



Educação & Sociedade

ISSN: 0101-7330

revista_cedes@yahoo.com.br

Centro de Estudos Educação e
Sociedade
Brasil

Baronnet, Bruno

ESTRATEGIAS ALTERNATIVAS DE EDUCACIÓN EN LAS LUCHAS DE LOS PUEBLOS
ORIGINARIOS EN MÉXICO

Educação & Sociedade, vol. 38, núm. 140, julio-septiembre, 2017, pp. 689-704

Centro de Estudos Educação e Sociedade
Campinas, Brasil

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87353321010>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

ESTRATEGIAS ALTERNATIVAS DE EDUCACIÓN EN LAS LUCHAS DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS EN MÉXICO*

BRUNO BARONNET¹

RESUMEN: Los procesos de construcción de autonomías en territorios rurales e indígenas reorientan las prácticas de aprendizaje en función de luchas campesinas, culturales y ambientales. Dentro y fuera de las escuelas está en juego el reconocimiento otorgado a diferentes valores y conocimientos locales y científicos ligados a luchas que generan estrategias educativas para la autonomía indígena y la sustentabilidad de la producción en el campo en México. El análisis socio-antropológico examina las experiencias educativas de pueblos mayas zapatistas en el Sureste, de campesinos indígenas en el Sur de Oaxaca y de comuneros de Cherán en Michoacán, como producto de estrategias alternativas ante el Estado y las amenazas al territorio.

Palabras clave: Educación. Escuelas. Pueblos indígenas. Territorio. México.

ALTERNATIVE EDUCATION STRATEGIES IN THE STRUGGLES OF INDIGENOUS PEOPLES IN MEXICO

ABSTRACT: The processes of autonomy construction in rural and indigenous territories pave a new way for learning practices based on rural, cultural, environmental struggles. Inside and outside schools, the purpose is to recognize different values and both local and scientific knowledge related to struggles that end up generating education strategies aimed for indigenous autonomy and sustainability in agriculture in Mexico. This socio-anthropological analysis puts the spotlight on educational experiences of the Mayan Zapatists in southeast Mexico, of the indigenous population in southern Oaxaca State, and the community of Cherán, in Michoacán, as result of alternative strategies against the State and territorial threats.

Keywords: Education. Schools. Indigenous Peoples. Territory. Mexico.

*Este artículo es un producto derivado del proyecto de investigación titulado «Estrategias de Participación en Educación Intercultural». Línea de investigación : Territorio, Comunidad, Aprendizaje y Acción colectiva: <https://www.uv.mx/tecoaac/>

¹Universidad Veracruzana, Instituto de Investigaciones en Educación – Xalapa (Veracruz), México.

E-mail: bruno.baronnet@gmail.com

DOI: 10.1590/ES0101-73302017181166

ESTRATÉGIAS ALTERNATIVAS DE EDUCAÇÃO NA LUTA DOS POVOS INDÍGENAS NO MÉXICO

RESUMO: Os processos de construção de autonomias políticas em áreas rurais e indígenas reorientam as práticas de aprendizagem baseadas em lutas camponesas, culturais e ambientais. Dentro e fora da escola, a questão é o reconhecimento de diferentes valores e conhecimentos locais e científicos relacionados com lutas que criam estratégias educativas para a autonomia indígena e sustentabilidade da produção do campo no México. A análise socioantropológica examina as experiências educacionais dos maias zapatistas na região Sudeste, dos camponeses indígenas das comunidades no Sul em Oaxaca, dos comunheiros de Cherán em Michoacán, como sendo produzidos por estratégias alternativas contra a Estado e ameaças no território.

Palavras-chave: Educação. Escolas. Povos indígenas. Território. México.

Introducción

Amás de dos décadas de la fundación del Congreso Nacional Indígena por los pueblos originarios mexicanos y el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), se destacan múltiples particularidades de las luchas sociales por el reconocimiento y la implementación de los derechos educativos. Sobresale en especial la capacidad de crear escuelas y sistemas educativos alternos a la oferta del Estado. Considerando las condiciones específicas de las luchas de los zapatistas en Chiapas y sus resonancias en México, las demandas políticas de los sujetos del proceso educativo favorecen la redefinición de los contenidos curriculares. El reconocimiento y la inclusión de valores y saberes propios en la enseñanza, así como las condiciones materiales en las que se desarrolla esta práctica educativa, hacen de cada lucha autonómica una experiencia pedagógica singular e influyente, como en comunidades de Oaxaca y Michoacán organizadas para la defensa del campo y del territorio.

Las prácticas de los actores político-educativos muestran las alternativas pedagógicas indígenas como proyectos colectivos para crear una sociedad sustentada en la cultura propia y en valores de justicia, como herramienta para transformar la realidad social. Las luchas indígenas alimentan en México la construcción de autonomías políticas que muestran ser potentes vectores de transformación socioeducativa. Sin embargo, ¿cómo estas luchas contribuyen a redefinir los procesos de educación en los pueblos originarios? ¿Cuáles son las expresiones de las estrategias alternativas de educación para la defensa del campo y la construcción de la autonomía en los territorios indígenas? Para analizar experiencias de pueblos

en lucha, se emprenden revisiones teórico-empíricas de la noción de educación para la autonomía, con el análisis de datos cualitativos recogidos en el acompañamiento a los sujetos. Esto se cumple con métodos etnográficos de observación participante negociados e implementados en asociación con las autoridades legítimas que corresponden a pueblos implicados directamente en experiencias de lucha por la democracia comunal, la justicia social y la dignidad.

La cuestión de la educación para la autonomía y la defensa de los territorios forma parte de proyectos contra-hegemónicos de resistencia a lógicas de despojo territorial, con aspiraciones de democratización en distintas escalas de las estructuras de gobierno. Entonces, las estrategias autonómicas indígenas ante la educación tienden a depender de las capacidades disponibles para movilizar pragmáticamente los recursos internos y redes de alianzas con organizaciones sociales. Estas comunidades del campo recurren a estrategias donde entra en juego una combinación de conocimientos científicos y comunitarios que apuntan a transformar procesos curriculares cruciales de los niños y adultos, en el marco de la reactivación actual de las luchas por la defensa y el control de recursos territoriales como las tierras, las aguas y los bosques.

En las estrategias educativas de actores inmersos en conflictos socio-ambientales, cobra relevancia la noción de educación para la autonomía, para referirse al fortalecimiento de las capacidades de inter-aprendizaje en un contexto situado en luchas para la autonomía comunal. Tienen en común la aspiración de construir alternativas en paralelo a la oferta estatal de enseñanza. Asimismo, enfrentan retos en condiciones de conflictos tenaces, en particular en los municipios campesinos mayas zapatistas de Chiapas, y en otros contextos complejos de lucha social en México. Tal es el caso de la defensa de los bosques del pueblo purépecha de Cherán en Michoacán, y del escenario de las tierras amenazadas por la minería en pueblos indígenas de la Sierra Sur de Oaxaca, desde donde se activan redes urbanas de pertenencia y solidaridad con las familias de trabajadores migrantes que contribuyen a la economía de su territorio de procedencia.

Este artículo primero ofrece un acercamiento conceptual a las prácticas de educación política en los movimientos indígenas de Latinoamérica. Después se detiene en el análisis de la educación autónoma en el contexto del zapatismo en el Sur de México. En un tercer momento, se subrayan las prácticas concretas de comunidades en lucha que van generando, de forma participativa y auto-reflexiva, nuevas estrategias de educación y organización colectiva en el Sur de Oaxaca, a raíz de las tensiones territoriales. Al final, se examinan las resonancias de los desafíos de las estrategias alternativas en la Meseta Purépecha. Se concluye que dichas estrategias se antepone a la aceptación de lógicas de despojo de recursos materiales y simbólicos, al emerger nuevas subjetividades militantes que trastocan el orden educativo establecido.

Acercamiento a las prácticas de educación para la defensa del campo

Es clave el acercamiento de cada maestro a los procesos sociales y culturales que ocurren en su entorno, como sucede en redes de escuelas bajo gestión alternativa, como las del Movimiento Sin Tierra o los Municipios Autónomos Rebeldes Zapatistas en México, que “buscan integrar las perspectivas de lucha a la educación escolar” (ROCKWELL, 2012, p. 707). Los proyectos pedagógico-políticos impulsados por movimientos populares en América Latina ocupan un rol central como intelectuales orgánicos, desde una perspectiva gramsciana, que se encarnan en buena medida en el conjunto de educadores y promotores comunitarios que procuran dinamizar múltiples propuestas formativas de corte emancipatorio (OUVIÑA, 2015, p. 93). No pocos pueblos campesinos y originarios demuestran tener capacidades y recursos para implementar alternativas de educación propia, popular y científica. En este sentido, la capacidad de un movimiento social para la defensa y la reconquista de territorios implicaría la formación crítica de cuadros políticos e intelectuales surgidos de las bases sociales. Diversas redes consolidadas de organizaciones regionales de pueblos indígenas latinoamericanos se reúnen mediante encuentros regulares, a diferentes escalas, que pretenden generar metodologías inductivas, recurriendo a herramientas de educación popular, el plurilingüismo, las artes y las ciencias. Los programas curriculares a menudo se inspiran en múltiples principios, normas y valores legitimados por la militancia etnopolítica, como en Colombia la propuesta de la Pedagogía de la Madre Tierra y la Escuela de Gobierno y Administración de los Pueblos Indígenas de Antioquia (CONSEJO DE GOBIERNO INDÍGENA, 2009).

En vínculo con actores de pueblos y nacionalidades indígenas en países como Ecuador, la transformación de las prácticas curriculares depende de estrategias de acomodación y flexibilización de la escuela (GONZALEZ TERREROS, 2011). Son llevadas a cabo por un número bastante reducido de educadores en cada región, quienes están comprometidos políticamente con reorientar la educación hacia el fortalecimiento de la autonomía y la defensa del campo y el territorio. En comunidades agrícolas e indígenas, trabaja una multitud de educadores multilingües críticos e imaginativos, quienes a menudo ocupan roles de activismo cultural en escenarios escolares y extraescolares con la intención de pugnar por la dignificación de conocimientos propios a través de la experimentación de dispositivos pedagógicos heredados de la educación popular.

Asumida ante el Estado como una conquista implementada en concreto, la praxis autonómica de movimientos sociales incluye sus estrategias alternativas de educación. La praxis del Movimiento de los Trabajadores *Sem Terra* de Brasil, así como del zapatismo en México, en la implementación de planes de educación

crítica en el medio rural y multicultural se constituye como una acción contra-hegemónica que fortalece los valores éticos heredados de la matriz epistémica de los sujetos, pero también de la propia sistematización y articulación de conceptos forjados en la resistencia política (BARBOSA, 2015) y que tienen implicaciones para la toma de consciencia de los sentidos específicos de pertenencia social. Los desarrollos de nuevos proyectos políticos comunitarios representan espacios conflictivos en los territorios indígenas, donde entra en juego la implementación de formas de lucha que dan sentido a la construcción de lazos territoriales y de formas emergentes de educarse.

Al enfrentar amenazas ambientales, culturales y epistémicas, los movimientos sociales protagonizados por los pueblos originarios y campesinos en Latinoamérica poseen varias tendencias en común, puesto que comparten procesos convergentes de territorialización a partir de la recuperación de tierras y su arraigo en ellas, al buscar mayores niveles de autonomía material y simbólica para la subsistencia (ZIBECHI, 2007). Además de valorizar la organización del trabajo y la relación con la naturaleza, estos movimientos aspiran a la revalorización cultural y a la afirmación de identidad, y con ello, instrumentan estrategias para la formación de intelectuales de los sectores indígenas y populares, así como la educación de niños y jóvenes “con criterios pedagógicos propios”, a menudo inspirados en la educación popular (ZIBECHI, 2007, p. 22).

Una interpretación socio-antropológica de estos criterios pedagógicos propios se puede establecer en relación a la objetivación de las prácticas y los lazos que los pueblos originarios en resistencia en México construyen subjetivamente, al producir estrategias de formación político-cultural para niños, jóvenes y adultos involucrados en luchas y acciones colectivas. Estas iniciativas estratégicas de supervivencia y reconstitución de los pueblos despliegan una pluralidad de proyectos de construcción autonómica. Se caracterizan por valorar conocimientos que presentan una diversidad epistemológica que genere filosofías, antropologías y demás ciencias sociales aptas para contribuir a que las colectividades humanas sean capaces de resolver problemas de salvaguardia del territorio ante amenazas extracativistas sobre los recursos acuáticos, forestales y mineros de los que disponen, pero también a nivel de los recursos cognitivos populares que forman parte de todo patrimonio cultural inmaterial (BARONNET, 2017). La práctica colaborativa de investigar en colectivo para conocer y transformar se vincula con condiciones éticas de trabajo (OLIVERA BUSTAMANTE, 2015) que descansan en la obtención del consentimiento de los sujetos acerca de la indagación de prácticas cotidianas. El trabajo dialógico del investigador reconoce los lazos de apoyo y colaboración con actores involucrados en conflictos multidimensionales, a menudo violentos, en los cuales “la educación representa un sector politizado de intervención idónea para las medidas contrainsurgentes y la criminalización de las protestas” (BARONNET, 2017, p. 188).

Las experiencias alternativas de educación propia se inscriben en la perspectiva de la prolongación en el tiempo y el espacio de los valores, normas y aspiraciones del proyecto autonómico. El proyecto de autonomía depende de la capacidad de los sujetos para superar dificultades propias, dado que el problema de lo político es precisamente entender cómo los hombres pueden volverse capaces de resolver sus problemas por sí mismos (CASTORIADIS, 2002). Considerando la radicalidad de las luchas por la autonomía, es decir, por auto-instituirse y regirse a partir de reglas propias, se redefinen las estrategias autonómicas en la educación en función de cómo plantean hacer de cada colectivo humano un ente crítico en busca de emancipación, capaz de gobernarse de acuerdo con un proyecto de insubmisión ante instituciones heterónomas.

Asimismo, la educación para la defensa del campo y la autonomía procede de una dinámica colectiva de acción político-cultural, bajo espacios autogestivos de decisión comunitaria que tiene legitimidad para orientar al educador, el formador o el profesor en su quehacer cotidiano en materia curricular. Educarse para atender la política comunal requiere transformar las instituciones que disuaden la participación en ella. La “educación a la política” obliga la participación activa en los asuntos públicos (CASTORIADIS, 2002, p. 25), lo cual implica una transformación de las instituciones para incitar a la participación y volverla posible en la plaza pública.

Es necesario que las personas sean educadas, y sean educadas para el gobierno de la sociedad. Es necesario que sean educadas en la cosa pública. [...]. Por tanto la educación debería estar mucho más orientada hacia la cosa común. Habría que hacer comprender los mecanismos de la economía, los mecanismos de la sociedad, de la política, etc. Ni siquiera se es capaz de enseñar la historia (CASTORIADIS, 2002, p. 25-26).

Educándose “en la cosa pública”, el potencial emancipador de la enseñanza implica la generación y circulación de conocimientos apropiados de la historia, la sociedad y las ciencias, que tienen sentido en los lugares de pertenencia de los sujetos. El significado social que cobra la educación para la autonomía se construye a través del control del territorio con fines de reafirmar un sentido de pertenencia sociocultural y política. Desde esta perspectiva, la autonomía se caracteriza como una construcción colectiva que es procesual, prolongada e integral y que prefigura una sociedad menos injusta.

Los campesinos mayas de Chiapas en la educación para la autonomía

Además de estaciones de radio comunitarias, hospitales y clínicas, cooperativas de producción, ahorro y comercio, los Municipios Autónomos de las

regiones zapatistas autogestionan varias centenas de escuelas primarias y secundarias autónomas. Después de la insurrección de 1994, la autonomía zapatista emerge como reivindicación de los derechos agrarios e indígenas, en la cual los servicios sociales autónomos suplen una ausencia histórica del Estado en la región, que excluyó sistemáticamente a los indígenas del acceso a los derechos civiles y sociales (GASPARELLO, 2016, p. 91). En un contexto hostil de violencias estructurales, las comunidades zapatistas han logrado elevar los niveles de vida, la participación de las mujeres y los jóvenes, además de un sistema de resolución de los conflictos que privilegia la conciliación al castigo (GASPARELLO, 2016, p. 91), considerando el horizonte de la autonomía y la paz como procesos de lucha en perpetua construcción.

El derecho de acceder a tierras de los nuevos asentamientos está vinculado a las obligaciones colectivas que corresponden al beneficiado como miembro base de apoyo zapatista, lo cual implica un compromiso de participar en la toma de decisiones vía asamblea, de respetar las normas de la organización, de aceptar las decisiones colectivas con respecto a cuotas de trabajo colectivo y cargos rotativos en las estructuras de gobierno autónomo a nivel de la comunidad, del municipio autónomo y de las cinco zonas de autogobierno zapatista (Caracoles) y, por supuesto, de defender la tierra recuperada (STAHLER-SHOLK, 2015, p. 325). Lo que está en juego en el campo educativo también es la capacidad de los pueblos involucrados en movimientos con demandas agrarias, económicas, sociales y culturales, en apropiarse de las lógicas de la autodeterminación (ROMERO, 2016) para ejercer un mayor control sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, vinculándoles a redes de activismo cultural (OROZCO LÓPEZ, 2015).

En agosto del año 2001 después de meses de consulta con sus bases y autoridades, los responsables del Municipio Autónomo Ricardo Flores Magón elaboraron un documento en lengua tseltal que define las directrices de lo que a su manera plantean como “Educación Verdadera” en la Selva Lacandona. Se subraya que “la escuela es la comunidad” y “la educación, juntos la debemos de hacer toda la comunidad para que seamos respetados por todos y le sea útil a todos y todas” (MUNICIPIO AUTÓNOMO EN REBELDÍA RICARDO FLORES MAGÓN, 2001). Los objetivos y contenidos se originan en la experiencia histórica en su relación con el sistema educativo nacional, el cual es cuestionado y rechazado por desconsiderar la utilidad y legitimidad de los pensamientos, valores, lenguas e historias de los pueblos.

Este fragmento del proyecto educativo se refiere a principios colectivos que marcan las prácticas pedagógicas y las opciones didácticas en clase. Para cubrir las necesidades básicas de sus poblados, los campesinos mayas diseñaron propuestas endógenas que parten del principio del “aprender caminando” para construir una “educación que enseña la verdad”, de acuerdo a la perspectiva de los pueblos por “despertar la conciencia” (BARONNET, 2015, p. 709). El papel activo de las

mujeres, pero también de la niñez zapatista en la participación directa en los asuntos escolares (RICO MONTOYA, 2014), confirma el carácter revolucionario no solamente de la propuesta curricular de educación autónoma, sino de la transformación misma de la institución escolar cuando pasa bajo control de las estructuras comunitarias de autogobierno.

La autonomía educativa representa una demanda central del movimiento indígena, en su búsqueda por emanciparse de la política nacional impuesta por actores ajenos a la realidad del escenario local. Sin embargo, lo educativo puede parecer una urgencia territorial para pueblos que se han manifestado en reuniones regionales del Congreso Nacional Indígena (CNI) y en eventos nacionales como la Cátedra Tata Juan Chávez (2013), la Compartición CNI-EZLN y el Festival Mundial de las Resistencias y las Rebeldías contra el Capitalismo (2014), así como el Seminario El Pensamiento Crítico ante la Hidra Capitalista (ver COMISIÓN SEXTA DEL EZLN, 2015). Las reivindicaciones formuladas están prefigurando el umbral de nuevas expresiones comunitarias de educación política que han tenido ecos y resonancias en diversas organizaciones independientes en México (BARONNET, 2017, p. 202), especialmente a la hora de pronunciarse a favor de un Concejo Indígena de Gobierno que postula como vocera a María de Jesús Patricio Martínez, “Marichuy”, para ser candidata presidencial en los comicios federales del año 2018.

Los pueblos que se están organizando de manera externa a los partidos políticos y participan en el CNI aprovechan redes de alianzas solidarias con organizaciones de trabajadores del campo y diásporas neo-urbanas de intelectuales y profesionales, a menudo egresados de carreras de ciencias, derecho, humanidades y artes, y ahora de las universidades interculturales creadas por el Estado desde la década pasada. En complicidad con sus pueblos de origen, jóvenes profesionales indígenas se desempeñan como impulsores de proyectos originales de educación popular y comunitaria, donde se sitúan como activistas defensores de derechos, en el magisterio y en los ejidos.

Educar para defender el campo y los derechos en el Sur de Oaxaca

En la Sierra Sur de Oaxaca, la expansión de la industria minera y los megaproyectos hidroeléctricos representa un reto político para la supervivencia y la resistencia cultural en las regiones impactadas. En condiciones conflictivas, para encontrar vías de emancipación desde el desarrollo autosostenible (ROMERO, 2016), los proyectos de oposición comunitaria al despojo y la contaminación de tierras y aguas están generando estrategias de educación escolar y popular para defender la vida en el campo, los recursos naturales y simbólicos.

En la parte alta del municipio costero y turístico de Huatulco, unos 200 trabajadores zapotecos tomaron pacíficamente la Finca Alemania en abril de 2013

en una hacienda cafetalera fundada por alemanes en el siglo XIX. Al negociar con los dueños del latifundio hipotecado, recibieron respaldos del Comité de Defensa de los Derechos Indígenas (CODEDI) y de Organizaciones Indias por los Derechos Humanos en Oaxaca (OIDHO), así como de grupos de Oaxaca y la Ciudad de México, como el Colectivo Autónomo Magonista. Este comunicado firmado por “Trabajadores de la Finca y sus familias” se refirió a la explotación y al despojo de los recursos en la región zapoteca:

Los y las trabajadores agrícolas del centro de trabajo denominado Finca Cafetal Alemania, Municipio de Santa María Huatulco, distrito de Pochutla, Oaxaca, anunciamos hoy 19 de abril del 2013, que hemos decidido reafirmar nuestra posesión de la finca cafetalera denominada Alemania, ya que la mayoría de nosotros nacimos y crecimos en este lugar, y junto con otros trabajadores hemos trabajado toda nuestra vida en dicho lugar sin haber recibido una remuneración adecuada y sin las prestaciones que legalmente nos corresponden. Hemos visto que diversas personas y grupos ajenos a la finca han saqueado los recursos naturales de la misma, cortando árboles de maderas preciosas para venderlos en los centros turísticos de Huatulco.

Se creó enseguida un centro autogestivo de producción y educación para el campo. Alrededor de dos mil socios en decenas de comunidades de la Costa y la Sierra Sur sostienen un ambicioso proyecto alternativo de educación para la autonomía alimentaria y la sustentabilidad. Colaboran con trabajo colectivo (tequio) en la Finca Alemania a través del Centro de Capacitación de CODEDI, que promueve la agroecología y la ecotecnología, la apicultura y crianza de gallinas, conejos y cerdos. Existen talleres de corte y confección, carpintería, electricidad, mecánica, imprenta y serigrafía. A pesar de algunas bajas en la matrícula, el centro atiende en 2017 a 22 jóvenes de comunidades zapotecas que siguen estudios de nivel básico hasta bachillerato y que disponen de dormitorios y comedores. Seis docentes consideran las condiciones y las necesidades del alumnado y adaptan los contenidos curriculares al contexto del campo. Dos de ellos son egresados de la primera generación de la Unidad de Estudios Superiores de Alotepec, especialistas en educación comunitaria. Para Abraham Ramírez, la lucha por la autosuficiencia alimentaria ha conllevado CODEDI a emprender un combate educativo:

Aunque nuestro principal interés al planear el proyecto era y sigue siendo que la gente sepa cómo producir sus alimentos y satisfacer sus necesidades básicas de vestido y vivienda, nos dimos cuenta de que había gente con estudios trancos que deseaba continuar preparándose, por ello incorporamos la parte académica con maestros que los ayudan a estudiar y en ocasiones certificar (*apud* PACHECO, 2016).

Al mantenerse a distancia de las lógicas del juego electoral de los partidos, CODEDI se ha opuesto en los últimos años a la colocación de urnas electorales en sus bastiones y ha realizado toma de edificios públicos, caravanas y plantones para protestar contra los gobernadores del estado de Oaxaca, vinculándose con la lucha del magisterio y del zapatismo, confluyendo en el Consejo de Organizaciones Oaxaqueñas Autónomas. CODEDI, OIDHO y Servicios para una Educación Alternativa A.C. (EDUCA A.C.) se sumaron en 2016 a la Campaña Nacional en Defensa de la Madre Tierra y el Territorio, junto a organizaciones independientes. Una de ellas es Tequio Jurídico A.C. fundado en 1997, ofrece asesorías de juristas indígenas que acompañan procesos organizados de comunidades chontales, zapotecas y mixes en la Sierra Sur, como la Unión de Pueblos y Comunidades Indígenas de Yautepec. Años atrás, publicaron folletos de análisis de los impactos del programa de certificación de parcelas y en 2015 cientos de fascículos sobre las concesiones mineras y sugerencias para la protección. Desde acciones educativas de educación popular acerca de la minería y la extracción de hierro a cielo abierto, los trabajadores indígenas del campo de la Sierra Sur aprenden a defender los recursos del territorio, al construir una experiencia alternativa educativa comunitaria.

El Comisariado de Bienes Comunales de San Miguel Chongos y Tequio Jurídico A.C. brindó en 2014 el primer Módulo de la Escuela Agraria para la Defensa Colectiva del Territorio. La Escuela Agraria suscita la toma de conciencia sobre recursos territoriales y ventajas de la organización comunal fuera de los partidos políticos. Los temas en educación de adultos se concentran en cuestiones agrarias y territoriales y en cómo reformas estructurales, programas estatales y megaproyectos afectan a las comunidades agrícolas. Ante la amenaza de una concesión minera en más de 5.000 hectáreas, la Escuela Agraria abre espacios itinerantes de capacitación, con el análisis de contexto y el mapeo político, la práctica jurídica, la organización política y el papel de los defensores del territorio, así como la perspectiva de género y la identidad indígena. En palabras del Abel Sánchez, alumno de la Escuela Agraria y delegado del Quinto Congreso Nacional Indígena (CNI), las estrategias educativas deben generar la toma de conciencia entre los chontales ante los peligros que amenazan al campo y la sierra:

Tenemos que concientizar al pueblo. Nosotros, los participantes de la escuela agraria, tenemos que compartir los aprendizajes que tenemos y, sobre todo, tenemos que estar informados. Por ejemplo sobre las luchas o lo que está haciendo el gobierno, las tomas de decisiones de la cámara de diputados, las modificaciones de las leyes, etc. Para concientizarle al pueblo necesitamos mucha información y escuchar diversas opiniones también, para que se vaya discutiendo, debatiendo y generando conciencia (*apud* TEQUIO JURÍDICO, 2016, p. 5).

La tarea de educación popular de la Escuela Agraria converge con numerosas iniciativas de organizaciones del campo mexicano que participaron en 2016 en la Campaña Nacional en Defensa de la Madre Tierra y el Territorio y luego en el CNI que se reunió en la Universidad de la Tierra en Chiapas en octubre y diciembre. Al construir estrategias educativas internamente, se establecen proyectos dirigidos a provocar aprendizajes mutuos y críticos sobre la explotación minera y de hidrocarburos, desde un enfoque popular en defensa del campo y la vida, en cursos, talleres, foros o seminarios.

En algunas comunidades rurales en resistencia contra compañías mineras y eólicas en el Istmo de Tehuantepec en Oaxaca, la educación política se vuelve una herramienta decisiva para enfrentar los desafíos del campo. La Escuela Preparatoria Comunitaria por Cooperación José Martí propone a los jóvenes zapotecos de San Francisco Ixhuatán un plan de estudios dirigido a entender y actuar críticamente ante los despojos y los deterioros de los recursos agrarios. En cierta medida, las estrategias de pueblos indígenas como trabajadores del campo dejan vislumbrar un horizonte descolonizante y emancipador que fortalezca capacidades de reflexión y acción de los sujetos emergentes ante las amenazas al medioambiente y al trabajo digno en el campo mexicano.

Educación para la defensa del territorio y del bosque en Cherán

Un acercamiento crítico desde las ciencias sociales permite repensar desde el Sur la experiencia política de Cherán en el estado de Michoacán “como una experiencia con aprendizajes y lecciones que aportar para la construcción de nuevas alternativas políticas en México” (ARAGON, 2016, p. 157). Con cerca de 20.000 habitantes y 27.000 hectáreas de territorio comunal, Cherán se orienta más ahora a la producción de servicios que a la agricultura y la artesanía. Prevalece una presencia marcada de los profesores locales en los puestos de autoridad municipal. Electo por usos y costumbres desde 2011, el Concejo Mayor de Cherán conduce el gobierno comunal con doce Tata K’eris de cuatro barrios. Es un órgano colegiado regido por los principios de servir a los demás (*jats’ipeni*) y servir a la sociedad (*marhuatspeni*), y que además se caracteriza por involucrarse en las disputas por la diversidad jurídica (ARAGON, 2013), con el uso contra-hegemónico del derecho en la Suprema Corte de Justicia de México.

En Cherán, la educación para la defensa de los bosques del territorio ancestral ha cobrado más relevancia desde la perspectiva de miles de familias de comuneros. Se pretende re-aprender en la familia y la escuela por qué y cómo defender el campo, la flora y la fauna de los bosques de pino. La socialización política ocurre sobre todo a través de la participación de niños y jóvenes con la familia y los vecinos en asambleas barriales y “fogatas” o *parhankua* en las calles. Antes de su reactivación periódica, éstas sumaron alrededor de 180 en abril del 2011, al calor del

“movimiento” de los cheranenses en el “levantamiento” contra “los malos” ligados a la tala ilegal, al “crimen organizado” y las violencias, la corrupción y la impunidad. Como resultado del sentido común de los cheranenses, la “forma de gobierno y organización social sustentada en las fogatas, las asambleas y las comisiones fue producto de las necesidades que se tenían que ir atendiendo día con día” (ARAGON, 2013, p. 45), lo cual ha sido reconocido y legitimado por el apoyo estratégico de simpatizantes de la lucha del pueblo de Cherán, como abogados, antropólogos y defensores de los derechos humanos. Además de la nueva cohesión social en la vida política fuera de los partidos, las fogatas que permanecieron activas en las calles durante más de un año permitieron restablecer los vínculos sociales y reforzar los lazos comunitarios de los habitantes (COLIN HUIZAR, 2015), que jóvenes intelectuales de Cherán conciben como praxis educativa comunitaria (VELÁZQUEZ & LEPE, 2013). Traficantes de madera y miembros de partidos políticos forman parte ahora de las memorias colectivas acerca de la década anterior. Además de asumir la seguridad por medio de la Ronda comunitaria (GUILLEN, 2016), está el desafío de reforestar los bosques. Las expectativas de transformar las mentalidades y las prácticas en torno al medioambiente, la cultura y la política han desembocado en estrategias de educación popular y comunitaria en defensa de los recursos forestales y el patrimonio biocultural de la Meseta Purépecha.

Las escuelas de educación básica del pueblo de Cherán realizan vinculaciones con el gobierno comunal, involucrando directivos, docentes, alumnos en el proceso de reconstitución del territorio. Llevan a cabo campañas de reforestación implementadas por el Concejo de Bienes Comunales, con la organización de salidas al bosque y recorridos en el vivero comunal, siendo actividades pedagógicas que vislumbran el horizonte de una “escuela comunitaria” (COLIN HUIZAR, 2015). El Proyecto Educativo de Cherán K’eri pretende impulsar la enseñanza del purépecha como segunda lengua en las escuelas, aunado a la educación ambiental, para aprender a conocer y proteger mejor los recursos naturales, es decir “desarrollar una nueva cultura educativa ambiental para reorientar la preservación de los recursos naturales a partir de la cosmovisión propia de la comunidad” (COLIN HUIZAR, 2015). El proyecto de transformación curricular de las escuelas busca retomar saberes comunitarios, la lengua indígena y la cultura ambiental de manera paralela y complementaria con los contenidos nacionales. Esta tarea colectiva está supervisada en parte por jóvenes padres de familia -no profesionales de la educación- quienes conforman la Comisión de Educación y Cultura, la cual depende del Concejo de Asuntos Civiles.

Además de cursos de verano y recorridos en bicicleta, Cherán ostenta el programa “Cero Basura” que impulsa la cultura del cuidado ambiental en escuelas y familias. Pasar del estudio del medio a una observación meticulosa de las condiciones socio-ambientales y etnolingüísticas permite desarrollar en los niños y adultos formas de conciencia, afirmación y politización de los sentidos de pertenencia social, con la invención de pedagogías culturalmente pertinentes y orientadas a la autodefensa

comunal del campo. Así, la creatividad político-educativa se traduce en la aspiración de rescatar principios reconocidos como propios y ventajosos para la colectividad.

Siendo miembro actual del Concejo Mayor, el K'eri Pedro Chávez valoriza el sentido práctico de la cooperación mutua (*jarhojperakua*) y el trueque en sus intervenciones en la plaza y la casa comunal, donde se difunden investigaciones, talleres artísticos y exposiciones que contribuyen al reconocimiento del patrimonio cultural y biológico. Se abordan los procesos de siembra del maíz, los cultivos orgánicos y la reforestación, con el afán de reconocer el legado etnolingüístico, las genealogías de parentesco, la trayectoria histórica de la comunidad, valorando épocas y personajes destacados (como Casimiro Leco y Federico Hernández), así como el sentido que adquieren festividades como el Año Nuevo purépecha o la Fiesta del Corpus.

Además, un aspecto esencial de la construcción de un proyecto de educación para la autonomía del territorio se ubica en la adquisición de aprendizajes ligados a la cultura político-cívica local y regional. Los educandos son asimismo sensibilizados a la relevancia de los procesos barriales de toma de decisiones en asambleas, para reconocer normas y modos propios de organización comunitaria. Las mujeres juegan asimismo un papel desde la *parhankua* donde transmiten ideas, reproducen relatos e incentivan el trabajo colectivo, acompañando el aprendizaje escolar de la niñez y mostrando disposición para responsabilizarse y asumir cargos en la estructura de gobierno.

Las aspiraciones de desarrollar una autonomía local más integral se confrontan a una compleja diversidad de instituciones educativas del Estado, pero que los actores comunitarios no pueden controlar ni intervenir en su funcionamiento organizacional y curricular. Se trata asimismo de decenas de escuelas de educación básica (algunas “bilingües”), secundaria, bachillerato, así como la Escuela Normal Indígena de Michoacán, el Instituto Tecnológico Superior Purépecha, la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán o la Universidad Pedagógica Nacional. Las capacidades de gestión de los cheranenses en la segunda parte del siglo XX han generado niveles altos de escolarización en las juventudes purépechas. Aceleraron el desplazamiento del idioma nativo, la expansión de la mestizofilia y la emigración de jóvenes profesionales a Morelia, Distrito Federal y Estados Unidos. El crecimiento de una clase media intelectual y urbana purépecha ha contribuido a una mayor diferenciación económica, sociocultural, pero también a cierta regeneración etnopolítica y a la revaloración de saberes del campo considerados dignos de ser relegitimados en la reconstrucción de las identidades purépechas y cheranenses del siglo XXI.

Conclusiones

Revisar diferentes realidades comunitarias permite argumentar cómo las prácticas educativas de pueblos en lucha representan demandas activadas por su-

jetos para resistir al despojo de recursos materiales y simbólicos. Es decir, la lucha por la educación en el campo asume la forma de un inter-aprendizaje permanente como praxis pedagógica contra-hegemónica. En este sentido, los diferentes procesos de construcción de autonomías políticas se orientan hacia la generación de nuevas formas de agroecología, a partir de modos de autogestión y gobierno propio, pero también con dispositivos comunitarios de educación popular, intercultural y crítica, así como la invención de estrategias de desarrollo autogenerado y de economía solidaria.

Asimismo, los zapatistas de Chiapas valoran conocimientos escolares que ayudan a fortalecer sus identidades como activistas de un movimiento de indígenas campesinos y mexicanos. Pueblos de Oaxaca y de Michoacán que también instrumentan estrategias alternativas de educación contribuyen a generar lazos y fortalecer identidades colectivas y subjetividades militantes orientadas a la defensa del territorio y la autonomía, pero paralelamente a la escuela oficial, con experiencias de educación popular y ambiental impulsadas por organizaciones independientes y por estructuras de gobierno comunal.

Ante manifestaciones de despojo y el racismo estructural, algunos pueblos originarios activan prácticas de resistencia educativa y anticipan sociedades rurales más sustentables y justas. Con la toma de decisiones comunales sobre la planeación educativa, buscan revitalizar las instituciones comunitarias y las relaciones de interdependencia, para concebir pedagogías apropiadas a los contextos. La educación orientada a ejercer derechos democráticos potencia las capacidades de aprender en permanencia a activar las subjetividades y las memorias colectivas, rechazando el desprecio hacia saberes populares y del campo. Las estrategias alternativas en proyectos educativos trastocan los efectos del colonialismo en los imaginarios sociales. Contrarrestan la aceptación de las lógicas de dominación cultural, como la creencia en una supuesta incapacidad de las clases populares de asumir la responsabilidad de la defensa, el control y la mejora de la vida en sus territorios.

Referencias

ARAGON, O. El derecho en insurrección. El uso contra-hegemónico del derecho en el movimiento purépecha de Cherán. *Revista de Estudos & Pesquisas sobre as Américas*, v. 7, n. 2, p. 37-69, 2013.

_____. ¿Por qué pensar desde las epistemologías del sur la experiencia política de Cherán? Un alegato por la democracia radical en México. *Nueva Antropología*, n. 84, p. 143-161, 2016.

BARBOSA, L. *Educación, resistencia y movimientos sociales: la praxis educativo-política de los Sin Tierra y de los Zapatistas*. México: UNAM, 2015.

BARONNET, B. Educación para la autonomía y la defensa del territorio. *In: REGALADO, J. (Coord.). Pensamiento crítico, cosmovisiones y epistemologías otras*. México: Cátedra Jorge Alonso CIESAS-UdG, 2017. p. 185-212.

BARONNET, B. La educación zapatista como base de la autonomía en el sureste mexicano. *Educação & Realidade*, v. 40, n. 3, p. 705-723, 2015.

CASTORIADIS, C. Ni Dios, ni César, ni tribunales. Postscripto sobre la insignificancia. Una conversación con Daniel Mermet. *In: CASTORIADIS, C. La insignificancia y la imaginación*. Madrid: Trotta, 2002. p. 13-34.

COLIN HUIZAR, A. Reforestación del bosque como praxis pedagógica y reconstitución del territorio comunal en Cherán, Michoacán. *In: IV CONGRESO LATINOAMERICANO DE ANTROPOLOGÍA*. México: UNAM, 2015.

COMISION SEXTA DEL EZLN. *El pensamiento crítico frente a la hidra capitalista*. Chiapas, 2015. Tomo I.

CONSEJO DE GOBIERNO INDIGENA. *Construyendo conocimiento ejercemos autonomía en nuestros territorios*. Medellín: Organización Indígena de Antioquia, 2009.

GASPARELLO, G. Autonomías indígenas en México: construir la paz en contextos violentos. *Quaderns-E*, Barcelona, v. 21, n. 1, p. 81-97, 2016.

GONZALEZ TERREROS, M.I. *Movimiento indígena y educación intercultural en Ecuador*. México: CLACSO, 2011.

GUILLEN, A. *Guardianes del Territorio: Seguridad y Justicia Comunitaria en Cherán, Nurío y Ostula*. México: Grietas, 2016.

MUNICIPIO AUTONOMO EN REBELDIA RICARDO FLORES MAGON. *La Educación Verdadera*. Chiapas, México, 2001.

OLIVERA BUSTAMANTE, M. Investigar colectivamente para conocer y transformar. *In: LEYVA, X. et al. Prácticas otras de conocimiento entre crisis, entre guerras*. México: Retos, La Casa del Mago, 2015. Tomo 3. p. 105-124.

OROZCO LÓPEZ, E. Lucha, resistencia y formación política en la región de los Altos de Chiapas. *In: BAUTISTA, E. et al. (Coords.). Participación y rupturas de la política en México*. México: UABJO, BUAP, M.A. Porrúa, 2015. p. 191-211.

OUVIÑA, H. Los movimientos populares como intelectuales colectivos. *Contrapunto*, Montevideo, n. 6, p. 79-102, 2015.

PACHECO, P. Promueve Codedi conocimientos prácticos y vivenciales para las comunidades. *Publimar*, 15 set. 2016. Disponible em: <http://publimar.mx/promueve-codedi-conocimientos-practicos-vivenciales-las-comunidades/>. Acceso en el: 10 feb. 2017.

RICO MONTOYA, A. Educate in Resistance: The Autonomous Zapatista Schools. *ROAR*, 2014.

ROCKWELL, E. Movimientos sociales emergentes y nuevas maneras de educar. *Educação & Sociedade*, v. 33, n. 120, p. 697-713, 2012.

ROMERO, R. Autonomía y desarrollo autosostenible en el neozapatismo. Caminos para la emancipación. In: RAMÍREZ, M.A. (Coord.). *Movimientos sociales en México*. México: UAM-A, Colofón, 2016. p. 247-273.

STAHLER-SHOLK, R. Sustentabilidad, resistencia y otra forma de hacer política: reflexiones a partir del zapatismo. In: GRACIA, M.A. (Coord.). *Trabajo, reciprocidad y reproducción de la vida. Experiencias colectivas de autogestión y economía solidaria en América Latina*. Buenos Aires: Miño y Dávila, Ecosur, 2015. p. 317-339.

TEQUIO JURÍDICO, A.C. *El Saurín informativo*, n. 16, dic. 2016.

VELÁZQUEZ, J.; LEPE, L. Parankuecha, diálogos y aprendizajes. *International Journal of Multicultural Education*, v. 15, n. 3, p. 61-75, 2013.

ZIBECHI, R. *Autonomías y emancipaciones, América Latina en movimiento*. Lima: UNMSM/PDTG, 2007.

Recibido en el: 8 de junio de 2017.

Aceptado en el: 18 de julio de 2017.