



Fotografía: Bruno Baronnet.

## De eso que los zapatistas no llaman educación intercultural

Bruno Baronnet

bruno.baronnet@gmail.com

En los nuevos centros de población ubicados en las denominadas tierras “recuperadas” a los terratenientes en la Selva Lacandona (estado de Chiapas, México) han venido surgiendo desde 1997 cientos de “escuelas autónomas zapatistas” que funcionan paralelamente o reemplazando a las escuelas de los “maestros oficiales”. Con muy pocos recursos materiales se adaptan casas que eran de finqueros o se edifican modestos salones de clase con mobiliario escolar fabricado en el lugar. Al impulsar su propio sistema de educación, la primera tarea de los cuatro Municipios Autónomos Rebeldes Zapatistas (MAREZ) de la zona Selva Tseltal (“Caracol de resis-

tencia hacia un nuevo amanecer”) consiste en despedir a los maestros federales y estatales y reemplazarlos por jóvenes bases de apoyo que empiezan a capacitarse.

En el discurso de inauguración de la mesa “La educación autónoma” durante el primer encuentro de los Pueblos Zapatistas con los Pueblos del Mundo realizado el 30 de diciembre de 2006 en Oventik, la comandanta Concepción dijo lo siguiente: “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”. Por medio del “sistema zapatista de televisión intergaláctica” (noviembre de 2003), la comandanta Rosalinda reiteró que los zapatistas luchan por algo distinto a lo que pretenden los discursos interculturalistas en boga, pues defienden una educación “concientizada, conciliadora y liberadora, es decir, una educación de acuerdo con nuestra vida, con nuestra cultura y nuestra historia”. En las páginas que siguen se comentarán brevemente algunos datos de etnografía escolar obtenidos entre 2005 y 2007 con el permiso explícito de la Junta de Buen Gobierno “El Camino del Futuro” con sede en La Garrucha, en la Selva Lacandona.

Interesa mostrar que las prácticas de educación culturalmente diferenciada se inscriben en un marco de autonomía política. Sin la ruptura de las relaciones de dominación social con el poder del Gobierno federal y de los terratenientes, no hubiera sido posible el surgimiento de una política local de, por y para los pueblos indios, mismos que en esta región hablan variantes del tselal en general, y/o del ch’ol, del tsotsil y del tojolab’al, así como del español (“la castilla”) como segundo o tercer idioma. El proyecto de educación autónoma pertenece a un abanico de “trabajos” que las autoridades indígenas de las comunidades y los municipios zapatistas llevan a cabo para mejorar su cotidiano y formar nuevas generaciones de ciudadanos que ejerzan un control local y democrático sobre el quehacer político.

### **Autonomía política y educación indígena en rebeldía**

En el sector educativo, las instancias del autogobierno indígena se encargan de coordinar y controlar la construcción cotidiana de su propia política, desde el nivel comunitario hasta el municipal (MAREZ) y el regional (caracol). Ésta consiste en reclutar, orientar, mantener y evaluar a los promotores y promotoras de educación de acuerdo a las normas y los valores que caracterizan al mo-

vimiento zapatista. Ahora bien, esta alternativa otorga a los pueblos la posibilidad de controlar sus propios asuntos educativos. Entonces, ¿la autonomía política no sería justamente una condición para una enseñanza adecuada, o mejor dicho, más pertinente desde el punto de vista sociocultural?

Estén o no escritos, los actuales proyectos educativos de los municipios zapatistas consideran la necesidad de situar y adaptar la enseñanza al contexto social y cultural de los niños. En las aulas de los “autónomos” se utilizan las lenguas y los conocimientos indígenas combinados con el aprendizaje del castellano y de contenidos curriculares generales. Sin embargo, la profunda interculturalización de la enseñanza escolar en los MAREZ de Las Cañadas de Ocosingo no es un contraproyecto deliberado de las mismas comunidades rebeldes, sino más bien es una consecuencia lógica del marco autonómico de gestión cotidiana de la educación formal.

En vez de recurrir a prácticas discursivas interculturalistas en boga, los pueblos zapatistas experimentan modos originales de articular conocimientos culturales que son políticamente significativos y subjetivamente relevantes para las familias de militantes indígenas y campesinos. Así, en varios cientos de escuelas autónomas de toda la Selva Lacandona, los promotores recurren a las demandas zapatistas como ejes temáticos y generadores de conocimientos escolares. Según 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.

Por ejemplo, cuando se remiten en el aula a la demanda “techo”, las niñas y los niños estudian el vocabulario ligado a los diferentes tipos de vivienda en el campo y la ciudad. Examinan y comparan cómo se construyen y se equipan las casas, sin dejar de explorar cómo lo hacían sus antepasados. Los promotores de educación inventan ejercicios de cálculo en relación con los edificios habitacionales,

y discuten con sus alumnos de las comodidades modernas, sin dejar de referirse a la cuestión del derecho a la vivienda, que ellos no confunden con el “piso firme” promovido por un programa gubernamental que se impuso en ciertas comunidades oficialistas.

En los discursos de los representantes de las bases de apoyo zapatistas y de sus asesores y colaboradores en materia educativa, no se observa un énfasis particular en la introducción transversal de conocimientos culturalmente diferenciados en la escuela. Dicho de otra manera: no prevalece en los discursos zapatistas la idea de enarbolar la bandera de la educación “comunitaria” e “intercultural”. No obstante, en la selección curricular, la yuxtaposición y la combinación de conocimientos propios y ajenos a la cultura indígena y zapatista, las prácticas, las relaciones y los contextos sociales, culturales y políticos impregnan el conjunto de los proyectos municipales de educación autónoma. Tal vez sorprenda que con tan pocos recursos a su alcance las soluciones autonómicas de las autoridades zapatistas contribuyan a hacer de sus escuelas espacios de encuentro interculturales, entre ideas y personas de las mismas comunidades y otras que simpatizan con la causa rebelde.

### **“Porque de por sí nuestra educación nace de la comunidad”**

Un representante tseltal del Consejo del Municipio Autónomo Ricardo Flores Magón explica el pragmatismo del proyecto educativo regional:

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, promotor de educación de 20 años que atiende alumnos de 5 a 12 años de edad en un nuevo centro de población zapatista:

...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 la autoridad comunitaria encargada del Comité de Educación:

...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.

Si bien el inicio de la enseñanza en las escuelas zapatistas se realiza casi siempre hablando en lengua indígena, pocas veces los promotores usan palabras escritas en las variantes del tseltal, ch'ol, tsotsil o tojolab'al. Cuando los alumnos tienen ocho y nueve 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 español y en idioma indígena se recurre a nociones muchas veces ligadas al cultivo de la milpa (machete, semilla, cosecha, ejido), a la crianza de animales (vacas, cerdos, pollos, guajolotes), 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. Con los alumnos más avanzados se abordan 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 particular de promotores y alumnos por las cuestiones que muy pocos de ellos conocen directamente, como los mares, las ciudades, las tecnologías modernas, los países y pueblos extranjeros.

Si bien existen materiales y temarios curriculares elaborados en colaboración con las autoridades indígenas y los asesores externos a las comunidades, cada promotor los flexibiliza y finalmente elige las nociones que mejor domina. Cada educador zapatista recurre a los objetos y métodos pedagógicos que tiene a su alcance y a veces reproduce lo que ha aprendido en su niñez (copiar planas, tareas individuales, castigos, etc.), pero también experimenta con técnicas divulgadas en las sesiones de capacitación (trabajos en grupo, palabras y preguntas generadoras, juegos, imágenes, cantos, cuentos, etc.) e inventa otros métodos —no siempre lúdicos— a partir de su experiencia e imaginación pedagógica. Además, en asamblea o de manera personal, algunos padres de familia y autoridades comunitarias dan consejos e informaciones a los promotores acerca de las medidas disciplinarias aplicables y de los temas de estudio abordables en clase. En las escuelas visitadas de los MAREZ de la zona Selva Tseltal entre 2005 y 2007, los alumnos no recibían calificaciones, lo que no quiere decir que no hubiera evaluaciones de su desempeño.

No existen planes y programas zapatistas de educación sino principios, valores, normas y prácticas que orientan su acción. No es tarea sencilla para los promotores, los comités de educación de cada comunidad, los coordinadores y los consejos de educación de cada municipio asumir responsabilidades siguiendo la consigna de “mandar obe-

deciendo” al pueblo. Ésta se encuentra en el corazón de la propuesta zapatista de democratización y “buen gobierno” y se extiende del campo político regional a la construcción de una nueva política educativa en los territorios considerados.

### **Educación “verdadera” en vez de “intercultural”**

En el MAREZ Ricardo Flores Magón, el más grande de la Selva, no se habla de educación intercultural sino de “educación verdadera” en oposición a la desastrosa oferta educativa gubernamental que, al no tomar en cuenta la variante dialectal ni el contexto social, provoca un bajo rendimiento escolar y un alto nivel de deserción y abandono de los estudios a temprana edad. Por “verdadera”, los campesinos zapatistas entienden una pedagogía efectiva, que contempla la realidad histórica y sociológica en la cual se encuentran. Responde a las prioridades y los planes de desarrollo territorial que establecen. Se enseña a contar, leer, escribir y expresarse sobre cuestiones que conciernen a la vida cotidiana y a la actividad militante de estos pueblos organizados en un movimiento social que cuestiona el neoliberalismo, el indigenismo, las discriminaciones y la represión política.

En los territorios zapatistas donde operan hoy alrededor de 500 escuelas autónomas, no son los actores sociales externos (funcionarios, religiosos, activistas) sino los miembros de la misma 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.

De manera colectiva y colegial, las bases y las autoridades indígenas zapatistas designan, orientan y pueden revocar tanto al docente —campesino también— como a lo que es (o no es) pertinente enseñar en las aulas. Interculturalizar los planes y

programas no es posible sin una política cultural “desde abajo”; supone transformar el poder de decidir sobre el quehacer educativo regional. Lo que las organizaciones indígenas y sus comunidades puedan seleccionar como legítimamente válido no coincide con los discursos retóricos del Estado sobre lo que es culturalmente pertinente enseñar y reprimir.

A la imagen de lo que sucede en la región de Los Altos de Chiapas la autonomía educativa en la Selva Lacandona garantiza, pero no vuelve hegemónica, la enseñanza de conocimientos culturalmente diferenciados. En vez de focalizar la enseñanza sólo en el ámbito cultural y territorial, la autonomía indígena permite la irrupción de un modo de “buen gobierno” capaz de articular, reproducir y transformar valores y conocimientos apropiados por medio de la escuela. Así, las relaciones interculturales en la educación responderían a una lógica de poder de negociación local permanente entre lo socialmente endógeno y lo exógeno, sobre todo en el proceso de selección y conformación de los contenidos curriculares. Este diálogo intercultural es desigual, puesto que las relaciones entre las culturas también son relaciones de dominación social.

En un comunicado dirigido a “las sociedades civiles” (octubre de 2006), las autoridades en turno del Municipio Autónomo Ricardo Flores Magón explican que 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.

Como política pública rebelde, lo que es particular en el caso zapatista proviene del hecho de que no es desde las esferas del poder gubernamental



Fotografía: Bruno Baronnet.

de las capitales, sino desde el poder comunal (asambleas comunitarias, reuniones de promotores, comités y consejos de educación) que se arbitran las discusiones sobre lo que es pertinente o no abordar y desarrollar en los salones de clase. Entonces, la cuestión capital del carácter intercultural de la educación autónoma, y del carácter monocultural de la educación federal, depende fundamentalmente de la relación social de poder que determina la legitimidad y la pertinencia de los aspectos curriculares. 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 étnicamente diferenciados, de acuerdo a la identidad tseltal, campesina y zapatista.

### **La autonomía política de las comunidades como condición para una educación pertinente desde el punto de vista sociocultural**

Como sus familias, los jóvenes promotores de educación autónoma atribuyen un alto valor simbólico a su misión de aprender más y formarse mejor para



Fotografía: Bruno Baronnet.

enseñar a la niñez de su comunidad la “verdadera historia” de los luchadores sociales y héroes del país y del mundo. En clase, estos educadores comunitarios zapatistas —que no dejan de ser campesinos— hacen énfasis en temas culturales específicos a la región, gracias a una enseñanza bilingüe que busca cierto equilibrio entre “la castilla” hablada en la Selva Lacandona y la variante de la lengua indígena local. A las familias zapatistas les parece pertinente y necesario tratar en el aula las condiciones de vida en las épocas del peonaje en las haciendas, desde la colonización de la selva y las luchas por los derechos agrarios, hasta la represión actual contra el movimiento del cual forman parte.

Como consecuencia del pragmatismo de los promotores y las autoridades zapatistas, las prácticas pedagógicas observables en las modestas aulas de las comunidades rebeldes son muy eclécticas. 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. En vez de despolitizar y descontextualizarla, el marco autonómico hace de la escuela

un espacio reflexivo de contacto entre los valores vinculados por las culturas locales y las culturas globales.

De forma horizontal, cada comunidad se apropia a su manera del proyecto municipal de educación “verdadera” a partir de sus propias estrategias. Este marco democrático impide considerar a la educación autónoma zapatista como consecuencia de cierta imposición centralista y verticalista emanada de una cúpula guerrillera que manipularía a las bases sociales que justamente la sostienen y alimentan sus filas. Siendo una lección evidenciada por la acción de los campesinos indígenas zapatistas, la intensa participación incluyente de las comunidades en el sector político-educativo se vuelve una condición necesaria para que sus proyectos en permanente construcción sean efectivamente apropiados, autoevaluados y enriquecidos en función de los objetivos legítimos y de una lucha que ellos asumen como propios en lo cotidiano.

En suma, el autogobierno comunitario y municipal de las escuelas zapatistas ha permitido generar una política autónoma de educación indígena que cuestiona el centralismo, el burocratismo y el indigenismo del siglo pasado y del actual. En un contexto de guerra integral de desgaste, los indígenas zapatistas que trabajan las tierras “recuperadas” se reúnen, debaten y organizan sus procesos educativos de acuerdo a sus prioridades sin contar siempre con los medios financieros y técnicos necesarios para adaptar la escuela a los retos de la producción agrícola que constituye la base material de la resistencia, sobre todo gracias a las parcelas cultivadas en colectivo.

La experiencia de los proyectos municipales zapatistas demuestra que, como lo sostiene Benjamín Maldonado (2000) para el caso de Oaxaca, el problema educativo es, ante todo, un problema etnopolítico que no puede resolverse sólo a nivel pedagógico. En otras palabras, la resistencia indígena no es tanto una lucha por incorporar contenidos étnicos a la escuela, sino por democratizarla y recuperar la función educativa que había sido dejada en ma-

nos del Estado y los maestros, lo que implica la autodefinición de estrategias comunitarias de gestión administrativa y curricular en escuelas propias donde “el pueblo manda y el gobierno obedece”.

### Lecturas sugeridas

BARONNET, BRUNO (2009), *Autonomía y educación indígena: las escuelas zapatistas de Las Cañadas de la Selva Lacandona en Chiapas*, México, tesis de Doctorado en Sociología, Universidad de París III Sorbona Nueva y El Colegio de México, AC, en: [www.cedoz.org/site/pdf/cedoz\\_886.pdf](http://www.cedoz.org/site/pdf/cedoz_886.pdf)

GUTIÉRREZ NARVÁEZ, RAÚL (2006), “Impacto del zapatismo en la escuela: análisis de la dinámica educativa indígena en Chiapas (1994/2004)”, *Liminar*, vol. 4, núm. 1, pp. 92-111, San Cristóbal de las Casas, Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. DOI: <http://liminar.ces-meca.mx/index.php/r1/article/view/199>

MALDONADO, BENJAMÍN (2000), *Los indios en las aulas: dinámica de dominación y resistencia en Oaxaca*, México, Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH), en: [http://www.cseiio.edu.mx/bibliotecavirtual/Sociales/Descargar/los\\_indios\\_en\\_las\\_aulas.pdf](http://www.cseiio.edu.mx/bibliotecavirtual/Sociales/Descargar/los_indios_en_las_aulas.pdf)

STAHLER-SHOLK, RICHARD (2011), “Autonomía y economía política de resistencia en Las Cañadas de Ocosingo”, en Bruno Baronnet, Mariana Mora y Richard Stahler-Sholk (coords.), *Luchas “muy otras”. Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas*, México, UAM-X/CIESAS/UNACH, pp. 409-446, en: <https://zapatismoyautonomia.files.wordpress.com/2013/12/luchas-muy-otras-2011.pdf>.

Sistema Educativo Rebelde Autónomo Zapatista de Liberación Nacional-Zona de Los Altos de Chiapas, en: [www.serazln-altos.org](http://www.serazln-altos.org)

**NOTA: artículo publicado en el número 24 de *Decisio*, septiembre-diciembre de 2009.**

**“Hasta que los leones tengan sus propios historiadores, las historias de cacería seguirán glorificando al cazador”**

Proverbio africano