux d'éducation, en accord avec nos idéaux et nos intérêts en tant que peuple* » (Radio Insurgente, 10 juin 2005).

D'emblée, les projets d'éducation autonome zapatiste font partie d'un projet émancipateur plus global d'autonomie politique. Près d'un millier d'assemblées communautaires, fortement ancrées dans la culture indienne, en sont des rouages fondamentaux de décision, d'exécution et d'évaluation. Ces assemblées élisent à main levée et/ou par consensus leurs propres maîtres d'école, tout comme leurs représentants politiques élus pour une durée déterminée de quelques années, sans jamais pour autant abandonner leurs champs. Les uns comme les autres peuvent être révoqués de manière collective dans les cas où leurs engagements ne sont pas respectés ; s'il y a des erreurs de malveillance, des atteintes aux valeurs morales des familles paysannes indiennes, ou à l'intégrité physique des élèves.

Cependant, les cas de révocation de promoteurs d'éducation zapatistes sont marginaux face à la dure réalité de la pauvreté matérielle des indiens. Après quelques années passées au service de l'apprentissage des enfants de leurs propres villages, les promoteurs d'éducation renoncent en général à leurs postes en raison de difficultés pour subvenir aux besoins alimentaires et vestimentaires de leurs familles.

La pratique d'évaluer et de décider en assemblée l'acceptation ou le rejet d'un programme social -et la nomination (ou le remerciement) d'un enseignant- montre que les peuples indiens du Chiapas ont obtenu dans les faits, après l'arrivée de l'école dans la région, et sans aucune « manipulation » des guérilleros, une réelle marge de manœuvre pour faire pression et négocier, et pour en fin de compte obtenir des services éducatifs acceptables (Rockwell, 1998). Cette tradition évolutive et flexible de contrôle sur l'organisation de l'école est confortée et renforcée considérablement grâce à l'institutionnalisation dans les territoires des zapatistes de mécanismes communautaires et municipaux d'administration autonome des systèmes éducatifs.

Selon toute logique, les familles qui forment les bases d'appui de l'EZLN (et notamment les personnes âgées qui sont aussi les moins « éduquées ») voient dans le travail quotidien des promoteurs un levier de développement social grâce auquel l' « ignorance » serait éradiquée ainsi que les discriminations qui lui sont liées. Ainsi l'éducation apparaît dans les discours des Indiens zapatistes comme un moyen d'améliorer les conditions de vie -« *lecubtesel lumaltik* » (en tseltal)- et ainsi contribuer à solutionner ses difficultés socio-économiques, selon les critères subjectifs de définition de la pertinence, et donc de la qualité de l'enseignement dans le cadre de leur projet d'éducation autonome.

L'action de l'éducateur autonome n'est pas seulement légitimée par sa disponibilité et son action militante en faveur de sa communauté d'origine, mais elle reçoit aussi la reconnaissance de l'instance municipale rebelle pour qui il représente une pièce fondamentale dans son objectif de consolider et de fortifier son autonomie politique. L'enracinement de l'enseignant dans la société indienne et paysanne, cet attachement à un bagage culturel partagé, explique que la marque déterminante des projets municipaux de

scolarisation alternative réside, en grande partie, sur l'institution de la charge de promoteur d'éducation autonome.

L'examen du type d'engagement politique des enseignants est une dimension essentielle de l'analyse sociale des politiques d'éducation indigène qu'a pu instrumentaliser l'Etat national révolutionnaire pendant le siècle dernier (réformes agraires, luttes anticléricales, diffusion des symboles patriotiques, campagnes électorales du parti d'Etat). De plus, le cadre de l'autonomie limite fortement la possibilité que ces jeunes promoteurs d'éducation puissent être à la fois des dirigeants ethniques. Le service communautaire connu comme « cargo » ou « *ataletik*» (charge, travail) de promoteur d'éducation -ou « *nopteswanej*» (celui qui enseigne en tseltal)- n'est pas considéré dans le *Caracol* de La Garrucha comme un poste d'autorité civile des plus prestigieux.

Cependant au regard de la forte rotation des promoteurs entre 1999 et 2006, la reconnaissance pour ce service rendu à la collectivité est capitalisée avec d'autres de nature distincte mais subalterne et attribués aux jeunes hommes de plus d'une quinzaine d'années appelés « *keremetik* » en tseltal, souvent en tant que policiers et/ou secrétaire des autorités agraires locales. Comme ces promoteurs ne sont pas investis par l'Etat mais par leurs milieux d'appartenance communautaire, ils peuvent être considérés à différents titres comme des vecteurs ou des transmetteurs des aspirations sociales, politiques et culturelles du groupe social d'origine.

On ne peut pas parler en effet des promoteurs d'éducation comme des intermédiaires d'ordre corporatif entre l'Etat nation et la communauté, mais plutôt comme des dépositaires ou des passeurs culturels, des véhicules et des animateurs à la fois de savoirs modernes et traditionnels légitimés par les priorités pédagogiques de ces populations tseltales. Ainsi, loin de favoriser la reproduction de pratiques pédagogiques, politiques et économiques des instituteurs ruraux chiapanèques, l'autonomie scolaire zapatiste semble plutôt représenter un frein politique à l'accaparement des fonctions liées au savoir et à sa transmission.

Les formes de contrôle collectif dans le secteur éducatif invitent à réfléchir sur la position sociale des promoteurs car elles montrent en quoi la lutte pour l'autonomie est

avant tout une lutte pour le contrôle collectif sur la fonction de l'enseignement formel dans la communauté. Cette interrogation conduit à chercher à expliquer les engagements assumés par le promoteur dans le champ politique et économique local en établissant un contraste permanent avec la figure de l'instituteur, « *el maestro oficial* », ce qui met en relief les stratégies qu'il met en œuvre dans ses activités sociales, culturelles et politiques à partir de sa position de jeune enseignant et paysan au service du projet d'autonomie de sa communauté et de son municipe zapatiste.

Ainsi, les histoires régionales de l'émergence de caciques culturels (Pineda, 1995), et en général celles des processus de cooptation, d'intermédiation interethnique (Vargas, 1994) recouvrent celles de la construction de l'appropriation ethnogénétique (Bertely, 2005) de pratiques de gestion de réseaux politico-éducatifs dans lesquels les professionnels autochtones de l'enseignement -« *los profesionistas nativos*»- ont un rôle prédominant dans les communautés (Gonzalez Apodaca 2006).

Les expériences d'appropriation collective de projets éducatifs locaux contribuent à démontrer qu'une politique éducative des Indiens est envisageable dans la mesure où les principaux acteurs éducatifs (enseignants et autorités communautaires en éducation) n'assurent pas un rôle privilégié d'intermédiation interethnique entre la communauté indienne et la société nationale, sans reconnaître les droits des peuples indiens à créer et développer leurs propres institutions éducatives.

D'une certaine manière, l'éducation autonome, grâce à son caractère participatif et autogéré, placée sous le contrôle partagé entre des acteurs communautaires et municipaux, permet à ces derniers de s'approprier en profondeur des questions de politiques éducatives et de construire un projet éducatif *sui generis* à partir de leurs propres ressources, dispositifs et mécanismes politiques, socioculturels et économiques. Autrement dit, une appropriation collective et profonde de l'école n'est pas possible dans la mesure où l'Etat instrumentalise l'éducation indigène à des fins de domination culturelle en déclarant illégales ou en expropriant des initiatives de politique scolaire autonome liées au mouvement indien. Dans une certaine mesure, l'autonomie peut contribuer à redéfinir et renforcer les relations entre les communautés indiennes et l'Etat nation, ce qui implique une

reconfiguration et une nouvelle légitimation de l'action publique, particulièrement en matière d'éducation de base.

D'un côté la politique de l'Etat impose à travers ses agents comme les enseignants autochtones (*los maestros bilingües*) des valeurs, des règles, des normes qui trouvent une traduction particulière dans les pratiques éducatives dans lesquelles ils jouent des rôles d'intermédiaires interethniques. De l'autre, les acteurs éducatifs du mouvement zapatiste semblent plutôt être en mesure d'agir à l'interstice entre le niveau communautaire et les instances autonomes municipales et régionales. Ces dernières représentent elles-mêmes en effet le rouage intermédiaire de contact avec l'Etat et plus globalement avec la société nationale et la sphère internationale.

Il s'agit ainsi de reconnaître que l'exercice de l'autonomie scolaire ne peut se concevoir sans un cadre d'autonomie plus large en relation avec d'autres domaines (usage des ressources naturelles, santé, justice, etc.) et à différents niveaux (associations de communautés, de régions autonomes). Le cadre de la politique d'éducation indigène paraît dépendre de logiques politiques plus globales qui ne sont pas indépendantes des pratiques dominantes au plan national et transnational. L'autonomie scolaire telle que la conçoivent les Indiens zapatistes suppose ainsi la redéfinition de la relation entre l'Etat et les comunautés, ce qui implique une transformation de la nature et de l'action de l'Etat nation.

VI. Contenus éducatifs et enjeux de l'autonomie zapatiste au Mexique

Mettant aux prises des acteurs aux intérêts distincts (l'Etat et ses représentants, les milieux politiques et associatifs, les familles, les enseignants syndiqués ou pas, etc.), les luttes actuellement observables dans le domaine de l'éducation indigène en Amérique latine paraissent avoir pour enjeu principal le pouvoir symbolique lié au contrôle de l'école comme lieu de transmission de connaissances ethniquement et politiquement significatives. Les rapports de forces, les intérêts divergents, les stratégies opposées et les conflits qui en découlent sont autant d'indicateurs des asymétries entre les positions sociales des acteurs impliqués dans un espace social traversé par des relations de domination.

De ce fait, questionner la relation des peuples indiens avec la politique nationale d'éducation conduit à s'interroger sur la relation de domination et de résistance qui met en jeu l'action de l'Etat imposant sa normativité en matière éducative et celle des familles et de leurs représentants politiques locaux. Ces derniers, loin de s'y conformer pleinement, lui opposent des stratégies quotidiennes de résistance ethnique (Bonfil Batalla, 1987) qui transforment les relations et les positions des acteurs du champ éducatif. Les pratiques et les conséquences de l'action publique confirment que l'école est le centre de disputes factionnelles, de luttes symboliques ou encore de résistances collectives qui traduisent des rapports de force à examiner en relation avec la question du pouvoir.[783]

À l'instar des écoles gouvernementales et de celles des autres organisations régionales, les autorités des Conseils d'éducation des MAREZ ont opté pour la recherche d'un certain point d'équilibre entre, d'une part, l'apprentissage à l'école de la langue et de la culture locale, et, d'autre part, les attentes des parents. Ils exigent en effet que leurs enfants reçoivent un bon niveau de castillan et qu'ils sachent compter. Les autorités zapatistes insistent fréquemment sur l'importance de l'enseignement de l'histoire des luttes agraires et de leur propre organisation sociale afin de former des consciences politiques depuis l'école.

> « *L'éducation véritable que nous voulons, pas celle des maîtres officiels, c'est celle qui enseigne l'histoire aux enfants, pourquoi nous luttons, pourquoi a lutté Zapata, contre qui et qui il défendait, tout ça pour que les enfants sachent comment ça s'est passé avec nos ancêtres qui ont lutté aussi. Nous sommes les plus petits de nos morts, mais nous suivons cette lutte parce qu'elle est juste* ». [784]

Sans s'en remettre explicitement aux principes de l'éducation interculturelle, le projet d'éducation véritable (*educación verdadera*) rédigé en espagnol et en tseltal par les autorités d'un municipe rebelle précise la voie choisie :

[783] Voir Bertely (1998 et 2008), González Apodaca (2002 et 2006), Jorda (2003), Maldonado (2002), Ramos Ramírez (1999), Rockwell (2003, 2004 et 2007).

[784] Entretien avec le Conseil de Bon Gouvernement, La Garrucha, octobre 2005.

> « *Nous voulons que l'éducation soit collective, qu'elle soit de la communauté et qu'elle serve au peuple pour grandir et pour résoudre ses problèmes […], pour avoir une meilleure connaissance de la réalité et qu'on puisse la partager avec notre communauté. Donc l'école doit être notre guide d'apprentissage pour améliorer nos vies et la salle de classe un espace où la communauté puisse partager ses idées les uns avec les autres, mais tous pareils.* »

La résolution des problèmes sociaux concrets que l'éducation serait en mesure d'aider à résoudre est directement articulée dans ce projet pédagogique autonome aux revendications de l'organisation zapatiste[785]. Elles constituent des axes thématiques utilisés pour aborder des connaissances linguistiques, mathématiques, historiques et scientifiques en général. Par exemple, si les promoteurs d'éducation organisent les connaissances autour de la demande « terre », ils systématisent et préparent leurs leçons pour les différents groupes d'âge selon les différents aspects éducatifs estimés utiles pour aborder ce sujet. Il peut s'agir de la lecture d'un document relatif aux droits agraires ou de la rédaction d'un poème pour la *Madre Tierra*, du calcul de périmètre et de superficie d'un champ, de l'histoire des luttes pour la terre au Chiapas, au Mexique et dans d'autres pays, ou encore de l'apprentissage de certaines techniques agricoles et phytosanitaires.

Dans les écoles des zapatistes, il n'y a pas de programmes scolaires imposés ou négociés, sinon un ensemble de principes pédagogiques plutôt pragmatiques. D'abord, l'éducation est orientée vers la résolution des problèmes concrets de la vie quotidienne : l'apprentissage de la lecture et l'écriture pour mieux s'informer et communiquer, et des mathématiques pour mesurer les superficies, les récoltes, les prix, etc. L'histoire abordée est plus souvent celle des luttes sociales et agraires de la région, du pays et du monde entier comme par exemple le Mouvement des Travailleurs Sans-terre du Brésil.[786] L'accent est mis sur les questions de protection et production agroécologique. En comparaison avec la

[785] Les treize demandes zapatistes réitérées dans la Sixième Déclaration de la forêt Lacandone sont les suivantes : logement, terre, travail, alimentation, santé, éducation, information, culture, indépendance, démocratie, justice, liberté et paix.

[786] Voir Strubin (2007) et Caldart (2000).

situation des écoles du gouvernement fédéral, le bilinguisme, voire le trilinguisme, se révèle plus favorable au développement des langues indiennes comme langues d'enseignement.

Les indiens zapatistes poursuivent un projet d'éducation populaire qui se tourne, davantage que l'école « officielle », vers les connaissances liées à la culture indienne et paysanne. Cela ne les empêche pas d'ouvrir vers l'extérieur les portes des modestes salles de classe communautaires faites plus souvent de bois et de tôles métalliques que de béton et de tuiles, à l'exception des anciennes maisons des ex-haciendas transformées maintenant en centres politiques, culturels et éducatifs.

Sur la fonction enseignante, le témoignage suivant d'un promoteur d'éducation lors d'un entretien collectif dans une école du Municipe Autonome Ricardo Flores Magón relève que l'autonomie zapatiste génère une rupture dans la praxis éducative en relation à l'action de l'Etat, dans la mesure où la légitimité de la gestion locale de l'éducation explique est associée à un projet indien de résistance culturelle et de lutte politique.

> « *Dans notre autonomie, nous leur apprenons ce qu'est notre culture, l'autonomie respecte tout ce qui est dans notre culture tseltal. On dit aux enfants pourquoi nous sommes dans la résistance zapatiste, pourquoi il n'y a pas de ressources économiques, pour qu'ils sachent pourquoi on ne peut pas étudier dans de grandes écoles* ».

Dans le cas des écoles des rebelles zapatistes, les paysans des peuples Tseltal, Tsotsil, Chol et Tojolabal mobilisent leurs ressources humaines et symboliques pour soutenir au quotidien leurs orientations éducatives, pour adapter le temps et l'espace scolaire à leurs contraintes et leurs moyens, en redéfinissant le cadre politique de l'enseignement formel dans un sens différent à celui recherché par l'Etat.

En effet, ils parviennent à orienter leurs objectifs pédagogiques selon des valeurs, des normes et des marques identitaires qui les distinguent en tant que sujets sociaux. Ainsi, l'école autonome possède sa propre organisation qui facilite la transmission sociale des

connaissances culturelles surgies de l'établissement de priorités collectives confiées à l'école.

En tant que stratégie de remplacement du personnel enseignant de l'Etat, l'élection directe du promoteur d'éducation par le biais des pratiques d'assemblée et du système de charges contribue à limiter le processus de différenciation sociale à travers lequel les professionnels de l'enseignement se distinguent des paysans indiens en raison de la spécificité de leurs ressources économiques et symboliques ainsi que leurs actions sociales, culturelles et politiques. Les promoteurs tseltales d'éducation autonome zapatiste restent avant tout de jeunes paysans bilingues qui occupent, souvent brièvement, les fonctions d'enseignant communautaire sous la vigilance des instances communautaires coordonnées dans le cadre d'un projet régional « d'éducation véritable ».

Comme ils ne perçoivent pas de salaire mais fournissent un service communautaire, leur action éducative n'est pas motivée par l'appât du gain, mais plutôt par des motifs d'ordre politique : l'engagement personnel dans le projet zapatiste de construction d'autogouvernements incrustés dans les structures coutumières d'autogestion territoriale. L'engagement des jeunes promoteurs d'éducation autonome (moyenne d'âge d'environ 20 ans) témoigne aussi de leur implication politique et culturelle dans le projet d'autonomie indienne. Leur dévouement personnel au service d'un projet commun de libération leur confère un capital symbolique significatif aussi bien sur le plan politique local que dans leurs stratégies amoureuses.

En résumé, à partir des pratiques éducatives des paysans zapatistes du Chiapas, l'autonomie se conceptualise comme la construction collective d'un projet des peuples indiens dans un champ de domination et de résistance sociale. Au cœur de la dispute avec l'Etat nation, le contrôle des communautés sur les éducateurs qu'elles désignent et évaluent est mis en perspective avec d'autres contextes, discours et actions d'organisations politiques autochtones en Amérique latine. Avant 1994, des programmes indiens d'éducation, d'abord clandestins, comme dans le Quiché (Guatemala) et le Cauca (Colombie), constituent des antécédents à l'expérience zapatiste d'autonomie radicale. En tant que politiques endogènes, *sui generis*, et historiquement situés dans des territoires ou

des refuges multiculturels, ils remettent en question la capacité et la légitimité de l'Etat nation dans la gestion administrative et pédagogique des écoles.

Avec l'autorité de l'assemblée des familles et de nouvelles charges communautaires (notamment les « promoteurs d'éducation »), les relations de pouvoir et les positions d'intermédiation sociale se reconfigurent entre les acteurs de l'Etat et des territoires rebelles. La participation active des militants Tzeltal contribue à l'appropriation sociale de l'école, en étant un frein à la différenciation sociale et à l'assimilation culturelle. Elle est un moteur de la dignité et de la légitimité de gérer l'espace et le temps scolaire, mais aussi les méthodes et les contenus. Les changements liés à l'autonomie bousculent ainsi les continuités de l'organisation de l'école, du rôle politique et du travail des enseignants, et des choix pédagogiques pertinents du point de vue des Indiens zapatistes.

Bibliografía

ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine. 1999. *L'éducation interculturelle*. París: PUF.

ABOITES, Hugo. 2006. "Autonomía y educación. Contribución de los pueblos originarios a la educación del México del siglo XXI." En: *Memoria* No. 207.

ACEVEDO, María Luisa; José Carlos Melesio Nolasco, *et al*. 1993. "Problemas actuales de la educación indígena". En: María Luisa Acevedo, José Carlos Melesio Nolasco, *et al. Etnografía y educación en el Estado de Oaxaca*. México: INAH, pp. 237-242.

AGUDO SANCHIZ, Alejandro. 2005. "Antropología y educación: el papel de los promotores y maestros bilingües en las transformaciones y conflictos rurales de las Tierras Bajas de Tila, Chiapas". En: *Anuario de Estudios Indígenas*. No. 10, pp. 383-424.

AGUIRRE BELTRÁN, Gonzalo. 1983. *Lenguas vernáculas: su uso y desuso en la enseñanza, la experiencia de México*. México: CIESAS.

AGUIRRE BELTRÁN, Gonzalo. 1981. *Formas de gobierno indígena*. México: INI.

AGUIRRE BELTRÁN, Gonzalo. 1973. *Teoría y práctica de la educación indígena*. México: SEP.

AGUIRRE LISCHT, Daniel. 1999. "¿Etnoeducación o etnocoacción?". En: *Memorias del I Congreso universitario en etnoeducacion, Ríohacha, 1998*. Bogotá: Universidad de La Guajira, pp. 51-60.

AGUIRRE ROJAS, Carlos Antonio. 2007. *Mandar obedeciendo. Las lecciones políticas del neozapatismo mexicano*. México: Contrahistorias, CIDECI-Unitierra Chiapas.

AIKMAN, Sheila. 1996. "De asimilación a pluralismo cultural: autodeterminación indígena sobre educación en la amazonia peruana." En: Pilar Gonzalbo Aizpuru (Corrd.). *Educación rural e indígena en Iberoamérica*. México y Madrid: Colmex, UNED, pp. 265-286.

AKKARI, Abdeljalil; *et al.* 2001. "Les prochains défis de l'éducation dans les pays du Sud". En: Abdeljalil Akkari; *et al* (eds.). *Politiques et stratégies éducatives*. Berna: Peter Lang, pp. 303-322.

ALEJOS GARCIA, José. 2004. "Identidad étnica y conflicto agrario en Chiapas". En: *Amérique Latine Histoire et Mémoire.* No. 10. Consultado en línea el 15/12/2006: [http://alhim.revues.org].

ALIANZA NACIONAL DE PROFESIONISTAS INDÍGENAS BILINGÜES y CONSEJO NACIONAL DE PUEBLOS INDÍGENAS. 1982. "Política educativa y cultural de los grupos étnicos de México". En: *Anuario Indigenista*. Vol. 42, pp. 125-155.

ALMEIDA, Ileana; *et al*. 2005. *Autonomía indígena: frente al estado nación y a la globalización neoliberal*. Quito: Abya-Yala.

ALONSO, Jorge. 1999. "La educación en la emergencia de la sociedad civil". En: Pablo Latapí (Coord.). *Un Siglo de Educación en México*. Vol. 1. México: FCE, pp. 150-174.

ALVAREZ, Sonia, Evelina Dagnino y Arturo Escobar. 1998. “Introduction: The Cultural and the Political in Latin American Movements”. En: *Cultures of Politics/Politics of Cultures: Revisioning Latin American Social Movements*. Boulder: Westview, pp. 1-29.

ALVEAR GALINDO, Virginia. 2002. *La educación popular en Morazán, El Salvador, durante la guerra civil de 1981 a 1992: ¿parte de una estrategia de supervivencia?* Tesis de Doctorado en Filosofía, Universidad Libre de Berlín.

AMADIO, Massimo y Luis Enrique López. 1993. *Educación bilingüe intercultural en América Latina: guía bibliográfica*. La Paz: Centro de Investigación y Promoción del Campesinado, UNICEF.

AMEGLIO, Pietro. 2002. *Gandhi y la desobediencia civil. México hoy*. México: Plaza y Valdés.

AMODÍO, Emanuele (Comp.). 1986. *Educación, escuelas y culturas indígenas de América Latina*. Tomos I y II. Quito: Abya-Yala.

ANDERSON, Benedict. 1993. *Comunidades imaginadas: reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México: FCE.

ANGUS, Lawrence. 2001. “Participación democrática o gestión eficiente del centro: la situación social y política de la autonomía escolar”. En: John Smyth (Ed.). *La autonomía escolar: una perspectiva crítica*. Madrid: Akal, pp. 19-44.

ANTEQUERA, Nelson. 2006. “Multiculturalismo e interculturalidad: la educación intercultural bilingüe en la construcción de un nuevo proyecto de nación”. En: Miguel Ángel Urrego y Javier Torres (eds.). *La nación en América Latina: de su invención a la globalización neoliberal*. Morelia: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. pp. 369-381.

AQUINO MORESCHI, Alejandra. (2009) “Los ‘hijos’ del zapatismo se van al Norte: las lógicas de la migración en una comunidad en resistencia”. En: Bruno Baronnet, Mariana Mora y Richard Stahler-Sholk (Coord.). *Luchas muy otras: sociedad y buen gobierno en Chiapas*. Mecanuscrito en prensa.

ARAUJO, Leopoldina. 1996. “La escuela: instrumento de resistencia de los ‘Parkatêjê’”. En: Pilar Gonzalbo (Coord.). *Educación rural e indígena en Iberoamérica*. México: Colmex, pp. 287-300.

ARIAS, Jacinto. 1993. “Movimientos indígenas contemporáneos del estado de Chiapas”. En: Arturo Warman y Arturo Argueta (Coords.). *Movimientos indígenas contemporáneos*. México: UNAM, pp. 81-98.

ARNAUT, Alberto. 1998. *La federalización educativa en México*. México: Colmex.

ARNAUT, Alberto. 1996. *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México (1887-1994)*. México: SEP, CIDE.

ASCENSIO Gabriel y Xochitl Leyva. 1996. *Lacandonia al filo del agua*. México: CIESAS, FCE.

ATCHOARENA, David y Charlotte Sedel. 2004. “Educación y desarrollo rural: definición del

marco de referencia". En: David Atchoarena y Lavinia Gasperini. *Educación para el desarrollo rural: hacia nuevas respuestas de política*. París: FAO y UNESCO-IIPE, pp. 35-80.

AUBRY, Andrés. 2007. "Otro modo de hacer ciencia. Miseria y rebeldía de las ciencias sociales". En: Bruno Baronnet, Mariana Mora y Richard Stahler-Sholk (Coords.). *Luchas muy otras: sociedad y buen gobierno en Chiapas*. Mecanuscrito en prensa.

AUBRY, Andrés. 2005. *Chiapas a contrapelo. Una agenda de trabajo para su historia en perspectiva sistémica*. México: Contrahistorias.

AUBRY Andrés. 2002. "La autonomía en los acuerdos de San Andrés: expresión y ejercicio de un nuevo pacto federal". En: Shannan Mattiace, Aída Hernández y Jan Rus (Eds.). *Tierra, libertad y autonomía: impactos regionales del zapatismo en Chiapas*. México: CIESAS, pp. 403-433.

AUBRY, Andrés. 1994. *¿Qué es sociedad civil?* México: Centro Nacional de Comunicación Social (CENCO) A.C.

AUBRY, Andrés. 1988. *Les Tzotzil par eux-mêmes : récits et écrits de paysans indiens du Mexique*. París: L'Harmattan.

ÁVILA ESPINOSA, Felipe Arturo. 2001. *Los orígenes del zapatismo*. México: Colmex, UNAM.

BAILÓN, Jaime. 2002. *Pueblos indios, élites y territorios. Sistemas de dominio regional en el sur de México*. México: Colmex.

BALANDIER, Georges. 1994. *El poder en escenas. De la representación del poder al poder de la representación*. Barcelona: Paidós.

BALIBAR, Etienne e Immanuel Wallerstein. 1990. *Race, nation, classe. Les identités ambiguës*. París: La Découverte.

BALL, Stephen. 2001. "Cultura, costos y controles: la autonomía y la enseñanza de carácter empresarial en Inglaterra y Gales". En: John Smyth (Ed.). *La autonomía escolar: una perspectiva crítica*. Madrid: Akal, pp. 77-97.

BARABAS, Alicia. 1998. "Reorganización etnopolítica y territorial: caminos oaxaqueños para la autonomía. En: Miguel Bartolomé y Alicia Barrabas (Coords.). *Autonomías étnicas vs Estados nacionales*. México: CONACULTA, INAH, pp. 343-365.

BARDISA RUIZ, Teresa. 1997. "Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares". En: *Revista Iberoamericana de Educación*. No. 15, pp. 13-52.

BARMEYER, Niels. 2009. *Developing Zapatista Autonomy: Conflict and NGO Involvement in Rebel Chiapas*. Albuquerque: University of New Mexico Press.

BARONNET, Bruno. 2008a. "La Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe 'Jacinto Canek': movilización étnica y autonomía negada en Chiapas". En: *TRACE*. No. 53, pp. 100-118.

BARONNET, Bruno. 2008b. “Rebel Youth and Zapatista Autonomous Education”. En: *Latin American Perspectives*. Vol. 35, No. 4, pp. 112-124.

BARONNET, Bruno. 2008c. “Del malestar en la educación bilingüe: el magisterio indígena frente al éxodo rural masivo”. En: Judith Bokser y Saúl Velasco Cruz (Comps.). *Identidad, sociedad y política*. México: UNAM, Siglo XXI, pp. 295-310.

BARONNET, Bruno. 2007. “Education interculturelle et pouvoir indien : le cas des écoles de la Forêt Lacandone au Chiapas”. En: *Amérique Latine Histoire et Mémoire*. No. 13, pp. 149-166.

BARONNET, Bruno. 2001. *Des montagnes du Sud-Est du Mexique aux colonnes de la presse française. Le conflit du Chiapas (1994/2000) par la lorgnette du journal Le Monde*. Tesis de Licenciatura en Ciencias Políticas. Instituto de Estudios Políticos, Universidad Toulouse I Arsenal.

BARREIRO, Julio. 1978. *Educación popular y proceso de concientización*. México: Siglo XXI.

BARTH, Fredrick. 1995. “*Les groupes ethniques et leurs frontières: l’organisation sociale des différences culturelles*”. En : Philippe Poutignat y Jocelyne Streiff-Fénart. *Théories de l’ethnicité*. París: PUF, pp. 205-249.

BARTRA, Armando y Gerardo Otero. 2008. “Movimientos indígenas y campesinos en México: la lucha por la tierra, la autonomía y la democracia”. En: Moyo, Sam y París Yeros (Coord.) *Recuperando la tierra. El resurgimiento de movimientos rurales en África, Asia y Latinoamérica*. Buenos Aires: CLACSO.

BARTRA, Roger; Luisa Paré, *et al.* 1999 [1975]. *Caciquismo y poder político en el México rural.* México: Siglo XXI, UNAM.

BARTOLOMÉ, Miguel Alberto. 2006. *Procesos interculturales: antropología política del pluralismo cultural en América Latina*. México: Siglo XXI.

BARRE, Marie-Chantal. 1980. *Indigénisme et indianisme en Amérique Latine*. Tesis de Doctorado en sociología, IHEAL, Universidad París III Sorbona Nueva.

BARRIGA VILLANUEVA, Rebeca. 2004. “La interculturalidad en tres preguntas”. En: Sarah Corona Berkin y Rebeca Barriga Villanueva (Coord.). *Educación indígena: en torno a la interculturalidad*. Guadalajara: UdeG, UAM, Municipio de Zapopan, pp. 18-40.

BASCHET, Jérôme. 2005. *La rébellion zapatiste. Insurrection indienne et résistance planétaire*. París: Flammarion.

BASTOS, Santiago y Manuela Camus. 1992. *Quebrando el silencio: organizaciones del pueblo Maya y sus demandas (1986-1992)*. Guatemala: FLACSO.

BEAUCAGE, Pierre. 1996. “Un débat à plusieurs voix : les Amérindiens et la nation au Mexique”. *Recherches Amérindiennes au Québec*. Vol. 25, No. 4, pp. 15-30.

BELLIER, Irène. 2006. “Identité globalisée et droits collectifs : les enjeux des peuples autochtones dans la constellation onusienne”. En: *Autrepart*, No. 38, pp. 99-118.

BELLO DOMÍNGUEZ, Juan. 2000. *La formación docente de los maestros indígenas. Proceso de recepción, apropiación y resistencia sociocultural*. *Pedagogía*, No. 17, pp. 52-76.

BENAVIDES GUEVARA, María Gloria. 2003. *Alternancia y conflicto lingüístico en un espacio escolar de los Altos de Chiapas.* Tesis de Maestría en Lingüística Indoamericana, CIESAS, México.

BENJAMIN, Thomas. 1995. C*hiapas: tierra rica, pueblo pobre. Historia política y social.* México: Grijalbo.

BENJAMIN, Thomas. 2000. "A Time of Reconquest: History, the Maya Revival, and the Zapatista Rebellion in Chiapas". *The American Historical Review*, No. 105, pp. 417-450.

BERMÚDEZ, Marina. 2005. *De maestros de base a líderes sindicales: los maestros del Nivel de Educación Indígena en la dirigencia de la sección VII del SNTE en Chiapas.* Tesis de Maestría en Antropología Social, CIESAS, San Cristóbal de Las Casas.

BERNSTEIN, Basil. 1990. *Poder, educación y conciencia: sociología de la transmisión cultural.* Barcelona: El Roure.

BERTELY, María. 2008. "Educación intercultural para la ciudadanía y democracia activa y solidaria. Una crítica de la *Otra* educación al multiculturalismo neoliberal y comunitarista". En: Gunther Dietz; Guadalupe Mendoza Zuany; *et al*. *Multiculturalismo, educación y derechos indígenas en las Américas*. Quito: Abya-Yala, pp. 267-302.

BERTELY, María, Jorge Gasché y Rossana Podestá (Coords.). 2008. *Educando en la diversidad cultural. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües.* Quito: Abya Yala, CIESAS.

BERTELY, María. 2007. "La ruta metodológica: investigación, explicitación, evocación y co-autoría". En: María Bertely (Coord.). *Conflicto intercultural, educación y democracia activa en México. Ciudadanía y derechos indígenas en el movimiento pedagógico intercultural bilingüe de Los Altos, la Región Norte y la Selva Lacandona de Chiapas*. México: Universidad Católica del Perú, CIESAS, pp. 46-76.

BERTELY, María. 2006. "La construcción *desde abajo* de una nueva educación intercultural bilingüe para México". En: Luis Eugenio Todd (Ed.). *La educación que México necesita*. Monterrey: CECyTE, pp. 29-41.

BERTELY, María. 2005. "¿Apropiación escolar o etnogénesis? La escuela federal y socialista en una villa zapoteca mexicana (1928-1940)". En: *Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Education*. No. 1, pp. 39-62.

BERTELY, María y Erika González Apodaca. 2003. "Etnicidad en la escuela". En: María Bertely Busquets (Coord.). *Educación, derechos sociales y equidad*. México: COMIE, pp. 57-83.

BERTELY, María. 2000. *Conociendo nuestras escuelas, un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.

BERTELY, María. 1999. "Educación indígena del siglo XX en México". En: Pablo Latapí (Coord.). *Un Siglo de Educación en México*. Vol. 2. México: FCE, pp. 74-110.

BERTELY, María. 1998. *Historia social de la escolarización y uso del castellano escrito en un pueblo zapoteco migrante*. Tesis de Doctorado en Educación, Universidad Autónoma del Estado de Aguascalientes.

BIGLOW, Brad Morris. 2001. *Ethno-nationalist politics and cultural preservation: Education and bordered identities among the Wixaritari (Huichol) of Tateikita, Jalisco, Mexico*. Tesis de Doctorado en Filosofía, Universidad de Florida.

BLANCARTE, Roberto. 2002. "Educación laica e instrucción religiosa", En: Guadelupe Bertussi (Coord.). *Anuario educativo mexicano: visión retrospectiva año 2001*. México: UPN, La Jornada, pp. 101-107.

BOBROW-STRAIN, Aaron. 2007. *Intimate Enemies: Landowners, Power, and Violence in Chiapas.* Durham y Londres: Duke University Press.

BOLAÑOS, Graciela; *et al*. 2004. *¿Qué pasaría si la escuela…? 30 años de construcción de una educación propia*. Bogotá: CRIC, Terre des Hommes.

BONFIL BATALLA, Guillermo. 1987. *México profundo: una civilización negada*. México: Grijalbo.

BONFIL BATALLA, Guillermo. 1981. *Utopía y revolución: el pensamiento político contemporáneo de los indios en América Latina*. México: Nueva Imagen.

BONFIL BATALLA, Guillermo; Arturo Warman; *et al.* 1970. *De eso que llaman antropología mexicana*. México: Nuestro Tiempo.

BONFIL, Ramón G. 1992. *La revolución agraria y la educación*. México: CONACULTA, INI.

BOUMARD Patrick y Ahmed Lamihi (Coord.). 1995. *Les pédagogies autogestionnaires*. París: Davy.

BOURDIEU, Pierre. 2003. "L'objectivation participante". En: *Actes de la Recherche en Sciences Sociales,* No. 150, pp. 43-58.

BOURDIEU, Pierre. 2001. "L'identité et la représentation". En: Pierre Bourdieu. *Langage et pouvoir symbolique*. París: Seuil, pp. 281-292.

BOURDIEU, Pierre. 1994a. *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*. París: Seuil.

BOURDIEU, Pierre. 1994b. "Stratégies de reproduction et modes de domination" En: *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*. No. 105, pp. 3-12.

BOURDIEU, Pierre 1993. "Comprendre". En: Pierre Bourdieu (Coord.). *La misère du monde*. París: Seuil, pp. 1389-1447.

BOURDIEU, Pierre y Loïc Wacquant. 1992. *Réponses. Pour une anthropologie réflexive*. París: Seuil.

BOURDIEU, Pierre. 1980. Questions de sociologie. París: Minuit.

BOURDIEU, Pierre y Jean-Claude Passeron. 1970. *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement.* París: Minuit.

BOURDIEU, Pierre y Abdelmalek Sayad. 1964. *Le déracinement. La crise de l'agriculture traditionnelle en Algérie*. París: Minuit.

BRACHET, Viviane. 2001. *El pacto de dominación, Estado, clase y reforma social.* México: Colmex.

BRETON, Alain. 1984. *Bachajón: organización socioterritorial de una comunidad tzeltal.* México: INI.

BRUBAKER, Rogers. 2001. "Au-delà de l''identité'". En: *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, No. 139, pp. 66-85.

BRUNER, Jerome. 1996. *L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle.* París: Retz.

BURGUETE, Araceli y Xochitl Leyva. 2007. "La remunicipalización en Chiapas: entre la paz y la contrainsurgencia". En: Xochitl Leyva y Araceli Burguete (Coord.). *La remunicipalización de Chiapas*: *lo político y la política en tiempos de contrainsurgencia*. México: CIESAS, Porrúa, pp. 23-44.

BURGUETE, Araceli. 2004. "Desplazando al Estado: la política social zapatista". En: Maya Lorena Pérez Ruiz (Ed.). *Tejiendo historias: tierra, género y poder en Chiapas*. México: INAH, pp. 143-187.

BURGUETE, Araceli. 2003. "Procesos de autonomías *de facto* en Chiapas. Nuevas jurisdicciones y gobiernos paralelos en rebeldía". En: Shannan Mattiace, Aída Hernández y Jan Rus (Eds.). *Tierra, libertad y autonomía: impactos regionales del zapatismo en Chiapas.* México: CIESAS, pp. 269-137.

BURGUETE, Araceli (Ed.). 1999. *México: experiencias de autonomía indígena*. Copenhague: IWGIA.

CALDART, Roseli Salete. 2000. "*O MST e a formação dos sem terra: o movimento social como princípio educativo*". En: Pablo Gentili y Gaudêncio Frigotto (Ed.). *La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo*. Buenos Aires: CLACSO, pp. 125-144.

CALVET, Louis-Jean. 1999. *Pour une écologie des langues du monde*. París: Plon.

CALVO PONTÓN, Beatriz. 2003. "La descentralización de los sistemas educativos". En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 8, No. 18, pp. 283-290.

CALVO PONTÓN, Beatriz; *et al*. 2002. *La supervisión escolar de la educación primaria en México*: *prácticas, desafíos y reformas*. París: IIEP-UNESCO.

CALVO PONTÓN, Beatriz. 1989. *Educación normal y control político*. México: CIESAS.

CAMILLERI, Carmel; *et al*. 1990. *Stratégies identitaires*. París: PUF.

CARBÓ, Teresa. 2003. "Comandanta Zapatista Esther at the Mexican Federal Congress: Performance as Politics". En: *Journal of Language and Politics*. Vol. 2, No. 1, pp. 131-174.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. 1990. "La politización de la identidad y el movimiento indígena.". En: José Alcina Franch (Comp.). *Indianismo e indigenismo en América*. Madrid: Alianza, pp. 145-161.

CARLSEN, Laura. 1999. "Autonomía indígena y usos y costumbres: la innovación de la tradición". En: *Chiapas*. No. 7, pp. 45-70.

CARNOY, Martín. 1977. *La educación como imperialismo cultural*. México: Siglo XXI.

CARNOY, Martín; Imanol Ordorika; *et al*. 2002. "Barreras de entrada a la educación superior y a oportunidades profesionales para la población indígena mexicana". En: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Vol. 32, No. 3, pp. 9-43.

CASARIEGO, Rocío; *et al*. 2000. *Escuela y comunidades originarias en México*. México: CONAFE.

CASTELLANOS GUERRERO, Alicia. 2008. "Autonomía y comunidad entre mixes y mayas de Oaxaca y Chiapas". En: Leo Gabriel y Gilberto López y Rivas (Coords.). *El universo autonómico: propuesta para una nueva democracia*. México: UAM-Iztapalapa, Plaza y Valdés, pp. 179-232.

CASTILLO, Elizabeth. 2006. "La lucha comunitaria por otra escuela: memoria política e historia educativa en Tierradentro". En: Manuel Alejandro Prada; *et al*. *Subjetividad (es) política(s). Apuestas en investigación pedagógica y educativa*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, pp. 241-256.

CASTILLO, Elizabeth; *et al*. 2005. "Los etnoeducadores: esos nuevos sujetos de la educación colombiana". En: *Revista Colombiana de Educación*. No. 48, pp. 39-56.

CASTILLO, Elizabeth y Axel Rojas. 2005. *Educar a los Otros. Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*. Popayán: Universidad del Cauca.

CASTILLO, Elizabeth. 1998. "Socialización política en comunidades indígenas de los Andes colombianos". En: María Lucía Sotomayor (Ed.). *Modernidad, identidad y desarrollo: construcción de sociedad y re-creación cultural en contextos de modernización*. Bogotá: Ministerio de Cultura, Colciencias, ICANH, pp. 131-140.

CASTORIADIS, Cornelius. 1975. *L'institution imaginaire de la société*. París: Seuil.

CASTRILLÓN ORREGO, Juan Diego. 2006. *La dinámica internacional y nacional en la formación de los derechos indígenas: el caso Colombia*. Tesis de Doctorado en Derecho, UNAM, México.

CASTRO RUZ, Fidel. 1975. *Educación y revolución*. México: Nuestro Tiempo.

CAVIEDES, Mauricio (Coord.). 2007. *Paz y resistencia: experiencias indígenas desde la autonomía*. Bogotá: CECOIN.

CENTRO DE COOPERACIÓN AL INDÍGENA. 2007. *Indígenas sin derechos. Situación de los derechos humanos de los pueblos indígenas, informe 2007*. Bogotá: CECOIN-Organización Indígena de Antoquia, Observatorio Indígena de Políticas Públicas de Desarrollo y Derechos Étnicos.

CENTRO DE ESTUDIOS PARA EL DESARROLLO RURAL. 2002. *Educación para el medio rural. Una propuesta pedagógica*. Monterrey: Castillo y CESDER.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe. 2007. "Calidad de la educación: las desigualdades más allá del acceso y la progresión educativa". En: CEPAL. *Panorama social de América Latina 2007*. Consultado el 15/12/2007 en [http://www.eclac.org].

CERDA GARCÍA, Alejandro. 2006a. *Multiculturalismo y políticas públicas*: Tesis de Doctorado en Antropología, IHEAL, París III y CIESAS, México.

CERDA GARCÍA, Alejandro. 2006b. "Gobierno indígena: la disputa en el ámbito local y la autonomía regional". En: Espacios Públicos. Vol. 9, No. 17, pp. 316-336.

CERDA GARCÍA, Alejandro; Cristina Larrea Villacián; et al. 2004. *Para comprender las autonomías. Una aproximación desde tres experiencias indígenas en Chiapas*. México: Enlace Comunicación y Capacitación A.C.

CHAMOUX, Marie-Noëlle. 1992. *Trabajo, técnicas y aprendizaje en el México indígena*. México: CIESAS, CEMCA.

CHARLOT, Bernard (Coord.) 1994. *L'école et le territoire : nouveaux espaces, nouveaux enjeux*. París : Armand Colin.

CHEN HURTADO, Alberto. 1995. "El dilema de la educación indígena: desindianizar o fortalecer la etnicidad". En: *América Indígena*. Vol. 55, No. 3, pp. 35-65.

COLEGIO DE ETNÓLOGOS Y ANTROPÓLOGOS SOCIALES. 1979. *Dominación ideológica y ciencia social: el I.L.V. en México*. *Declaración José Carlos Mariátegui*. México: Nueva Lectura.

COJTÍ CUXIL, Demetrio. 2002. "Educational Reform in Guatemala: Lessons from Negotiations between Indigenous Civil Society and the State". En: Rachel Sieder (Ed.) *Multiculturalism in Latin America: Indigenous Rights, Diversity and Democracy*. Nueva York: Palgrave McMillan, pp. 103-128.

COLUMBRES, Adolfo. 1980. *Manual del promotor cultural. I. Bases teóricas de la acción*. Toluca: Centro Cultural Mazahua.

COMBONI, Sonia y José Manuel Juárez Núñez. 2004. "Lumaltik Nopteswanej. La construcción de un proyecto educativo intercultural autónomo en Las Cañadas, Chiapas". En: Sarah Corona Berkin

y Rebeca Barriga Villanueva (Coord.). *Educación indígena: en torno a la interculturalidad*. México: UAM-Xochimilco, UdeG, pp. 84-111.

COMBONI, Sonia. 2002. "Interculturalidad, educación y política en América latina". En: *Política y Cultura*. No. 7, pp. 261-288.

COMISIÓN NACIONAL PARA EL DESARROLLO DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS. 2001. *Programa nacional para el desarrollo de los Pueblos indígenas 2001-2006*. México: CDI.

COMISIÓN NACIONAL PARA EL DESARROLLO DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS Y PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO. 2006. *Informe sobre el Desarrollo Humano de los Pueblos Indígenas de México*. México: CDI-PNUD.

COMISIÓN PARA EL ESCLARECIMIENTO HISTÓRICO.1999. *Guatemala: Memoria del Silencio*. Guatemala: UNOPS.

CONGRESO NACIONAL INDÍGENA. 2006. "La palabra de la resistencia indígena. Pronunciamientos y declaraciones del CNI (2001-2005)". En: *Cuadernos de la Resistencia*, No. 2.

CONNOR, Walker. 1994. *Ethnonationalism: The Quest for Understanding*. Princeton: Princeton University Press.

CONSEJO REGIONAL INDÍGENA DEL CAUCA. 1978. *Diez años de lucha. Historia y Documentos.* Serie Controversia No. 91-92. Bogotá: CINEP, Editorial Guadalupe.

CONSOLATO RIBELLE DEL MESSICO. 1997. *Semillita del Sol : la scuola del Chiapas ribelle*. Cenello: La Piccola Editrice.

COOK, María Lorena. 1996. *Organizing Dissent: Unions, the State, and the Democratic Teachers' Movement in Mexico.* University Park: Pennsylvania State University Press.

CORONADO, Gabriela. 2003. *Las voces silenciadas de la cultura mexicana: identidad, resistencia y creatividad en el diálogo interétnico.* México: CIESAS.

CORONADO, Gabriela; *et al.* 1999. *Porque hablar dos idiomas… es como saber más. Sistemas comunicativos bilingües ante el México plural.* México: CIESAS.

CORSON, David. 1998. "Community-based Education for Indigenous Cultures". En: *Language, Culture and Curriculum*. Vol. 11, No. 3, pp. 238-249.

CORTEN, André (Ed.). 2006. *Les frontières du politique en Amérique latine. Imaginaires et émancipation*. París: Karthala.

CRISPÍN Bernardo; *et al*. 2004. "Proyecto de educación alternativa tsotsil". En: Bernardo Crispín, María Luisa y Alejandra Delgado Santoveña. *Experiencias innovadoras en educación intercultural*. Tomo 1. México: CGEIB-SEP, pp. 37-53.

CRUZ BURGUETE, Jorge Luis. 1998. *Identidades en fronteras, fronteras de identidades. Elogio de la intensidad de los tiempos en los pueblos de la frontera sur.* México: Colmex.

DAUZIER, Martine. 1995. “Lo imaginario en torno a la selva”. En: Carmen Nava y Mario Antonio Carrillo (Coords.). *México en el imaginario*. México: CEMCA, GRESAL, UAM, pp. 189-206.

DAVID, Gérard. 2001. *Cornelius Castoriadis : le projet d’autonomie*. París: Michalon.

DE AGOSTINI, Christine. 1992. *La participation paysanne, condition du développement rural. Vingt ans de luttes à la recherche d'une transformation sociale: le cas de la "Unión de Uniones Ejidales y Grupos Compesinos Solidarios" de l'Etat du Chiapas, Mexique*. Tesis de Doctorado en Sociología, IEDES, Universidad París I.

DEHOUVE, Danièle. 2003. *La géopolitique des Indiens du Mexique. Du local au global*. París: CNRS.

DE IBARROLA, María. 1999. “La formación de los profesores de educación básica en el siglo XX”. En: Pablo Latapí (Coord.). *Un Siglo de Educación en México*. Vol 2. México: FCE, pp. 203-275.

DE LA FUENTE, Julio.1964. *Educación, antropología y desarrollo de la comunidad*. México: INI.

DE LA PEÑA, Guillermo. 1999a. “Educación y cultura en el México del sigo XX” En: Pablo Latapí Sarre (Coord.). *Un Siglo de Educación en México*. Vol. 1. México: FCE, pp. 43-83.

DE LA PEÑA Guillermo. 1999b. “Notas preliminares sobre ciudadanía étnica (el caso de México)”. En: Alberto Olvera (Ed.). *La sociedad civil. De la teoría a la realidad*. México: Colmex, pp. 283-304.

DE LA PEÑA, Guillermo. 1986. “La antropología sociocultural y el estudio del poder”. En: Manuel Villa Aguilera (Ed.). *Poder y dominación: perspectivas antropológicas*. Caracas: URSHSLAC, Colmex, pp. 23-54.

DELLA PORTA, Donatella y Sidney Tarrow. 2005. “Conclusion: ‘Globalization’, Complex Internationalism, and Transnacional Contention”. En: Donatella Della Porta y Sidney Tarrow (Eds.) *Transnacional Protest and Global Activism. People, Passions and Power*. Lanham: Rowman & Littlefield, pp. 227-246.

DE OLIVEIRA, Orlandina. 2006. “Jóvenes y precariedad laboral en México.” En: *Papeles de Población* No.49, pp. 37-73.

DE PURY, Sybille. 1988. “El náhuatl: ¿dialecto o ‘lengua civilizada’?”. En: Claude Bataillon *et al. Indianidad, etnocidio, indigenismo en América Latina*. México: III, CEMCA, pp. 169-178.

DE SINGLY, François. 1996. “L’appropriation de l’héritage culturel”. En: *Lien Social et Politiques*. No. 35, pp. 153-165.

DE VOS, Jan. 2002. *Una tierra para sembrar sueños: Historia reciente de la Selva Lacandona, 1950-2000*. México: CIESAS, FCE.

DEL VAL, José. 2004. *México nación multicultural*. México: UNAM.

DETIENNE Marcel. 2003. “Des pratiques d’assemblée aux formes du politique”. En: Marcel Detienne (Ed.) *Qui veut prendre la parole ?* París: Seuil, pp. 13-31.

DESCOLA, Philippe. 2003. “Quelques remarques sur la notion d’assentiment communautaire. En : *Revue Internationale des Sciences Sociales.* No.178, pp. 699-701.

DI GROPELLO, Emanuela. 2006. *A Comparative Analysis of School-based Management in Central America*. Washington: Banco Mundial.

DÍAZ-COUDER, Ernesto. 2000. “Diversidad sociocultural y educación en México”. En: José Manuel Juárez Núñez y Sonia Comboni (Coords.). *Globalización, Educación y Cultura*. México: UAM, pp. 105-148.

DÍAZ-COUDER, Ernesto. 1983. “Los préstamos lingüísticos como índice de dominación”. En: Laurent Aubague; *et al. Dominación y resistencia lingüística en el estudio de Oaxaca (el caso de la Mixe Alta)*. Oaxaca: SEP, UABJO, pp. 24-77.

DÍAZ-POLANCO, Héctor. 2006. “Caracoles: la autonomía regional zapatista”. En: *El Cotidiano*. No. 137, pp. 44-51.

DÍAZ-POLANCO, Héctor y Consuelo Sánchez. 2002. *México diverso: el debate por la autonomía*. México: Siglo XXI.

DÍAZ-POLANCO, Héctor. 1997. *La rebelión zapatista y la autonomía*. México: Siglo XXI.

DÍAZ-POLANCO, Héctor. 1996. *Autonomía regional. La autonomía de los pueblos indios*. México: Siglo XXI.

DIETZ, Gunther; Guadalupe Mendoza Zuany; *et al.* 2008. *Multiculturalismo, educación y derechos indígenas en las Américas*. Quito: Abya-Yala.

DIETZ, Gunther. 2003. *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*. Granada: Universidad de Granada, CIESAS.

DIETZ, Gunther. 1999. *La comunidad purhépecha es nuestra fuerza. Etnicidad, cultura y región en un movimiento indígena en Michoacán, México*. Quito: Abya-Yala.

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN INDÍGENA. 1999. *Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas*. México: DGEI-SEP.

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN INDÍGENA. 1987. *Manual para la captación de contenidos étnicos*. México: DGEI-Subsecretaría de Educación Elemental-SEP.

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN INDÍGENA. 1986. *Bases generales de la educación indígena*. México: DGEI-Subsecretaría de Educación Elemental-SEP.

DOCUMENTOS DE LA SEGUNDA REUNIÓN DE BARBADOS. 1979. *Indianidad y descolonización en América Latina*. México: Nueva Imagen.

DOMMANGET, Maurice. 1970. *Les grands socialistes et l'éducation de Platon à Lénine*. París: Colin.

DUARTE, Rolando y Teresa Coello. 2007. *La decisión de marcharse. Los pueblos indígenas migrantes de Guatemala y Chiapas*. Guatemala: Consejería en Proyectos.

DUBET, François y Danilo Martuccelli. 1996. *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris: Seuil.

DUNCAN, Earle y Jeanne Simonelli. 2005. *Uprising of Hope: Sharing the Zapatista Journey to Alternative Development*. Walnut Creek: Rowman Altamira Littlefield.

DURKHEIM, Emile. 1996 [1922]. *Education et sociologie*. París: PUF.

DUSSEL, Enrique. 1977. *Filosofía de la liberación*. México: Asociación de Filosofía de la Liberación.

ELIAS, Norbert. 1998. "Ensayo teórico sobre las relaciones entre establecidos y marginados". En: Vera Weiler (Comp.). *La civilización de los padres y otros ensayos*. Bogotá: Norma, pp. 79-138.

ESCALONA, José Luis. 2006. *Política en el Chiapas rural contemporáneo. Una aproximación etnográfica del poder*. Mecanuscrito.

ESCÁRZAGA, Fabiola y Raquel Gutiérrez (Coords.). 2005. *Movimiento indígena en América Latina: resistencia y proyecto alternativo*. Puebla, México: BUAP, SEDESOL, Juan Pablos.

ESPINOSA, Myriam.1998. "Práctica social y emergencia armada en el Cauca". En: María Lucía Sotomayor. *Modernidad, identidad y desarrollo: construcción de sociedad y re-creación cultural en contextos de modernización*. Bogotá: ICANH, COLCIENCIAS, pp. 111-130.

ESTEVA, Gustavo. 2002. "Sentido y alcances de la lucha por la autonomía". En: Shannan Mattiace, Aída Hernández y Jan Rus (Eds.). *Tierra, libertad y autonomía: impactos regionales del zapatismo en Chiapas*. México: CIESAS, IWGIA.

ESTEVA, Gustavo. 1998. "Autonomía y democracia radical: el tránsito de la tolerancia a la hospitalidad". En: Miguel Bartolomé y Alicia Barabas (Coord.). *Autonomías étnicas vs Estados nacionales*. México: CONACULTA, INAH, pp. 307-332.

ESTEVA, Gustavo y Madhu Suri Prakash. 1998. *Escaping Education: Living as Learning within Grassroots Cultures*. Nueva York: Peter Lang Publishing.

ESTRADA SAAVEDRA, Marco Antonio. 2007. *La comunidad armada rebelde y el EZLN: un estudio histórico y sociológico sobre las bases de apoyo zapatistas en las cañadas tojolabales de la Selva Lacandona (1930-2005)*. México: Colmex.

ESTRADA SAAVEDRA, Marco Antonio. 2005a. "The 'armed community in rebellion': Neo-zapatismo in the Tojolab'al Cañadas, Chiapas (1988-96)". En: *The Journal of Peasant Studies*. Vol. 32, No. 3-4, pp. 528-584.

ESTRADA SAAVEDRA, Marco Antonio. 2005b. “Des communautés divisées : l’expérience zapatiste dans les vallées tojolabales”. En: *Communisme*. No. 83-85, pp. 163-184.

EZPELETA, Justa. 1997. “Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrado”. En: *Revista Iberoamericana de Educación*. No. 15, pp. 101-120.

FALQUET, Jules France. 1991. *Scolarisation des populations indiennes du Chiapas au Mexique: dynamique d'acculturation et rapports sociaux de sexe*. Tesis de Maestría en Sociología, IHEAL, Universidad París III Sorbona Nueva.

FALS BORDA, Orlando. 1979. E*l problema de cómo investigar la realidad para transformarla por la praxis*. Bogotá: Tercer Mundo Editores.

FAVRE, Henri. 1996. *L’indigénisme*. París: PUF.

FONTAN JUBERO, Pedro. 1978. *La escuela y sus alternativas de poder*. Barcelona: CEAC.

FOUCAULT, Michel. 1994. *Dits et écrits.* Vol. I-IV. París: Gallimard.

FOX, Jonathan. 1994. “The Difficult Transition from Clientelism to Citizenship: Lessons from Mexico”. En: *World Politics*. Vol. 46, No. 2, pp. 151-184.

FOYER, Jean. 2003. *Complexification des conflits sociaux au Mexique* : *l'exemple du conflit socio-environnemental autour de la réserve de Montes Azules, Chiapas.* Tesis de Maestría en Sociología, IHEAL, Universidad París III Sorbona Nueva.

FREIRE, Paulo. 2003 [1966]. *Pedagogía de la autonomía*. *Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.

FREIRE, Paulo. 2002 [1970]. *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

FREIRE, Paulo. 1994. “Educación y participación comunitaria”. En: Manuel Castells; Paulo Freire; *et al*. *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paídos.

FREIRE, Paulo y Asamblea CIMI-MT. 1986. “Un diálogo con Paulo Freire sobre Educación Indígena”. En: Amodío, Emanuele (Comp.). *Educación, escuelas y culturas indígenas de América Latina*. Tomos I y II. Quito: Abya-Yala.

FUNDACIÓN RIGOBERTA MENCHU TUM. 1997. *Informe final: diagnóstico de la realidad educativa de los pueblos indígenas de los Altos de Chiapas (México)*. San Cristóbal: UNESCO, CESMECA-UNICACH, UNACH.

GABRIEL, Leo y Gilberto López y Rivas (Coords.). 2008. *Universo autonómico: propuesta para una nueva democracia*. México: UAM, Plaza y Valdés.

GABRIEL, Leo y Gilberto López y Rivas (Coords.). 2005. *Autonomías indígenas en América Latina: nuevas formas de convivencia política*. México: UAM, Plaza y Valdés.

GALEANO LOZANO, Myriam. 2006. *Resistencia indígena en el Cauca: labrando otro mundo*. Cali: CRIC, Interteam.

GALLAND, Olivier. 2007. *Boundless Youth: Studies in the Transition to Adulthood*. Oxford: Bardwell.

GALVÁN, Luz Elena (Coord.). 2002. *Diccionario de historia de la educación en México*. Disco Compacto. México: CONACYT, CIESAS, UNAM.

GAMIO, Manuel y José Vasconcelos. 1926. *Aspects of Mexican Civilization*. Chicago: The University Press of Chicago.

GARCÍA BRAVO, William. 1998. *The Teaching Profession in the Multicultural Educational Framework: A Case Study in Native Communities of Cauca, Colombia*. Tesis de Maestría en Artes, Universidad de Concordia, Montreal.

GARCÍA CANCLINI, Néstor. 2004. *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa.

GARCÍA DE LEÓN, Antonio. 2002. *Fronteras interiores, Chiapas: una modernidad particular*. México: Océano.

GARCÍA LINERA, Álvaro. 2000. "Espacio social y estrúcturas simbólicas. Clase, dominación simbólica y etnicidad en la obra de Pierre Bourdieu". En: Hugo José Suárez; *et al. Bourdieu leído desde el sur*. La Paz: Plural editores, pp. 51-127

GARCÍA MÉNDEZ, José Andrés. 1998. "La disputa por el paraíso. Religión y política en dos comunidades indígenas de Chiapas". En: *Cuicuilco*, Vol. 5, No. 12, pp. 191-208.

GARTNER, Alan; *et al*. 1973. *After Deschooling, What?* Nueva York: Harper & Row.

GARZA, Anna María; María Fernanda Paz; et al. 1994. *Voces de la historia. Nuevo San Juan Chamela, Nuevo Huixtán, Nuevo Matzam*. Cuernavaca: UNAM-CRIM.

GARZÓN, Omar (Comp.). 2006. *Educación, escuela y territorio: la Fundación Gaia Amazonas y su participación en los procesos de organización escolar en la Amazonia colombiana*. Bogotá: FGA.

GASCHÉ, Jorge. 2004. "La motivation politique de la éducation interculturelle indigène et ses exigences pédagogiques. Jusqu'où va l'interculturalité ?" En: Abdeljalil Akkari y Pierre Dasen. *Pédagogies et pédagogues du sud*. París: L'Harmattan, pp. 107-138.

GASCHÉ, Jorge. 2002. "El difícil reto de una educación indígena amazónica: alcances y abandonos." En: Hector Díaz-Polanco; *et al*. *Interculturalidad, sociedad multicultural y educación intercultural.* México: Castellanos Editores, Asociación Alemana para la Educación de Adultos, pp. 119-158.

GASCHÉ, Jorge. 1997. "Educación intercultural vista desde la Amazonia peruana" y "Más allá de la cultura: lo político. Teoría y práctica en un programa de formación de maestros indígenas

amazónicos de Perú". En: María Bertely y Adriana Robles (Coords.). *Indígenas en la escuela*. México: COMIE, pp. 147-158 y pp. 219-244.

GELLNER, Ernest. 1983. *Nations and Nationalism.* Ithaca: Cornell University Press.

GÉRARD, Etienne. 1997. *La tentation du savoir en Afrique : politiques, mythes et stratégies d'éducation au Mali*. París: ORSTOM, Karthala.

GERBER, Philipp. 2005. "'Preguntando caminamos'. Café orgánico zapatista: los tsotsiles de la cooperativa Mut Vitz en su caminar autónomo". En: *Anuario de Estudios Indígenas*, No.10, pp. 247-300.

GIGANTE, Elba; Stefano Varese; *et al*. 1987. "El promotor indígena en el proceso de autoafirmación y desarollo étnico". En: Máximo Amadio; *et al*. (Ed.), *Educación y pueblos indígenas en Centro América*. *Un balance crítico.* Santiago de Chile: UNESCO-OREALC, pp. 38-74

GIGANTE, Elba. 1991. "Educación y pueblos indígenas en México. Aportes a la construcción de una educación alternativa". En: Arturo Warman y Arturo Argueta (Coords.). *Nuevos enfoques para el estudio de las etnias indígenas en México*. México: UNAM, Porrúa, pp. 235-276.

GILLINGHAM, Paul. 2006. "Ambiguous Missionaries: Rural Teachers and State Facades in Guerrero, 1930-1950". En: *Mexican Studies/Estudios Mexicanos*. Vol. 22, No.2, pp. 331-360.

GIMÉNEZ, Gilberto. 2002. "Paradigmas de la identidad". En: Aquiles Chihu Amparán (Coord.) *Sociología de la identidad*. México: Porrúa, UAM-Iztapalapa, pp. 35-62.

GIROUX, Henry y Peter Mc Laren. 1987. "Escritos desde los márgenes: geografías de identidad, pedagogía y poder". En: Peter Mc Laren (Ed.), *Multiculturalismo revolucionario. Pedagogías de disensión para el nuevo milenio*. México: Siglo XXI, pp. 17-42.

GIROUX, Henry. 1992. *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. México: Siglo XXI.

GOBIERNO CONSTITUCIONAL DEL ESTADO DE CHIAPAS. 2001. *Plan de Desarrollo de Chiapas 2001-2006*. Tuxtla-Gutiérrez: Gobierno del Estado de Chiapas.

GODENZZI, Juan Carlos. 1997. "Equidad y diversidad. Reflexiones sobre educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonia". En: Julio Calvo Pérez y Juan Carlos Godenzzi (Comps.). *Multilingüismo y educación bilingüe en América y España*. Cusco: CBC. pp. 19-30.

GÓMEZ, Magdalena. 2000. "Le droit indigène dans une perspective latino-américaine". En: *Alternatives Sud*. Vol. 7, No. 2, pp. 231-237.

GÓMEZ LARA, Horacio. 2009. *Indígenas, mexicanos y rebeldes. Procesos educativos y resignificación de identidades en los Altos de Chiapas*. Tesis de doctorado en Antropología Social, Universidad de Sevilla.

GÓMEZ LARA, Horacio. 2002. *Educación, identidad y género en San Andrés Sakamch'en (Larraínzar), Chiapas*. Tesis de Licenciatura en Antropología Social, UNACH, San Cristóbal de Las Casas.

GONZÁLEZ, Matilde. 2002. *Se cambió el tiempo: conflicto y poder en territorio k'iche' 1880-1996*. Guatemala: AVANCSO.

GONZÁLEZ APODACA, Erika. 2006. *Etnicidad, intermediación y escuela: tres iniciativas de bachillerato intercultural en la región mixe*. Tesis de Doctorado en Antropología, UAM Iztapalapa, México.

GONZÁLEZ APODACA, Erika. 2004. *Significados escolares en un bachillerato mixe*. México: SEP- CGEIB

GONZÁLEZ-CASANOVA, Pablo. 2003a. "Colonialismo interno (una redefinición)". En: *Rebeldía*. No. 12, pp. 41-59.

GONZÁLEZ-CASANOVA, Pablo. 2003b. "Los caracoles zapatistas. Redes de resistencia y autonomía (ensayo de interpretación)". En: *Perfil de La Jornada,* 26 de septiembre.

GONZÁLEZ-CASANOVA, Pablo. 2000. "Les Indiens du Mexique à l'aube du nouveau millénaire". En: *Alternatives Sud*. Vol. 7, No.2, pp. 61-67.

GONZÁLEZ-CASANOVA, Pablo. 1998. "La formación de conceptos en los pueblos indios. El caso de Chiapas". En: *Nueva Sociedad*. No. 154, pp. 42-57.

GONZÁLEZ-CASANOVA, Pablo. 1995. "Las causas de la rebelión zapatista". En: *Perfil de La Jornada*. 5 de septiembre.

GONZÁLEZ FIGUEROA, Gerardo Alberto. 2004. *Organismos civiles en Chiapas. Entre el conflicto y la democracia*. México: El Colegio Mexiquense.

GONZÁLEZ MARTÍNEZ, José Luis. 2008. "Pluralismo étnico, catolicismo popular y laicidad". En: George Liendo *et al*. *Memorias del primer seminario internacional: fomentando las libertades laicas*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos, El Colegio Mexiquense.

GONZÁLEZ MONTES, Soledad. 2003. "La 'desindianización' de una población en el siglo XX en el contexto de la transición económica y demográfica". En: Francois Lartigue y André Quesnel (Coords.), *Las dinámicas de la población indígena. Cuestiones y debates actuales en México*. México: CIESAS, Porrúa, pp. 355-376.

GOTT, Richard. 1971. *Las guerrillas en América Latina*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

GRACIA, Amalia. 2008. *Fábricas recuperadas en Argentina, 2000-2006: un campo para la invención social*. Tesis de Doctorado en Ciencia Social, Colmex, México.

GRAMSCI, Antonio. 1975. *Cuadernos de la cárcel*. *Los intelectuales y la organización de la cultura*. México: Juan Pablos.

GREAVES, Cecilia. 1996. “Entre la teoría educativa y la práctica indigenista. La experiencia en Chiapas y la Tarahumara (1940-1970)”. En: Pilar Gonzalbo Aizpuru (Coord.). *Educación rural e indígena en Iberoamérica*. México y Madrid: Colmex, UNED, pp. 161-178.

GROS, Christian. 2006. “Nationaliser l’Indien, ethniciser la Nation. L’Amérique latine face au multiculturalisme”. En: Christian Gros y Marie-Claude Strigler (Coords.). *Etre indien dans les Amériques : spoliations et résistance : mobilisations ethniques et politiques du multiculturalisme*. París: Editions de l'Institut des Amériques, IHEAL, pp. 263-272.

GROS, Christian. 2003a. “Demandes ethniques et politiques publiques en Amérique latine”. En: *Problèmes d’Amérique Latine*. No. 48, pp. 11-29.

GROS, Christian. 2003b. “Etnicidad, violencia y ciudadanía: algunos comentarios sobre el caso latinoamericano”. En: Alicia Puyana y Guillermo Farfán (Coords.). *Desarrollo, equidad y ciudadanía. Las políticas sociales en América Latina*. México: FLACSO, Plaza y Valdés, pp. 243-260.

GROS, Christian. 2001. “Le multiculturalisme à l’école : entre mythe et utopie”. En: *Recherches Amérindiennes au Québec*. Vol. 31, No. 3, pp. 59-71.

GROS, Christian. 2000. *Políticas de la etnicidad: identidad, Estado y modernidad*. Bogotá: ICANH.

GROS, Christian. 1997. “Indigenismo y etnicidad: el desafío neoliberal”. En: María Victoria Uribe y Eduardo Restrepo (Eds.). *Antropología en la modernidad: identidades, etnicidades y movimientos sociales en Colombia*. Bogotá : ICANH, pp.15-59.

GROS, Christian. 1996. “Un ajustement à visage indien”. En Jean-Michel Blanquer y Christian Gros (Coords.). *La Colombie à l’aube du troisième millénaire*. París: IHEAL-CREDAL, pp. 249-275.

GROS, Christian. 1991. *Colombia indígena: identidad cultural y cambio social*. Bogotá: CEREC.

GRUZINSKI, Serge. 2001. *La colonización de lo imaginario*. México: FCE.

GOW, David. 1998. “¿Pueden los subalternos planificar? Etnicidad y desarrollo en el Cauca, Colombia”. En: María Lucía Sotomayor (Ed.). *Modernidad, identidad y desarrollo: construcción de sociedad y re-creación cultural en contextos de modernización*. Bogotá: ICANH, pp.143-172.

GUILLÉN, Diana. 2003. “Chiapas: las distintas caras de la violencia”. En: Diana Guillén (Coord.). *Chiapas: rupturas y continuidades de una sociedad fragmentada*. México: Instituto Mora.

GUTIÉRREZ ÁVILA, Miguel Ángel. 2003. *Elites et leaders indigènes dans l’Etat de Guerrero au Mexique. Entre l’action démocratique et la tentation autoritaire*. Tesis de Maestría en Sociología, IHEAL, Universidad París III Sorbona Nueva.

GUTIÉRREZ CHONG, Natividad. 2001. *Mitos nacionalistas e identidades étnicas: los intelectuales indígenas y el Estado mexicano*. México: CONACULTA, UNAM, Plaza y Valdés.

GUTIÉRREZ MARTÍNEZ, Daniel. 2005a. “Del constructivismo de Bourdieu al construccionismo de Piaget: en torno a las políticas educativas aplicadas a los pueblos indígenas en México”. En: Carlos Gallegos; *et al*. *Pierre Bourdieu: campos de conocimiento: teoría social, educación y cultura*. Tuxtla Gutiérrez: UNACH y UNAM, pp. 71-106.

GUTIÉRREZ MARTÍNEZ, Daniel. 2005b. “*Doxa* y reproducción social. En torno a los materiales didácticos en la educación indígena en México”. En: Isabel Jiménez (Coord.). *Ensayos sobre Pierre Bourdieu y su obra*. México: México: UNAM, Plaza y Valdés, pp. 351-380.

GUTIÉRREZ NARVÁEZ, Raúl. 2006. “Impacto del zapatismo en la escuela: análisis de la dinámica educativa indígena en Chiapas (1994/2004).” En: *Liminar*. No. 4, pp. 92-111.

GUTIÉRREZ NARVÁEZ, Raúl. 2005. *Escuela y zapatismo entre los tsotsiles: entre la asimilación y la resistencia. Análisis de proyectos de educación básica oficiales y autónomos*. Tesis de Maestría en Antropología Social, CIESAS, San Cristóbal de las Casas.

HALE, Charles R. 2007. *“Más que un indio”. Ambivalencia racial y multiculturalismo neoliberal en Guatemala*. Guatemala: AVANCSO.

HALE, Charles R. 2006. “Activist Research v. Cultural Critique: Indigenous Land Rights and the Contradictions of Politically Engaged Anthropology”. En: *Cultural Anthropology*, Vol. 21, No. 1, pp. 96-120.

HALE, Charles R. 2002. “Does Multiculturalism Menace? Governance, Cultural Rights and the Politics of Identity in Guatemala”. En: *Journal of Latin American Studies*. No. 34, pp. 485-524.

HALE, Charles R. 1994a. *Resistance and Contradiction. Miskitu Indians and the Nicaraguan State, 1894-1987*. Stanford: University Press of Stanford.

HALE, Charles R. 1994b. “Between Che Guevara and the Pachamama: Mestizos, Indians and Identity Politics in the Antiquincentenary Campaign”. En: *Critique of Anthropology*, No. 14, pp. 9-39.

HAMEL, Rainer Enrique; *et al*. 2004. “¿Qué hacemos con la castilla? La enseñanza del español como segunda lengua en un currículo intercultural bilingüe de educación indígena”. En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 9, No. 20, pp. 83-107.

HAMEL, R. Enrique. 2001. “Políticas del lenguaje y educación indígena en México. Orientaciones culturales y estrategias pedagógicas en una época de globalización”. En: Roberto Bein y Joachim Born (Eds.). *Políticas lingüísticas. Norma e identidad*. Buenos Aires: UBA, pp. 143-170.

HAMEL, R. Enrique. 1996. “Conflicto entre lenguas, discursos y culturas en el México indígena: ¿La apropiación de lo ajeno y la enajenación de lo propio?”. En: Úrsula Klesing-Rempel (Ed.) *Lo propio y lo ajeno, interculturalidad en sociedades multiculturales*. México: Plaza y Valdés, pp. 149-189.

HAMMOND, John. 1998. *Fighting to Learn: Popular Education and Guerrilla War in El Salvador*. New Brunswick: Rutgers University Press.

HARNECKER, Marta. 2003. *MST-Brésil. La construction d'un mouvement social*. Genève: CETIM.

HARNECKER, Marta.1984. *Pueblos en armas.* México: Era.

HARTCH Ferguson, Todd. 2000. *At the service of the state: The Summer Institute of Linguistics in Mexico, 1935-1985*. Tesis de Doctorado en Filosofía, Universidad de Yale.

HARVEY, Neil. 2007. "La difícil construcción de la ciudadanía pluriétnica: el zapatismo en el contexto latinoamericano. En: *Liminar. Estudios Sociales y Humanísticos*, Vol. 5, No.1, pp. 9-23.

HARVEY, Neil. 2000. *La rebelión de Chiapas. La lucha por la tierra y la democracia*. México: Era.

HARVEY, Neil. 1999. "Resisting Neoliberalism, Constructing Citizenship: Indigenous Movements in Chiapas". En: Wayne Cornelius; *et al.* (Eds.). *Subnational Politics and Democratization in Mexico*. La Jolla: U.C.-San Diego, Center for U.S.-Mexico Studies, pp. 239-265.

HEATH, Shirley Brice. 1972. *La política del lenguaje en México: de la Colonia a la nación*. México: SEP, INI.

HÉAUT LAMBERT, Catherine. 2007. "Resistencia y/o revolución". En: *Cultura y Representaciones Sociales*. No. 2, pp. 55-73.

HECKT, Meike. 2004. *Guatemala: pluralidad, educación y relaciones de poder: educación intercultural en una sociedad étnicamente dividida*. Guatemala: AVANCSO.

HECKT, Meike. 1997. Educación intercultural: futuro para una Guatemala multilingue y pluriétnica. Guatemala: CIDECA.

HERNÁNDEZ CASTILLO, Rosalva Aída (Ed.). 2008. Etnografías e historias de resistencia: mujeres indígenas, procesos organizativos y nuevas identidades políticas. México: CIESAS, UNAM.

HERNÁNDEZ CASTILLO, Rosalva Aída. 2006. "The Indigenous Movement in Mexico: Between Electoral Politics and Local Resistance". En: *Latin American Perspectives*. Vol. 33, No. 2, pp. 115-131.

HERNÁNDEZ CASTILLO, Rosalva Aída; Sarela Paz y Teresa Sierra (Coords.). 2004. *El Estado y los indígenas en tiempos del PAN: neoindigenismo, legalidad e identidad*. México: CIESAS, Porrúa.

HERNÁNDEZ CASTILLO, Rosalva Aída. 2003. "La invención del indio en la etnografía chiapaneca, repensar la etnografía desde la antropología dialógica". En: *Anuario de Estudios Indígenas*. No. 9, pp. 455-487.

HERNÁNDEZ CASTILLO, Rosalva Aída. 2001. *La otra frontera. Identidades múltiples en el Chiapas poscolonial*. Mexico: Porrúa, CIESAS.

HERNÁNDEZ CASTILLO, Rosalva Aída; *et al*. 1993. *La experiencia de refugio en Chiapas: nuevas relaciones en la frontera sur mexicana*. México: CIESAS, AMDH.

HERNÁNDEZ CASTILLO, Aída y Graciela Freyermuth (Comps.). 1992. *Una década de refugio en México. Los refugiados guatemaltecos y los derechos humanos*. México: CIESAS, AMDH.

HERNÁNDEZ DÍAZ, Jorge. 2001. *Reclamos de la identidad: la formación de las organizaciones indígenas en Oaxaca*. México: Porrúa.

HERNÁNDEZ, Franco Gabriel; *et al.* 1989. *Modelo de educación indígena*. México: SEP.

HERNÁNDEZ GRAJALES, Gregorio. 2004. *El normalismo rural en Chiapas. Origen, desarrollo y crisis*. Tuxtla Gutiérrez: Edición del autor.

HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, Natalio. 1998. *In tlahtoli in ohtli, la palabra, el camino: memoria y destino de los pueblos indígenas*. México: Plaza y Valdés.

HERNANDEZ, Jerónimo. 2001. "Les antécédents sociaux du mouvement zapatiste au Chiapas : la « marche des fourmis » (Xinich), 1992". Entrevista con Pierre Beaucage en: *Recherches amériendiennes au Québec*. Vol. 31, No.1, pp. 83-92.

HERNÁNDEZ NAVARRO, Luis. 2007. "Movimiento indígena: autonomía y representación política". En: Martha Singer Sochet (Coord.). *México, democracia y participación política indígena*. México: UNAM, Gernika, pp. 75-107.

HOBSBAWM, Eric. 1992. *Nations et nationalisme depuis 1780*. París: Gallimard.

HOBSBAWM, Eric. 2006. "Introduction: inventer des traditions". En: Eric Hobsbawm y Terence Ranger (Coords.). *L'invention de la tradition*. París: Editions Amsterdam.

HOCQUENGHEM, Joani. 2008. *Le rendez-vous de Vicam*. París: Rue des Cascades.

HOFFMAN, Odile y María Teresa Rodríguez (Eds.). 2007. *Los retos de la diferencia. Los actores de la multiculturalidad entre México y Colombia*, México: CIESAS, IRD, CEMCA, ICANH.

HOUGHTON, Juan. 2005. "Paradojas del movimiento indígena colombiano: entre la autonomía y la inserción institucional". En: *Etnias y Política*, No. 1, pp. 35-46.

HOUGHTON, Juan y William Villa. 2005. *Violencia política contra los pueblos indígenas en Colombia 1974-2004*. Bogotá: CECOIN-Organización Indígena de Antoquia, IWGIA.

HUGH-JONES, Stephen. 1997. "Education et culture : réflexions sur certains développements dans la région colombienne du Pira-Paraná". En: *Cahiers des Amériques Latines*. No. 23, pp. 94-121.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA, GEOGRAFÍA E INFORMÁTICA. 2004. *La población indígena en México*. México: INEGI.

ILLICH, Iván. 1996. “Necesidades”. En: Wolfgang Sachs (Ed.). *Diccionario del desarrollo. Una guía del conocimiento como poder*. Lima: Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas, pp. 157-175.

ILLICH, Ivan. 1971. *Une société sans école*. París: Seuil.

JIMÉNEZ, Isabel. 2005. “Crítica del Habitus escolástico en Bourdieu”. En: Isabel Jiménez (Coord.). *Ensayos sobre Pierre Bourdieu y su obra*. México: UNAM, Plaza y Valdés, pp. 173-186.

JONAS, Susanne. 1994. *La batalla por Guatemala: rebeldes, escuadrones de la muerte y poder estadounidense*. Caracas: FLACSO, Nueva Sociedad.

JORDA HERNÁNDEZ, Jani. 2003. *Ser maestro bilingüe en Suljáa: lengua e identidad*. México: UPN, Porrúa.

JULIÁN CABALLERO, Juan. 2002. *Educación y cultura: formación comunitaria en Tlazoyaltepec y Huitepec, Oaxaca*. México: CIESAS.

KATZ, Friedrich. (Coord.). 1988. *Riot, Rebellion, and Revolution: Rural Social Conflict in Mexico,* Princeton: Princeton University Press.

KAUFFER, Edith. 1997. *Formes d’organisation et émergence du politique. Les réfugiés guatémaltèques au Chiapas, Mexique.* Tesis de Doctorado en Ciencias Políticas, Instituto de Estudios Políticos, Universidad Aix Marsella III.

KELLEY, John. 1977. “A Social Anthropology of Education: The Case of Chiapas”. En: *Anthropology & Education Quarterly*. Vol. 8, No. 4, pp. 210-220.

KING, Linda y Sabine Schielmann (Eds.). 2004. *The Challenge of Indigenous Education: Practice and Perspectives*. París: UNESCO.

KLEIN, Hilary. 2001. “La educación autónoma”. En: *Boletín Chiapas al Día*, CIEPAC, No. 259 y 261.

KLESING REMPEL, Ursula. (Ed.). 1996. *Lo propio y lo ajeno: interculturalidad y sociedad multicultural*. México: Plaza y Valdés, Asociación Alemana para la Educación de los Adultos.

KNIGHT, Alan y Wil Pansters (Eds.). 2006. *Caciquismo in Twentieth-Century in Mexico*. Londres: Universidad de Londres, Instituto para el Estudio de las Américas.

KOHLER, Florent. 2006. “Stratégies de l’identité chez les instituteurs pataxó du Mont Pascal (Bahia, Brésil)”. En: Christian Gros y Marie-Claude Strigler (Dir.). *Etre indien dans les Amériques : spoliations et résistance : mobilisations ethniques et politiques du multiculturalisme.* París: Editions de l'Institut des Amériques: IHEAL, pp. 131-146.

KORSBAEK, Leif. 1996. *Introducción al sistema de cargos*. Toluca: UAEM.

KYMLICKA, Will. 2003. *La política vernácula: nacionalismo, multiculturalismo y ciudadanía*. Barcelona: Paidós.

LACLAU, Ernesto. 2000. *La guerre des identités, grammaire de l'émancipation*. París: La Découverte.

LAHIRE, Bernard. 2008. *La raison scolaire. Ecole et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.

LAME CHANTRE, Manuel Quintín. 1987 [1939]. *Los pensamientos del indio que se educó en las selvas colombianas*. Bogotá: ONIC.

LANDABURU, Jon. 2004. "La situación de las lenguas indígenas de Colombia: prolegómenos para una política lingüística viable". En: *Amérique Latine Histoire et Mémoire*. No. 10. Consultado el 10-10-2006: [http://alhim.revues.org]

LANDABURU, Jon. 2000. "L'enseignement en zone indienne : changements récents en Colombie, Equateur et Bolivie". En: Jean-Michel Blanquer y Helgio Trindade (Coords.). *Les défis de l'éducation en Amérique latine*, París: IHEAL, pp. 217-229.

LANDABURU, Jon. 1998. "Amérique latine : la réaction indigène à l'écriture occidentale". En: *Ethnies*. Vol. 12, No. 22-23, pp. 105-128.

LANGE, Marie-France y Jean-Yves Martin. 1995. "Les stratégies éducatives en Afrique subsaharienne. Le face-à-face Etat-sociétés". En: *Cahiers des Sciences Humaines*, Vol. 31, No. 3, pp. 563-575.

LAPARRA MÉNDEZ, Seín. 2001. *Las actitudes docentes ante los cambios socioculturales y educativos en la región zoque-tsotsil (El caso de la zona escolar 802)*. Tesis de Maestría en Educación Indígena, UNACH, Tuxtla Gutiérrez.

LARTIGUE, François. 1989. "Ecole et pouvoir dans les collectivités paysannes de la région de Chicontepec (Mexique)". En: *Etudes Rurales*. No. 113-114, pp. 131-140.

LATAPÍ, Pablo. 1999. "Un siglo de educación nacional: una sistematización". En: Pablo Latapí (Coord.). *Un Siglo de Educación en México*. Vol. 1. México: FCE, pp. 21-42.

LAVAL, Christian ; Louis Weber (Coord). 2002. *Le nouvel ordre éducatif mondial: OMC, Banque mondiale, OCDE, Commission européenne*. París: Syllepse, FSU.

LAVAUD, Jean-Pierre y Françoise Lestage. 2005. "Compter les indiens (Bolivie, Mexique, Etats-Unis)". En: *L'Année Sociologique*. Vol. 55, No. 2, pp. 487-520.

LAZOS, Elena. 2003. "La escuela en el medio rural: un espacio de acción colectiva". En: Luisa Paré y Elena Lazos. *Escuela rural y organización comunitaria. Instituciones locales para el desarrollo y el manejo ambiental*. México: Plaza y Valdés, UNAM.

LE BOT, Yvon. 2009. *La grande révolte indienne : les mouvements d'émancipation en Amérique latine*. París: Robert Laffont.

LE BOT, Yvon. 2006. “Movimientos identitarios y violencia en América Latina”. En: Daniel Gutiérrez (Comp.). *Multiculturalismo: desafíos y perspectivas*, México: Siglo XXI, UNAM, Colmex, pp.189-212.

LE BOT, Yvon y Subcomandante Marcos. 1997. *Le rêve zapatiste*. París: Seuil.

LE BOT, Yvon. 1995. *La guerra en tierras mayas. Comunidad, violencia y modernidad en Guatemala (1970-1992)*. México: FCE.

LE BOT, Yvon. 1994. *Violence de la modernité en Amérique latine: indianité, société et pouvoir*. París: Karthala.

LECAILLON, Jean-François. 1989. *Résistances indiennes en Amériques*. París: L’Harmattan.

LE COADIC, Ronan. 2006. “L’autonomie, illusion ou projet de société ?”. *Cahiers Internationaux de Sociologie*, No.121, pp. 317-340.

LEGORRETA, Carmen. 2004. *Organisation et changement dans les haciendas et communautés agraires de los valles y cañadas d’Ocosingo, Chiapas, de 1930 à 1994*. Tesis de Doctorado en Estudios Latinoamericanos, Universidad Toulouse II Le Mirail.

LENKERSDORF, Carlos. 2002. *Filosofar en clave tojolabal*. Mexico: Porrúa.

LENKERSDORF, Gudrun. 2001. “Caciques o concejos: dos concepciones de gobierno”. En: *Chiapas*. No. 11, pp. 77-88.

LEÓN-PORTILLA, Miguel. 2003. *Pueblos indígenas de México: autonomía y diferencia cultural*. México: UNAM.

LEÓN TRUJILLO, Abraham. 1999. *Comunalidad y educación bilingüe intercultural en Chiapas*. Tuxtla Gutiérrez. Gobierno del Estado de Chiapas, CONECULTA.

LESTAGE, Françoise y Tiburcio Pérez Castro. 2003. “Una escuela bilingüe, ¿para quién? El caso de los migrantes indígenas en Baja California”. En: François Lartigue y André Quesnel (Coord.). *Las dinámicas de la población indígena*. México: CIESAS, IRD, Porrúa, pp. 249-263.

LEVIN, Henry (Ed.). 1970. *Community Control of Schools*. Washington: The Brookings Institution.

LEVIN, Henry y Clive Belfield. 2002. *Education Privatization: Causes, Consequences and Planning Implications*. París: IIEP-UNESCO.

LEWIS, Stephen E. 2005. *The Ambivalent Revolution. Forging State and Nation in Chiapas, 1910-1945*. Alburquerque: University Press of New México Press.

LEYVA, Xochitl y Shannon Speed. 2008. “Hacia la investigación descolonizada: nuestra experiencia de co-labor”. En: Xochitl Leyva, Araceli Burguete y Shannon Speed (Coord.). *Gobernar en la diversidad: experiencias indígenas desde América Latina*. México: CIESAS, FLACSO, pp. 33-56.

LEYVA, Xochitl. 2006. “El neozapatismo. De guerrilla a ‘social movement web’”. En: Verónica Oikión Solano y Marta Eugenia García Ugarte (Eds.). *Movimientos armados en México, siglo XX*. Vol.3. Zamora: Colmich, CIESAS, pp. 725-738.

LEYVA, Xochitl. 2005. “Indigenismo, indianismo y ‘ciudadania étnica’ de cara a las redes neozapatistas”. En: Pablo Dávalos (Comp.) *Pueblos indígenas, estado y democracia*. Quito: CLACSO, pp. 279-309.

LEYVA, Xochitl. 2002. “Transformaciones regionales, comunales y organizativas en Las Cañadas de la Selva Lacandona (Chiapas, México)”. En: Shannan Mattiace; Aída Hernández; *et al* (Eds). *Tierra, libertad y autonomía: impactos regionales del zapatismo en Chiapas.* México: CIESAS, IWGIA, pp. 57-82.

LEYVA, Xochitl. 1999. “De las cañadas a Europa: niveles, actores y discursos del nuevo movimiento zapatista (NMZ) (1994-1997)”. En: *Desacatos*. No. 1. pp. 56-87.

LEYVA, Xochitl. 1995. “Catequistas, misioneros y tradiciones”. En: J.P. Viqueira y H. Ruz (Eds.). *Chiapas, los rumbos de otra historia*. México: UNAM, CIESAS, CEMCA, UdeG, pp. 375-405.

LISBONA, Miguel (Coord.). 2005. *La comunidad a debate*. México: COLMICH, UNICACH.

LOBATO, Rodolfo. 1997. *Les Indiens du Chiapas et la Forêt Lacandon*. París: L’Harmattan.

LOMBARDO TOLEDANO, Vicente. 1987. *Obra educativa*. Tomo III. México: UNAM, IPN.

LOMELÍ, Arturo. 2004. *Maestros indígenas y poder regional en los pueblos indios de Chiapas*. Tesis de Maestría en Educación Indígena, UNACH, San Cristóbal de las Casas.

LOMELÍ, Arturo. 2002. *Los servidores de nuestros pueblos. Syu’el jtuuneletik ta jlumaltik.* Tuxtla Gutiérrez: CONECULTA.

LOPES DA SILVA MACEDO TINOCO, Silvia. 2006. *Ekolya et Karetajar : maître d’école, maître de l’écriture. L’incorporation de l’écriture et de l’école par les amérindiens wayãpi de l’Amapari (Brésil) et de l’Oyapock (Guyane française)*. Tesis de Doctorado en Antropología Social, EHESS, París.

LÓPEZ, Luis Enrique. 2006. “Desde arriba y desde abajo. Visiones contrapuestas de la educación intercultural bilingüe en América Latina”. En: Christian Gros y Marie-Claude Strigler (Coords.). *Etre indien dans les Amériques. Spoliations et résistance: mobilisations ethniques et politiques du multiculturalisme*. París: Editions de l'Institut des Amériques, IHEAL, pp. 235-250.

LÓPEZ, Luis Enrique. 1997. “La eficacia y validez de lo obvio: lecciones aprendidas desde la evaluación de procesos bilingües”. En: Julio Calvo y Juan Carlos Godenzzi (Comps.). *Multilingüismo y educación bilingüe en América y España*. Cusco: CBC, pp. 53-97.

LÓPEZ BÁRCENAS, Francisco. 2005. *Autonomía y derechos indígenas en México*. México: UNAM.

LÓPEZ Y RIVAS, Gilberto. 2004. *Autonomías. Democracia o contrainsurgencia*. México: Era.

LÓPEZ Y RIVAS, Gilberto. 1995. *Nación y pueblos indios en el neoliberalismo.* México: Plaza y Valdés, UIA.

LÓPEZ Y RIVAS, Gilberto y Héctor Díaz-Polanco. 1986. *Nicaragua: autonomía y revolución*. Panamá: Centro de Capacitación Social.

LORCERIE, Francoise (Coord.). 2003. *L'école et le défi ethnique. Education et intégration*. París : Institut National de Recherche Pédagogique.

LOVEMAN, Brian y Thomas Davies. 2001 [1986]. "Guerilla Warfare, Revolutionary Theories, and Revolutionary Movements in Latin America" y "Case Studies of Guerillas Movements and Political Change". En: Ernesto "Che" Guevara; Brian Loveman; *et al. Guerilla Warfare*. Lincoln: University of Nebraska Press, pp. 1-38 y pp. 177-418.

LÖWY, Michael. 1999. *Guerra de dioses: religión y política en América Latina*. México: Siglo XXI.

LOYO, Aurora y Aldo Muñoz. 2001. "La concertación de las políticas educativas: el caso de México". Ponencia en el seminario internacional "Sindicalismo magisterial, concertación y reforma educativa en América Latina. Condiciones, obstáculos y consecuencias". San Pedro Sula: PREAL-FLACSO.

MATTIACE, Shannan. 2003. *To See with Two Eyes: Peasant Activism and Indian Autonomy in Chiapas, Mexico*. Albuquerque: University of New Mexico Press.

MAURER, Eugenio. 1984. *Los tseltales: ¿paganos o cristianos? Su religión ¿sincretismo o síntesis?* México: Centro de Estudios Educativos, A.C.

MCCARTY, Teresa L. 2002. *A Place to Be Navajo: Rough Rock and the Struggle for Self-Determination in Indigenous Schooling*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

MCLAREN, Peter. 2001. *El Che Guevara, Paulo Freire y la pedagogía de la revolución*. México: Siglo XXI.

MCLAREN, Peter. 1995. *La escuela como un performance ritual: hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. México: UNAM, Siglo XXI.

MAGALLÓN ANAYA, Mario. 1993. *Filosofía política de la educación en América Latina*. México: UNAM.

MAJCHRZAK, Irena. 1988. *Cartas a Salomón: reflexiones acerca de la educación indígena. Postdata desde Tabasco: seis años después.* Villahermosa: Gobierno del Estado de Tabasco.

MALDONADO, Benjamín. 2005. "Usos y costumbres: entre la organización comunitaria y las organizaciones de la comunidad". En: *Diez voces a diez años, reflexiones sobre los usos y costumbres a diez años del reconocimiento legal*. Oaxaca: EDUCA A.C., pp. 127-138.

MALDONADO, Benjamín. 2002a. *Los indios en las aulas, dinámica de dominación y resistencia en Oaxaca*. México: INAH.

MALDONADO, Benjamín. 2002b. *Autonomía y comunalidad india. Enfoques y propuestas desde Oaxaca*. Oaxaca: INAH, CMPIO.

MALDONADO, Benjamín. 1998. "Obstáculos internos para la construcción de autonomías indias: una perspectiva desde Oaxaca". En: Miguel Bartolomé y Alicia Barabas (Coord.). *Autonomías étnicas vs Estados nacionales*. México: CONACULTA, INAH, pp. 367-383.

MALDONADO, Benjamín. 1995. "El EZLN y sus demandas educativas. No todo lo que brilla es oro". En: *Ojarasca*. No. 42-43, pp. 24-27.

MANZ, Beatriz. 1988. *Refugees of a Hidden War: The Aftermath of Counterinsurgency in Guatemala*. Alberta: SUNY Press.

MARIÁTEGUI, José Carlos. 1928. *Siete Ensayos de Interpretación de la Realidad Peruana*. Lima: Amauta.

MARTÍ I PUIG, Salvador *et al.* 2007. *Pueblos indígenas y política en América Latina: el reconocimiento de sus derechos y el impacto de sus demandas a inicios del siglo XXI*. Barcelona: Fundació CIDOB.

MARTIN, Jean-Yves. 2001. *Les sans-terre du Brésil: géographie d'un mouvement socio-territorial*. París: L'Harmattan.

MARTÍNEZ CASAS, Regina. 2006. "Diversidad y educación intercultural". En: Daniel Gutiérrez Martínez (Comp.). *Multiculturalismo: Desafíos y perspectivas*. México: Siglo XXI, UNAM, COLMEX, pp. 241-260.

MARX, Karl y Friedrich Engels. 2000 [1848]. *El manifiesto del partido comunista*. Madrid: Ediciones elaleph.com.

MATIAS ALONSO, Marcos (Comp.). 1999. *Voces indígenas en foros internacionales.* México: ANIPA, INI, Altepetl Nahuatl de la Montaña de Guerrero, Plaza y Valdés.

MAY, Stephen. 1998. "Language and Education Rights for Indigenous Peoples". En: *Language, Culture and Curriculum*. Vol. 11, No. 3, pp. 272-296.

MEDINA MELGAREJO, Patricia. 2005. "Oralidad y enseñanza, memoria y escritura". En: Jorge Tirzo (Coord.). *Educación e interculturalidad: una mirada a la diversidad*. México: UPN, pp. 36-51.

MELENOTTE, Sabrina. 2008. "Comment mener une ethnographie au Chiapas? Entre engagements et désengagements sur un terrain fortement politisé. Note de recherche". En: *Altérités*, Vol. 5, No. 2, pp. 129-142.

MICHEL, Guillermo. 2003. *Ética política zapatista: una utopía para el siglo XXI*. México: UAM.

MILLÁN, Márgara. 2006. "Indigenous Women and Zapatismo: New Horizons of visibility". En: Shannon Speed, Aída Hernández Castillo y Lynn Stephen (Eds.). *Dissident women. Gender and Cultural Politics in Chiapas*. Austin: University of Texas Press, pp. 75-96.

MODIANO, Nancy. 1974. *La educación indígena en los Altos de Chiapas.* México: INI.

MODIANO, Nancy. 1988. "Public Bilingual Education in Mexico". En: Christina Bratt Paulston (Ed.). *Internacional Handbook of Bilingualism and Bilingual Education*. Nueva York: Greenwood Press, pp. 313-328.

MONTEMAYOR, Carlos. 1999. *La guerrilla recurrente*. México: UACJ.

MOORE, Barrington. 1978. *Injustice: The Social Bases of Obedience and Revolt.* Nueva York: Sharpe.

MORA, Mariana. 2008. *Decolonizing Politics: Zapatista Indigenous Autonomy in an Era of Neoliberal Governance and Low Intensity Warfare*. Tesis de Doctorado en Filosofía, Universidad de Texas, Austin.

MORA, Mariana. 2007. "Zapatista Anticapitalist Politics and the Other Campaign: Learning from the Struggle for Indigenous Rights and Autonomy." En: *Latin American Perspectives.* No. 153, pp. 64-77.

MORIN, Edgar. 1999. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO.

MOYA, Ruth. 2004. *Derivas de la interculturalidad: procesos y desafíos en América Latina*. Quito: Fundación Andina de Desarrollo y Estudios Sociales.

MOYA, Ruth y Luis Enrique López (Eds.). 1989. *Pueblos indios, estados y educación*. Lima: Los Editores.

MUÑOZ CRUZ, Héctor (Coord.). 2001. *Un futuro desde la autonomía y la diversidad. Experiencias y voces por la educación en contextos interculturales nicaragüenses*. Xalapa: Universidad Veracruzana.

MUÑOZ CRUZ, Héctor. 2001. "Trayectorias de las políticas de educación indígena en México". En: Héctor Muñoz Cruz; *et al. De prácticas y ficciones comunicativas y cognitivas en educación básica*. México: UAM, CONACYT, pp. 431-494.

MUÑOZ RAMÍREZ, Gloria. 2004. "El Centro de Capacitación Compañero Manuel. Ejemplo de autonomía, resistencia y encuentro." En: *Rebeldía*. No. 22-23, pp. 3-17.

NAHMAD SITTÓN, Salomón. 2003. *La frontera étnica. Análisis y diagnóstico de dos sistemas de desarrollo. Proyecto nacional vs proyecto étnico. El caso de los ayuuk (mixes) de Oaxaca*. México: CIESAS.

NAHMAD SITTON, Salomón. 1982. "Indoamérica y educación: ¿etnocidio o etnodesarrollo?". En: Arlene Scanlon y Juan Lezama Morfín (Eds.). *Hacia un México pluricultural: de la castellanización a la educación indígena bilingüe y cultural.* México: Porrúa, SEP, pp. 21-44.

NAHMAD SITTON, Salomón. 1978. *La educación bilingüe y bicultural para las regiones interculturales de México*. México: SEP.

NASH, June. 2001. *Mayan Visions: The Quest for Autonomy in an Age of Globalization*. Nueva York: Routledge.

NESPOR, Jan. 1997. Tangled Up in School: Politics, Space, Bodies, and Signs in the Educational Process. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

NOLASCO, Margarita; Alonso, Marina; *et al*. 2005. "Ser indio en la frontera sur: identidad, relaciones interétnicas y guerrilla". En: Miguel Bartolomé (Coord.). *Visiones de la diversidad. Relaciones interétnicas e identidad indígena en el México actual.* Vol. 2. México: INAH, pp. 213-288.

NOLASCO, Margarita; et al. 2003. "Una visión de lo heterogéneo: nuevas formas de estructura social de los indios de los Altos, de la Selva de Chiapas y de los refugiados guatemaltecos de la frontera sur". En: Saúl Millán y Julieta Valle (Coords.). *La comunidad sin límites. Estructura social y organización comunitaria en las regiones indígenas de México*. México: INAH, pp. 213-290.

NOLASCO, Margarita. 1997. "Educación indígena: la experiencia de México". En: María Bertely y Adriana Robles (Coords). *Indígenas en la escuela*. México: COMIE, pp. 35-54.

NOLASCO, Margarita. 1995. "Los indios refugiados de la frontera sur de México." En: Barcelo, Portal y Sánchez (Coords.). *Diversidad étnica y conflicto en América Latina*. México: Plaza y Valdés, pp. 173-205.

NOLASCO Margarita y Rodolfo Stavenhagen (Coords.). 1988. *Política cultural para un país multiétnico*. México: Dirección General de Culturas Populares-SEP.

NÚÑEZ H., Carlos. 1996. *Educar para transformar, transformar para educar*. Buenos Aires: Lumen-Humanitas.

NÚÑEZ PATIÑO, Kathia. 2005. *Socialización infantil en dos comunidades ch'oles. Rupturas y continuidades: escuela oficial y escuela autónoma*. Tesis de Maestría en Antropología Social, CIESAS, San Cristóbal de las Casas.

OLESEN, Thomas. 2005. *International Zapatismo: The Construction of Solidarity in the Age of Globalization*. Londres: Zed Books.

OLIVERA, Mercedes. 2005. "Subordination and Rebellion: Indigenous Peasant Women in Chiapas Ten Years after the Zapatista Uprising". En: *The Journal of Peasant Studies*, No.32, pp. 608-628.

OLIVERA, Mercedes. 2004. "Sobre las profundidades del mandar obedeciendo". En: Maya Lorena Pérez Ruiz (Ed.). *Tejiendo historias: tierra, género y poder en Chiapas*. México: INAH, pp. 219-247.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA. 1981. *La autogestión en los sistemas educativos*. París: UNESCO.

PADILLAS ARIAS, Alberto. 2002. "El doble carácter de la educación indígena: reproducción y resistencia". En: *Reencuentros*. No.33, pp. 40-52.

PAOLI, Antonio. 2003. *Educación, autonomía y lekil kuxlejal: Aproximaciones sociolingüísticas a la sabiduría de los tseltales.* México: UAM-Xochimilco.

PAYERAS, Mario. 1992. *Autonomía maya en Guatemala. Argumentos y desbroces preliminares.* Mecanuscrito.

PECAUT, Daniel. 1996. "Présent, passé, futur de la violence". En: Jean-Michel Blanquer y Christian Gros (Coords.). *La Colombie à l'aube du troisième millénaire*. París: IHEAL, pp. 17-63.

PELLICER, Alejandra. 1999. *Así escriben los niños mayas su lengua materna*. México: Plaza y Valdés, DIE-CINVESTAV.

PEÑARANDA, Ricardo. 1999. "De rebeldes a ciudadanos: el caso del Movimiento Armado Quintín Lame". En: Ricardo Peñaranda y Javier Guerrero (Comps.). *De las armas a la política*. Bogotá: Tercer Mundo Editores, pp.75-131.

PEREIRA, Irène. 2007. *La notion d'autonomie dans la mouvance syndicaliste révolutionnaire.* Ponencia comunicada en un seminario de estudios sobre la autonomía, EHESS, París, junio, mecanuscrito.

PÉREZ CRUZ, María Teresita. 2004. *Relatos sobre el uso de la lengua tseltal y español: caminos lingüísticos de un grupo de docentes de Chiapas.* Tesis de Maestría en Lingüística Indoamericana, CIESAS, México.

PÉREZ GÓMEZ, Marcos y Cecilia Vázquez Olivera. 2005. *San Pablo Chalchihuitán, Chiapas Jlumaltik, nuestro pueblo. Ensayo Monográfico de un gobierno local.* México: FLACSO.

PÉREZ PÉREZ, Elías. 2003. *La crisis de la educación en el área tzotzil*. Tuxtla Gutiérrez: UPN, Porrúa.

PÉREZ RUIZ, Maya Lorena. 2005. *¡Todos somos zapatistas! Alianzas y rupturas entre el EZLN y las organizaciones indígenas de México*. México: INAH.

PÉREZ SALES, Pau, Cecilia Santiago Vera y Rafael Álvarez Díaz. 2002. *Ahora apuestan al cansancio: Chiapas, fundamentos psicológicos de una guerra contemporánea.* México: Grupo de Acción Comunitaria y Centro de Derechos Humanos Miguel Agustín Pro Juárez.

PINEDA, Luz Olivia. 1995. "Maestros bilingües, burocracia y poder político en los Altos de Chiapas". En: Juan Pedro Viqueira y Mario Humberto Ruz. *Chiapas, los rumbos de otra historia*. México: UNAM, CIESAS, CEMCA, UdeG, pp. 279-300.

PLEYERS, Geoffrey. 2004. "Des black blocks aux alter-activistes : pôles et formes d'engagement des jeunes altermondialistes." En: *Lien Social et Politiques.* No. 51, pp. 123-134.

PODESTÁ, Rossana y Elizabeth Martínez. 2003. "Sociolingüística educativa". En: M. Bertely (Coord.). *Educación, derechos sociales y equidad*. Vol. 1. México: COMIE, SEP, CESU, pp. 105-123.

POUPEAU, Franck y Jean-Christophe François. 2008. *Le sens du placement. Ségrégation résidentielle et ségrégation scolaire.* París: Raisons d'agir.

POZAS ARCINIEGA, Ricardo. 1991 [1954]. "Educación". En: Gonzalo Aguirre Beltran *et al. La política indigenista en México, métodos y resultados*. México: CONACULTA, INI, pp. 187-220.

PROGRAMA DE FORMACIÓN EN LA ACCIÓN Y EN LA INVESTIGACIÓN SOCIAL. 1988. *Educación y capacitación en organizaciones autogestivas*. México: Memoria del Seminario celebrado en la Ciudad de México del 4 al 6 de agosto de 1987.

PUREN, Laurent. 2005. "Enseignement et bilinguisme dans les écoles du Haut Maroni". En: *Ethnie*s. Vol. 18, No. 31-32.

RAMÍREZ, Noemí. 2005. "Reducen legisladores el presupuesto de la CGEIB". En: *Observatorio ciudadano para el seguimiento de las obligaciones del gobierno mexicano con los pueblos indígenas*. México: AMDH.

RAMOS, Amanda. 2006. *La educación desde tres horizontes diferentes. La construcción de un proyecto educativo alternativo en Chiapas*. Tesis de Licenciatura en Etnología, ENAH, México.

RAMOS RAMÍREZ, José Luis. 1999. "El drama de llegar a ser maestro indígena". En: *Sinéctica*. No. 15, pp. 37-42.

RAPPAPORT, Joanne. 2007. "Más allá de la escritura. La epistemología de la etnografía en colaboración". *Revista Colombiana de Antropología*. No. 43, pp. 197-229.

RAPPAPORT, Joanne. 2005. *Intercultural Utopias. Publics Intellectuals, Cultural Experimentation, and Ethnic Pluralism in Colombia*. Durham: Duke University Press.

RAPPAPORT, Joanne. 2003. "El espacio del diálogo pluralista: historia del Programa de Educación Bilingüe del Consejo Regional Indígena del Cauca". En: Daniel Mato (Coord.). *Políticas de identidades y diferencias sociales en tiempos de globalización*. Caracas: FACES, UCV, pp. 257-281.

REBOLLEDO, Nicanor. 2005. "Interculturalismo y autonomía. Reflexiones en torno al movimiento indígena y a las políticas educativas". En: Guadelupe Bertussi (Coord.). *Anuario educativo mexicano 2004: visión retrospectiva*. México: UPN, pp. 451-471.

REBOLLEDO, Nicanor. 2002. "Autonomía indígena y educación intercultural", En: Guadelupe Bertussi (Coord.). *Anuario educativo mexicano 2001: visión retrospectiva*. México: UPN, La Jornada Ediciones, pp. 182-207.

REBOLLEDO, Nicanor. 2000. *Escolarización y cultura. Un estudio antropológico de los palikur del Bajo Uaça, Brasil*. Tesis de Doctorado en Antropología Social, Universidad Iberoamericana, México.

RECONDO, David. 2007. *La política del gatopardo. Multiculturalismo y democracia en Oaxaca*. México: CIESAS, CEMCA.

REGINO MONTES, Adelfo. 2004. “Diversidad y autonomía. Un aporte desde la experiencia indígena mexicana”. En: *Renglones*. No. 56, pp. 15-23.

REY LOIZA, Rosa Jimena. 2005. *¿Iguales o diferentes? El CONAFE y su propuesta educativa para la población marginada e indígena*. Tesis de Licenciatura en Estudios Latinoamericanos, UNAM, México.

RICO MONTOYA, Angélica Norma. 2007. *Niños y niñas tseltales en territorio zapatista: resistencia, autonomía y guerra de baja intensidad*. Tesis de Maestría en Desarrollo Rural. UAM Xochimilco, México.

RIVAS, Axel. 2001. *Familia, libertad y pobreza: un nuevo híbrido escolar. La experiencia de las escuelas autónomas en Nicaragua*. Buenos Aires: IIEP-UNESCO.

RIVERA FARFÁN, Carolina; et al. 2005. Diversidad religiosa y conflicto en Chiapas. Intereses, utopías y realidades. México: UNAM, CIESAS, SEGOB.

ROCKWELL, Elsie. 2009. *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.

ROCKWELL, Elsie. 2007. *Hacer escuela, hacer Estado: la educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*. Zamora: Colmich, DIE-CINVESTAV, CIESAS.

ROCKWELL, Elsie. 2006a. “Historias contrastantes de la apropiación de la escritura en dos pueblos indios: los nahuas de Tlaxcala y los tseltales de Chiapas”. En: María Bertely (Coord.). *Historias, saberes indígenas y nuevas etnicidades en la escuela*. México: CIESAS, pp. 35-68.

ROCKWELL, Elsie. 2006b. “La lecture scolaire comme pratique culturelle : concepts pour l’étude de l’usage des manuels”. En: *Education et Sociétés*. No. 17, pp. 29-48.

ROCKWELL, Elsie. 2005a. “La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares”. En: *Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Education*. No. 1, pp. 28-38.

ROCKWELL, Elsie. 2005b. “Indigenous accounts of dealing with writing”. En: Teresa McCarty (Ed.). *Language, Literacy, and Power in Schooling*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 5-27.

ROCKWELL, Elsie. 2004. “Herencias y contradicciones de la educación en las regiones indígenas”. En: Benjamín Maldonado, Lois Meyer, *et al*. *Entre la normatividad y la comunalidad. Experiencias educativas innovadoras del Oaxaca indígena actual*. Oaxaca: IEEPO, pp. 3-23.

ROCKWELL Elsie. 2003. “¿Es posible transformar la escuela?” En: Fernando Soberanes (Coord.). *Pasado, presente y futuro de la educación indígena. Memoria del foro permanente por la reorientación de la educación y el fortalecimiento de las lenguas y culturas indígenas.* México: UPN, pp. 71-91.

ROCKWELL, Elsie. 1998. “Democratización de la educación y autonomía: dimensiones históricas y debates actuales”. En: *El Cotidiano*. No. 87, pp. 38-47.

ROCKWELL Elsie y Ruth Mercado. 1990. *Dialogar y descubrir: la experiencia de ser instructor*. México: CONAFE, DIE-CINVESTAV.

RODRÍGUEZ, Nemesio; *et al.* 1983. *Educación, etnias y descolonización en América latina: una guía para la educación bilingüe intercultural*. Vol. 1. México: III, OREALC-UNESCO.

RODRÍGUEZ, Víctor I. 2006. *Awaking to the dream: Education, Leadership, and Political-Cultural Formation in Four Neo-Zapatista Community of Chiapas*. Tesis de Maestría en Sociología y Antropología, Simon Fraser University, Vancouver.

ROJAS CORTÉS, Angélica y Séverine Durin. 2005. "El conflicto entre la escuela y la cultura huichola. Traslape y negociación de tiempos". *Relaciones*. Vol. 26, No. 101, pp. 148-190.

ROMANO DELGADO, Agustín. 2002 y 2003. *Historia evaluativa del Centro Coordinador Indigenista Tzeltal-Tzotzil*. Vol. 1 y 2. México: CDI.

ROSALDO, Renato. 1989. *Culture and Truth: The Remaking of Social Analysis*. Boston: Beacon.

ROUQUIÉ Alain. 1994. *Guerras y paz en América Central*. México: FCE.

ROVIRA, Guiomar. 2009. *Zapatistas sin fronteras: las redes de solidaridad con Chiapas y el altermundismo*. México: Era.

ROVIRA, Guiomar. 1997. *Mujeres de maíz*. México: Era.

RUÍZ HERNÁNDEZ, Margarito y Araceli Burguete. 2003. *Derechos y autonomía indígena. Veredas y caminos de un proceso: una década 1988-1998*. México: CDI.

RUIZ LAGIER, Verónica. 2008. "La estigmatización en los salones de clase de los refugiados guatemaltecos: el caso de La Trinitaria, Chiapas, México". En: Gunther Dietz; Guadalupe Mendoza Zuany; *et al. Multiculturalismo, educación y derechos indígenas en las Américas*. Quito: Abya-Yala, pp. 197-209.

RUS, Jan. 1995. "La comunidad revolucionaria institucional: la subversión del gobierno indígena en los Altos de Chiapas, 1936-1968". En: Juan Pedro Viqueira y Mario Humberto Ruz. *Chiapas, los rumbos de otra historia*. México: UNAM, CIESAS, CEMCA, UdeG, pp. 252-277.

SALAÜN, Marie. 2005. *L'école indigène: Nouvelle-Calédonie 1885-1945*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

SALDÍVAR MORENO, Antonio. 2005. "Educación e interculturalidad. Retos a la educación indígena en México y Guatemala". En: Hugo Ángeles. *Actores y realidades en la frontera sur de México*. San Cristóbal: ECOSUR, pp. 307-331.

SALLON, Michel. 1976. *L'autogestion*. París: PUF.

SÁNCHEZ, Consuelo. 1999. *Los pueblos indígenas: del indigenismo a la autonomía*. México: Siglo XXI.

SÁNCHEZ, Enrique y Raúl Arango. 2004. *Los pueblos indígenas de Colombia en el umbral del nuevo Milenio*. Bogotá: Departamento Nacional de Planeación.

SARMIENTO, Sergio y Abel Barrera. 2006. "De la Montaña roja a la policía comunitaria. Violencia y militarización en la región de la Montaña de Guerrero". En: Oikión Verónica y Marta Eugenia García (Eds.). *Movimientos armados en México.* Vol. 2. México: Siglo XX, Colmich, CIESAS, pp. 657-707.

SARMIENTO, Sergio (Comp.). 1998. *Voces indias y Quinto centenario*. México: INAH.

SARMIENTO, Sergio y María Consuelo Mejía. 1987. *La lucha indígena: un reto a la ortodoxia*. México: Siglo XXI.

SCHMELKES, Sylvia. 2001. "La autonomía escolar y la evaluacion educativa en México". En: *Perspectivas*. Vol. 31, No. 4, pp. 651-662.

SCHMELKES, Sylvia. 1997. *La calidad en la educación primaria. Un estudio de caso*. México: FCE.

SCHRYER, Frans. 1990. *Etnicity and Class Conflict in Rural Mexico*. Princeton: Princeton University.

SCOTT, James. 2000. *Los dominados y el arte de la resistencia*. México: ERA.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. 2001. *Programa nacional de educación 2001-2006*. México: SEP.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. 2007. *Programa sectorial de educación 2007-2012*. México: SEP.

SEGOVIA, Rafael. 1975. *La politización del niño mexicano*. México: Colmex.

SIEDER, Rachel (Ed.). 2002. *Multiculturalism in Latin America: Indigenous Rights, Diversity and Democracy*. Nueva York: Palgrave MacMillan.

SIERRA, María Teresa. 2002. "Derecho indígena: herencias, construcciones y rupturas." En: Guillermo de la Peña y Luis Vásquez León. (Coord.). *La antropología sociocultural en el México del milenio: Búsquedas, encuentros y transiciones.* México: FCE, CONACULTA, INI, pp. 247-294.

SIERRA, María Teresa. 1997. "Esencialismo y autonomía: paradojas de las reivindicaciones indígenas". En: *Alteridades.* Vol. 7, No. 14, pp. 131-143.

SIERRA, Maria Teresa. 1992. *Discurso, cultura y poder: el ejercicio de la autoridad en los pueblos hñähñús del Valle del Mezquital*. México: CIESAS.

SINDICATO NACIONAL DE TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN. 1994. *El reto de la pluralidad cultural y étnica a la educación pública, laica, nacional y democrática de calidad*. México: SNTE.

SOBERANES, Fernando (Coord). 2003. *Pasado, presente y futuro de la educación indígena. Memoria del foro permanente por la reorientación de la educación y el fortalecimiento de las lenguas y culturas indígenas.* México: UPN.

SPEED, Shannon. 2008. *Rights in Rebellion: Indigenous Struggle an Human Rights in Chiapas*. Stanford: Stanford Universidad Press.

SPEED, Shannon. 2006. "At the Crossroads of Human Rights and Anthropology: Toward a Critically Engaged Activist Research". En: *American Anthropologist*. Vol. 108, No. 1, pp. 66-76.

SPEED, Shannon, Aída Hernández Castillo y Lynn Stephen (Eds.). 2006. *Dissident women. Gender and Cultural Politics in Chiapas*. Austin: University of Texas Press.

STAHLER-SHOLK, Richard. 2001. "Globalization and Social Movement Resistance: The Zapatista Rebellion in Chiapas, Mexico." En: *New Political Science*. Vol. 23, No. 4, pp. 493-516.

STAHLER-SHOLK, Richard. 2007. "Resisting Neoliberal Homogenization: The Zapatista Autonomy Movement". En: *Latin American Perspectives.* No.153, pp. 48-63.

STAHLER-SHOLK, Richard. 2009. "Autonomía y la economía política de resistencia en las Cañadas de Ocosingo". En: Bruno Baronnet, Mariana Mora y Richard Stahler-Sholk (Coord.). *Luchas muy otras: comunidad, sociedad y gobierno en Chiapas.* Mecanuscrito en prensa.

STAVENHAGEN, Rodolfo. 2008. *Los pueblos indígenas y sus derechos*. México, UNESCO.

STAVENHAGEN, Rodolfo. 2006. "La presión desde abajo: derechos humanos y multiculturalismo". En: Daniel Gutiérrez Martínez (Comp.). *Multiculturalismo: desafíos y perspectivas.* México: Siglo XXI, UNAM, COLMEX, pp. 213-224.

STAVENHAGEN, Rodolfo. 2002. "Indigenous Peoples and the State in Latin America. An ongoing debate". En: Rachel Sieder (Ed.). *Multiculturalism in Latin America. Indigenous Rights, Diversity and Democracy*. Londres: Palgrave MacMillan, pp. 24-44.

STAVENHAGEN, Rodolfo. 2001. *La cuestión étnica*. México: Colmex.

STAVENHAGEN, Rodolfo. 1996. "Education for a multicultural world". En: Jacques Delors (Coord.) *Learning: The Treasure Within, Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. París: UNESCO, pp. 229-233.

STAVENHAGEN, Rodolfo y Diego Iturralde (Comps.). 1990. *Entre la ley y la costumbre: el derecho consuetudinario indígena en América Latina*. México: III, IIDH.

STEPHEN, Lynn. 2002. *Zapata Lives! Histories and Cultural Politics in Southern Mexico*. Berkeley: University of California Press.

STØLEN, Kristi Anne. 2004. "The Reconstruction of Community and Identity among Guatemalan Returnees". En: *Revista Europea de Estudios Latinoamericanos y del Caribe*. No. 77, pp. 3-24.

STREET, Susan. 2005. *La conflictividad docente en México (1998-2003)*. Buenos Aires: OLPED.

STREET, Susan. 2000. “Trabajo docente y poder de base en el sindicalismo democrático magisterial en México. Entre reestructuraciones productivas y resignificaciones pedagógicas”. En: Pablo Gentili y Gaudêncio Frigotto (Ed.). *La Ciudadanía Negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo*. Buenos Aires: CLACSO, pp. 177-211.

STREET, Susan. 1994. *Maestros en movimiento. Transformaciones en la burocracia estatal (1978-1982)*. México: CIESAS.

STUBRIN, Florencia (Coord.). 2007. *Participación e incidencia de la sociedad civil en las políticas educativas: el caso brasileño*. Buenos Aires: FLAPE.

SUÁREZ PÉREZ, Gema. 2004. *De la montaña al claro. Experiencia educativa de la comunidad Primavera del Ixcán*. Tesis de Maestría en Desarrollo y Cooperación, Universidad de Granada.

SWORDS, Alicia. 2008. “Neo-zapatista networks politics: transforming democracy and development”. En: Richard Stahler-Sholk; *et al*. (Eds.). *Latin American social movements in the twenty-first century: resistance, power, and democracy*. Lanham: Rowman & Littlefield, pp. 291-305.

TANCK DE ESTRADA, Dorothy. 2000. *Pueblos de indios y educación en el México colonial, 1750-1821*. México: Colmex.

TARRÉS, María Luisa (Coord.). 2001. *Observar, escuchar comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: Colmex, FLACSO, Porrúa.

TATTAY BOLAÑOS, Libia. 2005. *Volviendo armados*. Tesis de Grado en Antropología, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.

TELLO DÍAZ, Marta. 1994. *El mismo diablo nos robó el papel: dos estudios de educación y resistencia cultural entre mixes y tarahumaras*. México: CONACULTA.

THWAITES REY, Mabel. 2003. “La autonomía como mito y como posibilidad”. En: *Cuadernos del Sur*. No. 36, pp. 87-101.

TILLY, Charles. 1978. *From Mobilization to Revolution*. Nueva York: McGraw-Hill.

TORRES, Carlos Alberto. 2001. *Democracia, educación y multiculturalismo*. México. Siglo XXI.

TORRES, Rosa María y Emilio Tenti. 2000. “Políticas educativas y equidad en México: la experiencia de la educación comunitaria, la telesecundaria y los programas compensatorios”. En: SEP, *Equidad y calidad en la educación básica. La experiencia del CONAFE y la telesecundaria en México*. México: CONAFE, pp.175-272.

TORRES, Rosa María. 1985. *Nicaragua: revolución popular, educación popular*. México: Instituto Nicaragüense de Investigaciones Económicas y Sociales.

TOURAINE, Alain. 2006. “Las condiciones de la comunicación intercultural”. En: Daniel Gutiérrez Martínez (Comp.) *Multiculturalismo: desafíos y perspectivas*. Siglo XXI, UNAM, Colmex, pp. 275-303.

TOURAINE, Alain. 1997. *Pourrons-nous vivre ensemble? Egaux et différents*. París: Fayard.

TOURAINE, Alain. 1988. *La parole et le sang. Politique et société en Amérique latine*. París: Jacob.

URFALINO, Philippe. 2006. "Apparent Consensus and Voting: Two Modes of Collective Decision-making". Ponencia presentada al seminario: *The Mechanisms of Collective Decision-making*. Roma, Adriano Olivetti Foundation.

VAN DER HAAR, Gemma. 2004. "Autonomía a ras de tierra: algunas implicaciones y dilemas de la autonomía zapatista en la práctica". En: Maya Lorena Pérez Ruiz (Coord.). *Tejiendo historias. Tierra, género y poder en Chiapas*. México, INAH, pp. 119-142.

VAN DER HAAR, Gemma. 2001. *Gaining Ground: Land Reform and the Constitution of Community in the Tojolabal Highlands of Chiapas, Mexico*. Amsterdam: Rozenberg Publishers.

VAN DER HAAR, Gemma. 1993. *Balancing a Slack Rope: A Study of Bilingual Teachers in Chiapas*. Wageningen: Department of Agricultural Education.

VAN ZANTEN, Agnès. 1996. "Stratégies utilitaristes et stratégies identitaires des parents vis-à-vis de l'école : une relecture critique des analyses sociologiques". En: *Lien Social et Politiques*. No. 35, pp. 125-135.

VARESE, Stefano. 1994. "Los dioses enterrados: el uso político de la resistencia cultural indígena". En: Jacinto Arias (Ed.). *El arreglo de los pueblos indios: la incansable tarea de reconstitución*. Tuxtla Gutiérrez: SEP, Instituto Chiapaneco de Cultura, pp. 433-463.

VARESE, Stefano. 1990. "Desafíos y perspectivas de la educación indígena en México". En: *Perspectivas.* Vol. 20, No. 3, pp. 383-394.

VARESE, Stefano. 1989. "Movimientos indios de liberación y Estado nacional". En: Susana Devalle (Comp). *La diversidad prohibida: resistencia étnica y poder de estado*. México: Colmex, pp. 43-60.

VARGAS, María Eugenia. 1994. *Educación e ideología: constitución de una categoría de intermediarios en la comunicación interétnica; el caso de los maestros bilingües tarascos, 1964-1982*. México: CIESAS.

VASCO, Luis Guillermo. 2002. *Entre selva y páramo. Viviendo y pensando la lucha india*. Bogotá: ICANH.

VAUGHAN, Mary Kay; et al. 2001. *La política cultural en la revolución. Maestros, campesinos y escuelas en México. 1930-1940*. México: FCE.

VAYSSIÈRE, Pierre. 1991. *Les révolutions d'Amérique latine*. Paris, PUF.

VÁZQUEZ OLIVERA, Gabriela y Mario Vásquez Olivera. 2006. "Entre el Ixcán y las Cañadas. Guerrilleros guatemaltecos y mexicanos en la región fronteriza del estado de Chiapas". En:

Verónica Oikión y Marta Eugenia García (Eds.). *Movimientos armados en México, siglo XX*. Vol. 3, México: Colmich, CIESAS, pp. 711-724.

VELASCO CRUZ, Saúl. 2003. *El movimiento indígena y la autonomía en México*. México: UNAM, UPN.

VELASCO YÁNEZ, Sergio y Gerardo López (Comps.). 1986. *Aportaciones indias a la educación*. México: SEP.

VELÁSQUEZ NIMATUJ, Irma Alicia. 2005. *Pueblos indígenas, Estado y lucha por tierra en Guatemala: estrategias de sobrevivencia y negociación ante la desigualdad globalizada*. Tesis de Doctorado en Filosofía, Universidad de Texas, Austin.

VÉLIZ, Rodrigo. 2007. "CPR-Ixcán, 13 años después de su salida al "claro". Una visión general de la Comunidad Primavera. Informe de investigación de campo". Consultado el 11 de junio de 2008 en [http://www.albedrio.org].

VERA, Ramón. 2007. "La autonomía en los hechos: no pedirle permiso a nadie para ser". En: Martha Singer Sochet (Coord.). *México, democracia y participación política indígena*. México: UNAM, Gernika, pp. 109-150.

VIGOR, Catherine. 1980. *Paysans du Guatemala: quelle éducation?* París: L'Harmattan.

VILLASANA, Susana. 2003. "La población indígena de Chiapas en el año 2000. Una exploración de los datos censales y los índices de marginación". En: *Anuario de Estudios Indígenas*. No. 9, pp. 355-375.

VILLASANA, Susana y Ángel Martínez. 1984. *Esbozo histórico de la política educativa indígena, de 1920 a 1960. El caso de los primeros promotores tseltales de educación indígena*. San Cristóbal de Las Casas: Centro de Estudios Indígenas, UNACH.

VILLORO, Luis. 1998. *Estado plural, pluralidad de culturas*. México: Paidós.

VIQUEIRA, Juan Pedro. 1997. "Régions métisses et régions indiennes au Chiapas central. Essai de chronotopologie". En: *Cahiers des Amériques Latines.* No. 25, pp. 5-26.

WALLERSTEIN, Immanuel. 2001. *Abrir las ciencias sociales: informe de la comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales*. México: Siglo XXI.

WARMAN, Arturo. 2003. *Los indios mexicanos en el umbral del nuevo milenio*. México: FCE.

WARREN, Kay y Jean Jackson. 2002. *Indigenous Movements, Self-Representation and the State in Latin America*. Austin: University of Texas Press.

WASSERSTROM, Robert. 1983. *Class and Society in Central Chiapas*. Berkeley: University of California Press.

WEBER, Max. 1971 [1922]. *Economie et Société.* París: Plon.

WIEVIORKA, Michel. 2006. “Cultura, sociedad y democracia”. En: Daniel Gutiérrez Martínez (Comp.) *Multiculturalismo: desafíos y perpectivas*. Siglo XXI, UNAM, Colmex, pp. 25-76.

WIEVIORKA, Michel (Dir.). 1996. *Une société fragmentée, le multiculturalisme en débat*. París: La Découverte.

WOLF, Eric. 1969. *Peasant Wars of the Twentieth Century*. Nueva York: Harper & Row.

WOLF, Eric. 1956. “Aspects of Groups Relations in a Complex Society: Mexico”. En: *American Antropologist*. Vol. 58, No. 6, pp. 1065-1078.

YOUNG, Kevin. 2007. *Expressing what they live: Radical Pedagogy and Power in Southeastern Mexico, 1990-Present*. Tesis de Licenciatura en Historia y Estudios Latinoamericanos, Universidad de Wesleyan, Connecticut.

ZIBECHI, Raúl. 2005. “La emancipación como producción de vínculos”. En: Ana Esther Ceceña (Ed.). *Los desafíos de las emancipaciones en un contexto militarizado*. México: UNAM, pp. 123-149.

Anexo A - Glosario de siglas y acrónimos

ACNUR: Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados
ALACIP: Asociación Latinoamericana de Ciencia Política
ANIPA: Asociación Nacional Indígena Plural por la Autonomía
ANPIBAC: Asociación Nacional de Profesionistas Indígenas Bilingües, A. C.
ANUC: Asociación Nacional de Usuarios Campesinos (Colombia)
AMDH: Academia Mexicana de Derechos Humanos
APCD: Asociación Popular Campesina de Desarrollo
ARIC-UU: Asociación Rural de Interés Colectivo - Unión de Uniones
ARIC-ID: Asociación Rural de Interés Colectivo – Independiente y Democrática
AVANCSO: Asociación para el Avance de las Ciencias Sociales en Guatemala
CDI: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indios
CNI: Congreso Nacional Indígena
CAPISE: Centro de Análisis Político e Investigaciones Sociales y Económicas
CCRI: Comité Clandestino Revolucionario Indígena
CECOIN: Centro de Cooperación al Indígena (Colombia)
CEPAL: Comisión Económica para América Latina
CEDIM: Centro de Documentación e Investigación Maya
CEH: Comisión para el Esclarecimiento Histórico (Guatemala)
CESDER: Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (Puebla)
CGEIB: Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (SEP)
CIEPAC: Centro de Investigaciones Económicas y Políticas de Acción Comunitaria
CIDE: Centro de Investigación y Docencia Económicas
CIDH: Comisión Interamericana de Derechos Humanos
CIESAS: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social
CINEP: Centro de Investigación y Educación Popular
CIOAC: Central Independiente de Obreros Agrícolas y Campesinos
CLACSO: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
COCOPA: Comisión de Concordia y Pacificación
Colmex: El Colegio de México
Colmich: El Colegio de Michoacán
CONACYT: Comisión Nacional de Ciencia y Tecnología
CONACULTA: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes

CONAFE: Consejo Nacional de Fomento Educativo

COMAR: Comisión Mexicana de Ayuda a Refugiados

COMIE: Consejo Mexicano de Investigación Educativa

CPR: Comunidades de Población en Resistencia (Guatemala)

CMPIO: Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca

CNDP : Centre National de Documentation Pédagogique (Francia)

CNPI: Coordinadora Nacional de Pueblos Indígenas (México)

CNRS: Centre National de la Recherche Scientifique (Francia)

CNTE: Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación

CREFAL: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe.

CRIC: Consejo Regional Indígena del Cauca (Colombia)

CSPCL: Comité de Solidarité avec les Peuples du Chiapas en Lutte (Francia)

CUC: Comité de Unidad Campesina (Guatemala)

DIE-CINVESTAV: Departamento de Investigaciones Educativas - Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, Instituto Politécnico Nacional

DGEI: Dirección General de Educación Indígena (SEP)

ECIDEA: Programa de Educación Comunitaria Indígena para el Desarrollo Autónomo

EDUCA: Servicios para una Educación Alternativa, A.C. (Oaxaca)

EDUCO: Educación con Participación de la Comunidad (El Salvador)

EGP: Ejército Guerrillero de los Pobres (Guatemala)

ENAH: Escuela Nacional de Antropología e Historia

ENBIO: Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca

ENIIB: Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe

ENIM: Escuela Normal Indígena de Michoacán

EPR: Ejército Popular Revolucionario

ERPI: Ejército Revolucionario del Pueblo Insurgente

EZLN: Ejército Zapatista de Liberación Nacional

FAO: Food and Agriculture Organization

FAR: Fuerzas Armadas Rebeldes

FARC: Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia

FCE: Fondo de Cultura Económica

FIPI: Frente Independiente de Pueblos Indios

FIDH: Federación Internacional de Derechos Humanos

FLACSO: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales

FLAPE: Foro Latinoamericano de Políticas Educativas

FLN: Fuerzas de Liberación Nacional

FMLN: Frente Farabundo Martí para la Liberación Nacional (El Salvador)

FNLS: Frente Nacional de Lucha por el Socialismo

FSLN: Frente Sandinista de Liberación Nacional (Nicaragua)

FZLN: Frente Zapatista de Liberación Nacional

IEEPO: Instituto Estatal de Educación Publica de Oaxaca

IHEAL: Institut des Hautes Études sur l'Amérique Latine (Université Paris III)

IIEP: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación-UNESCO

III: Instituto Indigenista Interamericano

ILV: Instituto Lingüístico de Verano

INI: Instituto Nacional Indigenista

INAH: Instituto Nacional de Antropología e Historia

INAREMAC: Instituto de Asesoría Antropológica para la Región Maya A.C.

INEA: Instituto Nacional para la Educación de los Adultos

IWGIA: International Working Group on Indigenous Affairs (GITPA)

JBG: Junta de Buen Gobierno

LASA: Latin American Studies Association

LEPIB: Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe

LEPMI o LEPEPMI: Licenciatura en Educación (Preescolar) Primaria en Medio Indígena

MAQL: Movimiento Armado Quintín Lame (Colombia)

MAREZ: Municipios Autónomos Rebeldes Zapatistas

OCEZ: Organización Campesina Emiliano Zapata

OIT: Organización Internacional del Trabajo

OLPED: Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas

ONIC: Organización Nacional Indígena de Colombia

ONG: Organización No Gubernamental

ONU: Organización de las Naciones Unidas

OPDDIC: Organización para la Defensa de los Derechos Indígenas y Campesinos

OPEZ: Organización Proletaria Emiliano Zapata

ORPA: Organización del Pueblo en Armas (Guatemala)

PAN: Partido Acción Nacional

PGT: Partido Guatemalteco del Trabajo

PECI: Proyecto Educador Comunitario Indígena

PNUD: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo

PRI: Partido Revolucionario Institucional

PREAL: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe

PRONADE: Programa Nacional de Autogestión para el Desarrollo Educativo (Guatemala)

PUF: Presses Universitaires de France

SECH: Servicios Educativos para Chiapas

SEDESOL: Secretaría de Desarrollo Social

SEF: Subsecretaría de Educación Federalizada

SEP: Secretaría de Educación Pública

SER: Servicios del Pueblo Mixe A.C.

SERPAJ: Servicio Paz y Justicia en América Latina

SNTE: Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación

SOCAMA: Solidaridad Campesina Magisterial

UAIM: Universidad Autónoma Indígena de México

UAM: Universidad Autónoma Metropolitana

UES: Unión de Ejidos de la Selva

UICH: Universidad Intercultural de Chiapas

UIL: Universidad Indígena de Latinoamérica

UNACH: Universidad Autónoma de Chiapas

UNAM: Universidad Autónoma de México

UNICACH: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas

UNICAUCA: Universidad del Cauca (Colombia)

UNEM: Unión para una Nueva Educación en México

UNESCO: Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

UPN: Universidad Pedagógica Nacional

URNG: Unidad Revolucionaria Nacional Guatemalteca

US-AID: United States Agency for International Development

Anexo B - Lista de sitios Internet de referencia

Centro Estatal de Lenguas Arte y Literatura Indígena: http://www.celali.gob.mx

Centro de Análisis Político e Investigaciones Sociales y Económicas A.C.: http://www.capise.org.mx

Centro de Investigaciones Económicas y Políticas de Acción Comunitaria: http://www.ciepac.org

Comisión para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas: http://www.cdi.gob.mx

Ce-Acatl: http://ceacatl.laneta.apc.org

Centro de Documentación sobre el Zapatismo: http://www.cedoz.org

Centro de Medios Independientes – Indymedia Chiapas: http://chiapas.indymedia.org

Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe: http://eib.sep.gob.mx

Consejo Nacional de Fomento Educativo: http://www.conafe.edu.mx

Comité de Solidarité avec les Peuples du Chiapas en Lutte: http://cspcl.ouvaton.org

Consejo Regional Indígena del Cauca: http://www.cric-colombia.org

Diario Cuarto Poder: www.cuarto-poder.com.mx

Diario La Jornada: www.jornada.unam.mx

Dirección General de Educación Indígena: http://basica.sep.gob.mx/dgei

EDUCA A.C.: http://www.usosycostumbres.org

Ejército Zapatista de Liberación Nacional: http://enlacezapatista.ezln.org.mx

Encuentros con los Pueblos del Mundo: http://zeztainternazional.ezln.org.mx

Enlace Civil A.C.: http://www.enlacecivil.org.mx

Europa Zapatista: http://www.europazapatista.org

Grupo Internacional de Trabajo sobre Asuntos Indígenas: http://www.iwgia.org

Promedios A.C.: http://www.promediosmexico.org

Radio Insurgente: http://enlacezapatista.ezln.org.mx

Schools for Chiapas: www.schoolsforchiapas.org

Subsecretaría de Educación Estatal y Subsecretaría de Educación Federaliza: http://www.educacionchiapas.gob.mx y http://www.sef-chiapas.gob.mx

Sistema Educativo Rebelde Autónomo Zapatista de Liberación Nacional Zona de Los Altos: http://www.serazln-altos.org

SNTE: http://www.snte.org.mx

SNTE Sección VII: http://www.seccion7.com.mx

Anexo C - Extractos de textos de derechos indígenas y educativos

1. Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos

Art. 2-B reformado mediante decreto (agosto de 2001) "*La federación, los estados y los municipios, para promover la igualdad de oportunidades de los indígenas y eliminar cualquier práctica discriminatoria, establecerán las instituciones y determinarán las políticas necesarias para garantizar la vigencia de los derechos de los indígenas y el desarrollo integral de sus pueblos y comunidades, las cuales deberán ser diseñadas y operadas conjuntamente con ellos. Para abatir las carencias y rezagos que afectan a los pueblos y comunidades indígenas, dichas autoridades, tienen la obligación de […] garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural, la alfabetización, la conclusión de la educación básica, la capacitación productiva y la educación media superior y superior. Establecerán sistema de becas para los estudiantes indígenas en todos los niveles. Definir y desarrollar programas educativos de contenido regional que reconozcan la herencia cultural de sus pueblos, de acuerdo con las leyes de la materia y en consulta con las comunidades indígenas. Impulsar el respeto y conocimiento de las diversas culturas existentes en la Nación.*"

Art. 3 reformado mediante decreto (noviembre de 2002) "*Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado -Federación, Estados y Municipios- impartirá educación preescolar, primaria y secundaria. […] El Ejecutivo Federal determinará los planes y programas de estudio de la educación primaria, secundaria y normal para toda la República. Para tales efectos, el Ejecutivo Federal considerará la opinión de los gobiernos de las entidades federativas y de los diversos sectores sociales involucrados en la educación, en los términos que la ley señale.*"

2. Ley Federal de Educación (1993)

Art. 7 reformado por decreto (diciembre de 2002) "*Promover mediante la enseñanza el conocimiento de la pluralidad lingüística de la Nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas. Los hablantes de lenguas indígenas, tendrán acceso a la educación obligatoria en su propia lengua y español.*"

Art. 38. "*La educación básica, en sus tres niveles, tendrá las adaptaciones requeridas para responder a las características lingüísticas y culturales de cada uno de los diversos grupos indígenas del país, así como de la población rural dispersa y grupos migratorios.*"

Art. 48. párrafo reformado Diario Oficial de la Federación (DOF) el 10-12-2004: "*La Secretaría determinará los planes y programas de estudio, aplicables y obligatorios en toda la República Mexicana, de la educación preescolar, la primaria, la secundaria, la educación normal y demás para la formación de maestros de educación básica, de conformidad a los principios y criterios establecidos en los artículos 7 y 8 de esta Ley.*"

Párrafos reformados DOF 02-11-2007: "*Para tales efectos la Secretaría considerará las opiniones de las autoridades educativas locales, y de los diversos sectores sociales involucrados en la educación, expresadas a través del Consejo Nacional Técnico de la Educación y del Consejo Nacional de Participación Social en la Educación a que se refiere el artículo 72.*"

"*Las autoridades educativas locales, previa consulta al Consejo Estatal Técnico de Educación correspondiente, propondrán para consideración y, en su caso, autorización de la Secretaría, contenidos regionales que -sin mengua del carácter nacional de los planes y programas citados- permitan que los educandos adquieran un mejor conocimiento de la historia, la geografía, las costumbres, las tradiciones, los ecosistemas y demás aspectos propios de la entidad y municipios respectivos.*"

3. Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas

Art. 11 "*Las autoridades educativas federales y de las entidades federativas, garantizarán que la población indígena tenga acceso a la educación obligatoria, bilingüe e intercultural, y adoptarán las medidas necesarias para que en el sistema educativo se asegure el respeto a la dignidad e identidad de las personas, independientemente de su lengua. Asimismo, en los niveles medio y superior, se fomentará la interculturalidad, el multilingüismo y el respeto a la diversidad y los derechos lingüísticos.*"

4. Acuerdos de San Andrés (1996)

Pronunciamiento Conjunto que el Gobierno Federal y el EZLN enviarán a las Instancias de Debate y Decisión Nacional (16-01-1996)

Promover las manifestaciones culturales de los pueblos indígenas. *El Estado debe impulsar políticas culturales nacionales y locales de reconocimiento y ampliación de los espacios de los pueblos indígenas para la producción, recreación y difusión de sus culturas; de promoción y coordinación de las actividades e instituciones dedicadas al desarrollo de las culturas indígenas, con la participación activa de los pueblos indígenas; y de incorporación del conocimiento de las*

diversas prácticas culturales en los planes y programas de estudio de las instituciones educativas públicas y privadas. El conocimiento de las culturas indígenas es enriquecimiento nacional y un paso necesario para eliminar incomprensiones y discriminaciones hacia los indígenas.

Asegurar educación y capacitación. *El Estado debe asegurar a los indígenas una educación que respete y aproveche sus saberes, tradiciones y formas de organización. Con procesos de educación integral en las comunidades que les amplíen su acceso a la cultura, la ciencia y la tecnología; educación profesional que mejore sus perspectivas de desarrollo; capacitación y asistencia técnica que mejore los procesos productivos y calidad de sus bienes; y capacitación para la organización que eleve la capacidad de gestión de las comunidades. El Estado deberá respetar el quehacer educativo de los pueblos indígenas dentro de su propio espacio cultural. La educación que imparta el Estado debe ser intercultural. Se impulsará la integración de redes educativas regionales que ofrezcan a las comunidades la posibilidad de acceder a los distintos niveles de educación.*

Propuestas Conjuntas que el Gobierno Federal y el EZLN se Comprometen a Enviar a las Instancias de Debate y Decisión Nacional, Correspondientes al Punto 1.4 de las Reglas de Procedimiento (18-01-1996).

*"**Conocimiento y respeto a la cultura indígena**. Se estima necesario elevar a rango constitucional el derecho de todos los mexicanos a una educación pluricultural que reconozca, difunda y promueva la historia, costumbres, tradiciones y, en general, la cultura de los pueblos indígenas, raíz de nuestra identidad nacional.*

El Gobierno Federal promoverá las leyes y las políticas necesarias para que las lenguas indígenas de cada estado tengan el mismo valor social que el español y promoverá el desarrollo de prácticas que impidan su discriminación en los trámites administrativos y legales.

El Gobierno Federal se obliga a la promoción, desarrollo, preservación y práctica en la educación de las lenguas indígenas y se propiciará la enseñanza de la escrito-lectura en su propio idioma; y se adoptarán medidas que aseguren a estos pueblos la oportunidad de dominar el español.

El conocimiento de las culturas indígenas es enriquecimiento nacional y un paso necesario para eliminar incomprensiones y discriminaciones hacia los indígenas.

***Educación Integral Indígena**. Los gobiernos se comprometen a respetar el que hacer educativo de los pueblos indígenas dentro de su propio espacio cultural. La asignación de los recursos*

financieros, materiales y humanos deberá ser con equidad para instrumentar y llevar a cabo acciones educativas y culturales que determinen las comunidades y pueblos indígenas.

El Estado debe hacer efectivo a los pueblos indígenas su derecho a una educación gratuita y de calidad, así como fomentar la participación de las comunidades y pueblos indígenas para seleccionar, ratificar y remover a sus docentes tomando en cuenta criterios académicos y de desempeño profesional previamente convenidos entre los pueblos indígenas y las autoridades correspondientes, y a formar comités de vigilancia de la calidad de la educación en el marco de sus instituciones.

Se ratifica el derecho a la educación bilingüe e intercultural de los pueblos indígenas. Se establece como potestad de las entidades federativas, en consulta con los pueblos indígenas, la definición y desarrollo de programas educativos con contenidos regionales, en los que deben reconocer su herencia cultural. Por medio de la acción educativa será posible asegurar el uso y desarrollo de las lenguas indígenas, así como la participación de los pueblos y comunidades de conformidad con el espíritu del Convenio 169 de la OIT."

5. Convenio No. 169 de la OIT (1989)

Art. 7. *"1. Los pueblos interesados deberán tener el derecho de decidir sus propias prioridades en lo que atañe al proceso de desarrollo, en la medida en que éste afecte a sus vidas, creencias, instituciones y bienestar espiritual y a las tierras que ocupan o utilizan de alguna manera, y de controlar, en la medida de lo posible, su propio desarrollo económico, social y cultural. Además, dichos pueblos deberán participar en la formulación, aplicación y evaluación de los planes y programas de desarrollo nacional y regional susceptibles de afectarles directamente. 2. El mejoramiento de las condiciones de vida y de trabajo y del nivel de salud y educación de los pueblos interesados, con su participación y cooperación, deberá ser prioritario en los planes de desarrollo económico global de las regiones donde habitan. Los proyectos especiales de desarrollo para estas regiones deberán también elaborarse de modo que promuevan dicho mejoramiento. 3. Los gobiernos deberán velar por que, siempre que haya lugar, se efectúen estudios, en cooperación con los pueblos interesados, a fin de evaluar la incidencia social, espiritual y cultural y sobre el medio ambiente que las actividades de desarrollo previstas puedan tener sobre esos pueblos. Los resultados de estos estudios deberán ser considerados como criterios fundamentales para la ejecución de las actividades mencionadas."*

Art. 26. *"Deberán adoptarse medidas para garantizar a los miembros de los pueblos interesados la posibilidad de adquirir una educación a todos los niveles, por lo menos en pie de igualdad con el resto de la comunidad nacional."*

Art. 27. *"1. Los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con éstos a fin de responder a sus necesidades particulares, y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales. 2. La autoridad competente deberá asegurar la formación de miembros de estos pueblos y su participación en la formulación y ejecución de programas de educación, con miras a transferir progresivamente a dichos pueblos la responsabilidad de la realización de esos programas, cuando haya lugar. 3. Además, los gobiernos deberán reconocer el derecho de esos pueblos a crear sus propias instituciones y medios de educación, siempre que tales instituciones satisfagan las normas mínimas establecidas por la autoridad competente en consulta con esos pueblos. Deberán facilitárseles recursos apropiados con tal fin."*

Art. 28. *"1. Siempre que sea viable, deberá enseñarse a los niños de los pueblos interesados a leer y a escribir en su propia lengua indígena o en la lengua que más comúnmente se hable en el grupo a que pertenezcan. Cuando ello no sea viable, las autoridades competentes deberán celebrar consultas con esos pueblos con miras a la adopción de medidas que permitan alcanzar este objetivo. 2. Deberán tomarse medidas adecuadas para asegurar que esos pueblos tengan la oportunidad de llegar a dominar la lengua nacional o una de las lenguas oficiales del país. 3. Deberán adoptarse disposiciones para preservar las lenguas indígenas de los pueblos interesados y promover el desarrollo y la práctica de las mismas."*

Art. 29. *"Un objetivo de la educación de los niños de los pueblos interesados deberá ser impartirles conocimientos generales y aptitudes que les ayuden a participar plenamente y en pie de igualdad en la vida de su propia comunidad y en la de la comunidad nacional."*

Art. 30. *"1. Los gobiernos deberán adoptar medidas acordes a las tradiciones y culturas de los pueblos interesados, a fin de darles a conocer sus derechos y obligaciones, especialmente en lo que atañe al trabajo, a las posibilidades económicas, a las cuestiones de educación y salud, a los servicios sociales y a los derechos dimanantes del presente Convenio. 2. A tal fin, deberá recurrirse, si fuere necesario, a traducciones escritas y a la utilización de los medios de comunicación de masas en las lenguas de dichos pueblos."*

Art. 31. *"Deberán adoptarse medidas de carácter educativo en todos los sectores de la comunidad nacional, y especialmente en los que estén en contacto más directo con los pueblos interesados, con objeto de eliminar los prejuicios que pudieran tener con respecto a esos pueblos. A tal fin, deberán hacerse esfuerzos por asegurar que los libros de historia y demás material didáctico ofrezcan una descripción equitativa, exacta e instructiva de las sociedades y culturas de los pueblos interesados."*

6. Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas (2007)

Art. 14 *"1. Los pueblos indígenas tienen derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje. 2. Las personas indígenas, en particular los niños indígenas, tienen derecho a todos los niveles y formas de educación del Estado sin discriminación. 3. Los Estados adoptarán medidas eficaces, junto con los pueblos indígenas, para que las personas indígenas, en particular los niños, incluidos los que viven fuera de sus comunidades, tengan acceso, cuando sea posible, a la educación en su propia cultura y en su propio idioma."*

Art. 15 *"1. Los pueblos indígenas tienen derecho a que la dignidad y diversidad de sus culturas, tradiciones, historias y aspiraciones queden debidamente reflejadas en la educación pública y los medios de información públicos. 2. Los Estados adoptarán medidas eficaces, en consulta y cooperación con los pueblos indígenas interesados, para combatir los prejuicios y eliminar la discriminación y promover la tolerancia, la comprensión y las buenas relaciones entre los pueblos indígenas y todos los demás sectores de la sociedad."*

7. Ley de Derechos de los Pueblos y Comunidades indígenas del Estado de Oaxaca (1998)

Art. 23. *"Los pueblos y comunidades indígenas, en los términos del artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, de la Ley General de Educación y de la Ley Estatal de Educación, tienen el derecho a revitalizar, utilizar, desarrollar y transmitir a las generaciones futuras por medio de la educación formal e informal sus historias, lenguas, tecnologías, tradiciones orales, filosofías, sistemas de escritura y literatura, así como a utilizar su toponimia propia en la designación de los nombres de sus comunidades, lugares y personas en sus propias lenguas y todo aquello que forme parte de su cultura."*

Art. 24. *"El Estado, por conducto de sus instancias educativas, garantizará que las niñas y los niños indígenas tengan acceso a la educación básica formal bilingüe e intercultural. Los pueblos y*

comunidades indígenas, así como las madres y padres de familia indígenas, en los términos del artículo 3º de la constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, de la Ley General de Educación y de la Ley Estatal de Educación, tendrán derecho a establecer y participar en los sistemas educativos, para la implementación de la enseñanza en sus propias lenguas dentro del marco legal vigente."

Art. 25. "*El Estado, a través de sus instancias educativas, en consulta con los pueblos y comunidades indígenas, adoptará medidas eficaces para eliminar, dentro del sistema educativo y en la legislación los prejuicios, la discriminación y los adjetivos que denigren a los indígenas*."

8. Decreto 804 del 18 de Mayo de 1995, República de Colombia

Art. 11. "*Los docentes para cada grupo étnico serán seleccionados teniendo en cuenta sus usos y costumbres, el grado de compenetración con su cultura, compromiso, vocación, responsabilidad, sentido de pertenencia a su pueblo, capacidad investigativa, pedagógica y de articulación con los conocimientos y saberes de otras culturas. [...] Se seleccionarán a los educadores para laborar en sus territorios, preferiblemente entre los miembros de las comunidades en ellas radicadas*".

Art. 12. "*Para el nombramiento de docentes indígenas con el fin de prestar sus servicios en sus respectivas comunidades, podrán excepcionarse del requisito del título de licenciado o de normalista y del concurso. En el evento de existir personal escalafonado, titulado o en formación dentro de los miembros del respectivo grupo étnico que se encuentre en capacidad y disponibilidad para prestar el servicio como etnoeducadores, éste tendrá prelación para ser vinculado*."

9. Acuerdo sobre identidad y derechos de los pueblos indígenas entre el Gobierno de Guatemala y la URNG (1995)

El Gobierno se compromete a descentralizar y regionalizar el sistema educativo "*a fin de que se adapte a las necesidades y especificidades lingüísticas y culturales*". Aparte de sus objetivos de desarrollar el plurilingüismo e "*integrar las concepciones educativas mayas*" a la reforma, el Estado guatemalteco pretende "*otorgar a las comunidades y a las familias, como fuente de educación, un papel protagónico en la definición de las currícula y del calendario escolar y la capacidad de proponer el nombramiento y remoción de sus maestros a fin de responder a los intereses de las comunidades educativas y culturales; [...] Contratar y capacitar a maestros bilingües y a funcionarios técnicos administrativos indígenas para desarrollar la educación en sus comunidades e institucionalizar mecanismos de consulta y participación con los representantes de comunidades y organizaciones indígenas en el proceso educativo.*"

Anexo D - Lista de entrevistas (2004-2007) [787]

1. Educadores y autoridades de pueblos indígenas de Chiapas

- Adolfo, maestro federal bilingüe tseltal en Santo Domingo, Mun. de Ocosingo.
- Adrián, promotor tseltal y coordinador de educación del MAREZ San Manuel.
- Agustín, ex promotor del INI y maestro en Santo Domingo, Mun. de Ocosingo.
- Agustín, dirigente tseltal, MAREZ San Manuel, Caracol de La Garrucha.
- Alejandro, comité de educación de Nuevo Paraíso, MAREZ Francisco Villa.
- Alfredo, normalista tseltal, jefatura de supervisión escolar Santo Domingo.
- Alfredo Méndez Gómez, supervisor zona escolar Taniperla, tseltal de Bachajón.
- Antonio, director de la primaria bilingüe de Santo Domingo, Mun. de Ocosingo.
- Andrés, coordinador de la Escuela secundaria zapatista de Oventik.
- Artemio, consejo de Educación del MAREZ Ricardo Flores Magón, La Culebra.
- Benjamín, maestro federal rural mestizo en un poblado tseltal de Ocosingo.
- Consejeros autónomos del MAREZ Francisco Gómez.
- Consejeros autónomos del MAREZ Francisco Villa.
- Consejeros autónomos del MAREZ San Manuel.
- Consejeros autónomos del MAREZ Ricardo Flores Magón.
- Coordinadores de educación y formadores del MAREZ Ricardo Flores Magón.
- Coordinadores de educación de los MAREZ Francisco Villa y Francisco Gómez.
- Coordinadores de educación autónoma, Caracol Roberto Barrios.
- Diego López, pedagogo tseltal de Guaquitepec, ECIDEA, Ocosingo.
- Domingo, padre de familia zapatista, San Rafael, MAREZ Francisco Gómez.
- Domingo Hernández, tuhunel tseltal, fundador del ejido Arroyo Granizo.
- Domingo López Zetjol, economista chamula, coordinador administrativo del Proyecto de Gramática de las Lenguas Indígenas de la SEF-SEP, Tuxtla Gutiérrez.
- Eslie, promotora de educción y de comunicación MAREZ Francisco Gómez.
- Felipe, comunero nahua de Lagunillas de Ayotitlán, integrante del CNI.
- Francisco Sánchez Gómez, jefe de albergue de Santo Domingo, Ocosingo.
- Gabriel, presidente del MAREZ Ricardo Flores Magón, La Culebra.
- Grupo de instructores de CONAFE, sede Ocosingo, región selva.
- Grupo de maestros federales tseltales y choles en la escuela de Santo Domingo.

[787] Cabe mencionar que ciertos entrevistados lo fueron varias veces; otros no quisieron que se divulgara su nombre. Los nombres de los militantes zapatistas corresponden a sus "claves" con sus permisos verbales.

- Grupo de lingüistas del proyecto de gramática de las lenguas indígenas, SEF, Tuxtla.
- Guillermo, comisión de educación del MAREZ Francisco Gómez.
- Jacinto, anciano tseltal, ex mozo de hacienda y ejidatario zapatista.
- Jerónimo Solórzano, responsable tseltal de las albergues, CDI de Santo Domingo.
- Jesús Gordillo, maestro sindicalista tseltal, CNTE, Tuxtla Gutiérrez.
- Joshua, ex educador PEICASEL y promotor en el MAREZ Francisco Gómez.
- Juan, dirigente comunitario tseltal, MAREZ Ricardo Flores Magón.
- Juan Pérez López, comité de educación de escuela federal bilingüe, Ocosingo.
- Juntas de Buen Gobierno de La Garrucha, Morelia, Roberto Barrios y Oventik.
- Lucas Ruiz Ruiz, profesor tsotsil de la ENIIB Jacinto Canek, San Cristóbal.
- Manuel y Raúl, comités de educación de Arroyo Granizo, MAREZ RFM.
- Marcos Matías Alonso, antropólogo nahua, ex director del INI y diputado federal.
- Marcos Pérez Gómez, maestro tsotsil de Chalchihuitan.
- Margarito Ruiz, ex maestro ANPIBAC y director CDI Altos, ANIPA, San Cristóbal.
- María, Carlos, Eduardo, Ernesto, Francisco, Manuel, Sebastián, Juan, Domingo, Rogelio y Pedro, promotores tseltales, tsotsiles y choles de la zona Selva Tseltal.
- Mateo Santis López, *Lumaltik Nopteswanej*, ARIC-UU, Ocosingo.
- Miguel, ex educador PECI y CONAFE, maestro tseltal en Santo Domingo.
- Nicolás López Sánchez, consejo de vigilancia de la ARIC ID, Ocosingo.
- Onésimo, normalista indígena de Chapultenango, ENIIB Jacinto Canek.
- Pablo, alumno lacandón de la comunidad tseltal de Santo Domingo, Ocosingo.
- Pablo Altunar, maestro zoque, egresado ENIIB Jacinto Canek, San Cristóbal.
- Padres de familia, promotores, alumnos y autoridades de Arroyo Granizo y San Miguel, MAREZ Ricardo Flores Magón, San Pedro, MAREZ San Manuel, San Marcos, MAREZ Francisco Villa y de San Rafael, MAREZ Francisco Gómez.
- Pancho Moreno, comisario ejidal autónomo, MAREZ Ricardo Flores Magón.
- Pompilio López Gómez, supervisor de educación federal bilingüe, zonas escolares de Taniperla y Ocosingo, originario de Oxchuc.
- Rautel, coordinador tseltal de los instructores CONAFE, región selva, Ocosingo.
- Román Moreno, maestro tseltal de la escuela federal bilingüe de Arroyo Granizo.
- Santiago, Asesor Técnico Pedagógico, tseltal de Chilón, licenciado UPN, zona de supervisión de Santo Domingo, Mun. de Ocosingo.
- Sebastián, Asistente Técnico Rural, tseltal de Cancuc, normalista rural, zona de supervisión de Santo Domingo, Mun. de Ocosingo.

2. Funcionarios públicos, religiosos y activistas

- Alba Estela Maldonado, "Lola", diputada URNG, Guatemala.
- Alexis Cruz Lara, jefe del Departamento de Estadística del Subsecretaría de Planeación Educativa, Secretaría de Educación, Tuxtla Gutiérrez.
- Amalia Guillén Zuñiga, supervisora de zona preescolar federal, Ocosingo.
- Andrés Hernández Estrada, jefe del departamento de Programas Educativos CONAFE, Tuxtla.
- Ariel Valentín Aguilar, secretario de trabajo y conflicto en educación indígena, SNTE Tuxtla.
- B'atz' Edgar Choguaj Chajil, Centro Nacional de Educación Maya, Guatemala.
- Baltasar Solano, ex dirigente CPR-Sierra, vicepresidente de la APCD-Sierra, Guatemala.
- Beatriz Hernández Villanueva, educadora orientadora del programa de educación preescolar federal "Alternativas", Ocosingo.
- Carlos y Álvaro, dirigentes de la Organización Proletaria Emiliano Zapata-ONPP, Tuxtla..
- Cristina Larrea Villacián, ECIDEA Enlace Civil y Comunicación A.C., Ocosingo.
- Diego Ruiz Sánchez, jefe del Departamento de Investigación para el Fortalecimiento de Educación Indígena, SEF, Tuxtla Gutiérrez.
- Edith Hernández González, religiosa mestiza, ex franciscana, San Miguel.
- Efraín Monterrosa Puon, maestro de la Secretaría de Educación Estatal, Ocosingo.
- Elias Vigilio Sánchez Cruz, jefe de zona de supervisión Tlaxiaco, Oaxaca.
- Felix Serdán, veterano combatiente jaramillista, ex maestro rural de Morelos.
- Francisco Cabrera, Comisión Nacional de Reforma Educativa, Guatemala.
- Ingeniero Mario, director del centro coordinador de la CDI en Santo Domingo.
- José Francisco Gutiérrez Mellanes, coordinador de zona CONAFE, Ocosingo.
- Juan Chávez, dirigente Congreso Nacional Indígena, Nación Purhépecha.
- Juan Carlos Lezama, director de secundaria técnica y sindicalista, San Cristóbal.
- Julieta, maestra y sindicalista chiapaneca, San Cristóbal.
- Lucio Molina, supervisor zona 025, Subsecretaría de Educación Estatal, Ocosingo.
- Gloria Muñoz Ramírez, periodista y columnista de La Jornada.
- Hermann Bellinghausen, reportero de La Jornada y director de Ojarasca.
- Manolo Olivera Hernández, ex activista de la ANPIBAC, México.
- Manuel Mendoza y activistas del Nivel de Educación Indígena del SNTE.
- Marcos Leyva, coordinador de la ONG EDUCA, Oaxaca.
- María de Lourdes, profesora y regidora de educación, PRI, Ocosingo.
- Marina, coordinadora de la ONG SIPAZ, San Cristóbal.
- Miembros de la ONG Caminando Unidos – SERPAJ Morelos, Cuernavaca.

- Miembros de Semillita del Sol, Smaliyel y Puente para la Esperanza, México D.F.
- Miguel Gutiérrez Gómez, dirigente sindical, maestro tseltal de Pojcol, Tuxtla.
- Natalio Hernández Hernández, ex ANPIBAC y DGEI, escritor nahua, México.
- Pablo Ceto, dirigente indígena guatemalteco (EGP-URNG-CUC).
- Padre Pablo Irribaren, ex párroco dominico de Ocosingo, San Cristóbal.
- Padre Eugenio Maurer, lingüista y antropólogo, misión jesuita de Bachajón.
- Padre José Ignacio Scheifler, Centro de Adiestramiento de Promotores Sociales, Universidad Rafael Landivar, Guatemala.
- Patricia, coordinadora de la ONG Melel Xojobal, San Cristóbal.
- Pedro Chulín, ex diputado local PRI y dirigente tseltal de OPDDIC, Ocosingo.
- Raúl Castellanos, coordinador general del PECI, zona Selva, Ocosingo.
- Seín Laparra, Dirección de Educación Indígena SEF-SEP, Tuxtla Gutiérrez.
- Teresa García, ex asesora de la ARIC-UU y coordinadora de PEICASEL.
- Cecilia, Tim, Esteve, Peyo y Roberto, educadores voluntarios de Italia, Estados Unidos, Cataluña, País Vasco y México en escuelas de la zona Selva Tseltal.
- Vicki Lindsay, ONG Matemáticas para la Paz
- Víctor Manuel, profesor mestizo de secundaria tsotsil, sindicalista, San Cristóbal.
- Victorino Torres, maestro y lingüista nahua de Cuentepec, Temixco, Morelos.
- Yolanda Colón, alfabetizadora en las filas del EGP, Guatemala.

3. Miembros de la academia, investigadores y periodistas

- Aída Hernández Castillo, antropóloga, CIESAS México.
- Alejandra Aquino Moreschi, socióloga, EHESS, París.
- Alejandro Cerda García, antropólogo, UACM, México.
- Andrés Aubry, antropólogo e historiador, San Cristóbal.
- Antonio García de León, antropólogo e historiador, UNAM, México.
- Araceli Burguete, antropóloga CIESAS, San Cristóbal.
- Arturo Lomelí, UNACH, San Cristóbal.
- Carlos Herrera, periodista Cuarto Poder, San Cristóbal.
- Carmen Legorreta, ex asesora ARIC-UU e investigadora de la UNAM, México.
- Carmen Turrent, coordinadora Licenciatura en Educación Indígena, UPN Cuernavaca.
- Elsie Rockwell, antropóloga, DIE-CINVESTAV-IPN, México.
- Felipe Catalán, coordinador maestría en educación indígena, UPN San Cristóbal.
- Flor Marina Bermúdez, antropóloga, UNICACH.

- François Lartigue, antropólogo CIESAS, México.
- Gilberto López y Rivas, antropólogo, INAH, México.
- Gilles Polian, etnolingüista, CIESAS, San Cristóbal.
- Guiomar Rovira, ex periodista e investigadora, UACM, México.
- Horacio Gómez Lara, sociólogo, San Cristóbal.
- Jan de Vos, historiador, CIESAS, San Cristóbal.
- José Luís Ramos Ramírez, antropólogo, ENAH, México.
- Juan Pedro Viqueira, historiador, Colmex, México.
- Kathia Núñez, antropóloga, UNACH, San Cristóbal.
- Laura Bensasson, psicóloga y antropóloga, UAEM, Cuernavaca.
- Lois Meyer, lingüista, Universidad de Nuevo México.
- Pablo González-Casanova, sociólogo, UNAM.
- Paola Orteli y Stefano Sartorello, antropólogos, UNACH, San Cristóbal.
- Patricia Ochoa, antropóloga, UNACH, San Cristóbal.
- María Bertely, antropóloga, CIESAS, México.
- María Eugenia Vargas, antropóloga, CIESAS, México.
- Mariana Mora, antropóloga, Universidad de Austin.
- Marco Estrada Saavedra, sociólogo, Colmex.
- Margarita Nolasco Armas, antropóloga, ENAH, México.
- Mercedes Olivera, antropóloga, San Cristóbal.
- Miguel Ángel Gutiérrez Ávila, antropólogo, Universidad Autónoma de Guerrero.
- Neil Harvey, politólogo, Universidad de Nuevo México.
- Octavio Rodríguez Araujo, politólogo, UNAM, México.
- Raimundo Sánchez Barreza, coordinador CIDECI-Unitierra, San Cristóbal.
- Raúl Gutiérrez Narváez, antropólogo, CIESAS, San Cristóbal.
- Richard Stahler-Sholk, politólogo, Universidad de Michigan.
- Sergio Rodríguez Lascano, director de la revista Rebeldía, México.
- Teresa Sierra Camacho, socióloga, CIESAS, México.
- Xochitl Leyva, CIESAS, antropóloga, San Cristóbal.
- Xuno López, educador tseltal y lingüista, CELALI, San Cristóbal.

Anexo E - Fotos

1. Escuelas zapatistas

Escuela del nuevo poblado tsotsil y tseltal Francisco Villa, MAREZ San Manuel
(Foto de Ricardo S., 2009) "*Chanvunal xchanel sventa spojel jlumaltik*"



Escuela de San Rafael, MAREZ Francisco Gómez (Fotos de Jean Trinh, 2005)



Escuela de Javier Hernández, MAREZ Francisco Gómez

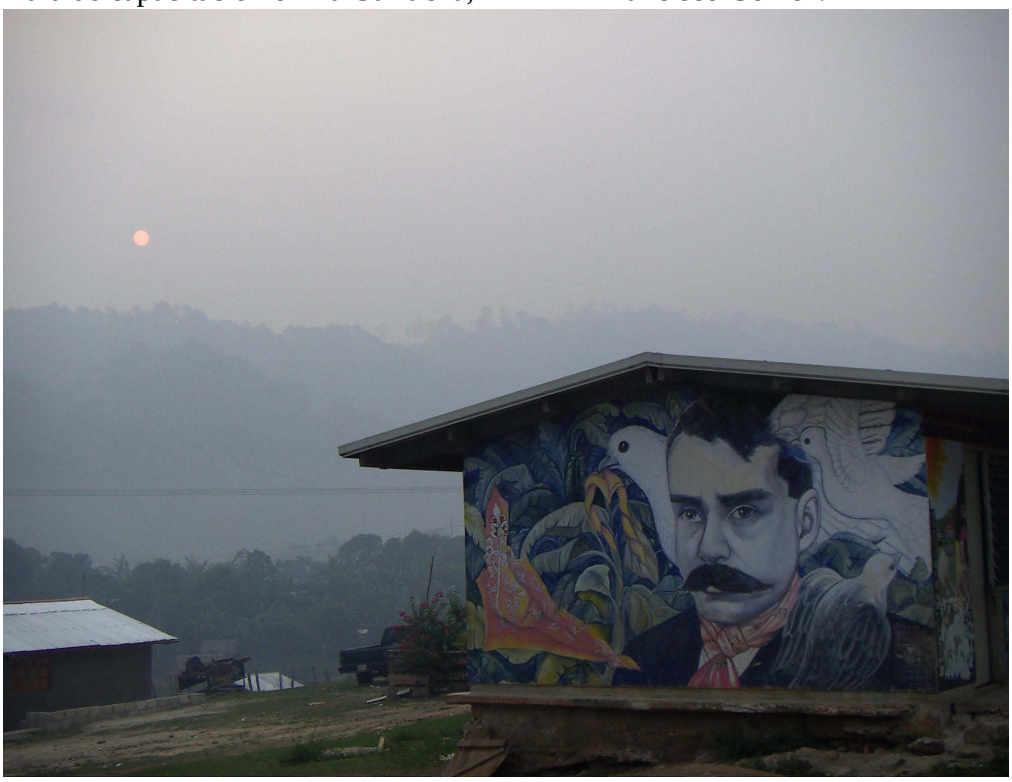


Escuela de Arroyo Granizo, MAREZ Ricardo Flores Magón



2. Centros de formación de promotores

Aula de capacitación en La Garrucha, MAREZ Francisco Gómez.



Centro de formación en La Culebra, MAREZ Ricardo Flores Magón



3. Pancarta de bienvenida al Caracol de La Garrucha (2005)



4. El frijolar de la escuela autónoma de San Rafael (2005)



Anexo F - Videos

1. **“Educación en resistencia”. (2000). 21 min**. Tseltal con subtítulos.

Con la cooperación de Promedios de Comunicación Comunitaria A.C., este cortometraje impactante fue realizado en el año 2000 por Moisés, promotor de comunicación en La Garrucha, Municipio Autónomo Francisco Gómez. El documental del videoasta zapatista contiene escenas grabadas dentro y fuera de un salón de clase multinivel, así como varias entrevistas a autoridades tseltales, a una promotora y un promotor de educación autónoma.

2. **“Letritas para nuestras palabras”. (2005). 13 min.** Tseltal con subtítulos en español, francés e inglés.

Como documento visual, este video etnográfico da a conocer el uso de un nuevo manual en lengua indígena durante una clase de lectoescritura en tseltal en una comunidad zapatista del Caracol de Morelia. El novedoso manual bilingüe tiene versiones en tsotsil y tojolabal, y es producto de un proceso colectivo de talleres sobre la lengua y la escritura en esta región. Este cortometraje ha sido difundido en distintos países por las redes de solidaridad.

3. **“La bendición de la escuela”. (2005). 8 min.** Tseltal sin subtítulos.

Fruto de la mirada original de Jean Trinh, este documento exhibe imágenes y sonidos de ritos religiosos vinculados a la inauguración de nuevas aulas en una comunidad tseltal del norte de la Selva Lacandona. Fue realizado a principios del mes de mayo de 2005. Ilustra la profundidad de la apropiación social de la escuela por las familias indígenas que la tienden a percibir como un lugar autoprotegido de aprendizaje colectivo de, por y para ellas.

Résumé : **Autonomie et éducation indienne : les écoles zapatistes dans les vallées de la forêt Lacandone au Chiapas (Mexique)**

A partir des pratiques éducatives des paysans zapatistes du Chiapas, l'autonomie se conceptualise comme la construction collective d'un projet des peuples indiens dans un champ de domination et de résistance sociale. Au cœur de la dispute avec l'Etat nation, le contrôle des communautés sur les éducateurs qu'elles désignent et évaluent est mis en perspective avec d'autres contextes, discours et actions d'organisations politiques autochtones en Amérique latine. Avant 1994, des programmes indiens d'éducation, d'abord clandestins, comme dans le Quiché (Guatemala) et le Cauca (Colombie), constituent des antécédents à l'expérience zapatiste d'autonomie radicale. En tant que politiques endogènes, *sui generis*, et historiquement situés dans des territoires ou des refuges multiculturels, ils remettent en question la capacité et la légitimité de l'Etat nation dans la gestion administrative et pédagogique des écoles.

Avec l'autorité de l'assemblée des familles et de nouvelles charges communautaires (notamment les « promoteurs d'éducation »), les relations de pouvoir et les positions d'intermédiation sociale se reconfigurent entre les acteurs de l'Etat et des territoires rebelles. La participation active des militants Tzeltal contribue à l'appropriation sociale de l'école, en étant un frein à la différenciation sociale et à l'assimilation culturelle. Elle est un moteur de la dignité et de la légitimité de gérer l'espace et le temps scolaire, mais aussi les méthodes et les contenus. Les changements liés à l'autonomie bousculent ainsi les continuités de l'organisation de l'école, du rôle politique et du travail des enseignants, et des choix pédagogiques pertinents du point de vue des Indiens zapatistes.

Mots-clés : Sociologie de l'éducation / Enseignants / Chiapas (Mexique) / Tzeltal (Indiens) / Amérique Latine.

Abstract: **Autonomy and Indigenous Education: The Zapatista Schools in Las Cañadas of The Lacandon Forest in Chiapas (Mexico).**

Based on the educational practices of the Zapatista peasants of Chiapas, autonomy is conceptualized as the collective construction of a project of Indian peoples in a field of domination and social resistance. At the center of the dispute with the nation state, control over educators by the communities who designate and evaluate them is put into perspective with other contexts, discourses and actions of indigenous political organizations in Latin America. Before 1994, Indian education programs, primarily clandestine, as in the Quiché (Guatemala) and Cauca (Colombia), were antecedents to the Zapatista experience of radical autonomy. As endogenous policies, sui generis, and historically located in multicultural territories or refuges, they call into question the capacity and legitimacy of the nation state in the administrative and pedagogical management of schools.

With the authority of the assembly of families and of new communitarian roles (including the "promoters of education"), the power relations and the social positions of intermediation are being reconfigured between State actors and rebel territories. The active participation of Tzeltal activists contributes to the social appropriation of the school, thus becoming a barrier against social differentiation and cultural assimilation. This participation is an engine for dignity and legitimacy in managing space and time at school, as well as methods and contents. Changes related to autonomy destabilize the status quo in terms of the organization of the school, the political role and work of teachers, and the educational choices relevant for Zapatistas indigenous people.

Key-words: Sociology of education / Teachers / Chiapas (Mexico) / Tzeltal (Indigenous) / Latin America.

El Colegio de México A.C.
Centro de Estudios Sociológicos
Camino al Ajusco 20, Pedregal de Santa Teresa,
México, D.F. 10740

Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3
Institut des Hautes Etudes de l'Amérique Latine
Ecole Doctorale 122 – Europe latine et Amérique latine
1 rue Censier, 75005 Paris, France.