



Revista Pueblos y Fronteras Digital

ISSN: 1870-4115

pueblosyfronteras@correo.unam.mx

Universidad Nacional Autónoma de México

México

Baronnet, Bruno

DESAFIANDO LA POLÍTICA DEL ESTADO: LAS ESTRATEGIAS EDUCATIVAS DE LOS PUEBLOS  
ORIGINARIOS EN COLOMBIA Y MÉXICO

Revista Pueblos y Fronteras Digital, vol. 8, núm. 16, 2013, pp. 126-156

Universidad Nacional Autónoma de México

Distrito Federal, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90628980005>

- ▶ 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

## **DESAFIANDO LA POLÍTICA DEL ESTADO: LAS ESTRATEGIAS EDUCATIVAS DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS EN COLOMBIA Y MÉXICO**

Bruno Baronnet  
[bruno.baronnet@gmail.com](mailto:bruno.baronnet@gmail.com)  
Universidad Veracruzana  
Instituto de Investigaciones en Educación

### **RESUMEN**

A partir del análisis de estrategias políticas de educación indígena, se ponen en perspectiva los proyectos educativos de pueblos originarios políticamente organizados en el Cauca (Colombia) y en Chiapas (México). Este artículo examina prácticas alternativas de reclutamiento y formación de maestros bilingües que representan nuevos retos para las políticas públicas. La apropiación social de la escuela se inscribe en el marco de luchas por un mayor control en los procesos pedagógicos a nivel comunal. Los pueblos en estas regiones multiétnicas de América Latina transforman su realidad educativa en la medida en que generan propuestas que tienden a ser autónomas frente al Estado. Esto contribuye a ubicar las estrategias indígenas de gestión administrativa y curricular en el ámbito de políticas y prácticas endógenas de participación comunitaria en la educación intercultural.

**Palabras clave:** apropiación, Cauca, Chiapas, zapatismo.

---

## CHALLENGING THE STATE'S POLICIES: NATIVE PEOPLES' EDUCATION STRATEGIES IN COLOMBIA AND MEXICO

### ABSTRACT

The educational projects of politically organized native peoples in Cauca Department, Colombia, and in Chiapas State, Mexico, are viewed through analyzing political strategies for indigenous education. This article examines alternative bilingual teacher recruitment and training practices that represent new challenges for public policies. Social appropriation of schooling is inscribed within the framework of the struggle for greater control over educational processes at a communal level. Indigenous people in these multiethnic Latin American regions transform their educational reality at the same time generating proposals that tend toward autonomy in relation to the State. This contributes to placing indigenous administration and curriculum management strategies within the territory of endogenous policies and community participation practices in intercultural education.

**Key words:** appropriation, Cauca, Chiapas, zapatism.

**INTRODUCCIÓN: LA EDUCACIÓN «PROPIA» EN EL CAUCA Y «VERDADERA» EN CHIAPAS,  
EN PERSPECTIVA**

Las estrategias colectivas de autogobierno en educación comentadas en adelante surgen después de que organizaciones regionales de campesinos indígenas hayan nombrado a nuevos educadores comunitarios. Lo hacen como pueblos en rebelión frente al Estado, y empiezan a buscar cómo capacitar a nivel pedagógico a estos jóvenes militantes indígenas. Estos son reclutados de manera interna para ocupar las funciones docentes en localidades pioneras que muchas veces representan bastiones del movimiento que conforman. Estas experiencias están circunscritas a territorios en conflicto abierto y comparten condiciones de movilización y represión, por lo que no siempre perduran como alternativas, ya que las mismas comunidades llegan a desmovilizarse y a ser casi exterminadas –o cooptadas– por completo por el Estado.<sup>1</sup> Cuando la frágil organización regional de los campesinos indígenas pierde cierto control sobre los planes y programas y la selección del docente en sus pueblos, frente al Estado, la Iglesia o la empresa que se dedica a instrumentar el espacio educativo según sus propios intereses, los pueblos originarios ven limitada su oportunidad de apropiarse en profundidad de la escuela para dar sentido a los proyectos de vida comunal que se articulan a un proyecto decolonial y emancipador.

Cobra sentido acercarse al proceso de apropiación social de la escuela para definir las estrategias colectivas (no siempre conscientes y racionales) que no provienen sistemáticamente de los efectos de la educación pública, sino que dependen de necesidades exteriorizadas y de iniciativas protagonizadas por los grupos culturales organizados. Bajo ciertas condiciones ellos se orientan en la praxis a apropiarse de la escuela para poder reconstituir los territorios y decolonizar de algún modo las formas de enseñanza y aprendizaje gracias a la construcción de alternativas educativas propias que están incluidas en los proyectos de transformación social generados por los movimientos populares. La apropiación social y cultural de la educación depende entonces de la capacidad de decisión e incidencia política de los pueblos sobre las actividades escolares (Baronnet 2012). Esto

sugiere examinar las prácticas educativas como construcciones que modifican los comportamientos, los conocimientos, los valores y las maneras de ver el mundo; y –como muestran otros autores (Bertely 2007, Rockwell 2009, Rojas 2012)– el análisis de la historicidad de las prácticas implica cuestionar la existencia de una cultura escolar inmutable y monolítica en el tiempo, lo que contribuye a explicar hasta qué punto los pueblos originarios, desde sus especificidades, pueden intervenir y transformar un espacio de dominación y resistencia como lo representa la escuela en las sociedades multiculturales.

Entre las características que permiten distinguir los esfuerzos de los pueblos autóctonos en la construcción de un poder educativo autónomo se recalcan: (1) el tipo de organización política que les respalda y su relación con el Estado; (2) la politización de las identidades étnicas; y (3) la capacidad de movilizar varias formas de recursos internos y externos a sus territorios. Ahora bien, los procesos de lucha por una educación controlada por las estructuras de gobierno indígena en América Latina parecen depender de las necesidades apremiantes que se imponen frente a la desatención y a la represión del Estado. En distintos contextos y con recursos bastante limitados, las comunidades organizadas en las asociaciones de cabildos y en los municipios autónomos han aprovechado ciertas posibilidades coyunturales para establecer y administrar nuevos dispositivos escolares en los cuales penetran sus formas de comunicar y (re)producir conocimientos, memorias y sentidos de pertenencia. Estos se inscriben en condiciones favorecidas por la constitución y la consolidación de movimientos sociales regionales que cuestionan a menudo la legitimidad del Estado para solucionar las demandas étnicas y sociales de las poblaciones.

Se ofrece aquí poner en perspectiva dos casos vigentes en Latinoamérica y que cobran un fuerte sentido –tal vez inspirador– para la sociedad en general, y para los pueblos indígenas en lucha en particular. Por un lado, el combate pionero de los Cabildos indígenas que componen el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), Colombia, y por otro lado los esfuerzos de resistencia en los Municipios Autónomos Rebeldes Zapatistas (MAREZ) de Chiapas, México, representan experiencias autonómicas distantes, pero amplias y bastante

consolidadas. Los proyectos comunales de transformación social se traducen por proyectos de «educación propia» en las asociaciones de cabildos de los pueblos nasa, misak, kokonuko y yanakona, y de «educación verdadera» en los ejidos tseltales, tsotsiles, choles y tojolabales, usando nuevos lenguajes e imaginarios antisistémicos, y cuya praxis se nutre de intencionalidades, etnicidades y subjetividades que participan en la construcción colectiva de Otra Educación, con base en el reconocimiento de la legitimidad que representa la intervención directa de los pueblos indígenas en la gestión administrativa y pedagógica de las escuelas.

Ambas redes alternativas de escuelas manejadas por los pueblos originarios han crecido en términos numéricos en la primera década de los años 2000, hasta alcanzar en 2011 para el CRIC alrededor de 40,000 niños atendidos, 1,400 maestros bilingües en cerca de 1,000 escuelas, y en Chiapas algunos observadores estiman que más de 45,000 jóvenes han sido atendidos en las escuelas zapatistas, y muchos de ellos ahora actúan como promotores de educación, de salud o de comunicación, e incluso como representantes de su comunidad. Después del levantamiento de 1994, las familias afines al zapatismo habrían construido y sostenido más de 500 escuelas «en resistencia», revalorizando la lengua, la memoria y las identidades. Sin contar con recursos estatales, entre 1,300 y 1,500 promotores de educación (en servicio y formación) reciben consejos, apoyos y alimentos proporcionados por cada comunidad. En distintos niveles, los educadores bilingües en el Cauca y Chiapas trabajan bajo la supervisión administrativa y pedagógica ejercida directamente por los habitantes de los pueblos a los cuales pertenecen. Así, en la arena político-educativa, en los procesos formales de enseñanza y aprendizaje, está en juego la incorporación potencial de las lenguas, los saberes y los recursos propios en las culturas y las identidades regionales.

Considerando la distancia geográfica y la lejanía política que separa a las comunidades indígenas caucanas y chiapanecas, se ponen de relieve las estrategias de la política de la autonomía, que tienen, según Castoriadis (1993), por un lado el objetivo de «liberar la creatividad» y «crear la libertad», y por otro lado afianzan la capacidad de autonomía

individual y colectiva (también definida como «autolimitación»), buscando hacer de cada sujeto un «ser capaz de gobernar y ser gobernado». En ambas regiones se destacan procesos significativos de movilización de recursos materiales y simbólicos que, al caracterizar estrategias educativas, desafían las políticas del Estado. A la imagen de las primeras escuelas de los asentamientos del movimiento de los trabajadores rurales *Sem Terra* de Brasil en los años ochenta, grandes sectores de los pueblos originarios del Cauca y de Chiapas luchan por renovar y extender su participación en torno a la creación y la evaluación de redes propias de escuelas, ambas inmersas en contextos de dominación, represión y recomposición social y cultural, aprovechando los recursos internos de territorios autodefendidos por los campesinos. Se destacan fuertes luchas, en ambas regiones multiétnicas, por el control de la educación formal, donde de manera estratégica y desde la práctica autónoma los pueblos han creado, consolidado y transformado las escuelas, de acuerdo con un *habitus* comunal y una pluralidad de identidades culturales.

#### **DE LA LUCHA POR LA TIERRA A LA LUCHA POR LA EDUCACIÓN EN LOS ANDES COLOMBIANOS**

Antes del proceso de negociación de los Acuerdos de San Andrés (1995-1996) que están en vigor en los MAREZ, notorios avances legales en materia de derechos educativos fueron obtenidos en otros países latinoamericanos gracias a las luchas de los pueblos originarios, como en Colombia, tras los acuerdos de pacificación y la desmovilización de los combatientes indígenas del Movimiento Armado Quintín Lame en el Cauca en 1991.<sup>2</sup> Al igual que en Guatemala en los años ochenta, los indígenas de Colombia se involucran en los conflictos armados de distintas formas, dejando claro que «la lógica identitaria no ha constituido el motor principal o el principio de orientación» de las violentas guerras civiles, a pesar de su componente obviamente racista (Le Bot 2006: 211).

Ahora bien, los actuales responsables de los programas de educación de las asociaciones de cabildos que conforman el CRIC comparten cierta tendencia a vincular fuertemente el papel

histórico de su proyecto alternativo de educación formal lanzado en 1978 con las condiciones del ejercicio de mayores niveles de autonomía política.<sup>3</sup> En sus relatos, es predominante la ubicación subjetiva de su acción como activistas político-culturales en una memoria colectiva construida sobre elementos de prácticas de resistencia y autonomía educativa.<sup>4</sup> En contextos regionales de creciente violencia política, los activistas indígenas y sus colaboradores externos, cuyas relaciones internas a la organización son de naturaleza intercultural (Rappaport 2003), empiezan a examinar cómo apropiarse de la educación para formar líderes comunitarios comprometidos con las luchas de reivindicación agraria, social y cultural. Además de cuestionar la labor educativa del clero, de los misioneros y del Instituto Lingüístico de Verano, los dirigentes de los pueblos nasa (Páez) y misak (Guambiano) empiezan a exigir nuevos derechos, y a tomar conciencia de las consecuencias de la proscripción de la lengua y de la cultura indígena en la enseñanza.

Las ideas del nasa Manuel Quintín Lame Chantre (1880-1967), que dirigió levantamientos en 1914 y 1916 en el Cauca y recuperaciones de tierras en los años veinte y treinta con los pijaos de Tolima (donde funda dos escuelas), reaparecen a la sombra de las movilizaciones promovidas por la agrupación campesina de la cual surge el CRIC en 1971. Desde un principio, el objetivo de la alternativa indígena a las ofertas educativas del Estado y de la Iglesia aparece como uno de los siete puntos de la plataforma de lucha del CRIC: «Formar profesores indígenas para educar de acuerdo con la situación de los indígenas y en su respectiva lengua». En la memoria de las primeras asambleas y encuentros se observa la preocupación por el tema educativo y más concretamente por la formación de maestros (Castillo y Rojas 2005: 73). Además de recobrar la memoria colectiva de los agravios y de la dominación del poder eclesiástico, el hecho de reconocer las tensiones derivadas del papel negativo que ha tenido la Iglesia permite a los pueblos indígenas ratificar políticamente la posibilidad de reorientar la educación (Castillo 2006).

En menos de tres décadas, el CRIC realizó esfuerzos organizativos para la invención de una política de educación indígena controlada por los mismos cabildos que la conforman. El

movimiento indígena colombiano –que nace y se impulsa en el Cauca– busca después del Congreso de fundación de la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC), en 1982, poner la «educación bilingüe y bicultural bajo el control de las autoridades indígenas».<sup>5</sup> La demanda de educación autónoma es una constante en la historia del movimiento indígena caucano. Aparece constreñida por sus estrategias, contradicciones, divisiones y tensiones internas ligadas a consideraciones de orden político, en una dinámica de resistencia pacífica contra la violencia persistente del conflicto armado y del conflicto agrario (Caviedes 2007). El CRIC se impone en las décadas de los años ochenta y noventa como actor colectivo central en el campo político y cultural. Sus prácticas discursivas y pedagógicas siguen teniendo eco en la actualidad en la medida en que el CRIC es la primera organización de resguardos indígenas<sup>6</sup> que se apropiá de la escuela y demuestra saber orientar y administrar los componentes de la organización escolar, del trabajo docente en general, y propiamente de la enseñanza. En otras palabras, se consolida la toma progresiva de control del espacio escolar por parte de los pueblos nasa, misak, kokonuco, y luego los yanaconas del macizo sur del Cauca y los sia esperara de la Costa Pacífica.

Las movilizaciones de presión, protesta y negociación obtienen una legislación más favorable, con la promulgación del Decreto 1142 de 1978 que permite a los indígenas organizarse para diseñar y ejecutar propuestas curriculares, así como elegir y sostener a sus propios maestros. Un impacto positivo fue «la institucionalización de una serie de innovaciones educativas por parte de las organizaciones indígenas, las cuales salieron de la clandestinidad a competir por la legitimidad y los recursos del Estado en el sector educativo» (García 1999, citado en Castillo y Rojas 2005). La promulgación del decreto representa «un referente importante para la configuración de un movimiento pedagógico étnico que desde entonces lucharía constantemente por participar en la formulación de las políticas educativas nacionales» (Castillo y Rojas 2005: 74).

Las comunidades del CRIC inventan y experimentan la apropiación de la escuela gracias a la definición de elementos novedosos de política educativa. En los primeros años, la

definición del perfil social de los docentes del Programa de Educación Bilingüe (PEB)<sup>7</sup> responde a estrategias de empoderamiento de los cabildos. Por primera vez en América Latina, un movimiento indígena genera a nivel regional un amplio movimiento pedagógico multiétnico. Se destacan tres principales misiones confiadas al equipo de activistas encargados del PEB: (1) facilitar la formación pedagógica y política de jóvenes bilingües elegidos por los cabildos de su vereda de origen, (2) impulsar la investigación social comunitaria (educación, historia, cultura, lengua) y (3) establecer las bases de la administración tanto política como pedagógica de una red naciente de escuelas manejadas por los cabildos (CRIC 2004, Rappaport 2003). Estos esfuerzos desembocan hoy en la formación a nivel superior de cientos de jóvenes docentes y autoridades de los resguardos en las diferentes sedes de la Universidad Autónoma Intercultural Indígena.

Entre 1978 y 1982 cerca de quince maestros indígenas, todos varones, enseñan en las primeras escuelas del PEB (CRIC 2004, Rappaport 2003). A nivel de las infraestructuras físicas, las condiciones son precarias. Cuidan con especial atención las hortalizas (*tul*) escolares en las tierras recuperadas y reocupadas. Hoy las primeras escuelas bilingües siguen funcionando en Las Delicias (Buenos Aires), Piñuelas (Santander), Vitoyó (Jambaló), La Laguna Siberia (Caldono), El Potrerito (Toribío). Cerca de la capital departamental (Popayán), la escuela El Canelo abre sus puertas a los primeros alumnos del pueblo Kokonuco (monolingües en español) en el resguardo Quintana (Puracé). En 1979, los primeros niños guambianos en recibir educación en *namuy wam* son atendidos en la escuela creada en El Chimán en la ex hacienda Las Mercedes (Silvia). Poco después, se funda una escuela en El Cabuyo, resguardo de Vitoncó (Páez), en las Cañadas de Tierradentro donde no había más tierras que repartir. Otras escuelas decaen donde las capacidades políticas no son suficientes, como la Escuela de Miravalle (Suárez). En cambio, otros cabildos combativos optan por seguir el ejemplo de las escuelas pioneras del norte caucano, como en Totoró, comunidad casi monolingüe en español, donde se inicia una formación de maestros con miras a la «recuperación» de la cultura y la lengua con los pocos hablantes del *nasa yume*.

## LOS PUEBLOS ORIGINARIOS Y LA AUTONOMÍA DE LA EDUCACIÓN EN EL CAUCA

Una de las garantías de respeto y confianza hacia la figura del nuevo maestro indígena se legitima en el reconocimiento colectivo de su trayectoria militante.<sup>8</sup> En vez de un sueldo mensual, cada nuevo docente indígena percibe un apoyo alimenticio por parte de su comunidad. Los primeros maestros de los cabildos del CRIC se ven investidos en sus funciones para seguir cumpliendo con una misión política de militancia cultural desde el espacio de la escuela.<sup>9</sup> El CRIC plantea la capacitación formal no sólo para los nuevos maestros bilingües, sino también para todas las generaciones de dirigentes y líderes indígenas. La trayectoria militar anterior de estos nuevos maestros bilingües se fortalece al desempeñar funciones de docencia que, cuando son positivamente valorizadas por las familias, refuerzan su legitimidad y su acción político-cultural en el territorio y en la organización regional, donde en los años siguientes toman otras responsabilidades (representación, formación y coordinación).

La apropiación de la educación formal por los pueblos se erige en una lucha por su autonomía frente al Estado y a la Iglesia, colocando a la organización indígena como intermediaria directa que empieza a competir por construir y asumir la dirección política y pedagógica del sistema escolar. La experiencia educativa del CRIC en Colombia parece haber cumplido un «papel relevante en el proceso de movilización cultural (de politización de las identidades)» (Gros 2000: 195). Su originalidad proviene de su capacidad para reconfigurar las relaciones de poder educativo en la medida en que las relaciones de fuerza del campo educativo comunitario se autonomizan de la lógica dominante del campo educativo nacional. Esta autonomización se realiza a partir del rompimiento del CRIC con lo que representa el proyecto estatal de construcción nacional,<sup>10</sup> y la creación hace tres décadas de un «perfil» docente implicado en la política cultural regional. La formación de un equipo docente indígena responsable ante autoridades locales (y no ante el Estado) es un experimento que forma parte de un proyecto global de transformación social a nivel

comunitario, regional y nacional.

El propósito de introducir en la escuela los mitos y la historia oral indígena se inscribe en el proceso de fortalecimiento de la memoria política colectiva. Se trata entonces de un proyecto de reorientación integral de la educación hacia las prioridades establecidas a través de la participación de las poblaciones de los resguardos, en medio de una extensa movilización político-cultural en favor de niveles más amplios de autonomía indígena. Aparte de subsidios obtenidos por medio de ONG europeas, en general católicas, el proyecto educativo del movimiento indígena del Cauca ha llamado la atención y generado la solidaridad de sectores de intelectuales y activistas. Como apoyo solidario significativo, algunos abogados y antropólogos sensibles a la causa de la tierra y la autonomía indígena colaboran directamente en las iniciativas del CRIC. Algunos son sociólogos, etnolingüistas o etnomusicólogos como Carlos Miñana, provenientes de universidades de Bogotá que también aportan su contribución a la consolidación del proyecto pedagógico comunitario, dirigiendo la investigación para la elaboración de materiales didácticos.<sup>11</sup>

Los cambios de poder educativo que el CRIC provoca en las comunidades indígenas reciben respaldo local de parte de actores del campo religioso. Aparte de los médicos tradicionales o chamanes (*The Wala*) que se suman a la construcción del proyecto educativo no-confesional del CRIC, el programa educativo bilingüe recibe el apoyo firme de sectores progresistas de la Iglesia, sensibles a la doctrina social de la «opción por los pobres». A raíz de la represión que sigue a este enfrentamiento entre el movimiento indígena y los empresarios del Valle del Cauca, se hace pública la activación de la «guerrilla indígena», para contener además los efectos de la militarización y la presencia de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia. En circunstancias tensas, surge el Movimiento Armado Quintín Lame (MAQL),<sup>12</sup> que actúa como grupo de apoyo en la recuperación de tierras contra los peligros de amenaza tanto de los «pájaros» (milicias a sueldo de la oligarquía terrateniente) como de otros grupos armados, en un contexto de intensa represión gubernamental. Hasta hoy, el MAQL es recordado (y reactivado –hasta cierto punto– con

Los Nietos de Quintín Lame) tanto en la socialización política indígena, en las conciencias y formaciones políticas como en las pesadillas de los terratenientes y la oligarquía caucana, con su apoyo a la recuperación indígena de medios privados de producción agrícola. El ex dirigente político del MAQL Pablo Tattay (CRIC 2004: 20-21), y los educadores entrevistados señalan que el trabajo realizado por el programa de educación durante cerca de tres décadas ha contribuido significativamente a afianzar el proyecto político de autonomía indígena frente al Estado y otros actores políticos, buscando evitar el riesgo de cooptación de sus cuadros.

Se procede a la creación de 23 escuelas entre 1978 y 1987, cuyos proyectos pedagógicos se basan en los principios de participación e investigación comunitaria, la valoración de las lenguas y las identidades culturales. Después de 1983, se triplica en menos de cinco años el número de docentes reclutados por el CRIC, antes de conocer una fuerte disminución del ritmo de contratación.<sup>13</sup> En 1987 se recluta a veinticuatro maestros (un tercio son mujeres jóvenes) que tampoco reciben salarios ni prestaciones sociales a la altura de los maestros normalistas. En los años noventa, apenas una veintena de nuevos maestros viene a reforzar al grupo, en un contexto de descentralización neoliberal, de cooptación acelerada, por parte del Estado, de potenciales líderes étnicos y de reconocimiento institucional creciente de la figura del cabildo y de las asociaciones locales de cabildos indígenas. El CRIC se encarga del proceso de planificación educativa en alrededor de 50 escuelas comunitarias en la siguiente década. Este esfuerzo supone capacidades organizativas sólidas, ya que se extiende a más de 500 escuelas después de 2004, cuando el Ministerio, vía la Secretaría de Educación Departamental, concede a diversas organizaciones indígenas la firma negociada de contratos públicos, lo que introduce una etapa contradictoria en la lucha por una mayor autonomía educativa frente al Estado liberal (Baronnet y Mazars 2010). Las protestas de las asociaciones de cabildos al final de la primera década del siglo XXI buscan presionar al Estado para obtener más prerrogativas en la normativa. Ahora, los proyectos de educación propia auspiciados por el CRIC atienden en 2012 a más de 40,000 niños de los resguardos en el Cauca (sobre un total de 56,000), la mayoría del norte del Departamento.

Al colaborar con el CRIC y sus educadores, el Estado busca reducir los costos educativos mediante la contratación de prestadores del servicio de enseñanza básica. La profesionalización de la primera generación de maestros indígenas encuentra una serie de resistencias internas que el Programa de Educación Bilingüe Intercultural del CRIC intenta superar al pasar los años. Según varios entrevistados, no ha sido fácil convencer a muchos padres de familia y autoridades comunitarias de la necesidad de «revalorar lo nuestro que está en decadencia» por medio de la institución escolar, poniendo a los activistas indígenas y blancomestizos frente a las contradicciones entre sus discursos políticos y los resultados pedagógicos alcanzados, puesto que «hablarlo es bonito, pero ir a la práctica es más complicado». Aún hay imposiciones normativas, represiones y desigualdades preocupantes a nivel de la cobertura, la calidad del bilingüismo y la pertinencia cultural de la enseñanza, y especialmente respecto a las lenguas nativas. Sin embargo, el compromiso colectivo por desarrollar una pedagogía comunitaria adaptada al contexto local tiende a desembocar hoy en una incidencia mayor de los pueblos en la gestión de cerca de mil escuelas, como una condición para obtener y mejorar el acceso a una educación intercultural crítica.

#### **LAS ESCUELAS DE LOS PUEBLOS ZAPATISTAS EN EL SURESTE DE MÉXICO**

En un contexto político nacional y regional diferente, las comunidades tseltales, choles, tsotsiles y tojolabales de Chiapas han emprendido y consolidado en los últimos quince años sus propios proyectos municipales de educación. Siguiendo el espíritu de los Acuerdos de San Andrés sobre los derechos colectivos de los pueblos originarios,<sup>14</sup> el ejercicio de la autonomía política en educación tiende a garantizar que la diversidad cultural, la historia y las aspiraciones de los pueblos queden reflejadas en las prácticas pedagógicas, y contribuir así a la dignidad y al desarrollo de la producción y el intercambio de conocimientos. A pesar de las condiciones de guerra integral de desgaste, los zapatistas sostienen las capacidades organizativas y las disposiciones necesarias para asumir la gestión educativa, lo que impacta en la formación pedagógica, lingüística y político-cultural. Por ejemplo, en

la escuela zapatista de la comunidad chol de San Miguel los procesos de aprendizaje se desarrollan a partir de las actividades cotidianas y del contexto sociocultural (Núñez 2011). En la zona Selva Tseltal (La Garrucha), los educadores bilingües o trilingües se muestran entusiastas al investigar las demandas y los saberes locales. Ponen en práctica su creatividad para que los alumnos gocen de un aprendizaje situado desde lo comunal en articulación con lo nacional y lo global, y reforzar de ese modo el sentido de pertenencia a las culturas e identidades mayas, campesinas y militantes (Baronnet 2012). Concretamente estudian con frecuencia palabras y textos sobre el territorio («madre tierra»), las memorias e historias de lucha social, los derechos agrarios, las técnicas fitosanitarias, las matemáticas aplicadas a la medición de parcelas, cosechas y precios, sin dejar de lado las artes (dibujo, poesía, canciones y corridos) y los deportes colectivos.

A diferencia de las escuelas «oficiales», en las nombradas «autónomas» se enseña la historia del pueblo al que pertenecen los niños, en articulación con la historia nacional y mundial. Pretende generalizarse el estudio de las ciencias y técnicas modernas para propiciar el desarrollo integral de la región, sin admitir que el derecho a la educación contradiga el derecho a la diferencia en términos culturales, es decir, para poder apropiarse de la lectoescritura y las ciencias sin dejar de ser campesinos e indígenas. Como lo manifiesta un mural en el poblado de Francisco Villa (San Manuel), la educación sirve como arma de autodefensa colectiva: «Estudiar, aprender, para el pueblo defender» (en tsotsil: «*Chavuná xchanel sventa spojel lumaltik*»); se aspira así a orientar la misión de la escuela con el fin de prepararse para la defensa del territorio y de la dignidad de pertenecer a pueblos mayas en lucha.

Las escuelas zapatistas surgen como alternativa educativa formal a nivel básico en la segunda mitad de los años noventa, y se multiplican en la primera década de los años 2000 hasta hacerse presentes en casi todas las comunidades zapatistas en 2011 y 2012. Cada región autónoma se organiza de manera interna, y recientemente algunas de ellas, como en el municipio autónomo Francisco Gómez, han establecido «Comisiones de apoyo» a la

educación para profundizar los esfuerzos de coordinación, supervisión y consolidación de las actividades derivadas de la política municipal en el renglón educativo, en asociación directa con los formadores bilingües de los promotores, los consejeros municipales y los miembros de la Junta de Buen Gobierno que intervienen en este sector sensible en plena expansión. A la imagen del municipio Ricardo Flores Magón, mediante el proyecto de «Educación Verdadera» escrito en tseltal y en español,<sup>15</sup> las autoridades autónomas invitaron a grupos de estudiantes y profesores prozapistas de origen citadino para acompañar, entre 1998 y 2008, el diseño de innovaciones pedagógicas y la formación docente, aprovechando los recursos derivados de donaciones solidarias (construcción de aulas, útiles escolares, bibliotecas). En cierta medida la creación de más de 500 escuelas en los municipios zapatistas coincide con la legitimación del quehacer educativo en la agenda local, introducido como asunto crucial debatido y evaluado en el proceso colectivo de toma de decisiones acerca de los aspectos administrativos y pedagógicos que asumen los sujetos implicados en las formas de autogobierno.

La posición social de los jóvenes promotores de una educación autónoma es significativa en el campo político local. Muchos de ellos son varones que tienen entre 15 y 25 años, y cuentan a menudo con derechos agrarios, apoyo material y alimentario de su familia y de su comunidad, incluso por parte de «compañeros» que no tienen hijos o nietos escolarizados. Mediante la deliberación en asamblea se asigna al promotor la tarea de educar a cambio de una gratificación material<sup>16</sup> con la entrega de maíz del «colectivo», lo que constituye la base de la economía de la educación zapatista, aunque no siempre alcanza para satisfacer las necesidades básicas. Siendo el maíz el principal producto de subsistencia colectiva, la porción de la cosecha atribuida resulta primordial para el mantenimiento del sistema educativo alternativo, ya que de ella depende el sostén tanto del promotor como de la escuela en general. Al ser reconocido por su experiencia docente y su desenvolvimiento como actor clave del esquema autonómico, la negociación en asamblea sobre su retribución (alimento, trabajo en su milpa, ayuda al transporte, etc.) surge como presión recurrente de los educadores, quienes argumentan que: «si no hay buen acuerdo no podemos avanzar en

la educación autónoma».<sup>17</sup> Toda iniciativa de cambio sustancial que aportar a este tipo de acuerdo es debatida y consultada, votada y/o consensuada, mezclando en la praxis dos modos de decisión colectiva: el consenso aparente, o casi unánime, y el voto mayoritario.

En reunión o asamblea de cada comunidad, las bases de apoyo zapatistas y familias simpatizantes registran y proponen candidaturas posibles para el nombramiento a cargos de promotores de educación. Este cargo comunitario de nuevo cuño requiere, quizás más que otros, una adhesión consciente y un compromiso militante activo con el proyecto de autonomía zapatista. A pesar de buscar fuentes de financiamiento autosuficiente y no gubernamental para la educación, los municipios alcanzan con dificultad a obtener recursos regulares y apropiados a las necesidades de cada red de escuelas. Por falta de precisión o de respeto de los contenidos de las actas de asamblea –que recuerdan una forma jurídica de contrato entre la colectividad y los docentes–, pueden ocurrir tensiones en distintos niveles que el comité de educación no logra contener, lo que provoca que el joven educador renuncie si no siente suficiente respaldo de la colectividad. La siguiente declaración de la Junta de Buen Gobierno con sede en el ejido La Garrucha confirma las relaciones estrechas que unen a los promotores de educación con la población a la cual pertenecen.

El pueblo también se comprometió para que los promotores le echen más ganas en el trabajo. A los promotores el pueblo tiene que hacerles su trabajo porque tiene que verles su necesidad; si tienen familia la tiene que mantener el pueblo, para que así un promotor le dé ganas hacer su trabajo. Un promotor también se compromete de servir al pueblo. Un promotor también dijo que tengo la voluntad de servir al pueblo, pero si el pueblo me apoya.<sup>18</sup>

Los coordinadores electos por sus pares promotores de educación opinan que gran parte de su trabajo consiste en visitar y explicar a las familias de las comunidades lo que propone el proyecto de autonomía educativa. Insisten en el cumplimiento de la colectividad hacia su(s) docente(s). El coordinador «suplente» de los promotores del MAREZ Francisco Villa enseña

desde hace unos años en San Manuel y moviliza a los padres de familia:

Siempre salimos juntos a visitar a cada pueblo, a ver el avance, por si algún compa tiene preguntas, si todavía no sabe algo. Hacemos pues una plática a todo el pueblo. Y por eso tenemos que decir al pueblo que lo apoye porque si no, se van a acabar los promotores, pero si lo apoyan van a seguir adelante. Nos reunimos a planear ese asunto y para tener una solución a esa pregunta, porque cada pueblo pregunta una cosa.<sup>19</sup>

La autoorganización del sector educativo rebelde responde a lógicas estratégicas pragmáticas de innovación que se derivan del rechazo zapatista hacia todos los programas sociales gubernamentales, incluyendo la educación. Esta democracia educativa se construye mientras el Estado no cumple con los acuerdos educativos pactados en 1996 en San Andrés (Bertely 2007, Gómez 2011). En un documento de los asesores e invitados del EZLN al grupo de trabajo sobre la promoción y el desarrollo de la cultura indígena, se hace énfasis desde la primera fase de las negociaciones en la demanda siguiente: «Que la comunidad tenga el derecho de seleccionar, ratificar y remover a sus maestros de acuerdo a criterios generales de desempeño profesional previamente convenidos» (Ce-Acatl 1996).<sup>20</sup> Sin embargo, ni la formulación final de los Acuerdos de San Andrés, ni tampoco las medidas tomadas por el Estado y el sindicato han contemplado desde entonces la cuestión de estos importantes «criterios generales de desempeño profesional», que son determinantes para permitir la selección y evaluación de los docentes. Prevalece además una especial aversión de los maestros «oficiales» a renunciar a sus derechos laborales y sindicales que son aparentemente contradictorios con los principios autonómicos de selección y remoción del docente por medio de la organización comunitaria y política propia de la entidad territorial.

La problemática del control comunitario sobre el desempeño docente no surge con el zapatismo, ya que los pueblos de Chiapas tienen una historia del uso de este derecho *de facto*.<sup>21</sup> Las demandas de autonomía en la selección, la formación y el control de los agentes comunitarios existen tanto en Chiapas como en otras partes de México. En

Guerrero y en Oaxaca, las corrientes regionalistas y comunalistas del movimiento indígena mexicano a partir de la segunda mitad de los años noventa también intentan colocar esta demanda en el espacio público nacional para forjar una educación «para la autonomía» (Medina et al. 2011, Castellanos 2008). En Jalisco la secundaria *Tatutsi Maxakwaxi* sostiene acciones encaminadas a cambiar las relaciones de los indígenas con el Estado, a partir de la formación de jóvenes para que defiendan y desarrollen la cultura del pueblo Wirárika (Rojas 2012). La definición centralizada del modelo neoindigenista, el peso mayoritario de los actores gubernamentales en la existencia del proyecto, y la dependencia hacia los recursos curriculares y pedagógicos marcan límites a la apropiación local de propuestas oficiales como el Bachillerato Integral Comunitario en Oaxaca (González 2008), en las cuales las comunidades y sus representantes no están involucrados ni son consultados para deliberar, ratificar y evaluar los proyectos de planificación educativa a nivel local y regional.

Aunque no sea explícito en los MAREZ, las prácticas de reclutamiento comunitario dejan entrever un patrón de criterios flexibles adoptados en la mayoría de los casos, y que se adaptan a sus necesidades de manera pragmática. Un punto común a los promotores de educación en ejercicio es que forman parte del sistema de cargos comunitarios, y además forman parte de la organización zapatista, siendo en general alguno de los hijos y familiares jóvenes de militantes destacados del EZLN, incluyendo a sus bases de apoyo. Para su desempeño futuro como educador zapatista, el promotor debe saber leer y escribir, tener conocimientos básicos de aritmética y dominar las lenguas habladas de su comunidad, que a veces son tres, incluyendo el español. Sin embargo, vale mencionar algunas excepciones de promotores que son analfabetos funcionales<sup>22</sup> y que tienen poco dominio del español y aún menos de la escritura de su lengua materna. Se declaran dispuestos a capacitarse en el seno del proyecto municipal, yendo a sesiones de formación pedagógica ubicadas en el corazón político de sus territorios alteños y selváticos.<sup>23</sup> Esto es a diferencia de los maestros e instructores de todas las modalidades oficiales de las cuales sólo una parte marginal ha recibido una formación enfocada en la enseñanza con métodos didácticos

pertinentes que fomenten el bilingüismo y la circulación de conocimientos interculturales.

#### **CAPACITACIÓN NO PROFESIONALIZANTE EN EL CORAZÓN DE LA SELVA LACANDONA**

Al formarse como educadores en la práctica en su propia comunidad y a través de talleres de capacitación en los municipios autónomos, hombres y mujeres promotores de la educación autónoma zapatista no se vuelven profesionales de la docencia (siguen siendo campesinos), sino activistas culturales apegados a las realidades del contexto local, formados en espacios que involucran a las autoridades y las asambleas. Hasta tiempos recientes, las experiencias históricas de formación específica para educadores indígenas en México han sido organizadas por el Estado fuera de los territorios multiétnicos, pero también fuera de las grandes universidades públicas y, sobre todo, fuera de las escuelas normales federales y estatales, ilustrando la desigualdad de acceso real a las escuelas normales entre indígenas y mestizos.<sup>24</sup> En 2012 la matrícula estudiantil total permanece inferior a 10,000 jóvenes en las universidades interculturales (reconocidas por las autoridades federales) que presentan altos niveles de deserción y de desempleo en las primeras generaciones. El ingreso en la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe «Jacinto Canek» desde el año 2000 en Chiapas, como a sus homólogas de Oaxaca y Michoacán, beneficia sólo a un número reducido de candidatos (varias decenas de estudiantes en cada «generación») que se titulan ahora como licenciados en Educación Preescolar o Primaria Intercultural Bilingüe.<sup>25</sup> Si la principal demanda de educación de los pueblos originarios se materializa recientemente en los diversos proyectos alternativos de educación superior,<sup>26</sup> parece más compleja la tarea de apropiarse del derecho a la autonomía de la educación preescolar y primaria indígena, debido en parte al control administrativo sobre la selección y formación de los docentes.

Si bien la Normal «Jacinto Canek» ubicada ahora en Zinacantán y la Escuela Secundaria Rebelde Autónoma Zapatista (ESRAZ) de Oventik surgieron en el mismo periodo,<sup>27</sup> ambas se distinguen por inscribirse en dos proyectos distintos de educación indígena que

responden a dos tipos de relaciones que entretrejen las comunidades con su modelo educativo. En las Cañadas de la Selva Lacandona no existen «secundarias autónomas» en todos los municipios autónomos (con modalidad presencial), sino talleres intensivos y regulares, de una a varias semanas, que se alejan completamente del modo de operar de los estudios normalistas que obligan a estudiar lejos de la comunidad de origen, sin tener la seguridad de poder regresar a trabajar allí. Los promotores zapatistas están avalados como delegados de sus comunidades que se forman en la lógica de un proyecto colectivo de construcción de autonomías políticas. Se capacitan desde la práctica, su análisis y la investigación en las «escuelitas» y en los equipos municipales, aprovechando el apoyo casual e irregular de la asesoría pedagógica de voluntarios externos, solidarios con su causa rebelde, que proceden a menudo de San Cristóbal de Las Casas, de la Ciudad de México y de las redes de solidaridad internacional (Rovira 2009). Generalmente aprovechan en sus actividades pedagógicas las reflexiones y los aprendizajes acumulados a lo largo de las experiencias vividas, que lógicamente marcan la memoria colectiva y los discursos, definidos muchas veces por tensiones que provocan quiebres en las trayectorias de vida. Las innovaciones zapatistas inciden en la transformación de aspectos pedagógicos tradicionales, que son significativos para los sujetos como la cooperación, el trabajo colectivo, la reciprocidad, la solidaridad, la horizontalidad, la participación activa y, sobre todo, la revalorización de los conocimientos indígenas (Gutiérrez 2011).

Los jóvenes estudiantes de la ESRAZ en los Altos (modalidad escolarizada antes de prestar servicio) y de los centros de capacitación de la Selva (sesiones en alternancia con trabajo en aula) construyen pedagogías críticas y eclécticas, de composición híbrida e intercultural, elaboradas a partir de un enfoque de «educación integral» con elementos técnicos y políticos de tipo «educación popular», enfatizando aspectos prácticos y políticamente significativos en el marco de los valores y las demandas zapatistas. Entonces, la formación pedagógica de los promotores no se reduce al aula del centro de capacitación, sino que se va construyendo en el diálogo –y a veces las tensiones– que se dan en los grupos de promotores y los habitantes de sus propias comunidades de origen. Ahora bien, no se puede

hablar de educación de tipo normalista y profesionalizante en dirección de los promotores, pero sí de una formación continua. Ésta se alterna entre sesiones formales en el equipo municipal y múltiples reuniones comunitarias. Lo novedoso es permitir que la capacitación no se dé ahora con agentes externos y fuera de la comunidad, sino por los educadores más experimentados. Es crucial que la autocapacitación no profesionalizante sea valorada como una necesidad colectiva que pasa por la contribución de los que «saben» hacer, leer, escribir, contar y hablar en lengua nativa y/o en *castilla*.

Las principales estrategias de rechazo zapatista a la política educativa indigenista se inscriben en una lógica de inconformidad de las familias mayas ante la atención educativa por parte de los agentes del Estado. En oposición al sistema centralista, clientelista y corporativo del régimen federal, la estrategia política y cultural de «correr a los maestros mochila-veloz» o de retirar a sus niños de las escuelas representa un verdadero alzamiento en contra del sistema nacional de educación. Esta práctica es inseparable de un estado cotidiano y permanente de rebelión que se sostiene gracias a espacios tradicionales, como la asamblea y el cargo, que permiten la movilización comunitaria alrededor de un proyecto educativo endógeno (Baronnet 2012). Puede parecer paradójico que el orgullo obtenido por la comunidad al reclutar, capacitar, mantener, orientar y evaluar a sus educadores no conduzca a un proceso de profesionalización de los promotores para formar docentes «normalistas» zapatistas, prescindiendo en la práctica de la participación sistemática de los «sabios» (personas mayores por ejemplo) en las actividades en el aula. En efecto, este cargo más o menos temporal se asemeja más a un puesto político en el ámbito de los pueblos mayas de Chiapas. Como actores clave en esta educación «para la autonomía» los promotores participan en la construcción de un «*habitus* de la rebeldía» (Gómez 2011: 325), el cual «se nutre de las prácticas y formas de pensar plasmadas en imágenes, textos y discursos, a la vez que estos esquemas una vez elaborados e internalizados se convierten en reproductores de la práctica y el pensamiento rebelde».

Asimismo, la formación de los «autónomos» no sólo se recibe a través de sesiones

especializadas y relativamente regulares en cada municipio, sino que se retroalimenta en la interacción con los padres y ancianos que procuran apoyar y dar consejos orientadores. A partir del control local del cargo de educador, los zapatistas están gestando una propuesta indígena de autonomía educativa que cuestiona la relación de dominación que la escuela institucionaliza, ya que no es el Estado la fuente legitimadora de la presencia del docente en la localidad, sino que la misión de alfabetizar y educar se atribuye mediante la organización comunitaria interna de pertenencia a un proyecto político regional más amplio. Al reemplazar al maestro federal por el promotor no se genera un fenómeno tangible de especialización de jóvenes zapatistas en profesionistas de la educación, sino en activistas culturales, capaces de propiciar el ejercicio de una ciudadanía pluriétnica (Harvey 2007), y que se comprometen con las reglas del «buen gobierno» en los MAREZ. Esto significa una ruptura fundamental con el proceso de diferenciación social que se genera desde la segunda parte del siglo XX a raíz de los efectos de la posición social dominante del maestro.

#### **CONCLUSIÓN: RETOS Y DISYUNTIVAS EN LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS GENERADAS POR LOS MOVIMIENTOS DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS**

En las luchas por Otra Educación en los pueblos originarios del Cauca y de Chiapas, la cuestión de la enseñanza de conocimientos y valores específicos está omnipresente en las relaciones tensas con los estados colombianos y mexicanos que obstruyen la regionalización de los planes y programas, especialmente en su dimensión participativa. Lo que aparece también en juego en la arena educativa es la lucha por el control legítimo de la selección, formación y evaluación del educador comunitario que el CRIC y los MAREZ empiezan a pelear a las instituciones del Estado. Las demandas de autonomía educativa surgen cuando se denuncia colectivamente la necesidad de reemplazar al personal docente de origen externo por jóvenes indígenas seleccionados y formados localmente por la organización política comunitaria y regional a la cual pertenecen. La lucha de los militantes del Cauca y de Chiapas en torno al control amplio de la educación escolar provoca además un antecedente fuerte en la incidencia política en el sentido de una mayor autonomía

educativa. Si bien en Colombia la profesión de «etnoeducadores» ahora representa cada vez más un medio de promoción social –aunque carece de un estatuto legal respetuoso de los derechos laborales–, en los municipios autónomos tiende a haber dificultades para que el cargo de promotor sea más valorado a nivel simbólico, con garantías materiales seguras.

La educación bilingüe y propia representa en el Cauca la política educativa del movimiento indígena, agenciada desde las organizaciones sociales, la cual juega un papel central en el surgimiento de una lógica distinta en la construcción normativa y técnica por parte del Estado en materia educativa para las poblaciones indígenas. Esta política educativa ha logrado afectar, en un breve periodo, las definiciones y las lógicas de la política indigenista oficial, al tiempo que ha planteado al sistema educativo una serie de exigencias y retos en cuanto a los propósitos del proyecto educativo nacional, y que han estado en la base de muchas de las recientes reformas (Castillo y Rojas 2005: 78). Ahora bien, el Estado se descompromete financieramente, ofreciendo limitados servicios técnicos de asesoría al fortalecimiento de las iniciativas de los cabildos, lo que tiende a dejar espacios de maniobra para la intervención de intereses privados, entre ellos de empresas, ONG y grupos evangélicos, como lo denuncian los dirigentes indígenas (Baronnet y Mazars 2010).

En Chiapas y en otras regiones de México, los retos que plantea la formación de los promotores zapatistas a las estrategias nacionales de capacitación magisterial no sólo tienen que ver con la representación colectiva de la escuela y del rol del docente en la comunidad sino también con el tipo de relación que vincula a esta comunidad con su propio proyecto educativo a nivel regional. Los Estados de Latinoamérica siguen renuentes en ceder a los pueblos organizados nuevas prerrogativas administrativas en las instituciones de educación básica y normal. Parece complejo superar resistencias institucionales y promover cambios de actitud entre los hacedores de políticas y los funcionarios de educación pública, pero también entre los profesionistas y sus delegados sindicales. Sin embargo, en Chiapas algunos funcionarios de la burocracia educativa reconocen que la alternativa zapatista desafía a la política nacional centralizada en la medida en que incluye la participación

comunitaria para «vigilar» las actividades escolares locales, como bien lo señala Domingo López Zetjol:<sup>28</sup>

ante la falta de capacitación y de empleo que impide que haya toma de conciencia y verdaderas vocaciones por parte de nuestros maestros indígenas, los gobiernos los mandan a la batalla sin fusil. 40% de los maestros bilingües no están trabajando en su zona lingüística, casi ninguno ha sido realmente alfabetizado en su lengua, y nadie le enseñó a trabajar a partir del niño y su contexto propio. En el EZLN, hay mucha conciencia de la educación y allí es la misma comunidad que la vigila.

El testimonio de este profesionista no zapatista coincide con el reconocimiento del fracaso manifiesto (en términos de atención pedagógica) al cual condujo medio siglo de educación de corte indigenista en México, lo cual imposibilita en la práctica la ejecución de planes y programas curriculares que buscan interculturalizar los conocimientos escolares de manera transversal e integral. Además de una perspectiva intercultural exógena que visibilice la diversidad y valore la interacción entre prácticas culturales heterogéneas, se requiere una perspectiva comunalista e intracultural endógena que tome en cuenta al aprendizaje desde la propia lógica y praxis cultural, para su revalorización y para el empoderamiento del grupo cultural, afianzando la identidad a través del contraste con la otredad (Dietz 2011: 156). De acuerdo con autores como Walsh (2009), que plantean refundar un Estado que pueda articular la diversidad de saberes al servicio de un proyecto orientado por los principios del *sumak kawsay* (buen vivir), la interculturalidad va de la mano con la decolonialidad en la medida en que la primera apunta a la necesidad de desarrollar interacciones que reconozcan y enfrenten las asimetrías sociales, culturales, políticas e institucionales, y la decolonialidad apuntala los sentidos de no-existencia, deshumanización e inferiorización y las prácticas de racialización (Walsh 2009: 233). Con miras a estimular experiencias educativas novedosas que surjan propiamente de los pueblos, es posible pensar que las filosofías políticas de las asociaciones de cabildos caucanos y de los municipios zapatistas de Chiapas coincidan con el proyecto de sociedad deseable que expresa la

socióloga aymara Silvia Rivera Cusicanqui (2006: 12):

mestizos e indios podrían convivir en igualdad de condiciones, mediante la adopción, por parte de los primeros, de modos de convivencia legítimos asentados en la reciprocidad, la redistribución y la autoridad como servicio. Asimismo, los indios ampliarían y adaptarían sus nociones culturalmente pautadas de la convivencia democrática y el buen gobierno, las cuales dialogarían creativamente en un proceso de intercambio de saberes, de estéticas y de éticas.

#### FUENTES DE CONSULTA

- Baronnet, Bruno, 2012, *Autonomía y educación indígena. Las escuelas zapatistas de la Selva Lacandona de Chiapas, México*, Abya-Yala, Quito.
- Baronnet, Bruno y Nadège Mazars, 2010, «Los pueblos indígenas de Colombia frente a los servicios públicos de salud y educación: las experiencias de gestión propia de la política social», en *¿Desarrollo con identidad?: gobernanza económica indígena: siete estudios de caso*, editado por Christian Gros y Jean Foyer, FLACSO-Ecuador, Institut Français d’Etudes Andines (IFEA), Lima, pp. 121-183.
- Bertely Busquets, María, 2007, *Conflictos interculturales, educación y democracia activa en México. Ciudadanía y derechos indígenas en el movimiento pedagógico intercultural bilingüe de Los Altos, la Región Norte y la Selva Lacandona de Chiapas*, Pontificia Universidad Católica del Perú, Red Internacional de Estudios Interculturales, CIESAS, Lima y México.
- Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), 2004, *¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia*, Programa de Educación Bilingüe e Intercultural, Fuego Azul, Bogotá.
- Carnoy, Martín, Lucrecia Santibañez, Alma Maldonado, Imanol Ordorika, 2002, «Barreras de entrada a la educación superior y a oportunidades profesionales para la población indígena mexicana», *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, v. 32, n. 3, pp. 9-43.

- Castellanos Guerrero, Alicia, 2008, «Autonomía y comunidad entre mixes y mayas de Oaxaca y Chiapas», en *El universo autonómico: propuesta para una nueva democracia*, compilado por Gabriel Leo y Gilberto López y Rivas, UAM, Plaza y Valdés, México, pp. 179-232.
- Castillo, Elizabeth, 2006, «La lucha comunitaria por otra escuela: memoria política e historia educativa en Tierradentro», en *Subjetividad (es) política(s). Apuestas en investigación pedagógica y educativa*, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, pp. 241-256.
- Castillo, Elizabeth y Axel Rojas, 2005, *Educar a los Otros. Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*, Universidad del Cauca, Popayán.
- Castoriadis, Cornelius, 1993, *El mundo fragmentado. Encrucijadas del Laberinto III*, Altamira, Buenos Aires.
- Caviedes, Mauricio, 2007, *Paz y resistencia: experiencias indígenas desde la autonomía*, CECOIN, Bogotá.
- Ce-Acatl A.C., 1996, «Documentos de los Acuerdos de San Andrés», *Revista Ce-Acatl*, n. 74-75, Centro de Estudios Antropológicos, Científicos, Artísticos, Tradicionales y Lingüísticos, Asociación Civil, México.
- Dietz, Gunther, 2011, «Comunalidad e interculturalidad: por un diálogo inter-actoral entre movimiento indígena y escuela pública», en *Comunalidad, educación y resistencia indígena en la era global*, compilado por Meyer, L. M. y B. Maldonado A., CSEIIO, Oaxaca, pp. 147-158.
- González Apodaca, Erika, 2008, *Los profesionistas indios en la educación intercultural. Etnicidad, intermediación y escuela en el territorio mixe*, UAM, Juan Pablos, México.
- Gómez Lara, Horacio, 2011, *Indígenas, mexicanos y rebeldes. Procesos educativos y resignificación de identidades en Los Altos de Chiapas*, UNICACH, Juan Pablos, México.
- Gros, Christian, 2000, *Políticas de la etnicidad: identidad, Estado y modernidad*, ICANH, Bogotá.

- Gutiérrez Narváez, Raúl, 2011, «Dos proyectos de sociedad en Los Altos de Chiapas. Escuelas secundarias oficial y autónoma entre los tsotsiles de San Andrés», en *Luchas «muy otras». Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas*, compilado por Baronnet, Bruno, Mariana Mora Bayo y Richard Stahler-Sholk, UAM-X, CIESAS, UNACH, México, pp. 267-294.
- Harvey, Neil, 2007, «La difícil construcción de la ciudadanía pluriétnica: el zapatismo en el contexto latinoamericano», *Liminar*, v. 5, n. 1, UNICACH, San Cristóbal de Las Casas, pp. 9-23.
- Le Bot, Yvon, 2006, «Movimientos identitarios y violencia en América Latina», en *Multiculturalismo: desafíos y perspectivas*, Siglo XXI Editores, UNAM, COLMEX, México, pp. 189-212.
- Medina Melgarejo, Patricia, Severo López e Isaac Ángeles, 2011, «Comunidades-comunalidades. Experiencias en México con la educación intercultural como demanda de los movimientos sociales. Memorias de-coloniales latinoamericanas», *Tramas*, n. 34, UAM-X, pp. 143-178.
- Ministerio de Educación Nacional, 1994, *Ley General de Educación*, Bogotá.
- Núñez Patiño, Kathia, 2011, «De la casa a la escuela zapatista. Prácticas de aprendizaje en la región ch'ol», en *Luchas «muy otras». Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas*, compilado por Baronnet, Bruno, Mariana Mora Bayo, Richard Stahler-Sholk, UAM-X, CIESAS, UNACH, México, pp. 267-294.
- Organización Indígena de Colombia (ONIC), 2013, «Sobre nosotros», ONIC, en <http://www.onic.org.co/sobrenosotros> [consulta: 10 de enero de 2013].
- Rappaport, Johanne, 2003, «El espacio del diálogo pluralista: historia del Programa de Educación Bilingüe del Consejo Regional Indígena del Cauca», en *Políticas de identidades y diferencias sociales en tiempos de globalización*, compilado por Mato, Daniel, FACES, UCV, Caracas, pp. 257-281.
- Rivera Cusicanqui, Silvia, 2006, «Chhixinakax utxiwa. Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores», en *Modernidad y pensamiento descolonizador. Memoria del Seminario Internacional*, Institut Français d'Etudes Andines (IFEA),

Universidad para la Investigación Estratégica en Bolivia (U-PIEB), La Paz, pp. 3–16.

Rockwell, Elsie, 2009, *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*, Paidós, Buenos Aires.

Rojas Cortés, Angélica, 2012, *Escolaridad y política en interculturalidad. Los jóvenes wiraritari en una secundaria de huicholes*, Universidad de Guadalajara, ITESO, CIESAS, Guadalajara.

Rovira, Guiomar, 2009, *Zapatistas sin fronteras: las redes de solidaridad con Chiapas y el altermundismo*, Era, México.

Walsh, Catherine, 2009, *Interculturalidad, Estado y sociedad. Luchas (de) coloniales de nuestra época*, Universidad Andina Simón Bolívar, Ediciones Abya-Yala, Quito.

## NOTAS

<sup>1</sup> Algunas de estas experiencias de autonomía educativa desaparecieron como los proyectos de escuelas en las Comunidades de Población en Resistencia (CPR) en el Quiché, Guatemala, entre 1984 y los años noventa, tanto en la Sierra como en la Selva del Ixcán, o en el refugio en Chiapas, donde se ubicaba la base social desarraigada del campesinado maya que alimentó las columnas de combatientes del Ejército Guerrillero de los Pobres. Aunque rudimentaria, la capacitación de los jóvenes promotores de educación de Guatemala fue asegurada por equipos de cuadros ladinos y mayas de la guerrilla, y en el refugio en México por redes de solidaridad vinculadas a la Diócesis de San Cristóbal de Las Casas.

<sup>2</sup> Cuando el MAQL y otros tres grupos de guerrilleros colombianos deponen las armas, los dirigentes del movimiento indígena obtienen la inscripción de derechos significativos en la Constitución de 1991, como el derecho a una educación bilingüe «que respete y desarrolle su identidad cultural». La Ley General de Educación basa la política de «etnoeducación» en principios de participación y concertación (Ministerio de Educación Nacional 1994). En la reglamentación de esta Ley, los dirigentes indígenas consideran el Decreto 804 del 18 de mayo de 1995 como un avance considerable en la lucha por la autonomía educativa.

<sup>3</sup> Entrevistas (marzo de 2008) a Inocencio Ramos (coordinador PEBI), Graciela Bolaños, Libio Palechor, José Domingo Caldón (Universidad Autónoma Intercultural e Indígena – UAII), Emil Palecho (Cabildo Mayor Yanacona), Gentil Wala (zona de Tierradentro), Yamilé Nene (zona del Municipio de Caldono) y Jeann Nilton Campo (Asociación de Cabildos Indígenas del Norte del Cauca).

<sup>4</sup> Algunos recuerdan que cuando ni siquiera había maestros indígenas contratados por los municipios ni se encontraban escuelas en cada vereda como hoy, varias comunidades indígenas, principalmente hablantes del *nasa yume*, «históricamente» habían venido construyendo escuelas, y eligiendo localmente a un maestro, al cual se retribuía con los recursos disponibles y trabajos colectivos (mingas).

<sup>5</sup> La plataforma de lucha de la onic sigue contemplando también la cuestión de la defensa de la autonomía, de los territorios, «de la historia, cultura y tradiciones indígenas» así como «la recuperación de las tierras usurpadas». Reivindica la propiedad colectiva de los resguardos y el control de los recursos naturales. Busca

impulsar a «las organizaciones económicas comunitarias», «la medicina tradicional» y «la solidaridad con las luchas de otros sectores». También exige «la aplicación de la Ley 89 de 1890 y demás disposiciones favorables a los indígenas» (Organización Indígena de Colombia 2013).

<sup>6</sup> La administración pública reconoce poco más de 700 resguardos en el territorio nacional, en una extensión total de cerca de 34 millones de hectáreas. Según el censo oficial de 2005, 1.4 millones de colombianos, es decir casi el 3.5% de la población se autodefine como indígena.

<sup>7</sup> Las conclusiones del 5<sup>to</sup> Congreso del cric en 1978 permiten la creación del PEB «para investigar una propuesta educativa indígena como base de la búsqueda de la autonomía», considerando que «fortalecer la lucha por la cultura y los cabildos significa crear poder para construir y controlar nuestra propia autonomía como indígenas y como explotados» (CRIC 2004: 39).

<sup>8</sup> Los autores del libro subtítulo «30 años de construcción de educación propia» expresan claramente que «las memorias de algunos de estos maestros nombrados por la comunidad nos demuestran que ellos eran dirigentes locales que ya inspiraban confianza y respeto por parte de la comunidad –no eran cualquier persona–, a la imagen de Roberto Chepe, «profesor de La Laguna-Siberia, quien antes de fundar la escuela participaba lleno como cabildante en las luchas de recuperación de tierras» (CRIC 2004: 53).

<sup>9</sup> En cada comunidad se tiende a escoger docentes que puedan responder a situaciones muchas veces muy contrastadas. «Tres criterios» son considerados en la creación de escuelas: «(1) sitios que mostraban una fortaleza cultural y podían servir de orientadores para las demás comunidades, (2) lugares donde la cultura y en especial las lenguas quedaban en descenso, pero los procesos de recuperación de tierras exigían que la educación ayudara a cohesionarlas y (3) lugares donde se estaba perdiendo totalmente la cultura y era necesario recuperarla» (CRIC 2004: 53).

<sup>10</sup> Como lo señala Christian Gros (2000: 194), si de verdad las primeras propuestas de educación bilingüe bicultural introducen una «ruptura» con el proyecto educativo nacional, esta «ruptura» se da dentro de la escuela como institución y no su contra.

<sup>11</sup> Antes de dejar de usar el alfabeto nasa, poco funcional, elaborado por el Instituto Lingüístico de Verano (con el cual existen tensiones ligadas a su proselitismo religioso), el PEB-CRIC elabora en 1982 su primera cartilla bilingüe destinada a los alumnos del pueblo Nasa. Se llama «Te invitamos a leer» y ha sido impresa en la variante dialectal de Toribío y en la de Tierradentro. Aborda las temáticas siguientes: Nuestra tierra, Nuestra casa, Nuestra escuela, Huerta escolar, Los animales de la comunidad, Trabajo comunitario, Tienda comunitaria, Nuestra música, El vestido, Nuestra medicina indígena, Los árboles, El cabildo y Cantos inventados por los niños. Cabe mencionar también las pequeñas cartillas multicopiadas destinadas a los maestros y a la comunidad en general, así como algunos relatos de experiencias escritas en español, por ejemplo, «Cómo vimos Tierradentro» (1985) elaborado por los niños, maestros y padres de familia de Las Delicias-Buenos Aires (CRIC 2004: 243-246).

<sup>12</sup> A pesar de que algunos provienen de grupos marxistas, como del partido comunista marxista-leninista, el objetivo principal del MAQL no propone la toma del poder (a diferencia de los grupos guerrilleros ya constituidos), sino la defensa y el respaldo a las luchas de recuperación de tierras de las comunidades indígenas. No ha enarbulado con fervor ideológico las ideas y banderas marxista-leninistas, tampoco abiertamente las guevaristas sino la de sus propios iconos y héroes míticos e históricos (Juan Tama, la Cacica Gaitana, Simón Bolívar o Manuel Quintín Lame).

<sup>13</sup> La primera generación de maestros bilingües se convirtió en capacitadora de las nuevas promociones de maestros. Actualmente, tienen puestos de administradores de escuela, supervisores locales y representantes indígenas dentro de instituciones del Estado. También están involucrados en procesos de investigación educativa para entender y apoyar mejor sus propósitos. Algunos de ellos son diplomados universitarios, por ejemplo, en etnolingüística, para desarrollar su sistema de escritura en lengua materna. Últimamente estos

---

profesores han desempeñado una función importante al ser instructores legítimos de las nuevas generaciones de docentes nativos y no-nativos.

<sup>14</sup> En los documentos de los Acuerdos de San Andrés («Pronunciamiento Conjunto que el Gobierno Federal y el EZLN enviarán a las instancias de Debate y Decisión Nacional» y «Compromisos para Chiapas del Gobierno del Estado y Federal con el EZLN»), las autoridades gubernamentales se comprometen, sin seguimiento ni cumplimiento posterior, a «asegurar a los indígenas una educación que respete y aproveche sus saberes, tradiciones y formas de organización».

<sup>15</sup> El proyecto de Educación Verdadera (agosto de 2001) menciona lo siguiente: «Queremos que la educación sea colectiva, que sea de la comunidad y que le sirva al pueblo para crecer y resolver sus problemas. La educación debe seguir el camino que nos orienta a padres e hijos para tener un mejor conocimiento de la realidad y que se puede compartir con nuestra comunidad. Así la escuela debe ser nuestra guía de enseñanza para mejorar nuestras vidas y el salón es un espacio donde la comunidad puede compartir sus ideas de unos a otros, para así todos igual».

<sup>16</sup> Existe cierta gratificación simbólica con el reconocimiento colectivo por el compromiso docente que puede ser capitalizado para desempeñar posteriormente otros cargos más prestigiados. Si bien la remuneración material del promotor es bastante limitada, la contraparte simbólica representa un elemento de distinción social en el escenario político local, en el cual las habilidades de lectoescritura en español y la experiencia militante son pragmática y particularmente valoradas a la hora de elegir a las autoridades (Baronnet 2012).

<sup>17</sup> Entrevista colectiva a coordinadores y promotores de educación del MAREZ Francisco Villa (enero de 2007).

<sup>18</sup> Entrevista a la Junta de Buen Gobierno en La Garrucha, agosto de 2005.

<sup>19</sup> Entrevista colectiva enero de 2007 en la ranchería Emiliano Zapata.

<sup>20</sup> Documento con fecha del 22 de octubre de 1995. Pocas semanas después, los asesores invitados por el ezln proponen en vano que este derecho se garantice para «cualquier programa educativo gubernamental y no-gubernamental, sobre la base de criterios y obligaciones acordadas entre estos servidores públicos y las propias comunidades en las que laboran» (Ce-Acatl 1996).

<sup>21</sup> Por la prolongada ausencia del Estado en las Cañadas durante el proceso de colonización del siglo xx, un número indeterminado de colonos campesinos –además de algunos finqueros– han reclutado por plazos cortos y por cuenta propia a maestros «particulares» y «municipales», en general varones mestizos de origen. En efecto, los primeros maestros de las Cañadas siguen marcando hasta ahora las memorias colectivas. Como eran además remunerados a cambio de prestar su servicio de alfabetización a partir de las cooperaciones de los campesinos indígenas, estos últimos ejercían un cierto control sobre ellos.

<sup>22</sup> Un analfabeto funcional es un individuo que no ha desarrollado la habilidad de adquirir y producir conocimiento por escrito.

<sup>23</sup> Otra condición también implícita –pero que cubren casi todos los promotores– es la disposición a participar activamente en las instancias de autogobierno local, demostrando habilidades comunicativas y compromiso político-cultural con su grupo social de pertenencia. Las familias valoran la honradez, así como la dedicación altruista o la entrega de sí mismo hacia los demás compañeros zapatistas que requieren su apoyo.

<sup>24</sup> Esta desigualdad se explica por: (1) la distancia geográfica entre las regiones étnicas y los centros de oferta educativa, (2) la distancia cultural y lingüística entre los espacios comunitarios y universitarios, (3) los costos directos e indirectos de la educación superior para la economía familiar, (4) la muy baja calidad de la oferta educativa de base y de nivel medio-superior en los pueblos indígenas muy penalizante ante todo para los exámenes de admisión y (5) las discriminaciones culturales sufridas al mudarse a la ciudad, incluso en el seno mismo de los salones universitarios (Carnoy et al. 2002: 23-29).

---

<sup>25</sup> En los últimos años, este *numerus clausus* ha provocado disturbios en la Escuela Normal Indígena de Michoacán de Cherán por demandas de incremento de matrícula y denuncias de corrupción que aspirantes rechazados y sus familias han realizado ocupando las instalaciones.

<sup>26</sup> Años antes de la iniciativa de «Universidades Interculturales» de la administración panista de Vicente Fox (2000-2006), varios proyectos de institución de educación superior indígena venían surgiendo del trabajo conjunto de grupos de autoridades, maestros e intelectuales indígenas y mestizos en distintos lugares del país. Líderes mixes en Oaxaca y purépechas en Michoacán venían defendiendo la idea de tener sus propias instituciones de educación superior, sin obtener de los gobiernos federal y estatales respuestas favorables. A pesar de las restricciones y represiones de la administración pública, en 1999 se abre la Universidad Autónoma Indígena de México en Mochicahui, Sinaloa. En 2001, surge en territorio del pueblo Chontal la Universidad Indígena Latinoamericana en Villa Vicente Guerrero, Centla, Tabasco, la cual decae algunos años después. En 2007 se inaugura en Santa Cruz del Rincón, Malinaltepec, Guerrero, la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur a raíz de la iniciativa de académicos y representantes de los pueblos Mephaa (Tlapaneco), Na Savi (Mixteco), Ñoomdaá (Amuzgo), Nahua y Afromestizo. La UNISUR cuenta en 2012 con siete sedes, a pesar de no estar avalada por la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (SEP), a la imagen de varias decenas de otras experiencias de universidades alternativas.

<sup>27</sup> Fuentes: entrevistas realizadas en Oventik, Zinacantán y San Cristóbal de Las Casas con representantes de la ESRAZ y la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe (ENIIB). La ESRAZ abrió en efecto sus puertas el 10 de abril de 2000, pocos meses antes de la ENIIB.

<sup>28</sup> Profesionista tsotsil (chamula) formado en Economía, quien al momento de la entrevista (mayo de 2006) asumía la coordinación administrativa de un proyecto institucional que reunía a maestros indígenas de la Secretaría de Educación Pública en Tuxtla para elaborar materiales de gramática en lenguas indígenas.

**Fecha de recepción: 15 de enero de 2013.**

**Fecha de aceptación: 20 de febrero de 2013.**