

Zapatismo y educación autónoma: de la rebelión a la dignidad indígena

Bruno Baronnet

Doutor en Sociologia (El Colegio de México/Université Paris 3)

Pós-doutorando em Antropologia da Educação

Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias (CRIM)

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)

Cuernavaca, México

bruno.b@correo.crim.unam.mx

Resumen

A partir de finales de los años 90, las comunidades mayas que pertenecen a los municipios autónomos zapatistas de Chiapas están poniendo en práctica el derecho de los pueblos indígenas a construir y administrar sus escuelas según sus modos propios de organización interna. Esto implica que las familias militantes tengan la capacidad de seleccionar, formar y evaluar al educador bilingüe. En la cotidianidad de su rebelión educativa, las bases de apoyo del movimiento zapatista en la región rural de las Cañadas de la Selva Lacandona se comprometen internamente mediante prácticas de asamblea y delegaciones de cargos comunitarios. En oposición al centralismo de la política indigenista nacional, la organización comunitaria de la educación autónoma contribuye a fortalecer la dignidad colectiva de sus actores directos, los cuales se enorgullecen de poder construir y tener en sus manos el control local de la educación formal en los territorios rebeldes del sureste mexicano.

Palabras clave: movimiento zapatista, pueblos indígenas, autonomía educativa, Chiapas, México.

EN LAS REGIONES INDÍGENAS del sureste de México, tras el levantamiento armado del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) el primero de enero de 1994, las autoridades campesinas tseltales, tsotsiles, ch'oles y tojolab'ales, de los Municipios Autónomos Rebeldes Zapatistas (MAREZ), han impulsado y consolidado redes locales de escuelas alternativas al sistema oficial de educación pública, ante la necesidad y la preocupación de las comunidades por el acceso y la pertinencia de la educación primaria. Desde hace más de una década, la presencia de las escuelas zapatistas se extiende en Las Cañadas de Ocosingo, donde los ríos de los valles se adentran en la Selva Lacandona del estado de Chiapas, México.

En las grandes extensiones de parcelas “recuperadas” a terratenientes ganaderos,¹ los nuevos pobladores zapatistas usan sobre todo sus propios recursos materiales y simbólicos para contribuir a construir, mantener y controlar las prácticas cotidianas de educación formal. En 2003, el EZLN crea las Juntas de Buen Gobierno (JBG) en cada una de las cinco regiones zapatistas. Este artículo documenta la democratización de la gestión educativa local por medio de la participación en asambleas y cargos comunitarios.

1. Se estima que a partir de 1994 se expropiaron cerca de 150.000 hectáreas a raíz de 1.700 tomas de tierras por bases del EZLN y otras organizaciones chiapanecas. En el municipio constitucional de Ocosingo, fueron 298 tomas y casi 22.800 hectáreas de tierras expropiadas (Villafuerte, 1999).

Escudriñar la relación entre los pueblos indios y la política nacional de educación conduce a interrogarse, por un lado, sobre la acción que asume el Estado en la imposición de su normatividad, y, por otro lado, sobre las resistencias sociales que suscitan en reacción a ella y sus efectos. Guillermo Bonfil Batalla (1987) llamó estrategias de resistencia étnica, en el marco de su teoría del control cultural, no sólo a la capacidad social de decisión y de usar un determinado elemento cultural, sino ante todo a la capacidad de producirlo y reproducirlo para sobrevivir y resistir a la enajenación.

La investigación de campo realizada entre los años 2005 y 2008 en Chiapas, en colaboración con actores vinculados a distintas modalidades de educación en los poblados indios, ha permitido identificar los aspectos de la política educativa nacional que son rechazados, reapropiados, o bien sustituidos a partir de recursos y mecanismos políticos y culturales propios (Baronnet, 2009). Esto ayuda a destacar cómo el ejercicio de autonomía política, extendido sobre un territorio multiétnico, desarrolla políticas educativas emergentes adecuadas a las prioridades culturales, políticas y económicas locales. En consecuencia, esto ofrece la oportunidad de plantearse cómo es posible una educación autónoma en un contexto de resistencia política a la guerra integral de desgaste y la contrainsurgencia militar y paramilitar (López y Rivas, 2004), en el que los gobiernos federal y estatal no sean más actores legítimos desde el punto de vista de los pueblos indígenas.

A diferencia de la acción político-educativa que emana de otras organizaciones indias y campesinas, de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) en esta misma región pluriétnica,² gran parte de las familias que componen los cuatro municipios autónomos de la zona Selva Tseltal (Caracol de La Garrucha) optan desde hace más de diez años por diseñar, aplicar y reajustar su propio proyecto educativo, rompiendo en gran medida con la política y cultura escolar dominante a nivel nacional y reforzando su capacidad de administrar las escuelas en los territorios de influencia zapatista.

Partiendo de la observación de las distintas estrategias cotidianas de resistencia social que se ex-

presan en el conflictivo campo educativo, la escuela se vuelve el instrumento a partir del cual los actores reproducen y transforman las estructuras sociales vigentes y las conciencias colectivas. Ahora bien, siendo ocultas u ocultadas, estas resistencias socioculturales que la educación zapatista cristaliza son claramente mediadas por las estrategias y las estructuras de poder civil del EZLN, representadas por la administración de los MAREZ y varios cientos de comunidades de bases de apoyo.

Así, la resistencia se percibe como la capacidad de repudio, adaptación e invención de un conjunto de actores sociales para desafiar, cuestionar y oponerse a la acción o violencia de una fuerza considerada hostil. De esta manera, con Bonfil Batalla (1987) se entiende la cultura de resistencia de los indígenas como una forma de adopción de los cambios indispensables con el fin último de permanecer, asegurar la pervivencia, la conservación de lo propio a través de su práctica clandestina o en espacios reducidos y poco visibles, junto con el rechazo de ciertas innovaciones que estarían fuera del control étnico. Se considera así a la estrategia de apropiación étnica como el aprovechamiento de lo ajeno -como lo son tecnologías e ideas- siempre en función de lo propio (ibídem). Ahora bien, si la autodeterminación en educación implica la democratización de la organización escolar, al mismo tiempo surgen desafíos en cuanto a la afirmación de las identidades socio-étnicas y políticas, la innovación en gestión pedagógica y la apropiación del derecho a una escolarización en la cual el poder de decisión sobre el quehacer (y el “cómo hacer”) en la educación sea asumido por los pueblos indígenas.

Rebelión educativa: la vida cotidiana de la participación en política y educación indígena

La vida política interna de las comunidades en las distintas regiones de las Cañadas de Chiapas está ritmada por una intensa actividad de participación interfamiliar. A pesar de diferenciarse por sus pertenencias culturales, religiosas y políticas,³ la mayor parte

2. En las Cañadas de Ocosingo, las organizaciones indígenas y campesinas progubernamentales e “independientes” poseen estrategias propias de escolarización de los hijos de sus afiliados. Algunas de ellas, que pertenecen a La Vía Campesina, impulsan sus propias redes de escuelas comunitarias y se encuentran en conflictos y negociaciones permanentes con la SEP y las demás instancias estatales.

3. Los indígenas de lengua mayense más numerosos en la Selva Lacandona hablan en general las variantes del tseltal (*batsil k'op*) de Bachajón y de Ocosingo. Gran parte de ellos ha sido reevangelizado por grupos pastorales de la teología de la liberación india, y nada indica que la competencia interreligiosa provoque una conflictividad abierta entre católicos y presbiterianos, bautistas y testigos de Jehová. Excluyendo a las bases de apoyo zapatistas y los militantes de organizaciones sociales aliadas como Xinich, las demás familias tseltales, ch'oles o tojolab'ales pertenecen a los principales partidos mexicanos y sus organizaciones campesinas satélites, algunas de ellas siendo paramilitares antizapatistas.

de las familias mayas de Chiapas tienen en común una cultura de participación política, caracterizada por instancias incluyentes de socialización como las asambleas y otros espacios de reunión: parques, iglesias, cocinas colectivas o casas.

El sistema jerárquico de cargos político-religiosos tiende a fomentar la inclusión y la rotación relativa de los jefes de familia en los puestos de responsabilidad comunitaria, especialmente en las Cañadas de Ocosingo, donde las autoridades campesinas tseltales con más experiencia se involucran después en las organizaciones regionales y los municipios autónomos como consejeros, delegados o comisionados. En esta región que ahora llaman zona Selva Tseltal (Caracol de La Garrucha) ellos han tomado en sus manos la gestión cotidiana de cerca de 120 “escuelas autónomas” que comúnmente llevan nombres de líderes revolucionarios mexicanos, con alrededor de 4.000 alumnos y 200 “promotores de educación autónoma” en ejercicio y formación continua. Se puede plantear la hipótesis según la cual la organización funcional de la autonomía educativa no sólo depende de la movilización del conjunto de los jefes de familia, sino también del involucramiento de todos sus miembros, especialmente las madres, los ancianos y los niños, así como de la juventud rebelde (Baronnet, 2009).

La educación autónoma regulada por la asamblea comunitaria

Además del papel de coordinación del consejo municipal autónomo, el órgano de deliberación central que toma las decisiones y asegura el control evaluativo de la educación autónoma zapatista es la asamblea del conjunto de los miembros de la comunidad. A diferencia de las juntas de padres de familia en las escuelas “oficiales”, estas asambleas “autónomas” tienen un poder de orientación, decisión y delegación de funciones en materia educativa. Así, esta participación plenaria integra no solamente a padres y madres de familia, sino también a los jóvenes que aún no gozan de derechos agrarios o no están casados, así como a las generaciones mayores. Jóvenes y ancianos participan e intervienen en la educación zapatista como miembros de los “comités de educación” o como simples ciudadanos militantes, dando, por ejemplo, consejos en la planeación de la política escolar local.

En muchas ocasiones, los alumnos mismos están presentes durante la asamblea, son informados y consultados también ya que se les toma en cuenta por ser ellos a quienes van destinadas las resoluciones. Las decisiones tomadas por consenso, o consensuadas después de la votación abierta a mano alzada cuando se

estima necesario, son llamadas “acuerdos” y pueden ser ocasionalmente redactadas, firmadas y archivadas, sobre todo cuando se trata del nombramiento de los agentes educativos que se comprometen a trabajar en el proyecto municipal que impulsa cada MAREZ.

Convocados y dirigidos por los representantes políticos locales o por los encargados en turno de los asuntos escolares (el comité y el promotor de educación), los indígenas zapatistas se reúnen y se coordinan en la cotidianidad casi de forma rutinaria. Las informaciones y deliberaciones comunitarias dedicadas a la educación pueden abordarse con una orden del día planteada en asamblea general del pueblo (que suele ocurrir de manera mensual, bimestral o de manera irregular, dependiendo de la urgencia de las cuestiones por abordar). Asimismo, por medio de juntas especialmente dirigidas a resolver o plantear asuntos escolares. Las juntas se llevan a cabo en el lugar que los campesinos acostumbran usar para sus reuniones periódicas, por ejemplo en la iglesia, en la cocina colectiva o en el “auditorio”, que a veces funge también como aula.

Aparte de la deliberación colectiva y el control sobre la orientación política y las prácticas docentes para implementar localmente los proyectos municipales, la asamblea es la instancia participativa donde los promotores, los comités y las demás autoridades electas a nivel local y municipal dirigen la palabra al resto de los participantes para informar, precisar y legitimar las especificidades del marco autonómico de la escolarización. En efecto, el funcionamiento regular de la red de escuelas zapatistas exige una serie de obligaciones para cada familia (participación en cooperaciones materiales y trabajos colectivos) que los encargados de la educación suelen repetir y explicar al paso de las reuniones. Por ejemplo, los equipos de promotores y sus coordinadores a nivel regional reafirman en cada junta el carácter necesariamente incluyente y participativo de la rebelión educativa, ya que los adultos que no tienen hijos o nietos escolarizados tienden a despreocuparse de sus compromisos de cooperar y mantener su ayuda alimenticia o productiva, así como cubrir las necesidades materiales de mantenimiento al edificio y mobiliario escolar.

La participación activa de las mujeres en las asambleas, particularmente las madres de familia, parece ser mayor cuando se tratan de reuniones dedicadas justamente a la educación o cuando el nivel de importancia de la agenda comunitaria exige su presencia en la asamblea general. El marco de autonomía zapatista permite e incita a las mujeres y a los más ancianos a participar en el proceso de gestión administrativa y pedagógica. No significa tampoco que los varones zapatistas entre 20 y 50 años depositen en sus esposas y sus padres la responsabilidad de acudir sistemáticamente a estas reuniones de educación sin que ellos mismos estén presentes.

Todo tiende a indicar en las entrevistas realizadas con el permiso de los miembros en turno de la Junta de Buen Gobierno con sede en La Garrucha Caracol IV (ver mapa), así como en las intervenciones orales y escritas de los zapatistas, e investigadoras de la cuestión de género como Márgara Millán (2006) que sobresalen sólidos avances en promover la contribución de las mujeres zapatistas en la militancia y la vida política local, pero falta ampliarlos para obtener la igualdad de participación de ambos sexos en las asambleas y para los cargos civiles, sin dejar de lado la implicación intergeneracional. En suma, la dominación masculina que se puede observar desde el hogar hasta la esfera política (por cierto con menos intensidad que en pueblos no zapatistas) parece también reproducirse en la participación comunitaria de las asambleas y juntas dedicadas a la educación.

Organización comunitaria de la educación zapatista

A diferencia de las funciones que cumplen los comités o regidores de educación de las comunidades –o una fracción de ellas– fieles a los poderes de los municipios constitucionales, en la educación autónoma zapatista la función es de regulación y orientación de la política educativa local. Esto se obtiene con la delegación del control tanto sobre los aspectos administrativos como pedagógicos. Por ejemplo, los dos padres que fungían en los años 2005 y 2006 como comités de educación para los tres niveles de la escuela “Emiliano Zapata” del ejido Arroyo Granizo (MAREZ Ricardo Flores Magón), se ocupaban del mantenimiento diario de la infraestructura escolar, de la disciplina de los alumnos y de la vigilancia del cumplimiento de los tres educadores. Convocaban y dirigían asambleas en tseltal para asuntos exclusivamente educativos. También se encargan de buscar candidatos potenciales para reemplazar a un promotor que quiere renunciar en un momento dado, a pesar muchas veces de conversar largamente con él e intentar darle ánimo y convencerle a continuar en su cargo.

En cambio, en el vecino poblado de Santo Domingo, el padre de familia encargado, por medio de la asamblea comunitaria, de los asuntos relacionados a las seis aulas de la escuela primaria federal “intercultural bilingüe” no intervino en la esfera pedagógica. Actuaba bajo las consignas del director de la escuela para convocar a los padres de familia (con nula par-

ticipación de las madres) y reunirlos cuando se necesita. Por ejemplo para realizar trámites administrativos (inscripciones y becas del programa asistencialista Oportunidades) o cuando se requiere de una faena (trabajo colectivo) o una cooperación material para mantener y renovar las aulas o los cuartos privados donde se hospedan los maestros que son casi siempre foráneos. Además, eran muy escasas las reuniones a las cuales se convocaron a los padres para informarles del desempeño pedagógico de sus hijos.⁴

Al contrario de las aldeas no-zapatistas, donde la normatividad educativa está impuesta desde la lógica centralista, estas reuniones capitales son a la vez instancias de decisión y de legitimación de acuerdos por medio del mecanismo de consulta popular sistemática. Las prácticas deliberativas de consulta a la comunidad no surgen con el EZLN, sino por un dispositivo de participación y legitimación política que la acción de la teología de la liberación india contribuyó a fortalecer en las décadas anteriores. Como otros principios de funcionamiento democrático que practican los pueblos zapatistas, el proceso de consulta parece derivar, en parte, de la apropiación de los modos de organización sociopolítica de las comunidades de las Cañadas que ha promovido la pastoral dominicana de Ocosingo.⁵

Tradiciones y prácticas de asamblea en las Cañadas de la Selva Lacandona

La forma de gobierno interno de los tseltales, al igual que los tojolab'ales (Lenkesdorf, 2002, p. 85), se caracteriza por el ejercicio del poder comunal entre todos los participantes de las asambleas, o si son demasiados para reunirse, éste se reparte entre los representantes y sus asambleas escalonadas, dejando tiempo a los delegados para ir a consultar a sus vecinos. Sin embargo, la toma de la palabra en la asamblea indígena también aparenta una práctica del ejercicio y la reproducción del poder y la autoridad política (Sierra, 1992), lo que contribuye a debatir y a legitimar local y colectivamente las orientaciones y las prioridades educativas propuestas por instancias políticas superiores, principalmente por la asamblea regional y el consejo municipal autónomo.

Además, el uso rutinario de la palabra en las asambleas tiende a ser monopolizado por aquellos con mejor habilidad oratoria y con más reconocimiento, experiencia y formación dentro de la organización

4. Fuente: diario de campo en las escuelas de Santo Domingo y de Arroyo Granizo en 2005 y 2006.

5. Fuente: Entrevista al padre Pablo Iribaren (enero de 2007).

zapatista, así como en el sistema general de cargos políticos y religiosos. Sin extenderse mucho sobre las prerrogativas de los miembros de estas asambleas, decisivas para el funcionamiento de un sistema escolar autónomo, se puede interpretar su papel y su conformación con base en la hibridación de tradiciones asamblearias de los pueblos indígenas y campesinos de esta zona de población mayoritariamente tseltal.

Primero, tratándose de educación, la activa participación oral recuerda la tradición deliberativa y decisoria de las asambleas agrarias periódicas, donde es el comisario con sus agentes quienes presiden el protocolo. Segundo, perpetúa prácticas de intervenciones orales de la tradición participativa e incluyente propia de las misas y demás ritos indio-cristianos. Tercero, se puede considerar que las rutinas de las prácticas de asamblea hacen eco público –a veces de manera apasionada– a discusiones cotidianas entre vecinos y familiares bien entendidos de la situación. Se discute la acción posible en cuestiones de gestión del personal docente, de las infraestructuras escolares (salón, cancha, solar, luz, agua, etc.) o también de los métodos empleados y los contenidos abordados por el promotor. Finalmente, se transfigura la tradición informativa de las juntas ordinarias de padres de familia convocadas por el maestro, en las cuales los asistentes permanecen relativamente pasivos.

El carácter asambleísta y militante de la democracia directa está inserto en un marco federalista y comunal, con base en la rotación temporal y la revocación posible de los agentes en un sentido de libre-asociación de individuos y pueblos. Las tradiciones renovadas de autogobierno indígena y campesino se cristalizan hoy en los procesos etnopolíticos cotidianos que regulan la acción social y la praxis de decenas de miles de familias miembros de distintas organizaciones indígenas del sureste de Chiapas.⁶ Las disposiciones y las posiciones sociales de los participantes a las asambleas de educación autónoma se distinguen así por el capital social y cultural de sus miembros, marcado por la formación ideológica, la experiencia política, el prestigio militante, las habilidades comunicativas y los contactos exteriores del lugar de arraigo.

Además de representar un elemento de pertenencia a una identidad indígena territorialmente situada, el ejercicio comunal del poder representa un fuerte referencial étnico y político que da significado a la acción colectiva mediante la participación activa en proyectos autónomos de desarrollo agroecológico, sanitario y educativo. La diferencia entre la organización comunitaria, cuyo poder está cimentado en la asamblea y el sistema de cargos, y las organizaciones

regionales de la comunidad que no integran a todos los comuneros, radica justamente en la participación en la asamblea y, por tanto, la inclusión en el sistema de cargos (Maldonado, 2005, p. 132). A la confluencia de las lógicas de organización comunitaria (usos y costumbres) y de las organizaciones de la comunidad (militancias políticas regionales), el proceso de consulta y movilización cotidiana en el sector educativo zapatista exige la inclusión participativa, no sólo de los padres de familia, sino del conjunto de los actores de la comunidad que puede incluir varias decenas de hogares. Sin importar aquí las causas de la falta de participación de todos los indígenas zapatistas en los asuntos educativos, su falta de compromiso progresivo o total puede poner en peligro la continuidad y el desarrollo educativo autónomo local.

La educación vista con fines de dominación o emancipación se vuelve un instrumento operativo de lucha revolucionaria contra la explotación y el colonialismo interno (González-Casanova, 2003 y 2009). La educación rebelde en los MAREZ no sólo apuesta a la transformación social sino que también es vista como un arma de defensa frente al poder de la oligarquía regional y sus prácticas racistas. En el proyecto global de reordenamiento político de las bases de apoyo del EZLN, después de 2003, nuevos actores colectivos de representación etnopolítica aparecen como determinantes en la construcción de la autonomía educativa por medio de prácticas originales de democracia interna. La JBG, por aparecer como autoridad de autoridades, puede hacer pensar equívocamente que encubre la reproducción de prácticas de decisión y aplicación centralizadas, sometidas a los planes impuestos por los altos mandos guerrilleros; como si el EZLN fuera dirigente de un Estado dentro del Estado.⁷ El caso de la gestión educativa de los MAREZ y las comunidades de bases de apoyo confirma que, a pesar de obstáculos materiales y comunicativos, se está construyendo una nueva política educativa opuesta al centralismo uniformizador, decidida desde las asambleas.

Dignidad educativa: el promotor de educación de las comunidades indígenas zapatistas

De cierta forma, la administración autónoma de la educación contribuye a fortalecer entre los indígenas zapatistas el sentimiento de dignidad, en parti-

6. Sobre el contexto sociopolítico reciente en las regiones que corresponden a la diócesis de San Cristóbal de Las Casas, referirse a Margarita Nolasco et al. (2005), López y Rivas (2005), Millán (2006), Stahler-Sholk (2007) y González Casanova (2009).

7. Consultar al respecto las hipótesis opuestas de Marco Estrada Saavedra (2007).

cular al sentirse orgullosos de intervenir de manera directa en la selección del educador y la orientación colectiva de su acción pedagógica. La relación de los padres de las familias zapatistas con los educadores de sus escuelas no está intercedida por actores exteriores a su comunidad, sino que está moldeada por las conveniencias (y errores o debilidades a veces) de las instancias comunitarias y regionales de regulación política. El conjunto de los actores comunitarios de la educación autónoma se distingue por estar inserto en un campo de acción que implica movilizar nuevos recursos y prácticas políticas y pedagógicas. La asamblea, el comité y el educador comunitario interactúan con prerrogativas resignificadas en profundidad, con reglas y prioridades propias. Así, se aborda la construcción cotidiana de una política educativa opuesta a las lógicas del centralismo corporativista de las políticas federales y estatales.

Se trata de una política de educación endógena, en la medida en que las prácticas de autogobierno comunal y municipal de la educación difieren de una comunidad a otra, y mucho más allá de un MAREZ y de un Caracol a otro. El carácter democrático de las estructuras de representación intercomunitaria e intermunicipal se sostiene por el ejercicio de medidas inspiradas en la tradición indígena y campesina de autogobierno (las llamadas “autonomías de facto”), y de prácticas de democracia directa y radical (Esteva, 1998) que reivindican la anticipación de una “autonomía de derecho”, fundamentada en un sistema jurídico nacional e internacional que reconoce la libertad de auto-organización popular. Se transforma la relación de solidaridad mutua entre localidades afines en verdaderas redes de gobiernos municipales autónomos, que a su vez se articulan en redes de gobierno que abarcan a zonas y regiones más amplias (González-Casanova, 2009, p. 335), donde no son profesionales de la política que gobiernan, sino militantes campesinos indígenas en formación y rotación permanente.

La construcción cotidiana de una política educativa opuesta al centralismo

El impulso político a la constitución de la autonomía en las escuelas de nivel primaria parece provenir esencialmente de la medida adoptada conjuntamente por los MAREZ de la zona Selva Tseltal que, entre los años 1998 y 2000, forman sus proyectos educativos en sus territorios con una fuerte movili-

zación social y el respaldo inicial de miembros de la alta estructura político-militar zapatista. En agosto de 2003, ésta anuncia la creación de los actuales cinco Caracoles con sus Juntas de Buen Gobierno (JBG), que fungen como autoridades intermunicipales colegiales, revocables y rotativas. Según el EZLN, a la voluntad de separar la estructura civil-democrática de los MAREZ del predominio del mando político-militar, encargado ahora de vigilarlas para, entre otros asuntos, evitar actos de corrupción, intolerancia, arbitrariedad e injusticia.⁸ Se pueden distinguir tres atribuciones principales a la JBG, con sede en La Garrucha (ver mapa), que reúne por “turnos” de 10 días a dos delegados de cada municipio.

La primera atribución trata explícitamente de contrarrestar el desequilibrio del desarrollo intermunicipal por medio de los recursos orientados al mejoramiento de los servicios regionales, lo que implica que la JBG tenga que definir las prioridades de financiamiento a partir de la asignación (en función del análisis de las necesidades) de los insumos financieros derivados de las donaciones y de los excedentes de la comercialización de productos de las cooperativas de producción, por ejemplo de café, en vínculo con actores solidarios mexicanos y extranjeros (Baronet, 2009; Rovira, 2009). La segunda atribución de la Junta de Buen Gobierno es la de supervisar (más que de coordinar) la realización de proyectos y tareas de “buen gobierno” –arbitrajes en materia agraria, educativa, sanitaria, productiva y de justicia común en cada MAREZ. El tercer atributo es el de fungir como consejo supremo de los consejos municipales autónomos que tiene la potestad de reconocer como zapatistas a las entidades de producción de bienes y servicios, así como de intervenir como mediadores en los conflictos entre personas y grupos sin importar de antemano su militancia política. Además de regular la repartición de los insumos y las tareas pendientes, las funciones de estas nuevas formas organizativas de gobernarse hacen unívocamente de estas autoridades políticas regionales las plataformas de representación intermunicipal encargadas de atender las relaciones de los rebeldes con los grupos e individuos exteriores.

En las Cañadas de la Selva Lacandona prevalecen ahora especificidades contrastantes entre las normas de gestión administrativa y las normas pedagógicas en vigor dentro del seno de los territorios de influencia zapatista. Por ejemplo, no existen planes de estudio homogéneos, temarios rígidos impuestos o métodos uniformes. Los docentes de las escuelas donde van los niños de las familias bases de apoyo zapatista son reclutados, formados, gratificados y evaluados de manera distinta a la cultura escolar dominante, con criterios examinados de manera pragmática de una

8. Referirse al comunicado del Subcomandante Marcos, “Chiapas la treceava estela”, julio de 2003.

comunidad a otra, de un MAREZ y Caracol a otro, sin dejar de comprometerse con el proyecto de la construcción de la autonomía zapatista. Y en la zona Selva Tseltal sin recurrir a personal e infraestructuras del Estado, como sucede a veces en la zona Altos (Caracol de Oventik). El proyecto alternativo de organización social y política asumido por los MAREZ se concretiza al convertir las luchas por la creación de autonomías en redes de pueblos autónomos que les permitan resistir a la homogeneización neoliberal (Stahler-Sholk, 2007, p. 48), mejorando su capacidad de contribuir a que “otro mundo sea posible”, partiendo del postulado de que estos pueblos tienen que ejercitarse en la alternativa que desean para adquirir experiencia (González-Casanova, 2009, p. 337).

Las prácticas autonómicas innovadoras de los pueblos zapatistas procuran renovar el sentido y el ejercicio mismo del poder; a través de los Caracoles y las JBG que constituyen una forma de desobediencia civil válida y legítima ante la falta de reconocimiento de sus derechos colectivos como pueblos indios (Díaz-Polanco, 2006). Al contrario de lo que estipula Marco Estrada (2007) en un estudio sobre la “estrategia de formación estatal” y la “centralización del poder” de la Junta de Buen Gobierno de la zona Selva Fronteriza (Caracol de La Realidad), donde supone que la cúpula del EZLN, además de someter a ratificación popular los nombramientos de los consejeros autónomos, sería la que “define y controla el proceso de reorganización del zapatismo a través de la creación de instituciones paraestatales en sus zonas de influencia, sin que ello suponga asumir directa y públicamente la responsabilidad de sus éxitos y fracasos” (Estrada, 2007, p. 554). La dinámica participativa en el sector educativo zapatista de la zona Selva Tseltal tiende a indicar en cambio que predomina allí una estrategia de formación autonómica y una descentralización flexible del poder educativo de los MAREZ hacia las comunidades zapatistas.

Son las asambleas las que toman las decisiones soberanas en la administración y control del espacio escolar dentro del proyecto global zapatista, y en especial la elección y control del docente rebelde. En la educación de la zona Selva Tseltal, la ausencia de formas de autoritarismo uniformador se vuelve evidente al mirar las prácticas escolares –a veces muy eclécticas– impregnadas del pragmatismo cauteloso de los indígenas zapatistas.

A una visión estadista y jerárquica de la organización zapatista que subyuga lógicas civiles (autogobierno indígena) a lógicas militares (antidemocráticas), un acercamiento al campo de las luchas y prácticas (educativas) de los “autónomos” visibiliza las homologías de posiciones y disposiciones sociales que los actores (docentes o no) ocupan en el campo político comunitario y municipal. Cuando se contrasta

luego con las posiciones y demás prácticas de los “oficiales”, es evidente que se enfrentan dos proyectos ideológicos que divergen en la estrategia del ejercicio del poder y su relación con la estructura social y las subjetividades.

Los actores de la educación zapatista no se distinguen tanto por su posición social en términos económicos como por su capital político: al compartir (en general) no solamente condiciones socioeconómicas semejantes, se diferencian más bien por sus posiciones relativamente distintas (pero no distantes) en el escenario del poder local, por medio de la participación en el sistema local y regional de cargos civiles, y en cierta medida en la jerarquía militar. En efecto, a pesar de la forzosa cautela debida a la clandestinidad político-militar de los insurgentes, la formación de los jóvenes milicianos y cuadros del EZLN, en campamentos clandestinos en la selva, puede representar tal vez un vector del reforzamiento de aprendizajes y compromisos que impactan en la política local, y quizás aún más en el campo educativo.

Autonomía indígena y control político de las escuelas rebeldes

Las prácticas de política educativa en las comunidades zapatistas son la expresión de una redefinición de los roles atribuidos a los actores individuales y colectivos. Generan la invención social de prácticas alternativas de organizar los servicios educativos locales, de acuerdo a los derechos políticos de los pueblos originarios. La Declaración Internacional de Derechos de los Pueblos Indígenas, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas (14-09-2007), menciona, en su artículo 14, que “los pueblos indígenas tienen derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje”.

La educación autónoma cuestiona la política de educación indígena nacionalmente centralizada, subfinanciada y discriminadora, sin buscar metas estándares internacionales en materia de resultados, pero facilitando el ejercicio del poder educativo por las instancias legítimas de decisión y representación política de los pueblos. A partir de sus propios recursos y mecanismos económicos, socioculturales y políticos, cada municipio rebelde tiene su propio proyecto educativo, aunque no siempre está definido por escrito. Los procesos de decisión de cada asamblea de pueblo procuran a cada escuela una singularidad organizativa y pedagógica a veces muy contrastante. La educación autónoma no resulta ser la declinación

o aplicación mecánica de un modelo rígido impuesto desde la Comandancia General del EZLN, sino que consiste en la apropiación étnica de la institución escolar, desde abajo y en profundidad, a partir de los derechos que exigen y en función de las estrategias zapatistas de lucha política.

A pesar de que la autonomía no aparece automáticamente donde la heteronomía retrocede, como lo demostró Cornelius Castoriadis (Le Coadic, 2006, p. 337), es más débil la relación de dominación cultural en el contexto autonómico, ya que en la mayoría de las aldeas zapatistas prevalece la designación comunitaria tanto de las autoridades civiles y del docente como de lo que es (o no) culturalmente pertinente enseñar en las aulas.

Más allá del liberalismo, el nacionalismo y el comunitarismo que impregnan las principales reflexiones teóricas debatidas en educación intercultural (Bertely, 2008), el concepto mismo de democracia radical y solidaria puede, en cierta medida, corresponder al proyecto emancipador zapatista, especialmente a nivel del autogobierno educativo, que plantea en los hechos una alternativa de resistencia a la política centralista de imposición de maestros foráneos, métodos discriminatorios y contenidos ajenos a la cultura y organización comunitaria.

Como contrapoder antisistémico, la puesta en práctica del lema ético “mandar obedeciendo” demuestra que los pueblos indígenas organizados de forma democrática con base en sus usos y costumbres se han dotado de instancias civiles aptas para asumir la gestión autónoma de su quehacer político, anticipando, sin contraparte financiera ni técnica pública, el cumplimiento de los derechos que el Estado mexicano les niega. En vez de erigirse en el gobierno de un cónclave militar rebelde que busca edificar un Estado “dentro” del Estado nacional, se puede interpretar como la experimentación gradual y la autoformación permanente de toda la población en resistencia para llegar a asumir tareas de “buen gobierno”.

La autonomía de los pueblos indígenas no atenta ni contra la unidad del Estado ni contra los derechos individuales (Stavenhagen, 2006, p. 222). La organización político-educativa pluralista de los “autónomos” de Chiapas se distancia definitivamente de una administración centralizada y clientelista en su modo de operar. En síntesis, parece indudable que las asambleas comunitarias sirven localmente como espacio público de discusión y de legitimación de las decisiones políticas, no sólo de las funciones específicas, tanto del promotor como del comité de educación, sino también del mismo proyecto municipal y regional de educación autónoma. Ellos tienden a posibilitar y exigir la participación igualitaria del conjunto de los actores comunitarios, alfabetizados o no, por medio de la asamblea. Como base de la rebelión educativa,

las prácticas asamblearias de democracia directa son centrales en la consolidación de esta alternativa.

Las lógicas del reclutamiento interno del educador, la capacitación situada en el territorio indígena y el papel socializador otorgado al docente zapatista introducen elementos nuevos que resignifican su posición social en el espacio comunitario frente a las posiciones ocupadas por los integrantes del magisterio bilingüe. Un tema crucial, en este sentido, es el control del papel del docente como actor de cambio social y étnico. ¿Qué significa –y entonces qué implica– el hecho que el docente rural e indio asuma un cargo educativo comunitario, cuyo mandato esté controlado por el grupo social al cual pertenece? Acercarse al contexto comunitario, y justamente a las relaciones entre el promotor y su “pueblo”, permite empezar a entender que es a partir del acuerdo negociado entre ambas partes que se sostiene el conjunto de las prácticas autonómicas en materia educativa. El análisis de la posición social del promotor en el campo educativo implica centrarse en cómo se define en las relaciones, a veces conflictivas, con el “pueblo” (comités de educación, autoridades y padres de familia) y en especial con el Consejo Municipal Autónomo (comisión o consejo de educación). La experiencia zapatista apunta hacia la aparición de un modo propio y dignificante de reclutar, capacitar y controlar al educador comunitario.

El desafío de la selección del educador en la comunidad autónoma

Antes de abordar las implicancias en el campo educativo del reclutamiento docente por parte de la comunidad, vale recordar la posición social relativamente subordinada de muchos jóvenes promotores en el campo político zapatista. Un gran sector de los promotores son varones de 20 años en promedio, con derechos agrarios, apoyo material y alimentario de su familia y de su comunidad, incluyendo “compañeros” que no tienen hijos en la escuela. Siendo el maíz el principal producto de subsistencia, resulta el aporte material primordial de la colectividad organizada para el mantenimiento del sistema educativo de la comunidad, del cual depende el sostén tanto del promotor como de la escuela en general.

Mediante deliberación en asamblea, se asigna al promotor la tarea de alfabetizar y educar a cambio de una recompensa colectiva que no sólo es simbólica: se le entrega una cantidad acordada de maíz, que constituye la base de la economía educativa zapatista. Gracias a la combinación de esfuerzos del conjunto

de las familias zapatistas de la localidad, así como de la propia, el educador obtiene recursos para su subsistencia cotidiana. La gratificación material no siempre alcanza para la satisfacción de sus necesidades más básicas. Parece, en cambio, que existe cierta gratificación simbólica implícita a los ojos de los “autónomos”, para quienes el reconocimiento colectivo por el compromiso docente puede ser capitalizado para desempeñar posteriormente otros cargos más prestigiados.

Dicho de otra manera, si bien la remuneración material del promotor es bastante limitada, la contraparte simbólica no puede ser descartada, ya que representa un elemento de distinción en el escenario político local en el cual las habilidades de lectoescritura en español y la experiencia militante son pragmática y particularmente valoradas a la hora de elegir a las autoridades. Al ser reconocido por su experiencia docente y su desenvolvimiento como actor clave del esquema autonómico zapatista, la negociación en asamblea sobre su retribución (alimento, trabajo en su milpa, ayuda al transporte etc.) surge como presión recurrente de los promotores quienes argumentan: “Si no hay buen acuerdo no podemos avanzar en la educación autónoma”. Toda iniciativa de cambio sustancial que aporte a este acuerdo es debatida y consultada, votada y/o consensuada, mezclando en la praxis dos modos de decisión colectiva – el consenso aparente, o casi unánime, y el voto mayoritario o calificado– los cuales se deben distinguir analíticamente. Las contribuciones de los participantes en el proceso de toma de decisión por unanimidad están marcadas por un contraste entre el derecho de todos a participar y la legitimación efectiva de una desigualdad en los grados de influencia (Urfalino, 2007).

En reunión o asamblea de la comunidad, las bases de apoyo zapatistas registran y proponen candidaturas posibles para el nombramiento a cargos de promotores. Estos últimos reconocen que este cargo, quizás más que otros, requiere una adhesión consciente y un compromiso activo con el proyecto de autonomía. Al buscar fuentes de financiamiento autosuficiente y no gubernamental para sus escuelas comunitarias y centros municipales de capacitación, las autoridades indígenas no logran obtener recursos regulares y apropiados a las necesidades personales y pedagógicas de los promotores de educación. 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 puede provocar que el joven educador renuncie a su cargo. En contraparte de su servicio, la estrategia zapatista

contempla el apoyo colectivo al educador, como está indicado en la siguiente declaración del vocero de la JBG de La Garrucha:

El pueblo también se comprometió para que los promotores le echen más ganas en el trabajo. A los promotores el pueblo tiene que hacerles su trabajo porque tiene que verles su necesidad; si tienen familia la tiene que mantener el pueblo, para que así un promotor le dé ganas hacer su trabajo.⁹

Los coordinadores electos por sus pares promotores de educación opinan que gran parte de su trabajo consiste en visitar y explicar a las comunidades bases de apoyo lo que propone el proyecto de autonomía educativa. Insisten en el cumplimiento de la colectividad hacia su(s) docente(s). El coordinador “suplente” de los promotores del MAREZ Francisco Villa enseña desde hace unos años en San Manuel y declara:

Siempre salimos juntos a visitar a cada pueblo, a ver el avance, por si algún compa tiene preguntas, si todavía no sabe algo. Hacemos pues una plática a todo el pueblo. Y por eso tenemos que decir al pueblo que lo apoye porque si no, se van a acabar los promotores, pero si lo apoyan van a seguir adelante. Nos reunimos a planear ese asunto y para tener una solución a esa pregunta, porque cada pueblo pregunta una cosa y si uno no sabe y está ahí solo, ¿qué va a hacer?, no sabe qué hacer... pero si estamos juntos ahí, tenemos que platicar y organizar para sacar esa pregunta. Así nosotros estamos haciendo.¹⁰

La auto-organización del apoyo mutuo al sector educativo rebelde responde a lógicas pragmáticas de innovación local que se derivan del rechazo zapatista a todos los programas sociales gubernamentales, incluyendo la educación, mientras que el Estado no cumpla con los acuerdos pactados en febrero de 1996, en San Andrés. Sin embargo, por la prolongada ausencia del Estado en las Cañadas durante el proceso de colonización del siglo XX, un número indeterminado de comunidades de colonos campesinos –además de algunos finqueros (Lewis, 2005)– han reclutado por plazos cortos y por cuenta propia a maestros “particulares” y “municipales”, en general varones mestizos de origen. En efecto, los primeros maestros de las Cañadas siguen marcando hasta ahora las memorias colectivas. Como estaban además remunerados a cambio de prestar su servicio de alfabetización a partir de las cooperaciones de los campesinos indígenas, estos últimos ejercían un cierto control

9. Entrevista a la Junta de Buen Gobierno en La Garrucha, Gabriel Maldonado, agosto de 2005.

10. Entrevista colectiva enero de 2007 en la ranchería Emiliano Zapata.

social sobre cada uno de ellos. A pesar de la falta de estudios sobre el pasado de la educación formal en las Cañadas de Ocosingo, esta problemática del control comunitario sobre el desempeño docente no surge con el levantamiento zapatista porque hay elementos sociohistóricos que atestiguan que los pueblos indígenas anteriormente han ejercido de manera colectiva su derecho *de facto* del control relativo a la labor docente (Baronnet, 2009).

La puesta en práctica del derecho a la educación de los pueblos indígenas

El impacto del levantamiento de 1994 en la educación indígena se puede vislumbrar en las demandas de autonomía en la selección y el control cotidiano de las prácticas docentes, tanto en Chiapas como en otras partes de México. Las corrientes regionalistas y comunistas del movimiento indígena mexicano, desde la segunda mitad de los años 90 hasta nuestros días,¹¹ tratan de colocar también esta demanda en el espacio público nacional, ciertos de sus dirigentes han sido profesores indígenas que no renunciaron a su plaza a cambio de un cargo local, pero sí cuando se les ofrecieron oportunidades de ascenso social en la burocracia y en el escenario político regional con el goce de un sueldo mayor. Existe una especial aversión de los maestros normalistas a renunciar a sus derechos laborales y sindicales que son aparentemente contradictorios con los principios autonómicos de selección y remoción docente por medio de la organización comunitaria interna. Parecen reticentes, además, en ver la organización política a la cual se adhiere la comunidad ocuparse de planeación educativa y capacitación magisterial.

Se puede explicar que algunos sectores del magisterio indígena se oponen a los derechos colectivos de los pueblos indígenas porque la aplicación de los Acuerdos de San Andrés puede representar para ellos el riesgo de perjudicar a sus derechos laborales, dado que establecen que:

el Estado debe [...] fomentar la participación de las comunidades y pueblos indígenas para seleccionar, ratificar y remover a sus docentes tomando en cuenta criterios académicos y de desempeño profesional pre-

viamente convenidos entre los pueblos indígenas y las autoridades correspondientes, y a formar comités de vigilancia de la calidad de la educación en el marco de sus instituciones.¹²

En los documentos de los asesores e invitados por el EZLN al grupo de trabajo sobre la promoción y desarrollo de la cultura indígena, se hace énfasis desde la primera fase de las negociaciones en la demanda siguiente: “Que la comunidad tenga el derecho de seleccionar, ratificar y remover a sus maestros de acuerdo a criterios generales de desempeño profesional previamente convenidos”. Sin embargo, ni la formulación final de los acuerdos firmados en febrero de 1996 en San Andrés Sakamch’en de los Pobres, ni tampoco las medidas tomadas por la SEP y el SNTE han contemplado desde entonces la cuestión de estos importantes “criterios generales de desempeño profesional”, que son determinantes para la selección y evaluación del docente.

Aunque no sea explícito en los MAREZ, las prácticas de reclutamiento interno en las comunidades dejan entrever un patrón de criterios flexibles adoptados para la mayoría de los casos, y que se adaptan a sus necesidades de manera pragmática. Un punto común a los promotores de educación autónoma es que forman parte del sistema de cargos comunitarios, como se comentó anteriormente, y además forman parte de la organización zapatista, siendo en general alguno de los hijos y familiares jóvenes de militantes destacados del EZLN, incluyendo a sus bases de apoyo. En efecto, es marginal (menos del 5%) el número de individuos prozapatistas provenientes del exterior de las Cañadas (ciudadinos mexicanos y extranjeros) que apoyan algunos meses o hasta varios años a una escuela rebelde, sin intervenir en los procesos de toma de decisión. Otro criterio implícito, pero decisivo, es que el docente sea originario de la comunidad (excepto para el grupo marginal recién mencionado) o que esté decidido a vivir en ella si proviene de otra cercana.

Para desempeñarse como educador zapatista, se debe saber ya leer y escribir, tener conocimientos básicos de aritmética y dominar las lenguas habladas en su comunidad, que a veces son tres o cuatro, incluyendo el español.¹³ Sin embargo, vale mencionar algunas excepciones de reclutas que son analfabetas funcionales¹⁴ (como parte de los dirigentes comunitarios) y que tienen poco dominio del español y aún menos de la escritura de su lengua materna. Otra condición también implícita –pero que cubren casi

11. Ver Le Bot (2009); Velasco Cruz (2008) y Cerda García (2006).

12. Extracto del 4^{to} punto del documento “Propuestas Conjuntas que el Gobierno Federal y el EZLN se Comprometen a Enviar a las Instancias de Debate y Decisión Nacional” (18/1/1996).

13. Para una etnografía del multilingüismo en un aula zapatista (MAREZ San Manuel), referirse a la tesis de Alicia Guerrero Cervantes (2007).

14. Por analfabeta funcional se entiende un individuo que no ha desarrollado la habilidad de adquirir y producir conocimiento por escrito.

todos los promotores- es la disposición a participar activamente en las instancias de autogobierno local, demostrando habilidades comunicativas y compromiso político-cultural con su grupo social de pertenencia.

Las familias valoran la honradez, así como la dedicación altruista o la entrega de sí mismo hacia los demás compañeros zapatistas que requieren su apoyo. Dicho de otra manera, este razonamiento que tiene que ver con aspectos morales y éticos significa que el promotor debe ser un joven adulto ejemplar para la niñez, sin que la violencia o el maltrato hacia ella sea sistemáticamente un criterio de remoción, ya que es valorada positivamente por algunos padres de familia. Finalmente, los nuevos reclutas comunitarios para el sector educativo se declaran dispuestos a capacitarse continuamente en el seno del proyecto municipal, yendo a sesiones de formación pedagógica ubicadas en el corazón político de sus territorios. Esto es, en las cabeceras municipales autónomas, a diferencia de los maestros e instructores de todas las modalidades oficiales que salen a formarse en instituciones urbanas de educación superior. Sin embargo “un promotor que ya no lo quieres ser, tiene que tomar otro cargo; ya que tiene capacitación, debe servir y mandar obedeciendo al pueblo”.¹⁵

En conclusión, al generar la democratización de la gestión de las escuelas mediante la participación directa de las familias declaradas “en resistencia”, la autonomía educativa contribuye a la afirmación de las identidades campesinas, étnicas y políticas, así como a la apropiación de la administración de los asuntos pedagógicos y del derecho a establecer escuelas y currículos propios a modo de proyectos comunitarios y regionales que asuman los pueblos indígenas.

Además de ser gratificante y dignificante para las familias militantes, la forma intracomunitaria de selección y remoción del educador zapatista lo posiciona en el espacio social a la vez como parte integrante de la organización comunitaria local y de la organización política regional de su comunidad, realizando además un enlace estructurante entre ambas. Esta posición social se ubica entre el cargo comunitario y la militancia político-cultural, particular en el caso de los bastiones de la autonomía zapatista en Las Cañadas. Lejos de volverse un profesional de la educación autónoma, cada educador elegido por la asamblea de su comunidad continúa sus actividades campesinas, además de ser un activista cultural de primer plano en la cotidianidad de la rebelión indígena de Chiapas.

15. Fuente: Diario (n.3-2) de la Brigada europea de Solidaridad con l@s Zapatistas. Entrevista a la Comisión de Educación de la zona de La Garrucha. Disponible en el sitio Internet del Centro de Documentación sobre el Zapatismo (www.cedoz.org).

Referencias

- BARONNET, Bruno. *Autonomía y educación indígena: las escuelas zapatistas de Las Cañadas de la Selva Lacandona de Chiapas, México*. Mexico, 2009. Tese (Doutorado em Sociologia) – El Colegio de México/Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3, 2009.
- BERTELY, María. Educación intercultural para la ciudadanía y democracia activa y solidaria. Una crítica de la Otra educación al multiculturalismo neoliberal y comunitarista. In: DIETZ, Gunther; MENDOZA, Guadalupe. *Multiculturalismo, educación y derechos indígenas en las Américas*. Quito: Abya-Yala, 2008. p. 267-302.
- BONFIL BATALLA, Guillermo. *México profundo: una civilización negada*. México: Grijalbo, 1987.
- CERDA GARCÍA, Alejandro. Gobierno indígena: la disputa en el ámbito local y la autonomía regional. *Espacios Públicos*, v. 9, n. 17, p. 316-336, 2006.
- DÍAZ-POLANCO, Héctor. Caracoles: la autonomía regional zapatista. *El Cotidiano*, n. 137, p. 44-51, 2006.
- ESTEVA, Gustavo. Autonomía y democracia radical: el tránsito de la tolerancia a la hospitalidad. In: BARTOLOMÉ, Miguel; BARABAS, Alicia (Coords.). *Autonomías étnicas vs Estados nacionales*. México: CONACULTA, INAH, 1998. p. 307-332.
- ESTRADA SAAVEDRA, Marco Antonio. *La comunidad armada rebelde y el EZLN: un estudio histórico y sociológico sobre las bases de apoyo zapatistas en las cañadas tojolabales de la Selva Lacandona (1930-2005)*. México: Colmex, 2007.
- GONZÁLEZ-CASANOVA, Pablo. Colonialismo interno (una redefinición). *Rebeldía*, n. 12, p. 41-59, 2003.
- _____. *De la sociología del poder a la sociología de la explotación*. Pensar América Latina en el siglo XXI. Bogotá: Siglo del Hombre/CLACSO, 2009.
- GUERRERO CERVANTES, Alicia. *Convergencia lingüística en una escuela autónoma zapatista de Chiapas*. Contacto entre tzotzil, tzeltal, tojolabal y español en el aula. Un estudio de caso. México, 2007. Tese (Maestría en Lingüística Indoamericana) – CIESAS, 2007.
- LE BOT, Yvon. *La grande révolte indienne: les mouvements d'émancipation en Amérique latine*. París: Robert Laffont, 2009.
- LE COADIC, Ronan. L'autonomie, illusion ou projet de société? *Cahiers Internationaux de Sociologie*, n. 121, p. 317-340, 2006.
- LENKERSDORF, Carlos. *Filosofar en clave tojolabal*. México: Porrúa, 2002.

LEWIS, Stephen E. *The ambivalent revolution*. Forging State and Nation in Chiapas, 1910-1945. Albuquerque: University of New México Press, 2005.

LÓPEZ Y RIVAS, Gilberto. *Autonomías*. Democracia o contrainsurgencia. México: Era, 2004.

MALDONADO, Benjamín. Usos y costumbres: entre la organización comunitaria y las organizaciones de la comunidad. In: *Diez voces a diez años, reflexiones sobre los usos y costumbres a diez años del reconocimiento legal*. Oaxaca: EDUCA, 2005. p. 127-138.

MILLÁN, Mária. Indigenous Women and Zapatismo: New horizons of visibility. In: SPEED, Shannon; HERNÁNDEZ CASTILLO, Aída; STEPHEN, Lynn (Eds.). *Dissident women*. Gender and cultural politics in Chiapas. Austin: University of Texas Press, 2006. p. 75-96.

NOLASCO, Margarita et al. Ser indio en la frontera sur: identidad, relaciones interétnicas y guerrilla. In: BARTOLOMÉ, Miguel (Coord.). *Visiones de la diversidad*. Relaciones interétnicas e identidad indígena en el México actual. México: INAH, 2005. p. 213-288.

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

SIERRA, Ma. Teresa. *Discurso, cultura y poder*: el ejercicio de la autoridad en los pueblos hñähñüs del Valle del Mezquital. México: CIESAS, 1992.

STAHLER-SHOLK, Richard. Resisting neoliberal homogenization: The Zapatista Autonomy Movement. *Latin American Perspectives*, n. 153, p. 48-63, 2007.

STAVENHAGEN, Rodolfo. La presión desde abajo: derechos humanos y multiculturalismo. In: GUTIÉRREZ, Daniel (Comp.). *Multiculturalismo*: desafíos y perspectivas. México: Siglo XXI, UNAM, Colmex, 2006. p. 213-224.

VELASCO CRUZ, Saúl. Desafíos indígenas al federalismo mexicano. Los municipios autónomos zapatistas de Chiapas y la policía comunitaria de Guerrero. In: BOKSER, Judith; VELASCO CRUZ, Saúl (Coords.). *Identidad, sociedad y política*. México: UNAM, 2008. p. 369-396.

VILLAFUERTE SOLÍS, D. et al. *La tierra en Chiapas*: viejos problemas nuevos. México, UNICACH/Plaza y Valdés, 1999.

URFALINO, Philippe. La décision par consensus apparent. Nature et propriétés. *Revue Européenne des Sciences Sociales*, v. 45, n. 136, p. 34-59, 2007.

Zapatismo e educação autônoma: da rebelião à dignidade indígena

Resumo

Desde o final dos anos 90, as comunidades maias dos municípios autônomos zapatistas de Chiapas estão colocando em prática o direito dos povos indígenas de construir e administrar suas escolas segundo seus modos próprios de organização interna. Isto implica que as famílias militantes tenham a prerrogativa de selecionar, formar e avaliar o educador bilíngue. Na cotidianidade de sua rebelião educativa, as bases de apoio do movimento zapatista, na região rural dos vales da Selva Lacandona, se comprometem internamente em suas assembleias e com a delegação de cargos comunitários. Em oposição ao centralismo da política indigenista nacional, a organização comunitária da educação autônoma contribui para fortalecer a dignidade coletiva de seus atores diretos, os quais se orgulham de poder construir e ter em suas mãos o controle local da educação formal nos territórios rebeldes do sudeste mexicano.

Palavras-chave: movimento zapatista, povos índios, autonomia educativa, Chiapas, México.

Zapatism and autonomous education: from rebellion to indigenous dignity

Abstract

From the late '90s, the Mayan communities belonging to the Zapatista autonomous municipalities of Chiapas are implementing the right of indigenous peoples to build and manage their schools according to their own modes of internal organization. This means that families of militants have the ability to select, train and evaluate the bilingual educator. In the daily routine of their educational rebellion, the support bases of the Zapatista movement in the rural area of the valley of the Lacandon Jungle are committed internally through the practices of assembly and delegations of community posts. In opposition to the centralization of national Indian policy, communitarian organizing of the autonomous education helps to strengthen the collective dignity of direct actors, who are proud to be able to build and get their hands on local control of formal education in the rebels' territories in southeastern Mexico.

Key words: zapatista movement, indigenous peoples, autonomy of education, Chiapas, Mexico.

Data de recebimento do artigo: 20/8/2010

Data de aprovação do artigo: 4/10/2010