



Prácticas educativas de resistencia y transformación en la Chiapas indígena: religiosidad católica para un etnodesarrollo emergente

Educational practices of resistance and transformation in the indigenous Chiapas: catholic religiousness for an emergent development

Victoria Borrell Velasco

Resumen

En algunas comunidades indígenas de Chiapas, los procesos de desarrollo local se orientan hacia la autonomía política, la defensa de la identidad cultural y de la soberanía en la gestión de recursos y hacia el control en la toma de decisiones de la vida comunitaria. Estos denominados municipios autónomos defienden un modelo de autodesarrollo humano sostenible que contiene en su organización la semilla de prácticas religiosas católicas de la teología de la liberación. Se trata de un proceso adaptado a las necesidades e intereses de los pueblos originarios que emplea el liderazgo espiritual para integrar el poder político, económico y social comunitario sin pretensiones de vincularse con la política gubernamental sino de funcionar de forma paralela y autónoma, empleando para ello la educación popular crítica. En este trabajo de investigación se analizan diversas prácticas educativas de cuestionamiento, resistencia y emancipación, familiarizadas con los métodos de trabajo de la pastoral católica liberadora.

Palabras clave: desarrollo, religión, autonomía, educación crítica, pueblos originarios.

Abstract

In some native Chiapas communities, local development processes are oriented towards political autonomy, cultural identity defense and resources management sovereignty and controlling community life decision-making. These autonomous municipalities defend a sustainable human selfdevelopment model whose organization holds the seed of catholic religious practices belonging to the Liberation Theology. It is a process adapted to original countries' needs and interests that uses spiritual leadership in order to integrate political, economic, and social community power with no purpose of getting linked to government policy but in order to work in a parallel and autonomous way, using critical pedagogy and popular education to achieve these goals. This research paper analyzes various educational practises (questioning, resistance and emancipation), familiar with liberatory Catholic pastoral work methods.

Key words: development, religion, autonomy, critical education, Indian peoples.



Esta es también una tarea eclesial, no sólo como respuesta civil a la coyuntura, sino como compromiso natural, enraizado en la invitación evangélica de construir un reino de hermanos [...] En los acontecimientos de Chiapas vemos los signos de los tiempos con que Dios nos llama a una conversión personal y a una transformación de las estructuras neoliberales que han abusado de la paciencia de los pobres.

Monseñor Samuel Ruiz García (Monroy 1994:10)

Introducción

A veces se producen movimientos sociales de carácter local que tienen una repercusión mundial ya sea por su contenido reivindicativo, por su originalidad, por su durabilidad, por la identidad de sus protagonistas o por la urgencia de sus propuestas. Y, en ocasiones, estos hechos atraen a numerosos simpatizantes, apoyos altermundistas e, incluso, se convierten en foco de interés científico por la relevancia de la iniciativa. Es el caso de las propuestas de autogobierno de los pueblos originarios de México que, en la actualidad, configuran los denominados municipios autónomos¹. Los conflictos y convulsiones entre estos pueblos y el estado-nación han sido frecuentes en toda América Latina. En Chiapas se puede identificar como constante el enfrentamiento entre la pretensión de una sociedad nacional asimiladora, por una parte, y los pueblos que reafirman sus identidades plurales y sus prácticas autónomas de estar en el mundo, por otra. Esta confrontación, entre el estado-nación y las comunidades, ha alcanzado grados de violencia extrema y momentos abiertamente bélicos en una lucha frente al despojo y en defensa de la autonomía cultural.² Con inspiración religiosa, también se datan rebeliones históricas³ que se interpretan como antecedentes del gran levantamiento de 1994 (Marroquín 1996:143-158) mientras, paralelamente, ha existido un trabajo de apoyo a las culturas indígenas, al que me referiré en otro epígrafe, protagonizado por la pastoral de la iglesia católica en su opción por los pobres, desde el enfoque de la teología de la liberación.

Con el fin de contextualizar el objeto de estudio, haré una breve referencia a las que, tradicionalmente, han sido las formas institucionalizadas y habituales de enfrentar la pobreza en este ámbito geográfico, dejando a un lado los levantamientos puntuales que fueron sistemáticamente aplastados así como los propios mecanismos de supervivencia generados por los pueblos oprimidos. Fundamentalmente, se trata de dos modelos de intervención que aglutinan todas las iniciativas de apoyo y que, en ocasiones, han llegado a mezclarse hasta confundirse: los programas del gobierno y la acción de las ONGs y Asociaciones Civiles.

Los programas de gobierno tales como PRONASOL (Programa Nacional de Solidaridad), PROGRESA (Programa de Educación, Salud y Alimentación) y, más tarde, Oportunidades y Procampo, han tenido como misión oficial “impulsar políticas que permitan superar la pobreza, pobreza extrema y exclusión de la población, especialmente a los grupos más vulnerables; para disminuir los rezagos sociales y mejorar las condiciones de vida de la población en general” (Secretaría de Desarrollo Social. Paquete Hacendario 2008: 21700.1). Sin embargo, algunas voces entre la población indígena han hecho otra valoración:

“Uno de los problemas a los que se enfrentan las comunidades es que el gobierno le da a la gente Progresita y Procampo, pero no les da a todos, por eso empiezan las divisiones, porque a unos les toca y a otros no (...) (Ernestina López. Bayalemó). A veces los papás obligan a sus hijos a estudiar para que sigan recibiendo el dinero que da el gobierno; presionan a los maestros para que no los reprueben y sigan teniendo la beca.” (Petrona Méndez, Yochib) (V.V.A.A. Jolom Mayaetik 2007: 120-137).

Otra de las formas paliativas de intervención han sido los proyectos de las numerosas ONGs que actúan sobre este marco territorial. Se trata de agencias internacionales, fundaciones privadas o asociaciones civiles que pretenden reducir la pobreza y estimular el desarrollo sostenible mientras se enfrentan a peligros tales como la politización, la pérdida de autonomía en sus decisiones, por estar vinculadas a la financiación, y problemas de subsistencia que las convierten en brazos del Estado para la prestación de servicios (García y Villafuente 2012: 45).

Insuficientes estas intervenciones, exógenas, descontextualizadas y muchas veces opresivas, conviven con nuevas fórmulas de autodeterminación procedentes de los propios pueblos originarios que padecen directamente las consecuencias del modelo de desarrollo neoliberal. Desde 1994, en que se produce el levantamiento zapatista, las acciones que articulan el descontento y proponen alternativas han sido muchas⁴. En el marco de las movilizaciones sociales⁵ así como en el itinerario dibujado durante los casi 20 años de lucha zapatista se pueden identificar prácticas de resistencia eficaces también en el ámbito de la educación. La transmisión de los valores culturales que van a construir tanto una cosmovisión como un modelo de vida diferente, al margen del hegemónico, ha preocupado enormemente a los iniciadores de la experiencia. El papel que



los grupos dominantes otorgan a la educación, para asegurar sus privilegios y su capacidad de ejercer el control sobre otros, no ha sido más importante que los esfuerzos de los pueblos oprimidos históricamente por pautar modelos educativos que consiguieran dar respuesta a sus auténticas necesidades, que evitaran la complicidad con los poderosos y transformaran, en definitiva, su mundo. En este sentido, la educación para los pueblos indígenas de Chiapas es un instrumento esencial en la dignificación de sus vidas, en la reafirmación de su identidad y en el diseño de su autonomía.

Ámbitos educativos emergentes: esperanza frente a herencia

En estudios anteriores dirigí mi interés a analizar las experiencias de educación popular, alternativa o crítica emanadas desde distintas iniciativas (asociaciones civiles, organizaciones no gubernamentales, iglesias...) preguntándome cuáles de esas prácticas contenían realmente rasgos de resistencia, de emancipación o de rebeldía antisistémica. Las conclusiones obtenidas se inclinaban hacia las experiencias gestadas desde los municipios autónomos, por su rechazo firme de la escuela tradicional aculturadora, y desde las organizaciones y centros de formación que compartían su opción por la transformación radical, manifestando abiertamente una ruptura con aquellas fórmulas mixtas que carecían de eficacia real⁶. En una búsqueda posterior, cuyos resultados presento en este escrito, he encontrado toda una red de *globalización ética* en torno a la formación, centralizada en lo que denomino *triángulo virtuoso* y que contiene las iniciativas de las ESRAZ (Escuela Secundaria Rebelde Autónoma Zapatista), del CIDECI (Centro Indígena de Capacitación Integral) y de la Universidad de la Tierra. Indagando en las fortalezas de estos espacios de formación para el desarrollo –innovación, experimentación, participación y durabilidad– mi hipótesis se orienta a destacar el papel relevante del liderazgo espiritual de la iglesia católica en su opción por los pobres, es decir, de la teología de la liberación frente a la resignación. Para la sociedad autónoma, derivada de la lucha zapatista, la religiosidad católica es importante tanto en la toma de conciencia como en la gestación de la organización política –aunque no lo es tanto en el gobierno ulterior– e incluso en las movilizaciones de apoyo al objetivo de construir “un mundo donde quepan muchos mundos” (EZLN 1997: 202) y, por ende, en el diseño de un proyecto educativo genuino. Los pueblos originarios de los Altos de Chiapas propusieron una acción educativa dirigida al desarrollo cultural autónomo –acompañado de nuevos procesos de organización social y política– que respondiera a sus necesidades y respetara sus costumbres.

“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 (...) Ya no es tan fácil engañarnos, ya sabemos el derecho que tenemos como indígenas”. Edgar, promotor de educación (Klein 2001: 5)

Los ámbitos educativos emergentes pasaron por la deconstrucción de la educación indígena oficial⁷. Los primeros boletines sobre educación zapatista que se lanzaron a la red de internet ya reflejaban el cansancio y la indignación que la población sentía ante una fórmula educativa asimilacionista y descontextualizada. Las prácticas educativas autónomas muestran, por una parte, la superación de los mecanismos tradicionales de resistencia y aceptación y, por otro lado, constituyen un esfuerzo innovador sostenido por la idea de germinación, de renacimiento, efectivamente, con la pretensión de crearse de nuevo contando sólo con lo propio. Los valores de la sabiduría ancestral de los pueblos originarios se rescatan en el proyecto de autodeterminación. Se trata de una educación-trabajo-juego con una autonomía basada en el respeto a la voluntad del que aprende, el consejo, el acompañamiento, el juego, la flexibilidad y la atención a la diversidad. La autonomía está contenida en algunas nociones básicas de la educación del pueblo tzeltal⁸. El paradigma de la educación autónoma vertebrado en las nuevas escuelas y espacios de formación es creado en torno al objetivo de un desarrollo humano sostenible frente a la dinámica de empobrecimiento, de dependencia, de violencia, de opresión y de imitación de pautas culturales exógenas. El modelo implementado trata de explorar fórmulas políticas y económicas que sean útiles para gestionar sus recursos de forma solidaria, con prácticas horizontales concretas, transformadoras. En este sentido, el proceso formativo acompaña el análisis de la vida cotidiana, la definición de los derechos culturales, la distribución de responsabilidades y la participación en la toma de decisiones así como la regulación de todos los asuntos de gobierno. En un plano de mayor simbolismo, el trabajo en las escuelas impulsa la identificación de los intereses individuales con los colectivos. Esta labor cuenta con dos respaldos esenciales: la espiritualidad católica y el intelectualismo crítico, presencia y acompañamiento en una responsabilidad compartida. De ambas cuestiones trata el presente trabajo.



Consideraciones metodológicas para el enfoque etnográfico

La búsqueda de soluciones específicas a problemas concretos de las comunidades, en un marco ecológico propio y desde los valores culturales autóctonos, es una iniciativa que transforma el inconformismo/indignación, más propios de una situación de resignación dentro de la resistencia, en sentimientos de *digna rabia*⁹, en situaciones de rebelión e, incluso, en revolución. El anhelo de emancipación socio-política es un acto de responsabilidad que supone asumir el protagonismo en una transformación necesaria que conlleva la no aceptación de la regulación existente y el desafío de explorar y encontrar un nuevo orden, basado en la solidaridad. Afirma el sociólogo De Sousa Santos (2005: 43-50) que se trata del paso desde el conocimiento-regulación del caos colonialista al conocimiento-emancipación del orden que conjuga razón-emoción y que concibe al otro como sujeto. El enfoque etnográfico que propongo se inspira en el proyecto teórico de producción de alternativas a la globalización hegemónica desde abajo, lo que De Sousa (2005:91) denomina la trilogía de la sociología de las ausencias, la sociología de las emergencias y el trabajo de traducción. Únicamente conociendo el hecho multicultural en los Altos de Chiapas y la posición que ocupan los pueblos originarios¹⁰ así como la lógica de aquellos que han pasado a una acción rebelde que visibiliza nuevas subjetividades, se puede hacer una descripción y un análisis desde el sur. En este ámbito geográfico, el movimiento zapatista sirvió para alertar de una situación extrema y para poner límites al modelo de desarrollo insostenible impuesto a las comunidades. Lo hicieron con un grito colectivo de denuncia y esperanza que abrió un campo de experimentación social al que dirijo mi análisis. Los hechos que he seleccionado son las prácticas socio-educativas que contribuyen no ya a la emancipación -que implicaría la anterior dependencia y tutela de otro- sino a la autodeterminación política y económica de los pueblos indígenas. Las personas protagonistas son los hombres y mujeres que cada día luchan por tener una vida digna, es decir, tanto los campesinos como las tejedoras pero también los maestros, los catequistas, los agentes de pastoral y los intelectuales que alimentan un ideario de justicia, de soberanía y de autonomía. Por esta razón y con una perspectiva cualitativa, incluyo la visión de aquellas personas que asumen responsablemente su cuota de participación en una *innovación social* desacreditada y desprestigiada sistemáticamente desde su origen por no seguir el modelo hegemónico de organización. Pretendo centrarme en lo que M. Mead denominó *utopías fuertes* (De Sousa 2003: 379) que son concebidas, en el caso de las prácticas educativas, como posibilidades realistas de desarrollo humano y sostenible por parte de las comunidades, centros, asociaciones y entidades que las implementan en el presente.

Los indicadores seleccionados para el análisis descriptivo han sido: 1) creación de escuelas, es decir, presencia de un espacio físico propio; 2) existencia de un curriculum autónomo, con contenidos establecidos de forma autónoma; 3) aplicación de unas líneas metodológicas basadas en la emancipación y en el fortalecimiento de los valores indígenas así como un ambiente de estudio inspirado en la cooperación, y, por último, como indicador central 4) la presencia en el proceso de líderes relacionados con la espiritualidad católica.

Las entrevistas mantenidas con los diferentes participantes me permitieron organizar los resultados en cuatro grupos. Por una parte, la información procedente de sacerdotes y religiosas cuya postura es clara en defensa de la autonomía como vía de desarrollo real de los derechos humanos y culturales, de tal forma que su principal aportación como informantes fue expresar su solidaridad y su comprensión así como derivar la obtención de datos a los principales protagonistas, los pueblos indígenas zapatistas. La discreción y el respeto máximo a estos procesos autónomos marcaron mis conversaciones con este grupo de informantes. Por otra parte, el grupo de catequistas me permitió obtener información relacionada con los procesos de concienciación, acompañamiento y movilización ya que algunos de ellos están implicados en organizaciones de defensa de los derechos humanos, en proyectos de desarrollo e incluso en actividades educativas. Dentro del tercer grupo de entrevistas, concedí especial importancia a las realizadas a los promotores de educación que, no sé si casualmente, siempre fueron varones y dejaban ver ciertas ideas comunes referidas a: la satisfacción de prestar un servicio a la comunidad y defender la autonomía; la visión contrastada del antes y el ahora de la educación en las escuelas como si de una conversión espiritual se tratara; alusiones constantes a la metodología participativa y a la erradicación de las malas prácticas de la enseñanza oficial; la explicación pormenorizada y la defensa del *mandar obedeciendo*; referencias a los contenidos curriculares emanados de las necesidades, aludiendo a los espíritus ancestrales y a la identidad maya de la antigüedad; y la gran confianza que depositan los promotores en el diseño curricular como medio para la formación de futuros profesionales de cara a la mejora de la comunidad. En cuanto a las familias entrevistadas, el principal dato hacía referencia a la satisfacción sentida por la disminución de la violencia sufrida por los estudiantes y por el aprendizaje de saberes y habilidades útiles para la vida de la comunidad. En definitiva, conceden a la educación un papel importante para la cohesión social y el progreso comunitario.

Los mexicanos indígenas zapatistas han identificado las causas de su pobreza y de su subordinación. Definen el modelo de desarrollo neoliberal como el perpetuador de las desigualdades socio-económicas y ven en la educación autónoma una



herramienta crucial para resistir y para renacer como una sociedad producto de “una voluntad mancomunada y consciente de sí misma” (Horkheimer 1972: 208). Además de esta principal línea teórica me ha interesado el análisis del cómo se realiza el proceso de construcción de las nuevas estructuras y dinámicas (Weber 1984) así como el análisis de los logros que contribuyen al nuevo modelo de convivencia y desarrollo. Para ello veo oportuno describir algunos aspectos relacionados con la geoeducación y la cronoeducación, en lo que denomino etnocontexto, referido a los tiempos y espacios de la educación indígena autónoma. En este sentido, de los 42 municipios autónomos que se identifican en la zona, mi selección se centró en los pertenecientes al Caracol de Oventic¹¹ que constituye el *corazón céntrico* y cuya población es tzotzil en un 33,5 % y tzeltal en un 37,9 % dentro del conjunto total de población indígena de Chiapas¹².

Y en lo que concierne al cronocontexto, es oportuno recordar que, al reconocer los derechos territoriales, las comunidades podían decidir su pertenencia o no a los municipios autónomos y, ante la firmeza de la organización autonómica, el gobierno ordenó a partir de 1998 la remunicipalización arbitraria como forma de presión, con las consiguientes amenazas y hostigamientos¹³ (Burguete Cal y Mayor, 2004). En lo que concierne a la educación, decenas de sucesos ilustran la reacción oficial ante la propuesta de una educación primaria autónoma: cortes de luz o persecución a familias por su negativa a asumir cargos en comités de obras de educación, son algunos que aún se mantienen¹⁴. Ante hechos como éstos fue el Centro de Derechos Humanos Fray Bartolomé de las Casas el que intervino estableciendo un campamento civil por la paz en abril de 2011.

Es en estas especiales circunstancias en las que la búsqueda de fortalezas en la autonomía educativa me llevó a reflexionar sobre la importancia de la religiosidad en su inquebrantable resistencia.

Prácticas etnoeducativas para el autodesarrollo

“La historia de cómo vine a esta escuela¹⁵: Cuando yo me enteré de que van a levantar una escuela nueva y que es para los indígenas y que se van a dar a conocer las cosas nuevas y que se va a aprender muchas cosas más, yo pensé rápido y decidí de venir a estudiar, pues. Mis padres estaban de acuerdo y me dejaron venir y me siento contenta por haberme dejado estudiar todavía. Son buenos los trabajos que hay aquí; son varios porque algunos preparan el alimento cada día y, otros, hacen el aseo mientras los demás tienen clase, y así pasamos todos los días (...) Pero a veces hay momentos tristes para nosotros, que es cuando corremos el peligro porque nos quieren acabar. Es difícil como vivimos pero yo sé que algún día saldremos adelante y en ese entonces viviremos sin peligro. Pero, a pesar de todo, vivimos felices con la naturaleza.”(Martha, comunidad Unenaltic 2003).

Así comienza el relato de una experiencia que forma parte del *triángulo virtuoso* de la educación autónoma. Los inicios de la metodología de educación popular crítica en Chiapas se remontan al trabajo realizado en las mesas del Congreso Indígena de 1974 basado en la participación y en prácticas asamblearias coordinadas por el obispo Samuel Ruiz. Tres décadas más tarde los promotores de educación afirmaban:

“Empezamos con que la escuela autónoma tiene que utilizar una metodología abierta, que cada niño participe, que opine, porque todo lo que dice el niño está bueno. También lo que dice el promotor también está bien. Pero ya lo vimos que era una construcción y una dedicación conjunta, tanto niños y promotores. Y también lo que se trató de cambiar es que todas las cosas se construyen en colectivo, que se trabaja en equipo y que si a alguien le cuesta entender las cosas, se apoya entre el grupo (...) Esa es la metodología diferente” (Prensa De Frente en Chiapas, Junio de 2008).

Los municipios autónomos decidieron la creación de escuelas coherentes con sus objetivos y tejieron un fuerte pilar para su revolución a través de la educación siendo fieles a su compromiso y a la invitación que hicieron al conjunto de la sociedad “por la vía que la inteligencia y la imaginación indiquen a cada ciudadano para actuar en la defensa de sus derechos” (López Casillas 1994: 146) de manera que la idea de fundación original subyace en la iniciativa educativa. Sus comienzos fueron extremadamente duros en cuestiones como la decisión de prescindir de los maestros oficiales, la formación de los nuevos promotores y la organización de las nuevas escuelas. Y ya que la sociedad civil era también la encargada del sostenimiento económico de los promotores, las relaciones laborales organizadas por la Comisión Regional de Educación estaban basadas en la ayuda mutua en el mejor de los casos. He seleccionado cuatro testimonios para ilustrar los enormes obstáculos que tuvieron que afrontar y resolver durante todo el período de configuración de la autonomía (Klein, 2001: 5 y ss):



“El momento de correr los maestros oficiales empezó en diciembre de 1999 y enero de 2000. La decisión de correr los maestros oficiales era un acuerdo de la región (...) No queremos competencia o problemas. Empezamos a informar de buena manera (...) En las comunidades divididas, los priístas no querían sacar a los maestros oficiales porque no están de acuerdo con la educación autónoma” (Comisión Regional de Educación, 2001).

“Uno de los obstáculos en la construcción de una educación autónoma es la dificultad de nombrar maestros comunitarios si no aprendieron mucho en la educación oficial. Tuvimos que buscar apoyo para capacitarnos más y capacitar a los promotores de educación porque aprendimos muy poco en las escuelas del gobierno...” (Promotor de educación, 2001).

“La comunidad no me está apoyando. O sea el acuerdo es que me apoyan en mi trabajo pero siempre se olvidan. Si no lo hago yo, nadie más lo va a hacer y ¿cómo voy a comer? Nada más estoy haciendo el esfuerzo por la resistencia”. (Edgar, promotor de educación, 2001).

“Hago el plan de clases día por día porque no se sabe cuáles son los niños que van a venir. Cada día vienen de distintos niveles, a veces vienen más pequeños, a veces más grandes. Algunos ya saben mucho de la matemática y algunos ni conocen los números” (Promotor de educación, 2001).

No obstante, han logrado mantener su actividad sorteando estos y otros graves problemas y respondiendo al compromiso de resistir ante el que ellos denominan *mal gobierno*. Observamos una educación definitivamente inmersa en una cultura de colaboración y comunidad, que está contextualizada, no es monopolizadora sino diferenciada. Su objetivo principal sigue siendo cambiar las condiciones socioeconómicas en las que viven y caminar hacia la justicia social, por tanto, representa un recurso comunitario enormemente valioso que conecta con las raíces identitarias. Es una educación comprensiva e inclusiva, fiel a los lemas originarios de *mandar obedeciendo* y de *caminar preguntando*. Emplean la acumulación de experiencias como algo central en su trabajo y, en consecuencia, su método es extraordinariamente experimental¹⁶.

Otra de las prácticas de educación popular es la que se desarrolla en el CIDECI¹⁷ que ofrece la posibilidad de continuar la capacitación, profesional y académica, a aquellas personas formadas en el sistema educativo autónomo. El Centro inició sus actividades en los últimos meses de 1989 con el objetivo de formar a jóvenes indígenas en oficios y artes tales como la producción, capacitación y asesoría agroecológica. Incluye la modalidad de residencia para grupos de entre 100 y 150 jóvenes indígenas¹⁸ en la que desarrollan una vida ordenada, disciplinada, de esfuerzo y rigor en sus tareas. Los usuarios dejan ver un alto nivel de satisfacción y relacionan sus posibilidades y progresos con la benevolencia de un dios que se manifiesta en sus vidas y en su entorno.

En la misma línea de educación liberadora aparece, para cerrar el triángulo virtuoso, la Universidad de la Tierra. Y es emancipadora porque permite deconstruir tanto lo aprendido como los modos de aprender, confiando en la curiosidad innata del individuo y en su responsabilidad al elegir un itinerario formativo que construya una vida digna. La metodología es importante porque, como señaló Freire (1970: 205) “los hombres se liberan en comunión” y así es como los zapatistas católicos aprendieron a trabajar, inspirados en el espíritu comunitario de una iglesia con vocación ecuménica.

“La Universidad de la Tierra es una iniciativa que nace en México en el año 2002. Toma como referencia el pensamiento de Ivan Illich y considera que el estudio debe ser el ejercicio ocioso de la gente libre; o mejor dicho, en sus actividades no se concibe el estudio como el medio que permite escalar en la pirámide meritocrática de los ciclos formativos, cursos académicos, certificados de asistencia y títulos compulsados (...) como principio, se aprende sin la necesidad de profesores, curriculum, alumnos, libros de textos o títulos”. (Igelmo Zaldívar 2012: 286).

Las tres experiencias educativas se dan en el marco de la autonomía (política, cultural y/o económica) lo cual supone un esfuerzo de autogestión, excepcionales recursos humanos, apoyos de solidaridad internacional y una espiritualidad profunda que mantiene vivos los objetivos de vida digna como pueblo autónomo. La redención a través de la educación que proponía históricamente la tradición cristiana -relacionada con el capitalismo que crea productores y consumidores en un marco de competitividad asumida- fue radicalmente rechazada por la propuesta de educación autónoma, ya que se trataba de crear una educación del ser y del vivir. La metodología en educación pasó por trabajar el empoderamiento¹⁹, lo que significaba fortalecer todo el engranaje educativo, mostrando confianza en los saberes tradicionales para la selección curricular, optar por el cooperativismo como estrategia de aprendizaje eficaz y desarrollar habilidades de negociación, comunicación y búsqueda de apoyo para la defensa de sus derechos. Este proceso queda reflejado en las conexiones internacionales que han establecido las escuelas zapatistas a través de las estancias para extranjeros o intelectuales así como en el desarrollo de páginas webs,



foros y radios comunitarias, que constituyen sólo un ejemplo de las iniciativas que se gestaron desde el principio. La manera de entender la praxis educativa viene determinada por la experiencia de ser pueblo oprimido, colonizado, indio; pero además está fuertemente influida por el rescate de identidades como pueblo originario con tradiciones y formas de hacer propias que se han ido transformando y definiendo por las nuevas aportaciones ideológicas de la liberación. La idea de base del *basta ya* es una idea conformada por una doble negación: *esto no es lo que queremos como pueblo y esta situación no es la que dios quiere para nosotros*, así como por una afirmación basada en la esperanza: *podemos vivir de otro modo y estamos legitimados por el ser supremo para alcanzar esa vida digna en este mundo*, sin esperar la llegada de otra etapa histórica, ni de mesías salvadores ni de una vida después de la muerte.

Así pues, la ideología cimentadora de las tres prácticas responde a una pedagogía libertaria: *quien sabe que enseñe y quien no que aprenda* en contacto con las fuentes de saber, de forma contextualizada, junto a quien domina los contenidos y las habilidades y quiere transferirlas de forma solidaria, en una prestación de servicios cuya rentabilidad es absolutamente social. “Este paso de la productividad a la convivencialidad era un tránsito del valor técnico al valor ético” (Igelmo 2012: 295). Los indicadores de éxito comunes a las tres experiencias que resumen los logros de estas prácticas educativas en relación al etnodesarrollo pueden organizarse en tres capítulos: 1) Altas expectativas, es decir, existe una fe explícita en el progreso de las personas. Se visibiliza la voluntad de cambiar y la posibilidad del cambio. De hecho, se hace patente la teoría de la descolonialidad. 2) Ambiente de apoyo mutuo, acogida, colaboración e inclusión. Metodología flexible que genera espacios de participación en los que predomina la proactividad. Los líderes, jóvenes, promotores, enseñantes, se acercan a los aprendices con las mismas actitudes que los catequistas (muchos de ellos lo fueron en el pasado). 3) Currículo libre, información fluida, transferible y susceptible de ser diseñada según las necesidades, intereses y capacidades de cada persona.

En definitiva, me inclino a pensar que la religiosidad implícita en estos procesos proporciona entornos más seguros, fuera del partidismo de las experiencias de carácter estrictamente político en las que se generan compromisos que estigmatizan a los grupos protagonistas. Por el contrario, lo liberador de estas vivencias es que cuentan con un apoyo espiritual, *fuera del control de este mundo*. Las figuras de la iglesia, sacerdotes, religiosas y catequistas son figuras de confianza que ofrecen seguridad y protección aún en su ausencia. Curiosamente, la mayor parte de las veces estas personas no están directamente presentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje, pero sí lo están en la organización y lo han estado en la movilización. En muchas ocasiones se trata de apoyos simbólicos pero constituyen la garantía de estabilidad y de autenticidad frente al *mal gobierno* y ante el resto del mundo que apoya su autonomía. La clave está en el acompañamiento, base para una dialéctica constructiva, como seguidamente referiré.

El papel de la fe en la fuerza del proceso

Se han hecho análisis diversos del papel de la iglesia católica en el movimiento zapatista desde antes incluso del levantamiento. Voces como la de Enrique Marroquín²⁰ vincularon estrechamente a un sector de la iglesia, la que nace de la teología de la liberación, con la insurgencia armada de 1994, afirmando que “difícilmente hubiera sido posible la gesta zapatista sin la pastoral oficial de la diócesis cristobalense” (Marroquín, 1996: 143) y añadiendo que “el hecho mismo de que varios catequistas se hayan incorporado a la guerrilla zapatista, comprueba la profundidad con que la religión se ha asimilado al cristianismo” (1996: 147). Este autor llega a comprometer directamente la figura del obispo y su trabajo pastoral con el hecho político-militar del levantamiento²¹. No casuales coincidencias se encuentran en la constante ofensiva de los medios de comunicación, como Televisa y poderosos periódicos del momento, contra la denominada *iglesia paralela* acusando a sacerdotes y catequistas de su pertenencia al EZLN²². Sin embargo, esto no fue lo único que tuvo que enfrentar el obispado, el propio gobierno desplegó una campaña de hostilidad contra el trabajo de la pastoral indígena de la Diócesis que generó un hostigamiento permanente y la persecución activa contra la figura del obispo: Samuel Ruiz fue propuesto para ser destituido de su cargo acusado de cometer “graves errores doctrinales, pastorales y de gobierno.” (1996:168) Pero el *obispo de los indios* fue defendido por la sociedad civil, nacional e internacional, con muestras de apoyo difíciles de acallar²³.

Nos encontramos ante el caso de una confrontación extremadamente aguda entre un gobierno nacional y una iniciativa popular. De parte del gobierno toda la fuerza de las instituciones, la presencia del ejército, el apoyo de los empresarios y ganaderos, el poder de los medios de comunicación de las derechas del país, una gran campaña que se ocupó de criminalizar el trabajo del obispo por la liberación de los pobres y el despojo histórico de éstos sometidos a una permanente violencia institucionalizada. En la otra parte, miles de indígenas, miles de pobres de todo México, los agentes de pastoral, el obispo Samuel Ruiz,



jesuitas y dominicos, los movimientos estudiantiles, obreros y organizaciones no gubernamentales, las manifestaciones de apoyo internacional, es decir, el triunfo de un movimiento popular basado en la justicia y en la solidaridad. Y es que, a pesar de este pulso desigual, el obispo fue propuesto por el gobierno, con el aval de la Conferencia Episcopal Mexicana, como mediador para el diálogo con el EZLN y para la resolución pacífica del conflicto.

¿Qué hubo, entonces, a lo largo de esas décadas de trabajo pastoral que fortaleció la resistencia? Los antecedentes nos hablan de un hito importante que corresponde a la celebración, en 1974, del V Centenario del nacimiento de Fray Bartolomé de las Casas. Fue el obispo de San Cristóbal, D. Samuel Ruiz, el encargado de organizar el I Congreso Nacional Indígena: “El obispo Samuel Ruiz, para aceptar, puso como condición que fuera un Congreso de Indígenas y para indígenas; de ninguna manera un Congreso de tipo turístico, folclórico ni mucho menos con tintes demagógicos” (Monroy 1994: 69). La dinámica asamblearia, desarrollada por los cuatro grupos lingüísticos mayoritarios, se centró en cuatro temas: tierra, comercio, educación y salud. Los mismos que se han mantenido presentes en todas las reivindicaciones posteriores durante los casi 40 años que siguieron a la celebración de aquel Congreso. Durante el primer decenio posterior las bases del trabajo organizativo en defensa de los derechos de los pueblos originarios estaban establecidas. Así, cuando en 1984 llega un nuevo gobierno aún más represor, la respuesta es un aumento en la reorganización política e incluso militar por parte de los indígenas que componen una guerrilla en las condiciones de extrema dureza que ofrece la montaña chiapaneca²⁴. Además, en esta década se fortalecieron algunas organizaciones campesinas con una demanda fundamental heredada desde los tiempos de Zapata: la tierra. Y, junto a ello, siempre en su labor de acompañamiento, el proceso de *evangelización liberadora*:

“Los indígenas han conocido más de veinticinco años de una evangelización centrada en el respeto y en la convicción profunda de los derechos de los indios a la vida, a ser sujetos de su propia historia y a contar con un pedazo de tierra donde trabajar y de la cual vivir. La pastoral ha contribuido a desarrollar la dignidad y la organización social de los pueblos indios. El anuncio de una sociedad más justa y fraterna: el Reino de Dios, como utopía y esperanza cristiana, ha sido hecho a todos los pobres.” (Reygadas 1994: 218).

Casi veinte años han pasado desde el alzamiento y dos circunstancias se han mantenido con plena vigencia: los movimientos de la sociedad civil y la solidaridad internacional, vertebrados ambos en fuertes organizaciones civiles no gubernamentales, en apoyo al proceso de autonomía de los indígenas mexicanos y, por otra parte, el hostigamiento sin tregua que genera una situación de guerra de baja intensidad. La década de los 90 se destacó por una actividad organizativa incansable: muchos catequistas, para entonces, asumen con voluntariedad la responsabilidad de ser maestros de las nuevas escuelas. El 16 de febrero de 1996 se firman los Acuerdos de San Andrés, la gran esperanza indígena, en los que se pactaban respuestas a las demandas zapatistas de reconocimiento de derechos culturales. Cuatro años de negociaciones y reformas políticas insuficientes, en un clima de agitación social importante, derivaron en el incumplimiento de los Acuerdos²⁵. A día de hoy, el gobierno federal sigue sin cumplir y las comunidades y municipios autónomos tratan de hacerlo unilateralmente. En esta última década destaca el fortalecimiento de la autonomía en todas sus dimensiones (Caracoles) y, cuestión altamente relevante, la desvinculación del EZLN de los asuntos políticos de las comunidades, responsabilidad depositada en las Juntas de Buen Gobierno (Mercedes Olivera 2004:59).

Durante todo este tiempo la iglesia católica ha seguido jugando un papel importante en la labor de intermediación, de organización y de estabilización de la autonomía, labor no ya focalizada en figuras concretas de gran poder mediático, sino en el trabajo de participación de la población creyente y de los catequistas que asumen responsabilidades de gobierno y de servicio, en ese complejo *mandar obedeciendo* “que se opone al modelo de funcionamiento del sistema imperante (...) como un mandato colectivo con nuevos principios éticos, que rescate las autonomías colectivas y personales del cautiverio del poder político de los que hegemonizan la dinámica social” (Olivera 2004: 15). Se vertebra una forma de democracia radical que recuerda los principios organizativos del trabajo pastoral: asambleas, negociaciones, consensos, participación. Y esta es la forma de religiosidad que penetra en la construcción de todo el diseño educativo tratando de reproducir los avances adquiridos en la convivialidad y que, transversalmente, toca desde la organización de las escuelas autónomas y la selección de los *currícula verdaderos*²⁶ hasta los círculos de apoyo en torno a los centros de formación. Recordemos que a la muerte de Samuel Ruiz la diócesis adquiere una dinámica de alejamiento del CIDECI pero éste se mantiene leal en su apoyo a los pueblos indígenas.

En la actualidad, es evidente el estigma que pesa sobre los equipos de pastoral (diáconos, ministros y catequistas indígenas y no indígenas católicos) que trabajan en la defensa de los derechos de los pueblos originarios. La materialización de la sospecha rebelde actúa como freno para la acción porque produce de forma sistemática los feroces ataques y el hostiga-



miento bajo la acusación de desafiar al poder²⁷. Esta situación ha provocado, en favor del desarrollo de una labor pacífica y democrática, que muchos implicados declaren constantemente su independencia respecto al movimiento zapatista, no únicamente en su versión más beligerante sino también en su dimensión socio-política, negando la vinculación de los zapatistas con la diócesis. Al margen de esta estrategia que responde a una praxis defensiva²⁸, mi interés se centra en los indicios de espiritualidad de naturaleza religiosa existentes en todas las dimensiones de la vida educativa que contribuyen a fortalecer el trabajo y a garantizar su estabilidad de cara a un desarrollo económico-social antihegemónico. Coincido con la idea de que la espiritualidad zapatista es fundamentalmente católica. Lo que se anhela está por venir y se mantiene la esperanza de que llegue otro mundo posible con la conciencia de que hay que trabajar para ello en el presente para el presente.

“Esta religiosidad zapatista es muy importante a la hora de su política. Y, de alguna manera, no se puede entender su política sin esa religiosidad... Lo trascendente, en relación a la religión católica, siempre ha sido un a futuro. La vida mejor, la vida de cielo, es una vida que vendrá después de la vida en la medida en que hayamos cumplido con ciertos requisitos particulares. Pero, para el zapatismo, la práctica presente de aquello que quieren construir -autonomía, libertad, justicia, salud, educación- les permite poder bajar el cielo a la tierra”. (Fernández Farias, 2012: 75).

Es un hecho constatado (Bruno Baronnet, 2009) que la religiosidad católica está en la base del trabajo de muchos dirigentes políticos indígenas zapatistas y también no zapatistas, en la organización de escuelas y en la labor docente realizada en ellas²⁹. Otros elementos de espiritualidad católica son las bendiciones que acompañan a la fundación de las escuelas, documentadas también por Baronnet (2009: 237), el uso de un lenguaje poético-religioso en los contenidos curriculares (Fernández Farias 2012: 95) o en los mensajes de las diferentes Declaraciones zapatistas³⁰, así como el concepto mismo de intersubjetividad que para los indígenas supone una relación *entrecorazones* (Fernández Farias 2012: 24). Una forma de estar en el mundo con sentido comunitario y un sentir de acompañamiento muy próximo al ideal católico de comunión que queda reflejado en las prácticas educativas de resistencia, cuya fortaleza alcanza todos los ámbitos de la vida y a todos les otorga una nueva significación basada en el renacimiento.

Revisiones necesarias: cuando los sueños importan

“¿Quiénes son los que se atreven a convocar con su sueño a todos los sueños del mundo? ¿De dónde y cómo llegaron todos estos sueños a la realidad?” (Segunda Declaración de la Realidad el 3 agosto 1996).

Así preguntaban los zapatistas y, a lo largo de este tiempo, ellos mismos han respondido con un proceso de etnodesarrollo inserto en la ética de la educación. He podido observar, en la investigación, un proyecto de transformación centrado en las personas y sus interrelaciones, proyecto de emancipación abierto e incierto (Wallerstein) que convoca a muchas personas compartiendo el mismo sueño. No sólo la iglesia ha sido la protagonista del acompañamiento en la sensibilización y la participación sino que también ha destacado el papel de los intelectuales críticos en las reflexiones sobre la necesidad de una educación para el crecimiento personal y comunitario. Andrés Aubry, Peter McLaren, Ivan Illich, Gustavo Esteva o Raymundo Sánchez, entre otros, me vienen a la memoria por sus aportaciones como ideólogos comprometidos junto a otros activistas más implicados en cuestiones metodológicas, conformando todos ellos una gran red solidaria que apoya ese sueño.

Ya que el marco de oportunidades políticas para los pueblos indígenas ha sido tradicionalmente muy reducido porque las formas de control -desde la deprivación económica hasta el miedo inoculado por la violencia directa- han sido muy potentes, el valor de un brote revolucionario que aprovecha una discontinuidad en el flujo de este control y se mantiene ya con perspectiva histórica, debe ser interpretado en clave de éxito y analizadas sus propias fortalezas en un marco de legitimidad antihegemónica. Esta específica forma de protesta radical, basada en métodos de negociación y participación reinterpreta el mundo desde una óptica a escala humana y reasigna una nueva lógica a las relaciones interculturales. Partieron de una *razón doliente* para generar una estrategia de visibilidad que dio lugar a una refundación originaria con la meta de una autonomía pacífica dentro del conjunto de la nación mexicana.

La perspectiva de acción glocalizadora, que apuntaron y que ha inspirado su quehacer en lo político y en lo educativo, recuerda la vocación ecuménica de la fuerza espiritual más próxima que es el catolicismo de los pobres, definiendo la religiosidad como estrategia de sostenibilidad y la esperanza como estrategia de viabilidad de un proyecto de mundo propio. En este sentido, las experiencias de la ESRAZ, el CIDECI y la Unitierra-Chiapas (triángulo virtuoso) generan una profunda cosmovisión de la esperanza a través de la pedagogía de la posibilidad que define un contrapoder esencial para la transformación de sus condiciones de vida. En definitiva, se han apropiado de la esperanza y esto es, en realidad, un acto de fe.



Bibliografía

- BARONNET, B. (2009) Autonomía y educación indígena: Las escuelas zapatistas de las cañadas de la selva lacandona de Chiapas. México. http://www.cedoz.org/site/pdf/cedoz_886.pdf
- BORRELL, V. (2012) “La educación popular como instrumento de desarrollo en Chiapas” en García, Gil y Sanchiz (Coords.): Las políticas de desarrollo y cooperación de las ONG en América Latina. Sevilla: Ed. Universidad de Sevilla (113-169).
- BURGUETE CAL y MAYOR, A. (2004) Chiapas: nuevos municipios para espantar municipios autónomos. http://www.ucgs.yorku.ca/Indigenous%20Conference/Aracely_Burguete.pdf
- CALLE, A. (2005) Nuevos movimientos globales. Hacia la radicalidad democrática. Madrid: Popular.
- DE SOUSA, B. (2003) Crítica de la razón indolente: contra el desperdicio de la experiencia. <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/critica%20delarazonindolente.pdf>
- DE SOUSA, B. (2005) El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política. Madrid: Trotta/ILSA.
- EZLN (1997) Crónicas Intergalácticas. I Encuentro Intercontinental por la Humanidad y contra el Neoliberalismo. Barcelona. *Collectiu de Solidaritat amb la Rebellió Zapatista*. Chiapas: El Sureste en dos vientos, una tormenta y una profecía. <http://palabra.ezln.org.mx/>
- FREIRE, P. (1970) La Pedagogía del Oprimido. México: Siglo XXI
- FERNÁNDEZ, D. (1994) Chiapas: “La Iglesia de los pobres y la Teología de la Liberación en la mira” en Monroy Gómez, Mario B. *Pensar Chiapas, repensar México. Reflexiones de las ONGs mexicanas sobre el conflicto*. México D.F. Convergencia de Organismos Civiles por la Democracia. (169-178)
- FERNÁNDEZ, M. (2012) Zapatismo o barbarie. Apuntes sobre el movimiento zapatista chiapaneco. <http://www.rebellion.org/docs/146795.pdf>
- GARCÍA, C. y VILLAFUENTE, S. (2012) “Viejos-nuevos actores del desarrollo social neoliberal en México. La experiencia de Chiapas” en García, Gil y Sanchiz (Coords.) *Las políticas de desarrollo y cooperación de las ONG en América Latina*. Sevilla: Universidad de Sevilla (19-50).
- HORKHEIMER, M. (1972) *Critical Theory: Selected Essays*. New York: Herder and Herder.
- IGELMO, J. (2012) La Universidad de la Tierra en México. Una propuesta de aprendizaje convivencial. Temas y perspectivas sobre educación. www.ajithe.com/lainfanciaayeryhoy/lainfanciaayeryhoy/II_004_files/II%20004.pdf
- KLEIN, H. (2001) Boletín “Chiapas al día” nº 259 y nº 261. CIEPAC A.C. San Cristóbal de las Casas. México.
- LABORATORIO SOCIALE AQ16 Reggio Emilia, Italia. (2003). http://serazln-altos.org/habia_una_vez_una_noche_cast_tsotsil.pdf
- LÓPEZ, C. (1994) “1994: Chiapas y la encrucijada mexicana”, en Monroy, Mario (Coord.) *Pensar Chiapas, repensar México. Reflexiones de las ONGs mexicanas sobre el conflicto*. México. Convergencia (143-148).
- MARROQUÍN, E. (1996) Lo religioso en el conflicto de Chiapas. *Espiral, Estudios sobre Estado y Sociedad*. Vol. III. nº 7. Sept./Dic. 1996. <http://148.202.18.157/sitios/publicacionesite/pperiod/espiral/espiralpdf/Espiral7/143-158.pdf>
- MARTÍNEZ, L. (2013) *Revista Rebelión*, 15 febrero. <http://www.rebellion.org/noticia.php?id=163011>.
- MONROY, M. (1994) *Pensar Chiapas, repensar México. Reflexiones de las ONGs mexicanas sobre el conflicto*. México D.F. Convergencia de Organismos Civiles por la Democracia.
- OLIVERA, M. (2004) “Sobre las profundidades del mandar obedeciendo” en WAA Chiapas: miradas de mujer. Bilbao: PTM-Mundubat.
- EQUIPO DE EDUCACIÓN POPULAR (2008): *Cómo funcionan las escuelas zapatistas*. <http://www.panuelosenrebeldia.com.ar/content/view/612/143/>



- PAOLI, A. (2003) Educación, autonomía y lekil kuxlejal: Aproximaciones sociolingüísticas a la sabiduría de los tzeltales. México D.F.: Ed. Universidad Autónoma Metropolitana de Xochimilco.
- REYGADAS, R. (1994) "De cara al imaginario zapatista". En Monroy Gómez, Mario B. Pensar Chiapas, repensar México. Reflexiones de las ONGs mexicanas sobre el conflicto. México. D.F. Ed. Convergencia (213-234)
- RIVERA, A. (2011) La nueva colonización del capital transnacional en México. www.colectivo-caik.org/.../la_nueva_colonizacion_del_capital_transnacional
- Secretaría de Desarrollo Social. Paquete Hacendario 2008. Tuxtla Gutiérrez. Chiapas. México (21700.1). <http://www.haciendachiapas.gob.mx/rendicion-ctas/estrategico-inst-OP/informacion/2008/21700.pdf>
- SANTANA, E.; KAUFFER, E. y ZAPATA, E. (2006) "El empoderamiento de las mujeres desde una lectura feminista de la biblia: el caso de la CODIMUJ en Chiapas", Convergencia (Toluca. México) vol. 13, nº 040. U.A.M. (69-106)
- VVAA. (2007) Voces que tejen y bordan historias. Testimonios de las mujeres de Jolum Mayaetik. San Cristóbal de las Casas. Chiapas. México: Ed. Jolom Mayaetik A.C. Confédération suisse. (120-137)
- WEBER, M. (1984): La acción social. Ensayos Metodológicos. Barcelona: Península.

¹ Territorios bajo el control de las bases de apoyo zapatistas que tienen un gobierno autónomo.

² Siguiendo a Rivera se puede afirmar que "En el plano histórico, Chiapas tiene una tradición de rebeldía que data de cientos de años, y una cosmovisión comunitaria que tiene firmes raíces. El sentido de comunidad para los pueblos originarios, no espera ni suspira porque vengan desde arriba soluciones que la gente necesita y merece. Las relaciones comunitarias se construyen fuera de la lógica del clientelismo, la corrupción, el autoritarismo, el racismo y la violencia". (Rivera 2011:9). Cfr. www.colectivo-caik.org/.../la_nueva_colonizacion_del_capital_transnacional

³ Como propone Marroquín "Existe una larga tradición en la memoria colectiva de Los Altos, de rebeliones por motivos socioreligiosos originadas por la explotación de los blancos, tanto económica como religiosa, (imposición de gravámenes, exclusión de la gestión religiosa ministerial, dominación cultural con motivo de la fe, etc.). La más importante fue la rebelión de los tzeltales y tzotziles de Cancuc entre 1708 y 1712, que abarcó a 32 comunidades involucrando a 20.000 personas" (Marroquín 1996:144). Cfr. <http://148.202.18.157/sitios/publicacionesite/ppperiod/espinal/espinalpdf/Espiral7/143-158.pdf>

⁴ Destacan la organización socio-política de los municipios autónomos, establecimiento de nuevas formas organizativas etnoterritoriales con las Juntas de Buen Gobierno, creación de las Escuelas de Educación Secundaria Rebelde Autónoma Zapatista (ESRAZ), habilitación de centros de salud autónomos, 'La Otra Campaña', 'Festival de la Digna Rabia', radios comunitarias por internet, elaboración de blogs en torno a la acción rebelde, las Marchas (El Color de la Tierra), conciertos, murales (Taniperlas que tuvo réplicas a nivel mundial) e incluso, en el año 2009, creación de un Banco autónomo zapatista.

⁵ En este sentido, es interesante la convocatoria del EZLN: "Es esta la hora de la Sociedad Civil Nacional y de las organizaciones políticas y sociales independientes [...] Las llamamos a que, junto a los pueblos indios y a nosotros, luchemos contra la guerra y por el reconocimiento de los derechos indígenas, por la transición a la democracia, por un modelo económico que sirva al pueblo y no se sirva de él, por una sociedad tolerante e incluyente, por el respeto a la diferencia, por un país nuevo donde la paz con justicia y dignidad sea para todos." V Declaración de la Selva Lacandona. Consultar <http://palabra.ezln.org.mx/>

⁶ Por fórmulas mixtas entiendo aquellas centradas en las cuestiones técnicas o didácticas o aquellas que tratan de compensar carencias para reparar transitoriamente los errores de la educación oficial. Véase Borrell (2012:132 y ss) "La educación popular como instrumento de desarrollo en Chiapas".

⁷ Los problemas de la educación tradicional dirigida a la población indígena fueron largamente evidenciados en las asambleas comunitarias y, como resumen, destaco la falta de respeto a las lenguas y a las culturas locales, la ineficacia de los docentes, el absentismo de los maestros, el uso del castigo físico, la irrelevancia de los contenidos o el miedo existente por la presencia de patrullas militares (Enlace Civil 1998).

⁸ Paoli rescata lo siguiente "Nos asomamos a las nociones de kochelin jbahtik, tukelin jbahtik, kuelin jbahtik. Hemos entendido que kochelin jbahtik supone tomar a la acción, al mismo tiempo, como derecho y obligación que nos damos en el seno de la comunidad; tukelin jbahtik, supone el hacerlo como si lo hiciéramos solos y kuelin jbahtik, supone hacerlo como un ejercicio de nuestro propio poder". (Paoli, 2003:217)

⁹ Concepto elaborado por el movimiento zapatista con el sentido de un imaginario común que se consigue como resultado de la lucha y la organización. Para ampliar: <http://palabra.ezln.org.mx/>

¹⁰ Posición que queda descrita de forma elocuente en el siguiente texto: "¡¡Bienvenido!!... Ha llegado usted al estado más pobre del país: Chiapas. Este mundo indígena está poblado por 300 mil tzeltales, 300 mil tzotziles, 120 mil choles, 90 mil zoques y 70 mil tojolabales. El supremo gobierno reconoce que "sólo" la mitad de este millón de indígenas es analfabeta. Siga por la carretera sierra adentro llega usted a la región llamada los altos de Chiapas. Aquí, hace 500 años el indígena era mayoritario, amo y señor de tierras y aguas. Ahora sólo es mayoritario en número y pobreza. Siga, lléguese hasta San Cristóbal de las Casas, hace 100 años era la capital del estado pero las pugnas interburguesas le quitaron el dudoso honor de ser capital del estado más pobre de México. No, no se detenga, si Tuxtla Gutiérrez es una gran bodega, San Cristóbal es un gran mercado: por miles de rutas llega el tributo indígena al capitalismo, tzotziles, tzeltales, choles, tojolabales y zoques, todos traen algo: madera, café, ganado, telas, artesanías, frutas, verduras, maíz. Todos se llevan algo: enfermedad, ignorancia, burla y muerte. Del estado



más pobre de México, ésta es la región más pobre. Bienvenido a San Cristóbal de las Casas “Ciudad Colonial” dicen los coletos, pero la mayoría de la población es indígena. <http://palabra.ezln.org.mx/> Ensayos, 27 enero1994.

¹¹ Se denomina Caracol a una agrupación de municipios autónomos. El de Oventic comprende los siguientes: San Andrés Sacamch'en de los pobres, San Juan de la Libertad, San Pedro Polhó, Santa Catarina, Magdalena de la Paz, 16 de febrero y San Juan Apóstol Cancuc. (CIEPAC, 2003)

¹² Dentro de este geocontexto contamos con el dato referido a la educación de que el 42,76 % de la población chiapaneca mayor de 15 años no tenía la educación primaria y el 20,4 % no había recibido instrucción formal. Fuente INEGI 2005.

¹³ Burguete afirma: “Al haberse realizado de manera unilateral y prescindiendo de la participación de los rebeldes, el nacimiento de los nuevos municipios desconoció la aplicación de los derechos de libre determinación indígena así como, la letra y el espíritu de los Acuerdos; de lo que resultó que el concepto que alimentó la creación de los nuevos municipios creados no contempló la incorporación de los preceptos autonómicos, comprometidos en los Acuerdos.” (Burguete Cal y Mayor 2004:137). Los principales acontecimientos que dificultaron el progreso de la autonomía fueron tanto la militarización (los retenes militares fueron cambiados de lugar durante el gobierno de Fox y se incrementaron los problemas de alcoholismo, prostitución, violaciones sistemáticas, contaminación de aguas o inseguridad) como la paramilitarización: muchos indígenas pobres fueron pagados por el gobierno para ejercer la violencia en organizaciones como la “máscara roja” o los “puñales”.

¹⁴ En el informe Oventic de mayo de 2011 se describen casos como el de “Tentic” en el que el proyecto educativo autónomo se utilizó como pretexto para agresiones múltiples y despojo de tierras o el caso “San Marcos Avilés” en agosto de 2010 en que la educación autónoma es amenazada con agresiones de parte de miembros del PRI y del PRD con desalojos graves, invasión de tierras y negación de alimentos.

Cfr. <http://brigadaoventic.blogspot.com.es/2011/09/comunidad-de-tentic.html>

¹⁵ Laboratorio sociale AQ16 Reggio Emilia, Italia. (2003) http://serazln-altos.org/habia_una_vez_una_noche_cast_tsotsil.pdf

¹⁶ Uno de sus reportes dice: “En nuestra historia, los antepasados cuidaban la tierra, la naturaleza, y se debe enseñar para que estas experiencias no se pierdan, explicaron. [...] Se toma en cuenta la lengua materna, que puede ser tzeltal (la más numerosa en la zona), tzotzil, chol o tojolabal. [...] La comisión autónoma sostuvo que los niños van a la escuela para servir al pueblo, no para ir a trabajar luego para el capitalismo, en circunstancias en las que nadie sabe más, nadie sabe menos.” (La Jornada 5 agosto 2010, p.20)

¹⁷ Centro Indígena de Capacitación Integral. Dentro de éste es relevante el Centro Universitario de Filosofías y Teologías Contextuales «Taj pastik yan balumil»: Samuel Ruiz García, que funciona desde 2006 como un seminario permanente de (post) y (des) colonización del poder, del saber y del ser.

¹⁸ “El proyecto Sistema indígena de aprendizaje y estudio: «Abya Yala» es en la actualidad el proyecto del CIDECI que más impacto está teniendo dentro del contexto pedagógico chiapaneco. Cientos de jóvenes indígenas tienen la oportunidad de aplicar y ampliar sus conocimientos dentro de los cinco sectores de aprendizaje existentes”. (Igelmo 2012:292) explica detalladamente los contenidos trabajados en la granja integrada, talleres técnicos, talleres artesanales, sector de nutrición y sector albergue y servicios. www.ajithe.com/lainfanciaaeryhoy/lainfanciaaeryhoy/II_004_files/II%20004.pdf

¹⁹ Este concepto ha sido muy desarrollado por la Coordinadora Diocesana de Mujeres (CODIMUJ) en su tarea con las mujeres de la diócesis. Resalta el desarrollo de la confianza y de las capacidades individuales, hace referencia a la suma de los esfuerzos individuales para lograr un modelo cooperativo de aprendizaje y trabajo y, por último, destaca la importancia de las relaciones cercanas en “habilidades de negociación, comunicación, obtención de apoyo y defensa de derechos y la dignidad” (Santana, Kauffer y Zapata, 2006:73).

²⁰ <http://148.202.18.157/sitios/publicacionesite/ppperiod/esprial/esprialpdf/Espiral7/143-158.pdf> Consulta realizada 20 de mayo de 2011.

²¹ “Quienes acusan a D. Samuel Ruiz de promover la guerrilla no carecen del todo de razón: 34 años de obispo, repitiéndoles a los indígenas que también ellos, como los ladinos, son hijos de Dios, y que la situación de miseria en que viven no es querida por Dios, ni forma parte de la naturaleza de las cosas, sino que es producto del pecado, de estructuras injustas que pueden ser cambiadas (y que, por tanto, deben ser cambiadas) contribuyó a la toma de conciencia que derivó en el levantamiento” (Marroquín 1996: 155).

²² “A pesar del desmentido de los jesuitas, el periódico Summa [...] El día 9 de abril publicó [...] un nuevo alegato acerca de la participación de sacerdotes en el EZLN y sobre el “activismo declarado” de Gerónimo.” (David Fernández 1994:166).

²³ Véase para profundizar David Fernández (1994): Chiapas: la iglesia de los pobres y la Teología de la Liberación en la mira, especialmente el análisis del epígrafe “La guerra en Chiapas: una Teología en debate” pp.168-171.

²⁴ Véase la Declaración de la Selva Lacandona. Ejército Zapatista de Liberación Nacional. Comandancia General del EZLN. Año de 1993. En “La palabra de los armados de verdad y fuego”. Ed. Fuenteovejuna. México, marzo de 1994.

²⁵ Martínez Andrade nos recuerda: “En esas circunstancias, el gobierno federal hizo abortar los acuerdos de San Andrés. Incumplió su compromiso de promover una reforma constitucional sobre derechos y cultura indígenas, y no hizo una sola oferta sustantiva en la Mesa de Democracia y Justicia. Al tiempo, siguió con su política de paramilitarizar el conflicto, provocando la masacre de Acteal, y atacó violentamente varios municipios autónomos”. (Luis Martínez Andrade. Revista Rebelión, 15-02-2013)

²⁶ Denomino currícula verdaderos a aquellos que contienen los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales demandados por las comunidades como útiles, críticos, formadores de conciencia, respetuosos con las necesidades e intereses propios de su cultura, diseñados por el pueblo para el pueblo y que implican una aportación genuina para el desarrollo de una democracia radical.

²⁷ Son constantes los testimonios como el que sigue: “Mientras tanto, el equipo de pastoral, y especialmente los diáconos, ministros y catequistas (indígenas católicos de las comunidades) sufren las calumnias, insultos y ataques de los neo-amantes de la guerra”. <http://www.elrincondeanahi.com.ar/2011/02/ezln-sobre-samuel-ruiz.html#ixzz2DdfKJVX0>

²⁸ “Muestra de esta tarea puntual son los patrullajes que los efectivos castrenses están haciendo, con actitud amenazadora, ante las instalaciones del CIDECI-Uni-tierra, así como ha pasado en los días 17 y 19 de septiembre de 2012. Ya otras veces, tanto con el disfraz de la CFE que con otros uniformes, el Estado busca provocar y asustar a los jóvenes que en este lugar estudian y al equipo que coordina este Centro Indígena de Capacitación Integral.” Radio zapatista y CIDECI.

²⁹ “[...] 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[...] 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 [...] 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.” (Baronnet 2009:232 y 233).

³⁰ Para profundizar veáanse las cartas y comunicados del EZLN en <http://palabra.ezln.org.mx/>

Datos del Autor

Victoria Borrell Velasco

Doctora en Antropología Social por la Universidad de Sevilla (España), es profesora de Intervención Sociocomunitaria en el IES Columela de Cádiz e investigadora en la Facultad de Humanidades de la Universidad de Huelva. Ha participado en varios proyectos de investigación I+D+I sobre políticas de desarrollo y educación. Entre sus aportaciones a Congresos destaca “Diversidad cultural e inclusión escolar: reflexiones y prácticas para una ciudadanía global” (2012) y entre sus publicaciones recientes “La educación popular como instrumento de desarrollo endógeno en Chiapas: modelos pedagógicos alternativos” en García, Gil y Sánchez (Coords.) 2012: Las políticas de desarrollo y cooperación de las ONG en América Latina. Universidad de Sevilla.

Fecha de recepción: 15/02/2015

Fecha de aceptación: 23/03/2015

