



**Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología
Social**

Maestría en Antropología Social

**ESCUELA Y ZAPATISMO ENTRE LOS TSOTSILES:
ENTRE LA ASIMILACIÓN Y LA RESISTENCIA**

Análisis de proyectos de educación básica oficiales y autónomos

TESIS

Que para obtener el grado de
Maestro en Antropología Social

PRESENTA

Raúl de Jesús Gutiérrez Narváez

DIRECTORA DE TESIS

Dra. Lourdes de León Pasquel

San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, enero del 2005



**Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología
Social**

Maestría en Antropología Social

**ESCUELA Y ZAPATISMO ENTRE LOS TSOTSILES:
ENTRE LA ASIMILACIÓN Y LA RESISTENCIA**

Análisis de proyectos de educación básica oficiales y autónomos

TESIS

Que para obtener el grado de
Maestro en Antropología Social

PRESENTA

Raúl de Jesús Gutiérrez Narváez

DIRECTORA DE TESIS

Dra. Lourdes de León Pasquel

LECTORES:

Dr. Ronald Nigh Nielsen

Dr. Antonio Paoli Bolio

Dra. Gemma Van Der Haar

San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, enero del 2005

Todavía están en pie las razas indígenas, reconcentradas en sí mismas, conservando su lengua, sus costumbres y su idolatría, que sólo ha cambiado de dioses. Conquistémoslas. La instrucción es el medio, el libro es el arma, el maestro el conquistador.

(Joaquín Baranda, Secretario de Justicia e Instrucción Pública, 1887, en Mejía 1964:196)

[...] Querido maestro rural, te hemos considerado como un agente valioso de incorporación de la raza indígena al seno de la nuestra, precisamente porque pensábamos que comenzabas tu labor enseñando a los indios a hablar el castellano, a fin de que pudieran comunicarse y entenderse con nosotros que hablamos ese idioma, ya que ningún interés práctico nos empuja a nosotros a aprender el suyo. Pero si tú, para darles nuestra ciencia y nuestro saber les hablas en su idioma, perderemos la fe que en ti teníamos, porque corres el peligro de ser tú el incorporado [...]

(Rafael Ramírez 1928 en Rebolledo s.a.:8)

Cuando pienso en la pedagogía crítica como un ejercicio de liberación no sólo me vienen a la mente Paulo Freire, Augusto Boal, Rosa Luxemburgo, Judi Barri, el Che Guevara y Malcolm X, por ejemplo, sino también Emiliano Zapata. Bendecido por los chamanes nahuas, Zapata fue un guerrero espiritual que luchó por proteger de la opresión el carácter sagrado de la tierra y la libertad. Al igual que Zapata, los educadores críticos necesitan librar nada menos que una guerra en pro del carácter sagrado de la vida humana, la dignidad colectiva para los desdichados del mundo y el derecho a vivir en paz y armonía.

(Peter Mc. Claren, 1997:13)

ÍNDICE

	Pág.
AGRADECIMIENTOS	1
INTRODUCCIÓN	2
- El problema de estudio como construcción social	2
- Dimensiones y niveles del análisis educativo: una perspectiva integradora	7
- El método: Etnografía y Hermenéutica Profunda	12
- El trabajo de campo: síntesis dialéctica entre la praxis etnográfica y la praxis escolar	15
- El texto: de la práctica investigadora al discurso académico	17
CAPÍTULO I.- EL ESTADO: ENEMIGO Y EDUCADOR. IMPLICACIONES DE LA DEMANDA EDUCATIVA ZAPATISTA EN UN CAMPO COMPLEJO Y CONTRADICTORIO	22
1.1.- “Somos producto de 500 años de luchas”	22
1.2.- ¿Quién tiene que pedir educación y quién puede otorgarla?	23
1.3.- La educación liberal: del evangelio católico al evangelio empresarial	26
1.4.- Más allá del discurso: la realidad en cifras	29
1.5.- Quinientos años no han sido suficientes. La educación y el Estado-nación: un binomio inseparable	30
1.5.1.- La educación indígena en México: las máscaras de la dominación –asimilación- y la resistencia	32
1.6.- La escuela como espacio de dominación y reproducción social y cultural	40
1.7.- La escuela como espacio de producción y resistencia social y cultural	47
1.8.- Uso de capital militar en el campo educativo	52
CAPÍTULO II.- LOS ZAPATISTAS TOMAN LA ESCUELA: RECUENTO DE LA DINÁMICA EDUCATIVA INDÍGENA EN CHIAPAS 1994-2003	56
2.1.- La respuesta a la demanda zapatista: educación comunitaria e indígena. Ruptura y continuidad	57
2.1.1.- Desde el gobierno federal: CONAFE	57
2.1.2.- Desde el gobierno del estado: PECEI	60

2.1.3.- Desde la sociedad civil y ONG's: UNEM y Guaquitepeq	63
2.2.- Autonomía e interculturalidad: los Acuerdos de San Andrés en materia educativa	66
2.2.1.- Del discurso liberal al discurso multicultural: la etnificación de las demandas educativas	68
2.2.2.- Un marco autonómico para la práctica educativa	76
2.3.- El in-cumplimiento de los Acuerdos	77
2.4.- La educación zapatista: la autonomía como base de la interculturalidad	80
2.4.1.- Semillita del Sol	81
2.4.2.- <i>Sp'ijubtesel jbatik yu'un yachil jkuxlejaltik</i> (Educándonos para nuestra nueva vida): ECIDEA	84
2.4.3.- Escuela Secundaria Rebelde Autónoma Zapatista	85
2.4.4.- Escuela autónoma de Polhó: <i>Ta spol be</i>	86
2.4.5.- Sociedad Civil Las Abejas	86
2.5.- Más allá del Estado y del mercado: la "Sociedad Civil" y las ONG's	87
2.6.- Ante la resistencia: hegemonía y dominación. Dinero (cobertura y compensación) y represión como respuesta del Estado	88
2.7.- El "cambio" que acabó con la "esperanza"	91
2.8.- Ni juntos ni separados: coordinaciones paralelas y nueva polarización	95
CAPÍTULO III.- FRONTERAS DILUIDAS: LA CONSTRUCCIÓN SOCIO-HISTÓRICA DE UN PROYECTO ESCOLAR "HÍBRIDO"	99
3.1.- La escuela: símbolo de modernidad en el espacio comunitario	100
3.2.- La escuela y la comunidad: una historia compartida	103
3.3.- La escuela: espacio de concreción de luchas políticas	106
3.3.1.- La ilusión zapatista: consensos y disensos. División política con tintes religiosos	106
3.3.2.- De la movilización zapatista a la educación autónoma: una escuela dividida	107
3.3.3.- La escuela como espacio de recreación comunitaria	110
3.3.3.1.- Pedagogía y currículo comunitario	111
3.3.4.- La primaria como únicamente un primer peldaño	114
3.3.5.- Un mal necesario: la respuesta oficial y sus prácticas de cooptación	115
3.3.5.1.- La inyección de recursos y la validación del trabajo	115
3.3.5.2.- Ni con Dios ni con el Diabolo: relaciones conflictivas tanto con el EZLN como con el Estado	117

3.3.5.3.- Una convivencia difícil: el que paga manda y la comunidad rebasada	118
3.3.6.- No todo es la comunidad: el bachillerato pedagógico y la pedagogía intercultural	120
CAPÍTULO IV: LA PRÁCTICA ESCOLAR EN UNA ESCUELA PRIMARIA QUE SE DEBATE ENTRE LA AUTONOMÍA Y LA OFICIALIDAD	124
4.1.- Dominación y resistencia silenciosas: la autonomía oficializada o la oficialidad autonómica	124
4.1.1.- El nuevo papel de la comunidad en la estructura educativa	124
4.1.2.- La necesidad del Otro: la escuela “bilingüe” como referente de identidad	126
4.1.3.- Borrando las diferencias: la telesecundaria y el bachillerato como restricciones a la autonomía y a la interculturalidad	129
4.1.4.- El Otro en casa: educadores locales y educadores externos entre la continuidad y la temporalidad	131
4.1.4.1.- Educadores-Campesinos/Educadores-Estudiantes	133
4.1.5.- La interculturalidad oficial en PECE Y UPN: teoría sin práctica	135
4.1.5.1.- La interculturalidad alternativa en UNEM Y CIESAS: vanguardia pedagógica con costos políticos	137
4.2.- Del compromiso social al cumplimiento institucional: dos formas de ejercer la docencia	139
4.2.1.- La escuela de la vida y la escuela de los libros	139
4.2.2.- Una escuela como muchas otras	140
4.2.3.- Resignificación del currículo: entre los libros de texto y los conocimientos locales	141
4.2.4.- La práctica docente en el aula: la diversidad cultural en los contenidos y en los agentes	144
4.2.5.- La lengua como factor definitorio de las formas de interacción: entre la tolerancia y la disciplina	147
4.2.6.- Enseñanza globalizada y división por asignaturas	149
4.2.7.- El constructivismo frente al hábitus conductista	150
4.2.8.- La práctica pedagógica intercultural: resignificación y adaptación de una propuesta central relegada a un espacio marginal	155
4.3.- La comunidad ausente de la escuela: celebraciones cívicas y comunitarias	157
4.4.- Recuperar el terreno perdido: pasos hacia una nueva educación autónoma	159

CAPÍTULO V: LA INVASIÓN INDÍGENA A LA ESCUELA SECUNDARIA. REDEFINICIÓN DE FRONTERAS ENTRE AUTONOMIA Y OFICIALIDAD	161
5.1.- Las escuelas secundarias: símbolos del <i>desarrollo</i> en localidades estratégicas	163
5.2.- Los municipios de San Andrés (<i>Sakamch'en</i> y Larráinzar): historia y territorio compartidos	164
5.2.1.- La historia educativa: del monolingüismo del “centro” al bilingüismo de la “periferia”	166
5.2.2.- La resistencia política: fin y principio de las resistencias educativas	167
5.2.2.1.- El engrosamiento de un Estado neoliberal: la resistencia del gobierno mexicano a delegar sus funciones educativas	169
5.3.- La concreción educativa de dos proyectos políticos	173
5.3.1.- El posicionamiento de los Agentes: sus trayectorias, sus capitales, sus relaciones	174
5.3.1.1.- En la escuela autónoma: mandato colectivo, trabajo voluntario y reciprocidad	174
5.3.1.2.- En la escuela oficial: contrato corporativo, competencia individualista y retribución monetaria	178
5.3.2.- La ley de la oferta y la demanda en el mercado educativo: competencia por el alumnado	181
5.3.2.1.- En la escuela oficial: pagando por educar	181
5.3.2.2.- En la escuela autónoma: educación para la “liberación”	183
5.3.3.- Proyectos educativos diferentes en espacios similares: la escuela	184
5.3.4.- Los calendarios y los tiempos escolares: la semana y los “puentes mexicanos”	188
5.3.4.1.- En la escuela oficial: el tiempo de la Secretaría y de los maestros	188
5.3.4.2.- En la escuela autónoma: el tiempo de la comunidad y del zapatismo	190
5.3.5.- La escuela como espacio de reproducción y resignificación de patrones socioculturales	190
5.3.5.1.- En la escuela autónoma: la “comunidad” indígena “zapatizada” y escolarizada	192
5.3.5.2.- En la escuela oficial: las contradicciones de una organización individualista en una empresa colectiva	195
5.3.6.- Dos formas de inclusión de contenidos interculturales en el currículo: lo “tsotsil” entre lo “nacional” y lo “zapatista”	199

5.3.6.1.- En la escuela oficial: marginación y <i>folklorización</i> de los contenidos étnicos	199
5.3.6.2.- En la escuela autónoma: generación de contenidos étnicos a partir de preguntas y actividades	203
CAPÍTULO VI: EL ATERRIZAJE PEDAGÓGICO DE DOS MODELOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA: ENTRE LA CONSTRUCCIÓN Y LA TRANSMISIÓN DEL CONOCIMIENTO	208
6.1.- La jornada escolar: dos formas de vivir lo indígena en la escuela. Entre la resignificación y la discriminación	208
6.2.- Dos formas de resignificación de la práctica pedagógica	213
6.2.1.- En la escuela autónoma: problematización y construcción colectiva del conocimiento	213
6.2.2.- En la escuela oficial: el libro como la fuente del conocimiento y la educación como maquila	222
6.3.- Liberando el conocimiento: el potencial pedagógico de los espacios abiertos	228
6.4.- La escuela aislada de la comunidad: una barrera pendiente de superar	232
6.5.- Los egresados: educadores/guerrilleros/sirvientas	233
6.6.- Una camisa de fuerza para la educación: la escuela. Evaluaciones paralelas	235
6.7.- “Coraje para seguir adelante”	238
CONCLUSIONES	239
De lo pedagógico a lo político	239
El impulso político del zapatismo	241
Las “culturas” de la escuela	245
La batalla discursiva	248
Resignificación indígena de la escuela	252
Lo explícitamente pedagógico: de lo dicho a lo hecho	255
Reflexiones finales	261
ANEXOS	264
BIBLIOGRAFÍA	273

AGRADECIMIENTOS

Consciente de que estudiar una Maestría constituye un insultante privilegio en un estado con un promedio de escolaridad de 5 años y con un 23 % de analfabetismo y que los títulos académicos se han convertido, casi exclusivamente, en un medio para ascender en la escala social y obtener altos ingresos económicos; convirtiendo a la ciencia en un instrumento para la consecución de intereses personales, sujeta a los criterios establecidos por los grupos hegemónicos, únicos capaces de “pagar” por sus “servicios” (“financiar los proyectos” en el argot académico); decidí ingresar a este Programa con la convicción de que el conocimiento científico también puede responder a los intereses de los grupos oprimidos. Por ello, y aunque sin haber logrado superar las barreras que separan a la rigidez académica de los movimientos sociales, por sus falsas pretensiones de objetividad, sutilmente impuestas; quiero dedicar este trabajo, como un humilde homenaje, a esos hombres, mujeres y niños que con su tenaz resistencia nos han mostrado que otro mundo es posible, que el neoliberalismo no es implacable y que nos han dado la oportunidad de volver a soñar en una sociedad más igualitaria, que nos han devuelto la esperanza: a las Bases de Apoyo Zapatista. Gracias por todo.

No es menor mi agradecimiento a todos aquellos que compartieron sus experiencias conmigo y que me brindaron las facilidades para realizar la presente investigación. En La Pimienta, en San Andrés y en Oventik. Con ellos aprendí algo mucho más valioso que los conocimientos académicos: experiencias de vida que me han marcado indeleblemente. Gracias por su hospitalidad, gracias por su generosidad, gracias por su amistad, gracias por su apoyo. A ellos, y a todos los actores educativos (sean docentes, alumnos, padres de familia, asesores, autoridades, etc.) que luchan cotidianamente por aprovechar los espacios escolares para la construcción de un mundo con más justicia e igualdad también dedico este trabajo.

En la producción de una obra académica es imprescindible la participación de muchas personas, cuya labor es tan importante y tan valiosa como la del mismo investigador, pero que no sólo no es reconocida sino que frecuentemente es subestimada. Me refiero al personal administrativo y de servicios, desde el que barre hasta el asistente técnico. Vaya este trabajo como una muestra de que somos tan capaces como cualquiera y de que las enormes desigualdades laborales y los privilegios académicos simplemente no deberían de existir. Gracias a todos mis compañeros del CIESAS.

Agradezco también el decidido impulso de mi familia. Sin ello, quizá ni siquiera hubiera estudiado la Maestría. Gracias a mi esposa, a mis padres y a mis hermanos. Y ni se diga de mis fuentes de inspiración y “acompañantes” durante todo el proceso de redacción, mis hijos. A todos ellos, con mucho cariño, vaya esta dedicatoria.

No puedo dejar de agradecer a los integrantes de mi Comité de Tesis, tanto a mi Directora como a mis Lectores. Gracias por su acompañamiento. Al CIESAS, por su apoyo y a CONACYT, por la beca otorgada para poder dedicarme de tiempo completo a los estudios de la Maestría.

INTRODUCCIÓN

El problema de estudio como construcción social



Alumnas tsotsiles de una escuela autónoma en los Altos de Chiapas



Alumn@s tsotsiles de una escuela oficial en los Altos de Chiapas

La Coordinación General del Sistema Educativo Zapatista, hacemos del conocimiento, públicamente a la sociedad civil estatal, nacional e internacional, que nosotros los pueblos indígenas y no indígenas zapatistas, damos a conocer que somos quienes estamos construyendo y trabajando en la esquematización de los planes y programas de estudio que están llevando a cado en todos nuestros pueblos en resistencia, es iniciativa de hombres, mujeres, niños, niñas, ancianos y ancianas quienes estamos construyendo y dirigiendo la forma de educación que reclaman nuestros pueblos (Carta abierta, www.fzln.org).

Política de fortalecimiento de la atención educativa a la población indígena.

Se promoverá el desarrollo de un modelo pedagógico de atención intercultural bilingüe en la educación básica, para mejorar la calidad educativa en las poblaciones indígenas.

Objetivo particular 3

Atender a los grupos indígenas con calidad y pertinencia cultural, de manera que alcancen los objetivos nacionales de la educación básica, logren un bilingüismo oral y escrito efectivo, y conozcan y valoren su propia cultura (Programa Nacional de Educación 2001-2006).

La única coincidencia entre el gobierno foxista de extrema derecha, que se instaló en medio de la confusión de los mexicanos el 1° de diciembre de 2000, y las comunidades zapatistas de Chiapas, que se asumen autónomas en cumplimiento de los Acuerdos de San Andrés, es que comparten la convicción de que la educación pública tiene un valor estratégico, pues puede contribuir a que los mexicanos de mañana estén más sometidos al proyecto ideológico y político de las multinacionales, como pretende Fox, o sean por el contrario capaces de desarrollarse en libertad y defendiendo el derecho a la diversidad, como sostienen los zapatistas con una convicción que ha hecho de la resistencia el sostén fundamental de su vida (Luis Javier Garrido, La Jornada 24/09/04).

La mayor parte de las comunidades en esta región [zapatista] tienen dos escuelas, una oficial y otra autónoma, y los zapatistas afirman que en sus escuelas “nuestros niños aprenden a leer y a escribir primero, y como que son más conscientes. No le echamos la culpa a los maestros oficiales, pero es que ellos abandonan mucho sus clases porque dicen que seguido tienen reuniones, y nuestros promotores de por sí no tienen descanso ni tienen sueldo (Muñoz 2004).

Si algo ha caracterizado a la educación indígena en Chiapas en los últimos diez años, ha sido su gran dinamismo, complejidad y contradicción. La aparición pública del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (E.Z.L.N.) aquel primero de enero de 1994 y su inclusión de la educación como una de sus principales demandas terminó con la inercia que se arrastraba desde años atrás en materia de educación indígena y destapó una caja de Pandora que ha generado la proliferación de todo tipo de acciones y ha evidenciado la complejidad y las contradicciones del campo educativo. Sin duda, diez años después, ya nada es igual.

El levantamiento armado del E.Z.L.N. sacudió a la sociedad mexicana en todos sus ámbitos; mostró al mundo las condiciones de marginalidad en que sobrevivían millones de indígenas, cuando el grupo de tecnócratas en el poder festejaba el ingreso de México al grupo selecto de los países “desarrollados”; y abrió canales de expresión para las más diversas reivindicaciones de los grupos sociales subalternos, principalmente indígenas.

Desde la Primera Declaración de la Selva Lacandona, el E.Z.L.N. ha incluido el tema de la educación entre sus principales demandas; encabezando así un periodo muy fecundo en análisis, propuestas, debates y prácticas pedagógicas que han cuestionado el papel del Estado mexicano en materia de educación indígena¹.

Desde principios de 1994 comenzaron a producirse y a difundirse gran cantidad de escritos (artículos, informes, libros, etc.) que develaban las marginales condiciones de escolarización de la población chiapaneca y de los indígenas en particular y que, en cierta forma, justificaban las causas -aunque se enfatizaba que no las formas- del movimiento zapatista: Chiapas ocupaba el último lugar nacional en materia educativa, los índices de analfabetismo entre los indígenas eran insultantes, en el orden del 50%, el grado de escolaridad estaba en promedios de tres grados, los más altos índices de deserción, etc. Las mismas autoridades educativas reconocieron la precaria situación educativa,

¹ Entendida en el presente texto como las acciones y políticas educativas (escolares) dirigidas a grupos indígenas, sean implementadas por el Estado o por otro tipo de agentes.

llegaron a justificar las causas del levantamiento armado y se propusieron enfrentarlas con la inyección de cuantiosos recursos.

Entre fines de 1995 y principios de 1996, se llevaron a cabo los diálogos de San Andrés entre el gobierno mexicano y el E.Z.L.N. en su primera mesa sobre derechos y cultura indígena; fruto de los cuales, el 16 de febrero de 1996 se firmaron los primeros, y únicos, acuerdos, entre los que la educación ocupó un importante espacio. Ahí se acordó que “la educación que imparta el Estado debe ser intercultural” y se agregó: “se estima necesario elevar a rango constitucional el derecho de todos los mexicanos a una educación pluricultural que reconozca, difunda y promueva la historia, costumbres, tradiciones y, en general, la cultura de los pueblos indígenas, raíz de nuestra identidad nacional [...] Se ratifica el derecho a la educación bilingüe e intercultural de los pueblos indígenas [...]”.

Ante la posterior negativa del ejecutivo y legislativo federales para aprobar la iniciativa de ley que elaboró la Comisión de Concordia y Pacificación, que elevaría a rango constitucional los acuerdos firmados en San Andrés, y la aprobación de una ley que no responde a los compromisos contraídos por el Gobierno y que no satisfizo a las comunidades indígenas, no se ha avanzado, en el seguimiento y cumplimiento de los aspectos referentes a la educación que forman parte de los mencionados acuerdos.

Aunque el diálogo fue suspendido y no se implementaron las acciones acordadas de forma conjunta, desde 1994 se comenzaron a implementar un sinnúmero de acciones con el propósito de atender la problemática educativa chiapaneca y, después de los diálogos de San Andrés, con el objetivo de responder a los acuerdos pactados. En un campo que tradicionalmente había sido exclusivo de la acción gubernamental, se hicieron presentes los más diversos agentes: indígenas, organizaciones no gubernamentales, maestros, iglesia, académicos y, por supuesto, el Estado mismo.

En los diez años que transcurren entre 1994 y el 2003, el gobierno del estado de Chiapas puso en marcha el Proyecto del Educador Comunitario Indígena (PECI); el Patronato Pro-Educación Mexicano, A.C. estableció una secundaria y un bachillerato pedagógico bilingüe intercultural en la comunidad de Guaquitepeq, municipio de Chilón; la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México, A.C. (UNEM) comenzó a trabajar una propuesta de educación intercultural en varias escuelas primarias; con la asesoría de varias instituciones, organizó los cursos del bachillerato

pedagógico comunitario bilingüe intercultural y elaboró una serie de tarjetas de autoaprendizaje interculturales bilingües.

Los municipios autónomos del E.Z.L.N. en la región Cañadas, con el apoyo de un grupo de asesores de la ciudad de México, organizaron el proyecto de educación autónoma “Semillita de Sol”; la Asociación Rural de Interés Colectivo (ARIC) con el apoyo de Enlace Comunicación y Capacitación, A.C. implementó el Programa de Educación Comunitaria Indígena para el Desarrollo Autónomo (ECIDEA); los municipios autónomos de los Altos de Chiapas, con asesoría de diversas ONG's echaron a andar proyectos de primaria autónoma en Agua de León y Pohló y la Escuela Secundaria Rebelde Autónoma Zapatista (ESRAZ) en Oventik; la organización Las Abejas también inició un proyecto de educación tsotsil con desplazados en Acteal.

La Diócesis de San Cristóbal, a través de la ONG Melel Xojobal, implementó un programa de educación dirigido a niños indígenas en San Cristóbal de Las Casas; un grupo de profesores y alumnos indígenas abrieron en San Cristóbal la Normal Indígena Intercultural Bilingüe Jacinto Canek; varias organizaciones que trabajan en el campo de la educación indígena, entre ellas CIESAS, U.P.N., ECOSUR, organizaron varios encuentros, seminarios y foros sobre educación intercultural bilingüe, que culminaron con la creación del Colectivo por una Educación Intercultural y la organización del Congreso Nacional de Educación Indígena Intercultural.

La Universidad Pedagógica Nacional abrió un diplomado en educación intercultural y una maestría en educación y diversidad y la Universidad Autónoma de Chiapas abrió una maestría en educación indígena; el gobierno federal creó la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, promulgó la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas y abrió, en el Estado de México, la primera Universidad Intercultural.

Las autoridades educativas zapatistas crearon el Sistema Educativo Rebelde Autónomo Zapatista (SERAZ) y trabajan en nuevos proyectos de educación autónoma y en la coordinación de los existentes. Sin lugar a dudas hay muchas acciones que no se enlistan (como las implementadas por instituciones pre-existentes como CONAFE y educación bilingüe de SECH) pero, a manera de ejemplo, esta es una clara muestra de la dinámica desatada por el levantamiento zapatista en materia educativa.

De una u otra forma, todos los proyectos han retomado los acuerdos firmados en San Andrés en el sentido de que la educación que se imparta en el medio indígena debe tener un

carácter intercultural bilingüe. Sin embargo, pocos son los casos en que se conceptualiza o se define explícitamente qué es lo que se entiende por educación intercultural. En la mayoría de los casos se parte del supuesto de que hay un consenso en cuanto al concepto y tras adscribirse al mismo se procede a enunciar las características particulares de cada uno de los proyectos.

Aunque comparten su carácter intercultural, la mayoría de los proyectos se han desarrollado de forma aislada, sin coordinación y con poca comunicación entre los respectivos actores. Es en los últimos años, que se comienza un proceso de coordinación entre los proyectos oficiales (implementados por instancias gubernamentales) e independientes (a cargo de sujetos y organizaciones no gubernamentales) por una parte y entre los proyectos autónomos (instrumentados por instancias del E.Z.L.N.) por la otra que, en ambos casos, es todavía incipiente.

La existencia de tal variedad de experiencias en un solo estado, hace que, aunque caminen paralelamente, sus caminos necesariamente se entrecrucen, generando diálogos y tensiones entre los mismos. El contexto de conflicto entre el gobierno y el E.Z.L.N. en que se han desarrollado todos estos proyectos, ha propiciado una polarización y, en cierto modo, una especie de competencia entre los mismos, que se materializan en las constantes descalificaciones entre ambas partes y las acciones tendientes a contrarrestar sus respectivos avances, haciendo uso de los recursos a su alcance.

Diversas autoridades educativas, por ejemplo, han afirmado que la educación que se imparte en las escuelas autónomas es subversiva, instigadora, anticonstitucional, usurpadora y han amenazado con el desmantelamiento de las mismas, que en algunos casos se ha llegado a concretar, o han expulsado del país a sus asesores extranjeros como Peter Brown. Por su parte, los zapatistas se han expresado negativamente de la educación oficial en muchísimas ocasiones:

En la educación oficial están ocultando lo que en verdad está pasando en el país: la explotación, la opresión. No te ayudan a entender la situación del país, el sufrimiento del país, la realidad como vivimos [...] enseñan en su idioma de ellos, eso nos obliga a hablar su idioma y nos obliga a aprender sus ideas [...] No es una buena enseñanza, no son buenos maestros, vienen nada mas un día o dos días de la semana [...] Cuando yo entré en la escuela del gobierno, es muy diferente que la educación autónoma porque no nos hablan en nuestro idioma, y nos pegaban sin lástima [...]”².

² Testimonio de un promotor de educación autónoma (Klein 2001).

De esta forma, tanto los proyectos oficiales como los autónomos (y también los independientes) afirman responder a las demandas educativas de las comunidades indígenas y cumplir con lo establecido en los Acuerdos de San Andrés, a la vez que desacreditan a su contraparte. Mi trabajo de investigación se ubica en este marco dinámico y contradictorio y tiene la intención de comprenderlo a través del análisis de proyectos oficiales y autónomos y de las interacciones que se han establecido entre ellos. Por una parte, conocer la dinámica en la que interactúan estos proyectos para comprender sus reivindicaciones y mutuas acusaciones y, por la otra, conocer la forma en que se desarrolla la práctica educativa cotidiana en proyectos específicos (tanto oficiales como autónomos) y analizar los factores que influyen en la misma para comprender sus diferencias y similitudes.

Dimensiones y niveles del análisis educativo: una perspectiva integradora

Desde hace poco más de dos décadas se han venido proponiendo diversos modelos teórico-metodológicos en investigación educativa que buscan superar –integrándolos– los límites de los estudios que, desde una perspectiva fenomenológica, han privilegiado el análisis de las prácticas escolares y los que, desde una perspectiva estructuralista, han privilegiado el análisis de las condiciones sociales en que se desarrollan dichas prácticas y que, de una forma muy general, responden a los planteamientos de lo que se ha dado en llamar, la Nueva Sociología de la Educación³: “[...] el estudio de los significados inmediatos y locales, definidos desde el punto de vista de los actores, se puede articular al análisis de las fuerzas históricas, políticas y sociales que determinan las percepciones escolares de las familias y los estudiantes” (Bertely 2000:25). En el mismo sentido, Elsie Rockwell concibe a la educación -y a la escuela como unidad del sistema escolar- como una construcción social contextualizada:

Si bien está inmersa en un movimiento histórico de amplio alcance, la construcción de cada escuela es siempre una versión local y particular en ese movimiento. Cada uno de nuestros países muestra una forma diferente de expansión de su sistema escolar público, ligada al carácter de las luchas sociales, a identificables proyectos políticos, al tipo de “modernidad” que cada Estado propuso para el sistema educativo en precisas coyunturas históricas. Las diferencias regionales, las organizaciones sociales y sindicales, los maestros y sus reivindicaciones, las diferencias étnicas y el peso relativo de la iglesia, marcan el origen y la vida en cada escuela (1980:2).

³ Ver por ejemplo Rockwell (1980), Giroux (1992), Safa (1992), Rojas (1999), Bertely (2000), González (2000) ó Dietz (2003).

La concepción del universo educativo como una construcción social en la que interactúan dialécticamente la praxis cotidiana de los sujetos y las *condiciones estructurantes* sociales e históricas nos proporciona un marco epistemológico adecuado para “comprender las formas complejas bajo las cuales la gente media responde a la interacción entre sus propias experiencias vividas y la estructura de dominación y opresión” (Giroux 1992).

Esta relación dialéctica entre ambas dimensiones de la realidad social ha sido efectivamente integrada en las teorías sociales duales como la teoría de la estructuración de Giddens (1995), en la que se concibe a las estructuras a la vez como estructuras estructuradas y como estructuras estructurantes, o la teoría de la praxis de Bourdieu (1995), que plantea la interrelación dialéctica entre estructura y agente pero desde el otro extremo, a través de la noción de hábitos, a la vez también, estructuras estructuradas y estructurantes.

Ahora bien, aunque en todas las nuevas propuestas de análisis educativo se destaca la necesidad de abordar el análisis -utilizando expresiones posmodernas- tanto del texto como del contexto, existen diferencias en la forma de concebir ambas dimensiones de la realidad educativa. Así por ejemplo, el primero de los aspectos, el texto, es conceptualizado por María Bertely (2000) como *acción social significativa*, mientras que Angélica Rojas (1999) lo aborda como el componente *pedagógico*, John B. Thompson⁴ (1990) lo divide en dos niveles: el de la *vida cotidiana* y el de las *formas simbólicas* (discursivas), de forma similar a como lo hace Dietz (2003), quién integra una dimensión *semántica* (referida a los discursos) y una dimensión *pragmática* (referida a las prácticas).

En cuanto al contexto, Dietz lo define como la dimensión *sintáctica*, Thompson como el *contexto sociocultural*, mientras que Rojas y Bertely lo dividen en dos niveles o componentes: el *cultural* y el *político*. Creo que en esencia, las diferentes propuestas no se contraponen, por lo que retomaré algunos elementos comunes que me permitan realizar un análisis integral del fenómeno educativo y que, en lo posible, refleje su complejidad.

Así, concibiendo a la educación –y a la escuela- como una construcción social contextualizada, abordaré su análisis partiendo de la praxis pedagógica generada en el marco de la interacción escolar, entendiéndola integrada por las dimensiones pragmática y semántica, coincidiendo con Dietz (2003), Giroux (1992) y Freire (1970) en que no existe una correlación directa

⁴ Aunque no en una propuesta limitada al análisis de la realidad educativa, sino de la cultura en general.

entre el discurso y la práctica, sino más bien, una relación dialéctica entre los mismos. Así concebida, la práctica escolar no es para nada un mero reflejo del discurso, si no que se construye socialmente a partir de las interacciones entre los diferentes actores, enmarcadas por el contexto histórico-social en que actúan; mientras que otro tanto sucede con el discurso institucional. En cuanto al contexto o dimensión sintáctica, abordaré su análisis en sus aspectos cultural, sociopolítico e histórico, en el entendido –de acuerdo con Thompson (1990)- de que existe una relación dialéctica entre el entramado cultural, las relaciones de poder y la hegemonía, y la estratificación socioeconómica.

Es importante destacar, como bien menciona Dietz (2003), cómo la inclusión del análisis de la cultura como aspecto fundamental en los procesos escolares recibió un fuerte impulso de los movimientos de reivindicación étnica (multiculturalistas) y su posterior intervención en el ámbito de la educación intercultural y de la aplicación de métodos etnográfico-antropológicos en el análisis educativo:

Prácticamente todos los elementos de la sociedad –a través del espectro político, desde la izquierda radical pasando por posiciones centristas hasta la derecha radical- han aprendido el lenguaje de la cultura, no únicamente de los multiculturalistas, sino también de los anti-multiculturalistas. La sociedad americana ha adquirido conciencia de cultura hasta tal grado que podríamos hablar de un ‘culto a la cultura’ practicado dentro de la sociedad civil (Dietz 2003:53).

Mientras que el aspecto político de la educación –y también de la cultura- es rescatado por las teorías del conflicto en educación, específicamente las teorías de la reproducción y la teoría crítica de la resistencia (ver. Cap. I).

Complementando este modelo epistemológico de la educación, Gunther Dietz propone que el análisis de la dimensión semántica (las estrategias discursivas) debe abordarse desde tres niveles:

[...] en primer lugar, la semantización de “lo otro” mediante los enfoques y modelos de “educación intercultural” elaborados y promovidos desde los discursos académicos, políticos y escolares, en segundo lugar la concreción semántica de estos modelos a través de las didácticas y los diseños curriculares específicamente creados para responder al “problema escolar” de la diversidad cultural y, por último, los discursos individuales generados por los actores sociales e institucionales que confluyen en la práctica escolar (2003:157-158).

Esto nos hace patente la existencia de diversos niveles de análisis en el espacio social; que por cierto, no se limitan a la dimensión semántica sino que atraviesan tanto a la dimensión pragmática como a la sintáctica. Así, para contar con una perspectiva integral del fenómeno educativo, consideraré la existencia de al menos tres niveles de análisis: uno local-escolar, otro regional-nacional y un tercero global. Los tres “atravesados” por las dimensiones pragmática, semántica y sintáctica (ésta última en sus aspectos cultural y sociopolítico).

Parece bastante obvio que una perspectiva analítica de esta naturaleza rebasa las fronteras disciplinarias de la antropología, por lo que se requiere de un análisis interdisciplinario que incluya, al menos, elementos pedagógicos, antropológicos, sociológicos y políticos. También es claro que no pretendo realizar un análisis de los aspectos exclusivamente o explícitamente pedagógicos, como los métodos de transmisión del conocimiento, la currícula o las evaluaciones, sino incluirlos en un análisis de más amplio alcance, contextualizados. Tengo bastante claras también mis limitaciones al respecto⁵; así que, partiendo del modelo epistemológico propuesto, realizo el análisis tratando de abarcar las diferentes dimensiones y los diferentes niveles, pero con diferentes grados de profundidad, en función de los datos obtenidos, de mi formación académica, de los tiempos establecidos por la maestría y de los aspectos que consideré más relevantes para reflejar, lo más cercanamente posible, la complejidad del fenómeno educativo indígena en el estado de Chiapas.

De todas formas, creo que ahí es precisamente donde radica la aportación de la presente obra; dado que aunque muchas son las acciones que en materia de educación intercultural se han emprendido tanto en México como en Latinoamérica y la literatura sobre las mismas es ya bastante abundante, muy poca es la información sistemática e integral con que se cuenta. Además, como afirma Gunther Dietz:

El debate político, académico y pedagógico en torno a la “educación intercultural” o “multicultural” peca de un ostensible desequilibrio. Por un lado, proliferan modelos, propuestas y programas destinados a hacer frente a los “desafíos” y “problemas” generados por la – supuestamente nueva- diversidad cultural en el aula. Por otro lado, se constata una llamativa escasez de estudios empíricos acerca de los procesos y las relaciones interculturales, tal y como actualmente transcurren en el ámbito educativo escolar y extraescolar (2002:129).

⁵ Estudié la licenciatura en economía y ahora la maestría en antropología, aunque desde una perspectiva bastante general y muy poco centrada en mi línea e intereses particulares de investigación, producto de un año de cursos teórico metodológicos.

Los aún pocos estudios empíricos se han realizado desde perspectivas restringidas, sea desde la Antropología, con un marcado sesgo culturalista, configurando con esto un concepto *angelical* de educación intercultural (Gasché 2002), en el que se supone la existencia de una relación igualitaria entre culturas, un diálogo cultural reflexivo que propicia la complementariedad de saberes y conocimientos locales, regionales y estatales. O desde la pedagogía, reproduciendo un acusado “didacticismo” de tipo positivista (Dietz 2003); siendo contadísimos los estudios que integran el aspecto político que incide tanto en la escuela como en la cultura; además de que, como afirma María Bertely: “[...] los estudios comparativos acerca de los proyectos de apropiación escolar diseñados por los educadores nativos de los distintos pueblos indígenas de América Latina son prácticamente inexistentes” (2003:10).

Ahora bien, aunque la mayoría de los análisis históricos de la educación indígena en México reconocen la presencia “determinante” del proyecto de nación y de las políticas indigenistas en el espacio escolar en el pasado reciente (hablando de una educación asimilacionista e integraciónista); al abordar el análisis contemporáneo, asumen la superación de estas políticas y presuponen la existencia de condiciones para el establecimiento de un diálogo intercultural respetuoso de las diferencias, “entre iguales”, en el que el proyecto nacional o las condiciones macro-sociales, o ya no tienen mayor influencia en el ámbito escolar indígena o no significan ningún obstáculo para su desarrollo autónomo y, por lo mismo, se han abocado al análisis cultural o, a últimas fechas, meramente pedagógico, ignorando el carácter político de ambos fenómenos (la cultura y la escolarización), despolitizándolos y concluyendo en propuestas y prescripciones de carácter normativo.

Además, el caso de Chiapas presenta características *sui generis*. Mientras que en otros casos, los proyectos de educación intercultural han surgido a iniciativa de grupos sociales o culturales independientes del gobierno para posteriormente establecer una relación estrecha con este último, principalmente por la falta de recursos económicos propios para sostener los proyectos, lo que a la larga los ha llevado a ceder espacios de decisión y a sacrificar su independencia y, en algunos casos, ha generado fricciones a su interior (ver Rojas 1999, González 2000), la existencia en Chiapas de numerosos proyectos de educación intercultural autónomos e independientes del gobierno, abre un espacio novedoso para estudiar y conocer el rumbo que toman estos proyectos en el mediano plazo (hablamos de proyectos que tienen hasta ocho años de existencia) y cuál es la

postura y las acciones que asume el gobierno ante la existencia de proyectos paralelos en los que no tiene mayor posibilidad de influencia.

En este sentido, Susan Street afirma que “si bien se han documentado periódicamente las acciones educativas surgidas desde los municipios autónomos y desde el mismo EZLN [...] faltan estudiar más exhaustivamente los procesos mismos de participación y autogobierno y su repercusión en toda la gama de cuestiones culturales y políticas de la organización educativa” (2001:10). De hecho son contadísimos los estudios que sobre educación intercultural se han hecho en Chiapas y se han restringido a las escuelas bilingües oficiales⁶.

Por otra parte, el contexto político polarizado -a raíz del levantamiento zapatista- en que se han desarrollado estos proyectos educativos, ha inyectado un gran dinamismo al campo educativo, lo que nos permite experimentar en un corto periodo de tiempo una serie de cambios importantes -y con una mayor explicitación del aspecto político, tanto en la cultura como en la escuela- que pueden aportarnos datos importantes para comprender el fenómeno educativo, incluso más allá de los casos abordados.

El método: Etnografía y Hermenéutica Profunda

El propósito mismo de articular el estudio de la práctica escolar cotidiana en casos concretos con el análisis de los discursos y las condiciones históricas, políticas y sociales que los enmarcan, inscribe el trabajo dentro de la tradición interpretativa de las ciencias sociales. Metodológicamente, la etnografía se impone como *el* método en investigaciones de corte interpretativo y poco a poco ha ido ganando terreno en el campo de la investigación educativa. Ahora bien, consecuentemente con el modelo epistemológico planteado no podría quedarme en la realización de una etnografía educativa tradicional, que se preocupa por la interpretación de pequeños fragmentos de interacción y olvida el modo en que estos episodios se insertan en un marco histórico y social determinado, por lo que estoy de acuerdo con Elsie Rockwell (1980) en que además de documentar la vida cotidiana en las escuelas y salones de clases, la etnografía educativa debe abarcar el análisis de los procesos históricos y estructurales que intervienen en su generación.

⁶ Ver, por ejemplo, León 1999, Fundación Rigoberta Menchú 1998, Freedson y Pérez 1995 y 1999.

Con esta intención, he retomado las propuestas metodológicas de John B. Thompson (1990) y María Bertely (2000). Del primero, la *hermenéutica profunda*, que propone realizar el análisis de la cultura a través de un proceso de comprensión e interpretación que parta de una hermenéutica de la vida cotidiana, que analice las condiciones histórico-sociales que contextualizan a las formas simbólicas, que incluya un análisis formal o discursivo de la estructura interna de las formas simbólicas (aunque, dadas mis limitaciones, lo que hago es más bien una etnografía del discurso; y del discurso en lengua castellana, dado que no hablo el tsotsil, la lengua nativa en las comunidades donde realice la investigación) y que realice una síntesis interpretativa de re-construcción del sentido global (reinterpretación); y de la segunda, la *perspectiva etnográfica en educación* que propone la realización de etnografías educativas transitando por los tres niveles, ya mencionados, de reconstrucción epistemológica: el de la acción social significativa, el del entramado cultural y el de la hegemonía, consenso e instrumentos de significación.

Para un análisis más específico, siguiendo a Bertely (2000), he retomado elementos del interaccionismo, en su énfasis por la interacción social cotidiana como escenario de construcción significativa y de la hermenéutica, en particular la *doble hermenéutica* de Giddens (1993), en el entendido de que la realidad social no está “pre-dada” sino que es una construcción social significativa por lo que más que interpretarla, hay que re-interpretarla.

Como parte del método etnográfico, hice uso de una serie de técnicas para la recolección y el registro de los datos como observación participante, entrevistas a profundidad, observación participante en conversaciones semidirigidas, participación interpretante, revisión documental, diario de campo, audiograbaciones, fotografías, etc, en cada una de las tres escuelas en las que trabajé. El uso de todas estas técnicas estuvo mediado por el carácter que asumí mi interacción con los actores escolares durante el trabajo de campo.

Las difíciles condiciones políticas para la investigación etnográfica que imperan en Chiapas –y otras, como el factor tiempo- influyeron al momento de definir mis sujetos de estudio. Así, aunque al principio del proyecto había planeado trabajar con dos proyectos autónomos y sus contrapartes oficiales, uno a nivel primaria y otro a nivel secundaria en cada caso, con la finalidad de cubrir el espectro de lo que en México, a partir de 1993, conforma la educación básica; ya en el campo, algunas dificultades me obligaron a trabajar con un sólo proyecto a nivel primaria: el de la escuela de UNEM en la comunidad de La Pimienta, cuyas particulares características me permitían analizar las

dos facetas (o quizás hasta tres) de la educación intercultural, ya que esta escuela forma parte de un proyecto independiente, tiene un origen autónomo y casi desde su fundación inicia un proceso de oficialización que aún continúa.

Así, los proyectos sobre los que realicé la presente investigación son los siguientes: en el nivel primaria, la Escuela Primaria Técnica Rural Indígena La Pimienta, denominada oficialmente como Escuela Primaria Comunitaria José Gorostiza, en la comunidad de La Pimienta, Municipio de Simojovel. En el nivel secundaria, la Escuela Secundaria Rebelde Autónoma Zapatista Primero de Enero (ESRAZ) y la Escuela Secundaria Técnica no. 59, ambas ubicadas en el municipio de San Andrés Larráinzar ó San Andrés Sakamch'en. De forma que la investigación quedó delimitada espacialmente a los Altos de Chiapas o área de habla tsotsil y temporalmente, por los diez años que corren desde el levantamiento zapatista hasta la fecha.

Como ha quedado manifiesto en estas líneas, el problema de estudio descrito -al igual que la praxis pedagógica- es una construcción social producto de una serie de interacciones sociales, situadas y contextualizadas en el marco de particulares condiciones sociales e históricas, entabladas con una gran variedad de actores implicados en este proceso de investigación (llámense compañeros de clases, profesores, asesores, autores, actores en cada uno de los proyectos educativos, etc.) y de la resignificación subjetiva que he hecho de las mismas a partir de mi historia personal, académica y social⁷.

Por lo tanto, el presente relato no pretende de ninguna manera ser neutral ni objetivo. Es a todas luces un conocimiento subjetivo, situado y condicionado por la particular posición que ocupo en la estructura de relaciones sociales⁸. En este sentido, comparto con Donna Haraway (1991) la idea de que todo conocimiento es situado y subjetivo -situación que, a la vez que implica ciertas limitaciones o sesgos, es lo que da validez a la observación, pues representa su relación en concreto con el fenómeno observado- y que la objetividad se alcanzará mediante el diálogo entre conocimientos situados desde diferentes perspectivas.

⁷ Por las condiciones ocupacionales en el estado de Chiapas, desde muy joven he desempeñado funciones docentes en diversas instituciones y niveles sin contar con formación pedagógica, desde la secundaria y preparatoria abiertas, secundarias escolarizadas en zona urbana y zona rural-indígena, hasta la universidad y, por lo mismo, he mantenido relaciones con todo tipo de actores del campo educativo.

⁸ Mis intereses personales van más allá del mero conocimiento académico. El presente trabajo de investigación es parte de un proceso de reflexión sobre la práctica pedagógica, generado e impulsado por el dinamismo de las fuerzas educativas en los últimos diez años.

El trabajo de campo: síntesis dialéctica entre la praxis etnográfica y la praxis escolar

De acuerdo con las formas significativas que adquiere la construcción social del campo académico, particularmente de la Maestría en Antropología Social del CIESAS Sureste, después de un año de cursos teórico-metodológicos bastante intensivos, contamos con cuatro meses (de septiembre a diciembre de 2003) para la realización del trabajo de campo: desde el diseño de los instrumentos de recolección de información, la negociación de accesos hasta el trabajo de campo en estricto sentido.

Prácticamente todo el mes de septiembre estuve dedicado a establecer contactos y negociar mi acceso a las diferentes escuelas. En las tres escuelas logré establecer una especie de justo medio entre la observación participante y la *participación interpretante* ya que me fueron asignadas ciertas funciones en cada uno de los proyectos. En la secundaria oficial como docente del área de ciencias sociales, con 6 horas semanales de clase; en la secundaria autónoma apoyando en el área de matemáticas y en la UNEM como apoyo logístico al nivel del equipo de asesores. Aunque estas funciones me fueron asignadas casi como requisito para poder realizar la investigación, como una especie de “retribución”, y una negativa de mi parte me hubiera colocado en una posición incómoda, esta situación me permitió realizar el trabajo de campo desde una perspectiva más participativa, tal y como me lo había propuesto en el diseño de la investigación.

Las características que asumió mi inserción en los espacios escolares, además de la constante suspensión de labores en las tres escuelas, me obligaron a modificar el cronograma de trabajo que había elaborado con anticipación y hube de acomodar mis actividades al ritmo de las actividades en cada una de las escuelas. Así, realicé cuatro periodos de observación de una semana cada uno en la comunidad de La Pimienta (incluso hasta el mes de marzo de 2004) y periodos alternos de observación de dos o tres días en cada una de las secundarias de San Andrés, en función de mis actividades en la secundaria oficial; concentrándome en la observación de las clases de un grupo de primero y uno de tercero en cada secundaria y de un grupo de primero, tercero y quinto grados en la escuela primaria (etnografía de aula).

También realicé observación y participé en diferentes espacios de interacción escolar: en biblioteca, en cocinas y comedores, en dormitorios, en laboratorios, en parcelas y huertos escolares, en canchas deportivas, en pasillos, en espacios directivos o administrativos, en las casas particulares de docentes y alumnos (en La Pimienta), en espacios abiertos, públicos, en salas de reunión, en albergues, en tiendas escolares, en bodegas, etc.

Además de ello, participé en varios eventos especiales: encuentros de básquetbol, desayunos, comidas y cenas con alumnos y docentes; pernoctar en los albergues con los alumnos o en las casas de profesores; homenajes de inicio de semana, ensayo del desfile del 20 de noviembre en la secundaria oficial, realización de trámites en las oficinas de SECH en Tuxtla Gutiérrez y San Cristóbal, participación en reuniones de profesores, promotores, asesores, padres de familia en las tres escuelas; participación en diferentes celebraciones: cumpleaños de profesores e hijos de promotores, desfile del 16 de septiembre, inicio de cursos, celebración del 2 de octubre en la secundaria autónoma, celebración del día de muertos en la escuela primaria y en la secundaria oficial, aniversario de la escuela y fiesta de Guadalupe en la secundaria autónoma, fiesta de fin de año con profesores y también con alumnos en secundaria oficial, etc.

La tensa situación política y/o laboral que priva en las escuelas me llevó a reconsiderar algunas de las técnicas para recabar la información. En un principio había planeado realizar una serie de entrevistas formales y audiograbarlas, incluso de videograbar algunos eventos especiales o reuniones. Tras de los primeros contactos, en los que noté que la sola presencia de la grabadora de audio modificaba radicalmente la postura y la información que los informantes me proporcionaban y que el sólo intentar tomar algunas fotografías alteraba drásticamente la dinámica de los procesos (principalmente en el caso de los alumnos), además de que en la secundaria autónoma no me fue permitido tomar fotografías o audiograbar, a menos que me fuera autorizado, para que todos se “pusieran su pasamontañas”; decidí concentrarme en la observación, las conversaciones informales y el registro en el diario de campo.

Nuevamente, aunque no del todo intencional, estos cambios me llevaron a privilegiar sobre las entrevistas formales, la *observación participante en conversaciones semidirigidas*, misma que había considerado desde el diseño de la investigación. Estoy convencido de que la riqueza de la información obtenida no hubiera sido posible si los otros medios se hubieran interpuesto, y los datos recolectados se hubieran limitado a la imagen que los actores quisieran mostrar hacia el exterior, principalmente por el corto periodo de trabajo de campo, que impide que la presencia del etnógrafo deje de alterar significativamente la dinámica escolar.

De todas formas, sí tuve la oportunidad de realizar algunas entrevistas formales, principalmente con algunos “líderes” de los proyectos. Pero la información más importante la obtuve de largas, numerosas e interesantísimas conversaciones con docentes, alumnos, directivos, y

algunos padres de familia; en el salón de clases, en espacios abiertos, en los comedores, en la biblioteca, en el albergue, en las casas, en la calle, en el camino, en la combi, etc.

Para completar la información etnográfica, revisé diversos documentos sobre los procesos escolares: cuadernos y libros de los alumnos en las tres escuelas, tuve acceso a algunos planes de clase de los docentes, observé el periódico mural y el tablero de anuncios varios en la secundaria oficial; trabajos de alumnos, información sobre los contenidos, convocatorias y reglamentos varios pegados en los muros de los salones, revisé los formatos de las boletas de calificación de los alumnos, los informes y programas de los profesores en la secundaria oficial, cuadernos de notas de profesores que cursan estudios profesionales, una monografía manuscrita sobre la comunidad de La Pimienta, elaborada por uno de los profesores, listas de asistencia de los alumnos, proyectos escolares en marcha, datos recolectados mediante una encuesta aplicada a mis alumnos de la secundaria oficial, etc. Todo esto, además de los documentos oficiales que plasman los principios rectores de los diferentes proyectos, así como los programas o guías de contenidos.

Aunque antes de salir al campo elaboré Guías de Observación y Entrevistas (Anexo no. 1) en las que plasmé los datos que debía recoger para responder a mis preguntas de investigación, llevaba muy presente la “consigna para el registro de información de campo” propuesta por Elsie Rockwell y Justa Ezpeleta (1992): “registrar ‘todo’ lo que se vea”, con la intención de “ampliar el margen de nuestra mirada, agrandar los límites de la selectividad” y superar los posibles sesgos producidos por mis prejuicios durante el diseño de la investigación.

El texto: de la praxis investigadora al discurso académico

Posteriormente al trabajo de campo, contamos con ocho meses (entre enero y agosto de 2004) para la sistematización y el análisis de la información recolectada, la lectura de textos referenciales y de la discusión teórica con respecto al tema, la redacción y corrección de los diferentes capítulos que conforman el presente texto, así como su presentación en una serie de seminarios organizados ex profeso. El proceso culminó con la integración de los avances, organizados en el presente texto.

Los diferentes niveles articulados en el análisis del problema de estudio dieron pie a la división capitular del presente texto. Para la estructuración del texto pretendía partir de situaciones concretas, de la praxis cotidiana (sea en su dimensión semántica o pragmática), para de ahí analizar y presentar la dimensión sintáctica, el contexto local-nacional-global que enmarca y da significado a

dicha praxis. Creo que no logré organizar el texto en esta forma. En varias partes termino reproduciendo una especie de organización “ortodoxa” de un documento de tesis –aunque no fuera esa mi intención-, en el que aparecen claramente separados los referentes teóricos y empíricos y el texto va de lo global a lo local, en un estilo de redacción claramente deductivista. La explicación estaría en el hecho de que, aunque la escuela es una construcción social, esa construcción social se desarrolla a partir de ciertas condiciones histórico-sociales preexistentes al momento de la génesis de los proyectos escolares, por lo que no es posible comprender dicha construcción social sin contar con el referente contextual; además de que no niego la existencia de un particular *hábitus* de redacción. Como afirma Gunther Dietz: “los actores nacen y se socializan en medio de estructuras pre-existentes que prefigurarán sus prácticas culturales específicas, pero que, a su vez, serán activamente reproducidas, modificadas y adaptadas por estos mismos actores en función de intereses, identidades y contextos cambiantes” (2003:143).

Así, en el primer capítulo expongo, en líneas generales y a partir del discurso educativo zapatista, el desarrollo de la educación formal (de corte liberal) en las sociedades occidentales y específicamente de la educación indígena en México. La literatura al respecto es vasta y no es mi intención hacer una simple reproducción de la misma. La gran mayoría de estos estudios se ha concentrado en la descripción histórica de las formas que ha adoptado la implementación de políticas educativas oficiales en el medio indígena, como si el gobierno fuera el único agente en el escenario educativo y los actores indígenas, llámense alumnos, padres de familia, organizaciones, comunidades, no fueran más que meros objetos de las fuerzas económicas y sociales.

Mi intención es rescatar, de forma meramente indicativa, la presencia de estos sujetos sociales como parte activa en los procesos históricos de construcción de la escolarización indígena, obviamente en el marco de procesos sociales y relaciones de poder asimétricas que determinan y delimitan sus acciones, al colocarlos en una posición sub-alterna y contestataria. La voz de los indígenas aparece oculta en algunos resquicios de los relatos de la historia nacional y mundial y en los discursos de los agentes estatales, y su agencia es claramente perceptible en el fracaso y la crisis permanente de los proyectos de escolarización en el medio indígena, que han pretendido, fallidamente, su asimilación e incorporación a la cultura nacional. Como se verá en este capítulo, el fracaso, y las sucesivas modificaciones a los programas educativos indígenas, son el producto, en gran parte, de la resistencia, resignificación y apropiación que los indígenas han hecho de la escuela.

La misma concepción de la educación formal en la cultura occidental, como un medio de formar ciudadanos respetuosos de las leyes y las instituciones (sean estas liberales o religiosas), y utilizada para crear sentimientos de unidad nacional y reforzar la legitimidad de los grupos hegemónicos, ha sido enriquecida por el aporte indígena en su interacción en los espacios educativos y asistimos a una época de redefinición de las políticas educativas a nivel mundial. Sin echar las campanas a vuelo, este aporte es contextualizado en el marco de relaciones sociales asimétricas.

En el mismo capítulo I, retomo el debate teórico en torno a la relación sociedad-educación (desde las teorías funcionalistas, pasando por las teorías de la reproducción, hasta la Nueva Sociología de la Educación y la teoría crítica de la resistencia). Lo que nos permitirá comprender el contexto histórico-social en que surgen las demandas educativas zapatistas, así como el carácter de las mismas. Por último, propongo una integración de la teoría crítica en educación con la teoría de los campos de Pierre Bourdieu a través del análisis de las interacciones sociales, que nos permita aprehender de forma integral el complejo de interacciones característico de la realidad educativa.

Todo este recorrido histórico-teórico perfila el estudio hacia una realidad social temporal y espacialmente determinada: el estado de Chiapas en la época actual. En el segundo capítulo presento un análisis del contexto local en el que se desarrollan los diferentes proyectos educativos. Concretamente hago un recuento cronológico de la dinámica educativa en el medio indígena del estado de Chiapas a partir del levantamiento armado del E.Z.L.N. Con base en información documental, periodística y algunas entrevistas, expongo la forma en cómo se fueron gestando y desarrollando las diferentes propuestas educativas, destacando su interacción dialéctica en el marco de ciertas relaciones de poder en una arena politizada.

Me interesa nuevamente resaltar el papel, ahora protagónico, de los actores indígenas en cada uno de los proyectos y la respuesta del Estado a sus planteamientos, así como la forma en que se van desarrollando cada uno de los proyectos en su interacción con otros agentes del campo educativo, como organizaciones no gubernamentales, instituciones académicas, organismos oficiales, etc. Aunque el suceso que desata toda esta compleja dinámica es el levantamiento armado del E.Z.L.N., en algunos casos la exposición va más atrás de 1994, ya que algunos de los proyectos (oficiales principalmente) echan raíces en años anteriores, hasta 1988 aproximadamente.

El relato de la dinámica educativa en el estado de Chiapas es complementado con referencias a otros acontecimientos o discursos fuera del contexto regional que inciden o ayudan a comprender los fenómenos analizados. En especial, presento un recuento sobre el desarrollo de las propuestas de educación intercultural y de su análisis teórico como respuesta pedagógica al resurgimiento de los movimientos indígenas y sus reivindicaciones étnicas en el marco del avance que ha registrado el capitalismo en su etapa neoliberal y sus pretensiones de globalización de sus relaciones de producción, para lo que ha llegado a “apropiarse” del discurso multiculturalista, resignificándolo, en su afán de borrar las otrora necesarias fronteras nacionales.

Es todo este entramado histórico, social y político el que sirve de marco a la praxis educativa en los centros escolares. En los siguientes cuatro capítulos presento el análisis de la praxis escolar (centrándome en las dimensiones semántica y pragmática) en los proyectos y escuelas elegidas, poniendo especial énfasis en las formas como los actores resignifican el discurso institucional a partir de las interacciones cotidianas y así construyen socialmente su práctica educativa. También incluyo un análisis del contexto histórico-social local en el que se desarrollan los proyectos. En los capítulos III y IV abordo el caso de la escuela de UNEM en la comunidad de La Pimienta, y en los capítulos V y VI, los casos de dos secundarias, autónoma y oficial, en el municipio de San Andrés Larráinzar.

En ambos casos parto de un breve recuento histórico de las condiciones sociales en que se ha desarrollado la práctica educativa a nivel local, para pasar a un análisis de las condiciones socio-políticas en que surgieron los proyectos en estudio. Posteriormente analizo el proceso de construcción social de los proyectos educativos, abordando su génesis y desarrollo, para llegar a definir las condiciones en que se desarrollaba la praxis educativa al momento de mi llegada al campo. Los datos fueron obtenidos de diversos documentos y a través de la recopilación de testimonios orales.

Finalmente, presento un análisis de las formas en que se desarrolla la praxis escolar. En un primer momento abordo las prácticas que no se consideran, al menos explícitamente, pedagógicas pero que, desde los estudios de la Nueva Sociología de la Educación, sí son consideradas como prácticas implícitamente pedagógicas y que han sido analizadas a través del concepto del currículo oculto. Así, integro una descripción que va desde las formas de organización social en las escuelas, las formas de organización de los tiempos y los espacios, los perfiles (trayectorias, intereses,

expectativas, capitales) de los diferentes tipos de agentes (alumnos y docentes principalmente), así como las interacciones en que participan fuera del proceso explícitamente pedagógico, tratando de establecer un espacio de equiparación entre las propuestas oficiales y las propuestas alternativas. Éste análisis se realiza a partir de datos obtenidos por medio de testimonios orales, participación interpretante, revisión de documentos escolares, entre otros y nos ofrece una perspectiva sobre los contenidos (valores, normas y prácticas) que son transmitidos de una forma tácita a través de las prácticas y relaciones sociales en el aula y en la escuela.

En un segundo momento presento la descripción y el análisis de las prácticas y los discursos que son considerados explícitamente pedagógicos y en los que casi exclusivamente se centran la mayoría de los análisis escolares: el currículo abierto, las sesiones de clases, sean en el aula o fuera de ella, y las evaluaciones, sea de los alumnos o de los proyectos.

En todo este análisis me centro en dilucidar la forma en que son integrados –o no- los conocimientos étnicos y la diversidad cultural en la práctica educativa, y la forma en que se expresan las dimensiones sociocultural y política de los distintos niveles del contexto escolar en las interacciones sociales. También analizo la forma que adopta la relación entre la escuela y la comunidad en que está inserta.

Un actor importantísimo dentro del campo de la educación son los científicos: sociólogos, antropólogos, psicólogos y pedagogos de la educación. Como parte del campo educativo, no actúan de forma aislada sino que interactúan con el resto de los actores, por lo que sus aportes fueron incluidos en el momento en que podían ayudarnos a entender la dinámica educativa.

Para finalizar, presento un apartado de conclusiones en el que parto de un análisis abstracto de la forma en que se integran los diferentes niveles del fenómeno educativo desde el pragmático hasta el sintáctico (de lo particular a lo general) para complementarlo con un análisis concreto, con referencia a los casos estudiados, pero que va de la dimensión sintáctica a la pragmática (de lo general a lo particular), concluyendo con unas breves reflexiones sobre las condiciones necesarias para la implementación de proyectos educativos que respondan a los intereses de las comunidades indígenas.

CAPÍTULO I

EL ESTADO: ENEMIGO Y EDUCADOR IMPLICACIONES DE LA DEMANDA EDUCATIVA ZAPATISTA EN UN CAMPO COMPLEJO Y CONTRADICTORIO

1.1.- “Somos producto de 500 años de luchas”

Cuando bajamos de las montañas cargando nuestras mochilas, a nuestros muertos y a nuestra historia, venimos a la ciudad a buscar la patria. La patria que nos había olvidado en el último rincón del país; el rincón más solitario, el más pobre, el más sucio, el peor.

Venimos a preguntarle a la patria, a nuestra patria, ¿por qué nos dejó ahí tantos y tantos años? ¿por qué nos dejó ahí con tantas muertes? Y queremos preguntarle otra vez, a través de ustedes ¿por qué es necesario matar y morir para que ustedes, todo el mundo, escuchen a Ramona –que está aquí- decir cosas tan terribles como que las mujeres indígenas quieren vivir, *quieren estudiar*, quieren hospitales, quieren medicinas, *quieren escuelas*, quieren alimento, quieren respeto, quieren justicia, quieren dignidad?

¿Por qué es necesario matar y morir para que pueda venir Ramona y puedan ustedes poner atención a lo que ella dice? ¿por qué es necesario que Laura, Ana María, Irma, Elisa, Silvia y tantas y tantas mujeres indígenas hayan tenido que agarrar una arma, hacerse soldados, en lugar de *hacerse doctoras, licenciadas, ingenieros, maestras*? (Comunicado del E.Z.L.N. 22/02/94, cursivas mías).

Cuando todo parecía indicar que las políticas neoliberales implementadas en México desde la década de los ochenta avanzaban sin mayores obstáculos y que las resistencias sociales a las mismas eran asuntos de un pasado “superado”; cuando el gobierno mexicano anunciaba y celebraba el ingreso de México al selecto grupo de las naciones “desarrolladas”, simbolizado por la entrada en vigor del Tratado de Libre Comercio de América del Norte, un “BASTA” emanado desde “las montañas del Sureste mexicano” sacudió a un país “aletargado” entre fuertes estructuras corporativas evolucionadas durante más de medio siglo de dominio de la “revolución institucionalizada”, evidenció el rostro oculto de un país con inmensas desigualdades sociales, colocó en los primeros planos del debate nacional a esos mexicanos “exiliados” en su propio país -los indígenas- y ensanchó las fronteras de lo posible cuando el fin de la historia había sido ya decretado.

El primero de enero de 1994 el E.Z.L.N., conformado mayoritariamente por indígenas, sorprendió al mundo con su estrategia militar y la toma armada de varias cabeceras municipales y

sacudió la conciencia de muchos al “sacar a flote” a ese “México profundo” -y muchas veces negado- de Bonfil Batalla (1987) que se resiste a sucumbir ante el embate de las políticas neoliberales, al poner al descubierto las condiciones de sobrevivencia en que se encontraban y al plantear demandas que por ser tan elementales ponían en evidencia las falacias del discurso democrático liberal y constituían un insulto para una nación que alardeaba su ingreso al primer mundo.

Mayor sorpresa representó el hecho de que los indígenas zapatistas no se plantearan la toma del poder, sino que sus “demandas básicas”, planteadas en su primera “declaración de la Selva Lacandona” (trabajo, tierra, techo, alimentación, salud, educación, independencia, libertad, democracia, justicia y paz), no hicieran más que reiterar demandas históricas del pueblo mexicano y exigir el cumplimiento de las promesas hechas y las expectativas despertadas por el mismo sistema político mexicano; es decir, el respeto a sus derechos humanos más elementales, reconocidos y respaldados por diversos instrumentos internacionales emanados de las democracias liberales capitalistas:

Llevamos caminados cientos de años pidiendo y creyendo en promesas que nunca se cumplieron; siempre nos dijeron que fuéramos pacientes y que supiéramos esperar tiempos mejores. Nos recomendaron prudencia, nos prometieron que el futuro sería distinto. Y ya vimos que no, todo sigue igual o peor que como lo vivieron nuestros abuelos y nuestros padres (E.Z.L.N. 1993:4).

1.2.- ¿Quién tiene que pedir educación y quién puede otorgarla?

Desde un principio destacó la educación como una de las causas de el levantamiento armado y como una de las principales demandas zapatistas, convirtiéndose en uno de los temas que mayor atención ha recibido desde entonces. En el presente capítulo hago un análisis de las razones y las implicaciones de la demanda educativa zapatista, con base en un recorrido histórico sobre la educación indígena en México y sobre las corrientes teóricas que han abordado, desde una perspectiva sociológica, la relación escuela-sociedad.

En las primeras demandas zapatistas se hacía referencia a la educación restringiéndola exclusivamente al conocimiento especializado impartido en las escuelas -la educación formal o institucional-, percibiéndose un dejo de desprecio por la educación impartida en otros espacios como

la familia o la comunidad –la llamada “informal”- y llegando a calificar como ignorantes o incultos a quienes no han tenido acceso a la educación escolar: “nuestro pueblo sigue muriendo de hambre y de enfermedades curables, *sumido en la ignorancia, en el analfabetismo, en la incultura*. Y hemos comprendido que, si nosotros no peleamos, nuestros hijos volverán a pasar por lo mismo. Y no es justo” (E.Z.L.N. 1993:4, cursivas mías).

Esta perspectiva restringida sobre el concepto de educación puede entenderse en función de los interlocutores del E.Z.L.N.: la sociedad y el Estado mexicanos; este último, responsable, por mandato constitucional, y por lo mismo, blanco de las acusaciones y demandas zapatistas, de ofrecer educación escolar a todos los mexicanos. Además, refleja la concepción generalizada del término, ampliamente difundida por el discurso moderno-liberal, que sobrevalora la educación impartida en las escuelas en detrimento de las acciones ejercidas en otros espacios educativos.

Aunque actualmente no existe consenso acerca del significado asignado al término “educación”, durante siglos ha prevalecido su delimitación al marco de los conocimientos transmitidos por la escuela, como institución especializada en la función educativa, cuando en realidad

[...] no existe sociedad en que no se ejerza la acción educativa; no existe colectividad humana que no transmita a las nuevas generaciones sus instituciones y sus creencias, sus concepciones morales y religiosas, su saber y sus técnicas; pero esa transmisión se efectúa, al principio, de una manera espontánea e inconsciente: es la obra de la tradición [...] no implica aún la especificación de la función educativa (Chateau 1959:15).

No es sino hasta finales de la década de los sesenta del pasado siglo, cuando se comienzan a implementar una serie de proyectos educativos al margen de las estructuras de los sistemas educativos (de educación de adultos, de formación laboral, de educación especializada, de educación popular, de educación alternativa), que se comienza a superar esta identificación de educación con escolarización⁹ que, de acuerdo con José Luis Álvarez,

[...] tenía tres consecuencias que ya no eran coherentes con las realidades culturales, económicas, políticas e ideológicas de la época: 1) se asumía que las instituciones educativas de carácter formal podían satisfacer las necesidades de aprendizaje de las personas; 2) que este objetivo se podía conseguir durante la ‘edad escolar’ de los ciudadanos; y 3) que quien

⁹ Sin embargo, ya Gonzalo Aguirre Beltrán, en 1964, había enfatizado en la importancia de la educación informal, crianza o socialización, como mecanismo condicionante en los primeros años de vida del niño (indígena) y había distinguido ésta de la educación formal o institucionalizada –la escolarización–.

fracasaba en el logro de los objetivos escolares no tenía ya la posibilidad de ser una persona 'educada' –en otros términos, se convertía en un ignorante (2002:271).

La ausencia de intencionalidad era el factor para determinar que ciertas acciones sociales cotidianas no tenían un carácter educativo. Al respecto, el mismo Álvarez analiza cómo en realidad existe un cierto tipo de intencionalidad en los actos de la vida cotidiana (*intencionalidad latente*) “aun en el caso de que el agente no sea capaz de acceder conscientemente a ellos, dando razones educativas de sus conductas” (2002:275) y concluye que más bien es la clase de intencionalidad –implícita o manifiesta- la que permite distinguir entre educación formal: la que se imparte en los sistemas educativos escolarizados, “con instituciones, normas de funcionamiento y recursos [que] forman parte de un todo orgánico, homogéneo y jerarquizado que cuenta con una fuerte base legal e institucional, hallándose dirigida a la obtención de títulos académicos, también convenientemente graduados” (2002:273) y no formal: aquellas acciones educativas organizadas y sistemáticas que se llevan a cabo fuera del sistema escolar, a cargo de un grupo muy diverso de instituciones, centros y programas; e informal: las acciones educativas que carecen de organización y de sistema, pero que, sin embargo, proporcionan la mayor parte de los aprendizajes a las personas y cuyos escenarios habituales serían la familia, los medios de comunicación de masas y numerosos espacios de interacción espontánea.

En este sentido, a pesar de las condiciones de marginación y opresión en que han vivido, los pueblos indígenas han desarrollado durante siglos un sólido “sistema” de educación -que no de escolarización-, mediante el cual transmiten y recrean sus valores culturales de generación en generación, mismo que ha constituido un pilar importantísimo para su lucha de resistencia¹⁰. Aunque no es el objeto de este trabajo, en el que, por el carácter de las demandas educativas zapatistas, me centro en el análisis de experiencias educativas escolarizadas, es preciso apuntar que no por ello es menos importante, sino que más bien, es fundamental para comprender la dinámica socio-cultural en las comunidades indígenas y, aunque no sea lo suficientemente reconocido, es indudable que incide de forma trascendente en la práctica cotidiana al interior de las escuelas, por lo que a lo largo del texto hago referencia al mismo, aunque no sea más que para apuntar su omisión en la currícula y, como apunto en las conclusiones, la importancia de las investigaciones al respecto y la necesidad de

¹⁰ Para detalles sobre la educación tradicional de los tsotsiles y tseltales pueden consultarse varios textos como Guiteras 1965, Modiano 1974, Fundación Rigoberta Menchú 1998, León 1999, Gómez 2000, Paoli 2003, De León, en prensa, entre otros.

organizar las escuelas en el medio indígena conforme al mismo y no simplemente integrar los conocimientos locales; es decir, contextualizarlas, a fin de imprimirles un verdadero carácter intercultural. Aquí cobra sentido una reiterada frase de un educador de UNEM: “es que no sólo debemos de educar a los niños, también tenemos que educar a los gobiernos, para que entiendan esto de la educación intercultural. Aunque sea más difícil todavía”.

1.3.- La educación liberal: del evangelio católico al evangelio empresarial

Aunque la clasificación de la educación en formal, no formal e informal ha tenido bastante aceptación en el ámbito académico, en ámbitos no especializados la educación se sigue equiparando a la escolarización. Esta concepción se remonta hasta los orígenes mismos de la educación especializada, en la Grecia de Platón (ver Chateau 1959), y se ha visto reforzada en el marco de las grandes transformaciones que ha vivido la educación formal en los últimos 400 años: desde la secularización y generalización de la institución escolar entre los siglos XVI y XIX, impulsadas por la reforma protestante y la Revolución Francesa e íntimamente ligadas al surgimiento y desarrollo de los Estados-nación occidentales, en que la escuela fue paulatinamente arrancada de las manos de la iglesia católica por la presión de diversos movimientos sociales y pasó de ser un privilegio de las elites gobernantes a ser un derecho para todos los ciudadanos¹¹.

En estos años la escuela ha sido un factor de gran importancia en la consolidación de los Estados-nación, razón por la cual, durante los siglos XIX y XX, los Estados liberales han promovido la educación escolar de sus ciudadanos y han puesto mucho empeño en que todos tengan acceso a la misma, al menos al nivel básico; además de que, como afirma Carlos Alberto Torres, “el surgimiento de la escolaridad pública en Occidente se puede describir ampliamente como el resultado de las luchas de movimientos sociales basados en la clase para obtener el apoyo estatal para la inclusión como parte de una ciudadanía universal” (2001:169).

Es en este marco que Durkheim postula que la educación debe fungir como un medio para lograr la cohesión social y, a principios del siglo XX, inaugura toda una corriente funcionalista de estudios educativos que hasta la fecha inspira a muchas de las acciones en la materia, que concibe a la sociedad como un todo homogéneo y armónico en el que la unión se logra a través de la

¹¹ Ver Guevara 1990, Bowen 1985, Chateau 1959.

solidaridad de los individuos, que define a la educación como “la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que no están todavía maduras para la vida social; tiene como objetivo suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que requieren en él tanto la sociedad política en su conjunto como el ambiente particular al que está destinado de manera específica” (1979: 70) y, con base en una concepción liberal del Estado¹², afirma que éste debe “estar siempre presente y vigilante para obligar a la acción pedagógica a mantener su sentido social [ya que en caso contrario], ésta se pondría necesariamente al servicio de ideologías particulares” (Ibid.:77); concepción que claramente equipara educación con escolarización.

Esta corriente destaca las funciones positivas de la educación escolar y ha contribuido significativamente a la construcción del “mito liberal de la educación, en el que se postula que el desarrollo y el crecimiento educativos conllevan el crecimiento y el bienestar social; a través de la educación se contribuye a la distribución del bienestar social, decrecen las desigualdades sociales y se asegura la democracia” (Safa 1992:21) y

[...] mito según el cual la escuela sería el espacio idóneo para la construcción de la ciudadanía y la identidad nacional, a la vez que condición y garantía de la igualdad ante el saber entre todos los ciudadanos. Igualdad que, reconocida formalmente en las leyes, solo podría articularse y hacerse real desde, y en, un espacio de formación común, la escuela, abierto a todos y todas (Terrón 2002:248).

La nueva faceta que asumió el Estado liberal a mediados del siglo XX, el Estado benefactor¹³, como respuesta a la Gran Depresión del sistema capitalista y a la amenaza del socialismo, dio un nuevo impulso a la educación formal que, sustentada en los más recientes aportes de la corriente funcionalista, la teoría del capital humano¹⁴, cuya tesis principal afirma que “la calidad del capital humano –sobre todo la educación- tiene un efecto causal positivo sobre variables como: el ingreso,

¹² “El liberalismo sostiene que el Estado está por encima de la refriega de intereses y conflictos sociales; representa un terreno neutral listo para ser ocupado por diferentes partidos políticos (o alianzas) de acuerdo con patrones cambiantes de votación; actúa independientemente de grupos o intereses particulares; legisla, preserva y aplica la ley sin prejuicio ni metas particularistas y sobre todo representa el interés público” (Torres 2001:43).

¹³ “Mientras que los liberales del siglo XIX percibían la educación como una herramienta para la ilustración y como el gran igualador, en el siglo XX la escolarización desempeñó un papel clave en la acción del Estado de bienestar. La expansión escolar se ha asociado con la extensión de derechos ciudadanos y políticas de bienestar para la mayoría de los ciudadanos” (Torres 2001:53).

¹⁴ Los principales exponentes de esta teoría fueron Gary S. Becker y Theodore W. Schultz (Chomsky 1998:85).

el empleo, el crecimiento económico y la equidad social, entre otras” (Chomsky 1998:86), experimentó un crecimiento sin precedentes de la oferta educativa durante la segunda mitad del siglo XX en los países occidentales.

El incremento de la producción industrial en el periodo de posguerra y la adopción de un sistema meritocrático de organización social en los países “occidentales”, que asigna gran importancia a los títulos escolares (capital escolar) en la distribución de los empleos –y por tanto, de los ingresos (capital económico)-, permitió que la educación escolarizada validara las expectativas de ascenso social que despertaba entre la población y que el modelo del capital humano, impulsado por programas de ampliación de la cobertura educativa financiados por organismos internacionales, encontrara eco en las demandas populares y permeara las políticas educativas de países latinoamericanos. Esta perspectiva se refleja claramente en las políticas educativas diseñadas a nivel nacional e internacional en años recientes:

La educación, especialmente la educación básica (primaria y secundaria de primer ciclo), contribuye a reducir la pobreza al aumentar la productividad de los pobres, reducir la fecundidad y mejorar la salud, lo cual dota a las personas de las aptitudes que necesitan para participar plenamente en la economía y en la sociedad. De modo más general, la educación contribuye a fortalecer las instituciones civiles, a crear una capacidad nacional y a promover el buen gobierno, que son elementos esenciales para la implementación de políticas económicas y sociales racionales (Banco Mundial 1996:1-2).

Las altas tasas de rentabilidad calculadas para la educación básica en la mayoría de los países en desarrollo indican claramente que las inversiones destinadas a mejorar la matrícula y las tasas de retención en la educación básica deben merecer en general la prioridad más alta en los países que todavía no han alcanzado la educación básica universal (Ibid:10-11).

Aunque varios factores contribuyen a promover la soberanía de los individuos y la de los grupos sociales que éstos forman, para el gobierno no existe la menor duda de que la educación es el mecanismo determinante de la robustez y velocidad con la que la emancipación podrá alcanzarse, el factor determinante del nivel de la inteligencia nacional y la punta de lanza del esfuerzo nacional contra la pobreza y en pro de la equidad (S.E.P. 2001:17).

A grandes rasgos, es así como la educación escolarizada se ha convertido en la panacea para resolver todos los males sociales -tanto de los individuos como de las naciones-, como se le ha conferido la exclusividad en la tarea educativa -marginando otros espacios- y como pueden comprenderse los términos en que se plantea la demanda educativa de los indígenas zapatistas.

Ello explica también la gran sorpresa que causó, prácticamente a nivel mundial, el hecho de que el E.Z.L.N. demandara “educación”: a más de setenta años de que se estableciera el Sistema Educativo Mexicano y de que la educación primaria fuera obligatoria; después de tantos programas echados a andar para lograr una cobertura total en este nivel; cuando nuestro país se asociaba comercialmente con la mayor potencia del mundo; era difícil de concebir que existieran tales rezagos en materia educativa.

1.4.- Más allá del discurso: la realidad en cifras

Ante este estupor, casi inmediatamente cientos de documentos comenzaron a difundirse revelando la situación de marginación en que sobrevivían los grupos indígenas de Chiapas. Incluso el E.Z.L.N. dio a conocer su versión sobre la situación educativa:

Ahora que Chiapas nos reventó en la conciencia nacional, muchos y muy variados autores desempolvan su pequeño *Larousse ilustrado*, su *México desconocido*, sus diskets de datos estadísticos del Inegi o el Fonapo o hasta los textos clásicos que vienen desde Bartolomé de Las Casas. Con el afán de aportar a esta sed de conocimientos sobre la situación chiapaneca, les mandamos un escrito que nuestro compañero Sc. I. Marcos realizó a mediados de 1992 [...] (www.ezln.org).

¿Educación? La peor del país. En primaria, de cada 100 niños 72 no terminan el primer grado. Más de la mitad de las escuelas no ofrecen más que el tercer grado y la mitad sólo tiene un maestro para todos los cursos que imparten. Hay cifras muy altas, ocultas por cierto, de deserción escolar de niños indígenas debido a la necesidad de incorporar al niño a la explotación. En cualquier comunidad indígena es común ver a niños en horas de escuela cargando leña o maíz, cocinando o lavando ropa. De 16 mil 58 aulas que había en 1989, sólo mil 96 estaban en zonas indígenas (E.Z.L.N. 1992).

La situación que fue revelándose ante el mundo mostró el rostro oculto del México que alardeaba su ingreso al grupo de las naciones desarrolladas. Chiapas ocupaba el último lugar en los porcentajes de atención a la población en edad escolar, entre 6 y 14 años: el 71.28%, que se agravaba en el caso de la población indígena ya que, en el ciclo escolar 1992-93, únicamente se atendió al 57.65% (SEP 1995a). También ocupaba el último lugar en el grado promedio de escolaridad (4.2) de la población de 15 años y más (Aguilar 1994).

El estado también se encuentra en los primeros puestos de reprobación y deserción escolar en primaria, de número de escuelas incompletas, y promedios más bajos de escolaridad, hay un 26% de analfabetismo entre la población de 15 años o más (datos de 1995). En los

municipios con un alto porcentaje de indígenas las cifras duplican el promedio estatal y en las ciudades, sitios privilegiados siempre, los números son otros. En hombres, el analfabetismo es de 19.2 y en mujeres de 34.7%, datos que se duplican para la población indígena, con un 36.4% de hombres analfabetas y un 65% de mujeres (CIEPAC 1999).

Apenas el 18% de la población mestiza chiapaneca contaba con algún tipo de instrucción post-primaria, mientras que de la población indígena, únicamente un irrisorio 2% estaba en esta situación (Méndez 2000:42).

La situación educativa de las regiones indígenas es la más crítica de todo México. De hecho, en los últimos datos oficiales la región (Selva) aparece invariablemente en el último lugar. Más de la mitad de la población no tiene acceso a la palabra escrita, y la escolaridad promedio no alcanza el tercer grado de primaria. En Chiapas la mayoría de las escuelas son incompletas, es decir, ofrecen cuando mucho cuatro grados.

Los problemas no son solo de carencia numérica de escuelas y maestros. En sus actas y asambleas las comunidades indígenas constantemente expresan una serie de críticas fundamentales a ese sistema. Señalan el ausentismo y el alcoholismo de los maestros, su intromisión en asuntos internos de la comunidad, su falta de respeto por las lenguas y las culturas locales, su ineficacia docente demostrada en que los niños 'no aprenden ni siquiera a escribir una carta', el uso de castigos corporales contra los niños, la frecuente agresión y abuso sexual hacia las mujeres, la irrelevancia de muchos de los contenidos que enseñan y las cuotas que cobran a pesar de que la educación es gratuita (Enlace Civil s.a:2).

Todos estos indicadores educativos no se presentaban de forma aislada sino que eran (y siguen siendo) parte de toda una situación extrema de marginación social, económica y cultural en que los grupos indígenas han permanecido desde la colonización española y que también fue objeto de numerosos análisis tras el levantamiento zapatista.

Por si esto fuera poco, la situación educativa en la denominada "zona de conflicto" se veía agravada aún más dada la tensa situación que se vivió en los primeros meses de 1994, tras el levantamiento armado zapatista, principalmente en la región de Las Cañadas de la Selva Lacandona, y que significó que muchos maestros no regresaran a impartir sus clases y dejaran abandonados a sus alumnos y a sus escuelas.

1.5.- Quinientos años no han sido suficientes. La educación y el Estado-nación: un binomio inseparable

La situación que se presentaba era indudablemente crítica y una explicación a la misma, por muy anacrónica que parezca, habría que buscarla en un análisis más detallado del desarrollo histórico de

la educación en México, con especial atención en las políticas educativas destinadas específicamente a, y desarrolladas entre, los grupos indígenas (*educación indígena*). Muchos estudios han dado cuenta de la historia de la educación indígena, por lo que no pretendo reproducirla en este espacio¹⁵; en cambio, lo que haré es retomar algunos aspectos relevantes de la misma que nos sirvan para comprender la situación actual de la educación indígena en Chiapas y las demandas zapatistas en materia educativa.

Desde la conformación del Estado Mexicano tras la consumación de la guerra de independencia en 1821 (e incluso desde la conquista española), y a pesar de su composición mayoritariamente indígena (para esas fechas) y pluriétnica, las culturas autóctonas han sido ignoradas o marginadas por los diferentes proyectos políticos y constitucionales de nuestro país.

Tras de esta amnesia subyacen ideologías asimilacionistas de los grupos políticos que han ascendido al poder (tras de luchas armadas acuerpadas por miles de indígenas), llámense conservadores, liberales, socialistas o, recientemente, neoliberales, que han pretendido la *ladinización* o desindianización (Bonfil 1987) de los pueblos indígenas y su absorción en un proyecto de integración y unidad nacional, basado en una identidad blanco-europea en el siglo XIX y mestizo-occidental en el siglo XX, pretendiendo así, la paulatina desaparición étnica, el etnocidio de las culturas indígenas.

Esta política cultural ha estado fuertemente influida y ha sido una especie de adaptación “a la mexicana” de las políticas culturales implementadas en los Estados-nación occidentales. De hecho, contrariamente a la concepción común que tenemos de los Estados nacionales, “la inmensa mayoría de los países –Estados o sociedades determinadas- son plurilingües, es decir, en su seno se hablan dos o más lenguas. El plurilingüismo es por consiguiente la norma y el monolingüismo la excepción” (Barnach-Calbó 2000: 8).

Tanto la composición pluricultural de los actuales Estados-nación como el no reconocimiento de cualquier realidad diversa (política, cultural o religiosa) tienen su origen en la conformación misma de los Estados liberales sobre territorios culturalmente heterogéneos y bajo la influencia del pensamiento ilustrado-racional francés, cuya concepción de los Estados-nación “postula una relación isomórfica entre tres componentes: el pueblo, el territorio y la soberanía de un gobierno legítimo [...]”

¹⁵ Para información al respecto ver De la Fuente 1964, Modiano 1974, Fundación Rigoberta Menchú 1998, Rojas 1999, González 2000, Muñoz 2001, sólo para citar algunos.

Según esta idea, el territorio no sólo debe delimitarse sino también controlarse; y el pueblo, como lo ha expresado Benedict Anderson (1983), debe imaginarse como una comunidad en principio homogénea y unida por lazos espirituales e históricos” (De la Peña 1999:14).

Esta ideología asimilacionista considera que todos los grupos étnicos, culturales y raciales pueden participar plenamente en el entramado social; sin embargo, “los individuos deben liberarse de las ataduras étnicas y culturales puesto que las culturas tradicionales promueven prejuicios históricos y conflictos culturales. En una sociedad modernizada los derechos individuales son magnificados; los derechos de los grupos son secundarios” (Aguado 2000:45).

Los pueblos indígenas no han permanecido pasivos ante la implementación de estos proyectos homogeneizantes y asimilacionistas; recurrentemente han hecho escuchar su voz, a través de revueltas armadas, estableciendo alianzas con facciones de los grupos dominantes o realizando acciones de resistencia en diferentes ámbitos locales, presionando para que los grupos hegemónicos integren sus demandas en el proyecto de nación.

Como vimos líneas atrás, durante los siglos XIX y XX, la mayoría de los Estados-nación implementó una serie de acciones, principalmente en el terreno educativo, tendientes a homogeneizar culturalmente a sus ciudadanos y a generar sentimientos compartidos de nacionalismo y unidad nacional. De hecho, los sistemas educativos nacionales nacen con “la idea asociada de que la educación podría cooperar sustancialmente en la formación de una identidad nacional, en fomentar el sentido de pertenencia a la nación y en hacer copartícipes a sus miembros de las aspiraciones políticas y de los valores del Estado” (Guevara 1990: 28).

1.5.1.- La educación indígena en México: las máscaras de la dominación –asimilación- y la resistencia

México no fue la excepción y las acciones educativas implementadas durante sus primeros cien años de vida independiente se caracterizaron por su carácter homogeneizador, “asimilacionista”, que ignoraba la existencia de los pueblos indígenas y que pretendía principalmente la cohesión social y la unidad nacional. De hecho durante el siglo XIX son contadas las escuelas que se abren

en el medio indígena y se enfrentan a la abierta oposición de las mismas comunidades que incluso llegaron a quemar algunas de ellas¹⁶.

Ya en el México posrevolucionario, el proyecto educativo de José Vasconcelos, con la creación de la Secretaría de Educación Pública en 1920 y del Departamento de Educación y Cultura Indígena en 1921, inaugura un largo periodo (que a mi juicio aún continúa) de incorporación del indio a la cultura nacional. Varios gobiernos se propusieron alcanzar, con la mediación de la escuela, el “mejoramiento integral” de las condiciones de vida en las comunidades indígenas, por medio de la gradual desaparición de las costumbres y modos de vida de las poblaciones indígenas y el impulso aculturativo de la cultura hegemónica. Convencidos de que la cultura “universal” (moderno-liberal) constituía la clave para que los indígenas salieran del atraso en que se encontraban, la escuela promueve la lecto-escritura, a la par que la enseñanza de artes, oficios y conocimientos modernos (González 2000).

Con el argumento de que “primero son mexicanos, luego indios [...] se llevan escuelas al campo y a las comunidades indias, pero no para que en ellas se estimule y sistematice el conocimiento de su propia cultura, sino para que se aprendan los elementos de la cultura dominante” (Bonfil 1987:169); es decir, se reconocen los derechos de igualdad, pero se niega el derecho a la diferencia. Muy a tono con la ideología liberal, persisten las pretensiones de homogeneizar culturalmente a la nación: “si la desigualdad desaparecía o si al menos se atenuaba, la diferencia desaparecería al mismo tiempo” (Ibidem).

Así se inicia todo un periodo de *indigenismo revolucionario* que, con base en las ideas de Manuel Gamio y posteriormente de Moisés Sáenz, pretendió incorporar al indio a la cultura nacional, integrar a las comunidades indígenas al Estado-nación, a través de una serie de acciones que se sustentaban en el conocimiento de las culturas indígenas (bajo la premisa de que era necesario conocerlas para incorporarlas) y que tuvo mucha influencia en las políticas indigenistas de toda Latinoamérica. Para Gamio el camino era claro: “para incorporar al indio no pretendamos europeizarlo de golpe; por el contrario, indianicémonos nosotros un tanto, para presentarle, ya diluida en la suya, nuestra civilización, que entonces no encontrará exótica, cruel, amarga e

¹⁶ Esta resistencia a la escolarización rememora la resistencia de los indígenas a asistir a los colegios franciscanos abiertos en la Nueva España durante el siglo XVI; negativa que, junto a otros factores, influyó en el cierre de dichos colegios y en el abandono total de la idea de los colonizadores de ofrecer educación escolar a la población indígena (ver Vázquez 1999).

incomprensible. Naturalmente que no debe exagerarse a un extremo ridículo el acercamiento al indio” (citado en Bonfil 1987:171-172).

De esta forma, entre 1920 y 1950 se ejecutaron una serie de acciones que, en el terreno educativo, van desde la creación de escuelas rurales, misiones culturales y proyectos de educación indígena, hasta la creación del Instituto Nacional Indigenista en 1948¹⁷. Todas estas acciones estuvieron sustentadas en el conocimiento previo de la realidad indígena para determinar las mejores formas de intervención. Sin embargo, y a pesar de que Sáenz creía que las lenguas indígenas debían tener un papel activo en la educación y que no bastaba con una simple imposición del castellano (González 2000), los programas de educación para los indígenas fueron implementados a través de agentes externos (maestros mestizos) y mediante la utilización forzada del castellano de forma exclusiva -como lengua de enseñanza y como lengua enseñada-, llegándose a prohibir el uso de las lenguas indígenas en las escuelas, como comenta un informante de Aída Hernández con respecto a la implementación de la educación socialista en el estado de Chiapas:

Hubo un gobierno que convino con los maestros que se prohibiera a los niños el idioma mam, el tokio. Cuando los alumnos estaban hablando sus idiomas, se levantaban los maestros y los ponían a castigar, y les decían que no hablaran eso, porque si seguían hablando los iban a mandar a Guatemala. Esa fue la razón del fin, y hasta la fecha es poco lo que se habla el tokio (Hernández 2001:46).

Bajo la ideología revolucionaria, a los maestros rurales no sólo se les encargó educar a los niños, sino que debían desempeñar una gran variedad de funciones como intermediarios culturales en la promoción del “desarrollo” y la “civilización” en las comunidades y su integración a la nación; razón por la cual, y a pesar de su carácter asimilacionista, muchas personas recuerdan con añoranza los tiempos de la escuela rural mexicana (ver, por ejemplo, Alejos 1994).

Sin embargo, la asimilación de los indígenas a través de la acción propiamente educativa encontró serios obstáculos que influyeron en su limitado éxito: la imposibilidad de establecer un mínimo proceso de comunicación maestro-alumno, la poca aceptación por parte de sus “beneficiarios”, los altos niveles de deserción de los alumnos y la resistencia, abierta o velada, de las comunidades a enviar a sus hijos a las escuelas:

¹⁷ Es también en este periodo cuando se crean las primeras escuelas en las principales localidades del territorio chiapaneco.

A la gente de antes no les gustaba que sus hijos fueran a la escuela, en vez de mandarlos decían, que se quede ahí el papel, y los mandaban a pastorear o los escondían. Yo me corría para que no me entrara ese papel en mi cabeza. En la escuela querían que tiráramos el idioma, pero nosotros no fuimos a la escuela y lo seguimos hablando en la casa (testimonio citado en Hernández 2001:47).

Los padres indígenas hacían todo lo posible por salvar a sus hijos del terrible tormento de asistir a la escuela. Por ejemplo, en Chamula, en la década de 1930-1940, los muchachos en edad escolar eran vestidos de mujer, por lo menos cuando iban al mercado, para que no fueran identificados y se les forzara a ir a la escuela (Castellanos 1970); no se obligaba a asistir a las niñas. Allí, y en otros lugares, se escondía a los niños en el bosque, a veces durante muchos días, para que los hombres del censo no pudieran contarlos. El destino de un niño que tenía que ir a la escuela era, en verdad muy triste (Modiano 1974:163-164).

Sin embargo, de estas mismas escuelas comenzaron a egresar jóvenes indígenas que posteriormente se convertirían en intermediarios culturales y políticos entre el Estado y sus respectivas comunidades, ocupando espacios importantes de autoridad, desde promotores y maestros bilingües hasta caciques, presidentes municipales ó líderes sociales (ver González 2000, Pineda 1993).

Aunque, como en la Colonia o en el siglo XIX, la resistencia de los indígenas a la escolarización fue un factor fundamental en el fracaso de las políticas asimilacionistas, en esta ocasión el Estado no abandonó la empresa y, con base en las experiencias acumuladas, se diseñaron nuevos programas que ahora emplearon a jóvenes indígenas que fueron “capacitados” en la cultura nacional y convertidos en agentes de cambio de sus propias comunidades, mediante un proceso de aculturación.

Es precisamente en Chiapas donde se inicia la experimentación de esta modalidad, específicamente en el proyecto de educación indígena implementado, a partir de 1950, desde el Centro Coordinador Tseltal-Tsotsil del Instituto Nacional Indigenista¹⁸ en los municipios de los Altos de Chiapas. Las acciones que caracterizaron el trabajo educativo del I.N.I. entre 1951 y 1963 fueron las siguientes: estudio de los patrones culturales de los grupos étnicos objeto de acción; inducción del cambio, originado por la implantación de la escuela y sus proyecciones, como un movimiento que partiera desde el interior de las propias comunidades; utilización de personal nativo como promotores o maestros; utilización de personal con ascendencia en la comunidad; participación de la

¹⁸ En aquel entonces, coordinado por quién se convertiría en uno de los principales ideólogos de la política indigenista, Gonzalo Aguirre Beltrán.

comunidad en las labores de la escuela; persuasión y no coacción, así como hacer de la escuela y del promotor los ejes sobre los cuales debía girar el desarrollo de la comunidad (Pineda 1993).

Con este nuevo proyecto se reconocía la composición multilingüe de la nación y el potencial pedagógico de las lenguas indígenas, en lugar de ignorarlas u omitirlas. Se introdujo la educación bilingüe, utilizando a promotores educativos de origen indígena (*promotores culturales*), aunque manteniendo como lengua principal al español y como secundarias a las lenguas indígenas. El objetivo primordial era iniciar el proceso de enseñanza-aprendizaje (incluyendo la alfabetización) en la lengua local para posteriormente ir introduciendo el español como la lengua principal y transmitir los conocimientos y valores nacionales a través de éste, asignando a las lenguas indígenas un valor inferior y subordinado al español. Por la integración de actores indígenas en el proyecto educativo (líderes comunitarios reclutados como promotores y la participación misma de las comunidades), éste logró salvar en parte las resistencias a la escolarización:

En 1952, año en que el INI puso en operación sus primeras escuelas, ningún indígena logró concluir la educación primaria [en Chiapas], ni antes de esa fecha la había terminado ninguno. En 1959, los primeros niños, tres varones, la terminaron; en 1961 lo lograron las primeras niñas, también tres. En 1971 la terminaron casi 800, de los cuales cerca de 150 eran mujeres (Modiano 1974:213).

Sin embargo, y a pesar del trabajo orientador del INI, muchos promotores indígenas, al igual que los maestros ladinos de las escuelas rurales federales, siguieron empleando el método directo de castellanización (Modiano 1974) y aún existían fuertes resistencias y desconfianza hacia el trabajo educativo. Aún en estos años, son comunes los relatos sobre la quema de escuelas y sobre los grandes esfuerzos que los promotores culturales del INI tenían que hacer para convencer a los padres de familia de las “virtudes” de la educación (ver Pérez 2000 y Gómez 2002):

La educación de la población indígena es de reciente introducción y ha tenido que enfrentar una gran resistencia por parte de la generación más vieja que considera que el trabajo del campo, el cuidado de las ovejas y la contribución al bienestar económico de la familia son más importantes que asistir a la escuela donde ‘solo se pierde el tiempo’. Fue probablemente esta actitud la que motivó el incendio de la escuela del paraje Talonvitz [en San Andrés Larráinzar] y otros de protesta durante los años de mayor actividad del INI en el área. En consecuencia, muy pocos niños van a la escuela; los que asisten aprenden únicamente unas cuantas palabras en español y adquieren algunos pobres conocimientos hasta que termina su breve experiencia educacional y son llamados para seguir el camino de sus ancestros (Holland 1978:29-30).

De hecho, este nuevo proyecto era también de corte integracionista y no cambiaba los objetivos finales de la educación indígena, sino únicamente la estrategia para conseguirlos. Sin embargo, su éxito relativo, por la mayor aceptación que tuvo en las comunidades indígenas, inspiró a las autoridades educativas a modificar las políticas tradicionales en la materia (Kölher 1975). En 1964 se inicia la implementación del programa a nivel nacional y se crea el Servicio Nacional de Promotores Culturales y Maestros Bilingües, instrumentándose un cambio administrativo por el cual las escuelas del INI y todo su personal pasaron a depender de la S.E.P.; situación que se oficializa en 1971, cuando se crea la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena, misma que para 1978 pasaría a ser la actual Dirección General de Educación Indígena (D.G.E.I.). Esto significó un gran impulso para el proyecto, que en dos décadas (60's y 70's) incrementó el número de *maestros bilingües* de 3,000 a 22,000 (INEA 1983). Este proceso de generalización del proyecto trajo consigo un retroceso en los ya de por sí exiguos logros que había alcanzado el INI:

Investigadores y maestros indígenas chiapanecos identifican este periodo como un parteaguas, cuando los métodos bilingües y las actividades productivas de la escuela promovidos por el INI fueron casi totalmente abandonados. En esta misma época, el currículo nacional entró en vigor en las llamadas escuelas bilingües (Fundación Rigoberta Menchú, 1998:25).

En la década de los setenta, el modelo indigenista es severamente cuestionado y los mismos maestros bilingües formados por las instituciones indigenistas y las escuelas bilingües comienzan a participar en, e impulsan la creación de, organizaciones de corte étnico como el Consejo Nacional de Pueblos Indios (CNPI) ó la Organización de Profesionistas Indígenas Nahuas (OPINAC). Así es como conforman la Alianza Nacional de Profesores Indígenas Bilingües (ANPIBAC), a través de la cual presionan al sistema educativo en demanda de la inclusión de contenidos étnicos en los programas educativos indígenas y consiguen que, con la creación de la D.G.E.I. en 1978, se institucionalizara la educación bilingüe-bicultural; en cuya definición participaron actuando ya desde el mismo aparato de Estado (desde el sistema educativo nacional), dado que varios de ellos fueron contratados para ocupar puestos importantes en la D.G.E.I.

La educación bilingüe se implementó inicialmente al nivel primaria y posteriormente se amplió al nivel preescolar, principalmente en los estados del Centro y Sureste del país (Guerrero, Puebla, Oaxaca, Michoacán, Chiapas, Quintana Roo, Hidalgo, Veracruz y Tabasco). El proyecto creció considerablemente en cantidad en las décadas de los 70's y 80's: en 1982 se habían atendido

“a cerca de 200 mil niños en los programas de castellanización y a más de 450 mil niños en primaria bilingüe, con un contingente de 25 mil maestros bilingües” (I.I.I. 1982:47) y para el ciclo escolar 94-95 se reportó una población escolar indígena de 252,260 alumnos en el nivel preescolar y 669,009 en primaria, atendidos por 11,663 y 27,382 docentes respectivamente, que se elevarían a 47,814 para el año de 1999 (D.G.E.I. 1999). Además de ello, en 1982, a iniciativa de la D.G.E.I., para profesionalizar a los maestros bilingües en función, a través de una formación específica, se abrió la licenciatura en educación indígena.

A pesar de que los números muestran un avance significativo en la cobertura de la educación indígena; dada la dispersión de las comunidades y sus constantes flujos migratorios, aún existen muchos niños que no tienen acceso a la educación escolar. Aparte de que los resultados cualitativos nunca llegaron porque, como afirma Elena González,

La incorporación de los elementos del discurso étnico queda en gran medida como un elemento discursivo, por múltiples factores que impiden su consolidación.

[...] más que una alternativa radicalmente novedosa al indigenismo oficial, cabe pensar la educación bilingüe-bicultural como una nueva faceta de éste, ahora forzado a responder a las demandas de los actores sociales emergentes –indígenas y no indígenas- y a construir un nuevo discurso que se apropie de elementos del repertorio cultural de los pueblos indígenas como vía de legitimación, pero que los coloque como referentes estáticos y despolitizados de identidad (2000:80).

Además, muchos de estos maestros bilingües fueron preparados para su labor desde una visión desvalorizante de su propia cultura y fueron discriminados en el seno del magisterio por lo que anhelaban ser aceptados dentro del grupo mestizo y se alejaban de sus tradiciones y culturas. Como afirma Rebolledo (s.a.:9): “la actitud de los profesores indios hacia los objetivos de la escuela variaba de la posición de abandonar los valores de la cultura nativa, hasta la aceptación incondicional de los valores occidentales”. Este particular posicionamiento de los maestros indígenas (ahora con un importante capital escolar) les otorgó un status especial al interior de sus respectivas comunidades, tanto por el respaldo institucional como por percibir ingresos muy por encima del promedio comunitario, de forma que muchos de ellos aprovecharon esta situación privilegiada y establecieron alianzas políticas y económicas intra y extra-comunitarias para convertirse en caciques de sus comunidades, concentrando tanto el poder económico como el poder político (ocupando cargos constitucionales desde presidentes municipales, secretarios de Estado hasta diputados locales o federales); pero también hubieron aquellos maestros que se limitaron a cumplir con su función de

forma burocrática, sufriendo la rutinización del carisma, en palabras de Weber y aquellos que siguieron siendo o se convirtieron en líderes comprometidos con sus respectivas comunidades y/o culturas (caciques ilustrados y maestros-líderes) (cfr. Rus 1998, Leyva 1998 y Pineda 1993).

A pesar de todo ello, en varias investigaciones realizadas sobre el modelo de educación “bilingüe” en el estado de Chiapas¹⁹ se da cuenta de los magros resultados alcanzados y de la permanencia generalizada de prácticas asimilacionistas que se suponían superadas desde hace casi un siglo y que retratan un panorama bastante desesperanzador. Como afirma Horacio Gómez “[...] podría señalarse que la enseñanza bilingüe-bicultural es ‘la misma gata pero revolcada’, del resto del sistema escolar nacional o como reconocía un profesor bilingüe en la educación escolar indígena, a l@s alumn@s ‘les dan gato por liebre’ [...] Estos profesores califican la función de la educación escolar como destructora de la cultura indígena” (2002:147-148).

Junto a este panorama desolador, nuevamente se alcanzan a entrever a esos indígenas que continúan su tenaz resistencia después de 500 años de prácticas etnocidas en su contra, aunque ahora sus prácticas de resistencia ya no se reflejan en el rechazo total a la escuela. Paulatinamente la educación escolar ha ido ganando legitimidad en las comunidades indígenas; cuyos miembros han visto en ella cierto valor instrumental, principalmente en el aprendizaje de la “castilla”, de las “cuentas” y de las “letras” para “defenderse de los mestizos”; razón por la cual, hasta hace no más de diez años, muchos padres de familia enviaban a sus hijos a la escuela únicamente durante los primeros dos o tres años, en que adquirirían las habilidades mencionadas, para después reintegrarlos a la educación tradicional. En algunos casos también se ha visto a la escuela como un medio para lograr movilidad social y económica, principalmente a través del magisterio indígena, por lo que algunos indígenas continúan sus estudios, no sin serias dificultades, hasta los niveles de educación media:

Mando mi hijo a la escuela para que se vuelva inteligente, que aprenda libros, que aprenda castilla y será algo para nosotros, por una parte para él y por otra parte, para que ayude a su pueblo. Que ayude a su comunidad, que ayude a los pobres [...] Que escriben lo que piensan y lo que pensamos y así va mejorando nuestro pueblo (testimonio citado en: Fundación Rigoberta Menchú 1998:66).

¹⁹ Fundación Rigoberta Menchú (1998), León (1999), Freedson (1995 y 1999), Gómez (2002), entre otros.

De forma que, como afirma Abraham León, “actualmente, en las comunidades indígenas mexicanas se enfrentan dos estilos culturales distintos y formas específicas de educación que se resisten a morir” (1999:163): la educación tradicional (endógena la llama él) y la escolarizada (exógena).

Así, podríamos afirmar que, aunque con un sinnúmero de etiquetas: asimilación, incorporación, integración, aculturación, bilingüe o bilingüe-bicultural, y los cambios de forma que las justifican, la educación indígena en México no ha experimentado realmente, al menos al nivel de la práctica, cambios de fondo; sino que, más bien, ha ido modificando su discurso, adaptándolo a las circunstancias políticas y académicas del momento y a las formas de resistencia de los pueblos indígenas (también adaptadas al contexto sociopolítico), pero sin abandonar realmente sus pretensiones -ortodoxamente liberales- asimilacionistas y de homogeneización cultural; proyectando una realidad social excluyente y desigual que rebasa el limitado espacio escolar y se aloja en la dinámica nacional y que, a pesar de todo, no ha logrado sus objetivos últimos, sino que se ha enfrentado a la tenaz resistencia cultural de los pueblos indígenas y a un proceso de apropiación y resignificación de algunos elementos escolares.

Una situación tan compleja como la descrita es imposible de aprehender con el instrumental teórico y las categorías analíticas aportadas por el paradigma funcionalista de análisis de la educación, desarrollado a partir de los trabajos de Durkheim y esbozado líneas arriba. La tesis del Estado como el árbitro imparcial que está por encima de la sociedad misma, que regula los conflictos entre grupos de interés y que provee servicios a todos sus ciudadanos por igual se viene inmediatamente para abajo cuando, como vimos, y a pesar de los camuflajes adoptados, el Estado mexicano se ha manifestado explícitamente a favor de un proyecto particular de nación, el de la civilización mestizo-occidental y en contra de otro, el de la civilización indígena-mesoamericana -utilizando los términos de Bonfil (1987)-, situación que se ha visto reflejada, con su propia dinámica y contradicciones, en el ámbito de la política educativa indígena y, como veremos más adelante, en el marco de las prácticas escolares cotidianas.

1.6.- La escuela como espacio de dominación y reproducción social y cultural

Aunque la teoría funcionalista predominó en los análisis sobre sociedad y educación durante buena parte del siglo XX e influyó de manera importante -y lo sigue haciendo- en las propuestas pedagógicas implementadas (que no cuestionan el carácter político del conocimiento y simplemente

buscan las mejores formas de transmitirlo, o de educar a los alumnos), paulatinamente fue mostrando sus limitaciones para explicar los complejos procesos educativos que, como en el caso de la educación indígena en México, se presentaban en todos los países “occidentales”²⁰. En la década de los setenta se llevan a cabo estudios educativos que, fuertemente influidos por la fenomenología y el interaccionismo, ponen el acento en la exploración de tres temas principales: “la interacción maestro-alumno, los significados que los educadores asignan al conocimiento transmitido en la escuela, sean explícitos o implícitos, y el currículo” (Guevara 1990: 56), con lo que se inaugura una nueva etapa en estudios de la educación, que cuestiona las tesis de la teoría funcionalista y que vagamente se conoce como “Nueva Sociología de la Educación” (NSE). Pronto se hicieron importantes críticas a estos trabajos porque

[...] no revelaron quién estaba detrás del poder que influye en la selección y el control del conocimiento. No había consideración sobre los efectos de las relaciones de producción capitalistas sobre educación. Los trabajos no daban razón de la presencia del Estado en las rutinas cotidianas de la escuela [...] Mientras que la NSE acentuó la noción de una realidad que se construye socialmente, el análisis de la macro-influencia en términos de cómo y por qué la realidad es ubicada dentro de un tipo particular de construcción se dejó de lado (Pieck 1996: 145).

Como respuesta a estas limitaciones se realizaron una serie de trabajos que cambiaron el énfasis, del análisis de los procesos escolares a los procesos sociales en que están insertos y que los condicionan. Estos trabajos partieron del cuestionamiento a la perspectiva funcionalista de una sociedad armónica -en la que la educación tiene la función social de transmitir normas y valores que se suponen consensuales y modificar las características y la posición social de los individuos-, para pasar a analizar el papel de la escuela en una sociedad caracterizada por el conflicto y la lucha de clases.

Esta nueva propuesta se desarrolló, con una perspectiva neomarxista, a partir de los trabajos de Gramsci, según los cuales en la sociedad no existe armonía sino dominación de una clase sobre otra y el Estado es el encargado de perpetuar las relaciones capitalistas de explotación, aunque ya no exclusivamente a través de la represión, como sustentaban las teorías marxistas “ortodoxas”, sino a través tanto de aparatos coercitivos como de aparatos ideológicos de dominación: de coerción y persuasión, por la fuerza y por consenso, dado que

²⁰ Ver, por ejemplo, la evaluación de las premisas funcionalistas que hace Randall Collins (1977).

[...] no es posible gobernar meramente por la fuerza; siempre hay necesidad de un mínimo de consenso. Asimismo, es imposible establecer prácticas represivas (e instituciones) sin una base ideológica [...] Por último, en presencia de intereses divergentes y contradictorios, no hay consenso que se pueda establecer sin la fuerza, ya sea instrumentando realmente la fuerza física para alcanzar un fin determinado o en términos de probabilidad de ejercer la fuerza física (Torres 2001:46).

Bajo tales premisas, la importancia que adquieren las estructuras educativas, en especial la escuela, como los medios a través de los cuales se mantiene la hegemonía burguesa (a la vez proceso y producto de dominación ideológica-consensual), es incuestionable y los trabajos enfocados en esta dirección pusieron especial énfasis en desentrañar las formas en que las prácticas escolares contribuyen a la legitimación del Estado y a la preservación del modo de producción capitalista, por lo que son comúnmente conocidos como “teorías de la reproducción”²¹.

Desde esta perspectiva se analiza la educación como el ejercicio de transmisión a partir del cual se reproducen las desigualdades sociales. La acción de la escuela no es neutra, sino que forma modelos que contribuyen a reproducir las desigualdades sociales y acciones dirigidas a conformar hábitos que posteriormente se utilizarán en la incorporación laboral (Safa 1992:22).

Podríamos decir que fue Louis Althusser quien desarrolló la teoría “descriptiva” gramsciana de la hegemonía y planteó la forma en que ésta es mantenida a través de los Aparatos Ideológicos del Estado (la familia, la iglesia, la escuela, los medios de comunicación entre otros), encargados de la difusión e imposición, por medio de la internalización, de la ideología burguesa. De forma que la escuela es vista como uno de los principales instrumentos de lucha en manos de la burguesía: “pensamos que el aparato ideológico del estado que ha quedado en posición *dominante* en las formaciones capitalistas *maduras* –después de la violenta lucha de clase, política e ideológica, contra el antiguo aparato ideológico dominante- es el *aparato ideológico escolar* [... que] ha remplazado al antiguo aparato ideológico dominante, a la iglesia” (Althusser 1989:122-123), “ya que son las escuelas las que enseñan la habilidades y la manera de aprender, que constituyen la subjetividad de generaciones futuras de trabajadores” (Giroux 1992:110).

²¹ Para mayor información sobre estas teorías puede recurrirse a los textos directos de los autores, como a diversas compilaciones, interpretaciones e incluso críticas a los mismos. Ver por ejemplo: Guevara 1990, Giroux 1992, Palacios 1978, entre otros.

Otro aporte importante fue la propuesta de Samuel Bowles y Herbert Gintis, que postula

[...] que la escuela integra al joven al sistema económico mediante una correspondencia estructural entre las relaciones sociales en la educación y las relaciones sociales producto del trabajo asalariado. Ambos –escuela y trabajo asalariado- se caracterizan por la disciplina para el trabajo; el salario y la calificación como alicientes externos al trabajo y a la motivación de aprendizaje; la fragmentación de la división del trabajo, que se reproduce en la enseñanza fragmentada, individual y competitiva (Guevara 1990:74).

Por su parte, los teóricos de la reproducción cultural, entre ellos Pierre Bourdieu, Jean Claude Passeron y Basil Bernstein, nos muestran cómo la escuela cumple una importante función en la reproducción de las desigualdades sociales a través de la reproducción de las estructuras de distribución del capital cultural²², de la legitimación e imposición sutil de los códigos lingüísticos y culturales de las clases dominantes: “las escuelas son vistas como parte de un universo más amplio de instituciones simbólicas que, en vez de imponer docilidad y opresión, reproducen sutilmente las relaciones existentes de poder a través de la producción y distribución de una cultura dominante que tácitamente confirma lo que significa ser educado” (Giroux 1992:119).

De esta forma, toda acción pedagógica es conceptualizada como violencia simbólica, dado que impone una arbitrariedad cultural mediante la acción de un poder también arbitrario: “la AP (acción pedagógica) engendra necesariamente, en y por su ejercicio, experiencias que pueden quedar no formuladas y expresarse solamente en las prácticas o que pueden explicitarse en ideologías, contribuyendo unas y otras a enmascarar su verdad objetiva” (Bourdieu 1996:53).

Esta imposición se lleva a cabo a través de un “trabajo pedagógico” de larga duración “suficiente para producir una formación duradera, o sea, un hábitus como producto de la interiorización de los principios de una arbitrariedad cultural capaz de perpetuarse [...]” (Ibid:72), de forma que el hábitus es el elemento mediador entre las estructuras y las prácticas sociales.

La escuela participa así en la reproducción social, no sólo por el reconocimiento social (legitimidad) de que goza la institución como encargada de transmitir una cultura que está más cercana a la cultura dominante, sino porque en su interior se reproduce el *hábitus* de clase, reforzando de esta manera las condiciones de apropiación diferencial de los mensajes educativos (Safa 1992:28).

²² Se entiende por capital cultural al conjunto de competencias lingüísticas y culturales diferenciales (grupos de significados, cualidades de estilo, modos de pensamiento, tipos y disposiciones) que adquieren los individuos en función de la posición o clase social a la que pertenecen y a los cuales les son asignados cierto valor social y estatus en el marco de relaciones sociales asimétricas.

Dadas las características específicas del trabajo pedagógico y de su forma institucionalizada -el trabajo escolar (TE)-, “toda cultura escolar está necesariamente homogeneizada y ritualizada, o sea, ‘rutinizada’ por y para la rutina del TE, o sea, por y para ejercicios de repetición y de restitución que deben ser lo suficientemente estereotipados como para que repetidores tan sustituibles como sea posible puedan hacerlos repetir indefinidamente”. Como complemento, también se menciona la “tendencia de todo cuerpo profesoral a retransmitir lo que ha adquirido según una pedagogía lo más parecida posible a aquella de la que es producto” (Bourdieu 1996:100-101).

Por su parte, Baudelot y Establet, presentaron una variante más de cómo la educación contribuye a la reproducción de las relaciones sociales. A través del análisis del sistema de enseñanza francés en la década de los setenta, muestran cómo éste estaba organizado de forma que, a pesar de la supuesta igualdad de oportunidades de acceso al mismo, los alumnos provenientes de las clases privilegiadas tenían mayores posibilidades de éxito escolar que los alumnos provenientes de las clases subalternas (mientras los primeros llegaban en forma mayoritaria hasta los niveles de educación superior, los últimos, normalmente abandonaban la escuela en los grados de la educación básica), justificando estas desigualdades en dones o aptitudes naturales individuales desiguales.

Se produce así un proceso de selección en función de las materias y posibilidades y, en todo caso, un diferimiento del momento en que los alumnos de clases subalternas son expulsados del sistema escolar. Es en esta perspectiva en la que debe entenderse el hecho de la autoexclusión realizada en ocasiones por parte de los mismos alumnos de estas clases, así como su ‘voluntaria’ elección de caminos escolarmente menos valorizados (Palacios 1978:460).

De esta forma, todos los exponentes de las teorías de la reproducción rescatan el carácter político de la educación por lo que la solución a los problemas de la misma, a la crisis por la que atravesaba en esos años, debería buscarse también en el marco de la política:

Las soluciones que se orienten sólo a nivel de los métodos o las técnicas no lograrán cambiar sustancialmente la situación [... por lo que] si la escuela capitalista va unida al capitalismo, debe desaparecer con él [...] y la lucha cotidiana en la escuela contra la dictadura burguesa y la lucha por la dictadura del proletariado, es decir, la lucha por la completa transformación del modo de educación, son inseparables (Ibid:481-482).

Este conjunto de teorías puede ayudarnos a esclarecer, parcialmente, la persistencia de prácticas asimilacionistas en el ámbito de la educación indígena en México, los bajos niveles de cobertura, los bajos niveles de escolarización y la deserción temprana de los alumnos indígenas, como efectos de las funciones de reproducción de la cultura hegemónica (en este caso la “mestizo-occidental” (Bonfil 1987)) asignadas a la institución escolar en los Estados-nación “occidentales”. Es bastante claro que al Estado mexicano no le ha interesado en ningún momento ofrecer educación apropiada y de calidad a la población indígena, sino más bien, ha visto a la escuela como un medio inigualable para lograr su consolidación (que, desde la tradicional perspectiva liberal, implica necesariamente la integración –asimilación- de los indígenas al proyecto nacional) a través de la homogeneización cultural durante los primeros años de escolarización.

Mientras que los constantes cambios de discurso en política indígena que pretenden hacer aparecer a la escuela como un espacio neutral, son una especie de *discurso oculto*, en términos de Scott: “si los débiles, en presencia del poder, tienen razones obvias y convincentes para buscar refugio detrás de una máscara, los poderosos tienen sus propias razones, igualmente convincentes, de adoptar una máscara ante los subordinados” (1990:34).

De esta forma podría explicarse que los niveles más altos de analfabetismo y deserción escolar y los más bajos de aprovechamiento educativo continuaron estando entre los grupos indígenas del país, como lo muestran las alarmantes estadísticas difundidas a raíz del levantamiento zapatista; así como la sorpresa de la sociedad nacional ante las mismas, cuando, de acuerdo con el discurso, México se ha caracterizado por ser vanguardia en términos de educación indígena. También podríamos comprender la demanda de educación escolar por parte de los indígenas como una muestra de la interiorización de la ideología liberal, sustentada en la teoría funcionalista de la educación.

Sin embargo, hay aspectos que quedan fuera de los marcos explicativos de estas teorías, como la tenaz resistencia de los grupos indígenas a la escolarización, que no puede explicarse como una simple exclusión por parte de las clases dominantes ya que, como vimos, constituye un rechazo –muchas veces explícito- a la asimilación-reproducción cultural, o el activismo étnico de los maestros bilingües formados por el modelo indigenista, que impulsan movimientos de reivindicación étnica cuando se supone que debieron haber interiorizado la ideología hegemónica en el proceso de su formación y, por lo tanto, contribuir a su reproducción. Tampoco encontramos una explicación

satisfactoria a los constantes cambios de “modelos” educativos por parte del Estado que, aunque evidenciados al nivel de su práctica, no pueden ser reducidos a meras *conspiraciones* para encubrir sus verdaderas intenciones, cuando en su diseño e implementación participaron una gran variedad de actores, incluso solidarios con la causa indígena e indígenas mismos. En este sentido, coincido con Patricia Safa cuando afirma que “no todo lo que sucede en la escuela puede explicarse a partir de la lógica de la reproducción. México es un país que se caracteriza por la heterogeneidad de sus manifestaciones culturales y sociales, tanto entre las clases como en el seno de ellas” (1992:29).

Éstas y otras inconsistencias en las teorías de la reproducción han dado pie a una serie de críticas a sus planteamientos. Sobre todo, han sido cuestionadas por su visión estructuralista unilateral y determinista de los procesos educativos que no concibe espacios para la acción social más allá de la reproducción, que desestima la capacidad de los sujetos para modificar, e incluso resistir, estos procesos y por lo mismo desmoviliza a la sociedad aportando una visión sombríamente pesimista, que ignora el carácter dialéctico de los procesos de dominación, hegemonía y resistencia y los trata como lineales y homogéneos: “la noción de que los seres humanos producen la historia – incluyendo sus coacciones- está subsumida en un discurso que a menudo muestra a las escuelas como prisiones, fábricas o máquinas administrativas funcionando suavemente para producir los intereses de dominación y desigualdad” (Giroux 1992:23-24).

“No debe olvidarse –y los marxistas lo hacen a veces por un reduccionismo de la parte al todo- que la institución escolar tiene su propia dinámica, su modo de funcionamiento y de organización y de vida que no pueden ser tratadas simplemente como ‘reflejo’ de la vida social” (Palacios 1978:627) y, sin embargo, contrariamente a la teoría del conflicto social en que se sustenta, “en esta perspectiva, las escuelas y otros sitios sociales parecen libres de hasta el mínimo vestigio de conflicto, contradicción y lucha” (Giroux 1992:114).

Otro punto débil en las teorías de la reproducción es la ausencia de análisis de fondo sobre los contenidos de la educación y los métodos de su transmisión; es decir, el aspecto explícitamente pedagógico, además de las dinámicas grupal e institucional de la escuela y las experiencias concretas de maestros y alumnos; podríamos decir que únicamente utilizan la información sobre las dinámicas escolares para comprobar sus teorías de la reproducción, como una especie de *caja negra*.

A pesar de la gran cantidad de críticas que se han hecho a estas teorías, creo que su aporte al análisis educativo es importantísimo y que deben ser evaluadas en el marco del contexto histórico-social en que fueron producidas. Así, es de destacar su aporte en el sentido de comprender que el análisis de los fenómenos educativos va mucho más allá de meras cuestiones didácticas, tienen que ver con problemas sociales y eminentemente políticos, la escuela no es ya para nada un lugar neutral y las prácticas escolares no pueden ser interpretadas como mero resultado de la libre elección, así como nos han ayudado a esclarecer los vínculos entre cultura, clase y dominación por un lado y escuela, conocimiento y biografía por el otro.

Sus limitaciones pueden entenderse dado que se constituyeron como un discurso contestatario con el objetivo de evidenciar la falacia de la neutralidad escolar sustentada por la teoría funcionalista y porque sustentaron su análisis en una teoría marxista del Estado, lo que de antemano les marcó el espacio de su acción reflexiva, el cual no incluía el análisis de fondo de los procesos escolares. Es decir, también la ciencia se desarrolla dialécticamente.

1.7.- La escuela como espacio de producción y resistencia social y cultural

Teóricos posteriores han hecho esfuerzos por superar las deficiencias de la teoría de la reproducción y han propuesto una “teoría crítica de la resistencia”²³, basada en los aportes teóricos de la Escuela de Frankfurt (Adorno, Horkheimer, Markuse) y en las aportaciones de Paulo Freire, que pone el acento en las posibilidades contestatarias de los actores educativos ante los discursos hegemónicos y que trata de “comprender las formas complejas bajo las cuales la gente media responde a la interacción entre sus propias experiencias vividas y la estructura de dominación y opresión” (Giroux 1992:144), bajo la premisa de que existe una relación dialéctica entre la subjetividad y la estructura, que estructura y participación se presuponen la una a la otra; es decir, que se preocupa no sólo por la *reproducción*, sino también por la *transformación* social que ocurre en la escuela, que ve a la educación como un proceso social contradictorio y a las escuelas como sitios sociales marcados por la interacción de dominación, acomodamiento, contestación y lucha, por la contradicción y el conflicto:

²³ Entre los autores más destacados de esta corriente podemos mencionar a Henry Giroux, Peter McClaren, Michael Apple, Donaldo Macedo y, aunque con una trayectoria más larga, práctica y comprometida, a Paulo Freire.

Lo que se necesita es un modelo teórico en el que las escuelas, como instituciones, sean vistas y evaluadas en términos tanto históricos como contemporáneos, como sitios sociales en los que los actores humanos están constreñidos y movilizados. En otras palabras, la escolarización debe ser analizada como un proceso social en el que los diferentes grupos sociales aceptan y rechazan las mediaciones complejas de cultura, conocimiento y poder que dan forma y significado al proceso de escolarización (Giroux 1992:90).

Así como reconocen que “la impresión de la sociedad y la cultura dominantes está inscrita en todo un rango de prácticas escolares, es decir, la lengua oficial, las reglas escolares, las relaciones sociales del salón de clases, la selección y presentación del conocimiento escolar, la exclusión de un específico capital cultural, etc. Es innecesario decir, que esto no está simplemente inscrito o impuesto en la conciencia o ideología del oprimido. Está siempre mediado –algunas veces rechazado, algunas veces confirmado. Más a menudo se encuentra parcialmente aceptado y parcialmente rechazado” (Ibid:95), es decir, que los agentes educativos (maestros y alumnos principalmente) no solamente reciben y reproducen información sino que también la producen y la median.

Así mismo, la lógica del poder, la lógica de la dominación, del Estado y de la misma resistencia, la forma que asumen las relaciones sociales inter e intra clases, tanto de las clases hegemónicas como contrahegemónicas, debe ser abordada desde una perspectiva dialéctica y no como parte de una fantasía estática y administrativa, ya que tienen un carácter dinámico y contradictorio. Es importante destacar que “los grupos subordinados incorporan y expresan una combinación de ideologías reaccionarias y progresistas, ideologías que subyacen a la estructura de la dominación social y al mismo tiempo contienen la lógica necesaria para superarla” (Ibid:137).

Centrada en el análisis del potencial de resistencia de la práctica escolar ante las estructuras de dominación, la teoría crítica precisa que no todos los actos de oposición son resistencia, únicamente aquellos que tienen una *función crítica*, es decir, “las conductas de oposición con intereses emancipatorios”. Ya en esta dirección, Giroux presenta un modelo de análisis que pretende superar la noción de *habitus de Bourdieu* y que vincula a la acción humana con las estructuras dentro de campos ya existentes de representación y prácticas, a partir de una teoría de la ideología²⁴ según la cual el comportamiento humano “se arraiga en un complejo nexo de necesidades

²⁴ La ideología entendida como “un conjunto de representaciones producidas e inscritas en la conciencia y en la conducta humanas, en el discurso y en las experiencias vividas” (Giroux 1992:183).

estructuradas, sentido común y conciencia crítica, y que la ideología está localizada en todos estos aspectos de la conducta y pensamiento humanos para producir múltiples subjetividades y percepciones del mundo y de la vida diaria” (1992:187).

Las necesidades estructuradas se alojan en el nivel de la inconsciencia pero a la vez que reflejan las fuerzas de dominación constituyen momentos de autocreación, por lo que es necesario identificar los mensajes tácitos contenidos en las rutinas cotidianas de la experiencia escolar, sin olvidar que en ellas se mezclan también los intereses y las historias personales de los mismos actores. Por su parte, la noción de sentido común “apunta hacia un modo de subjetividad caracterizado por formas de conciencia discursiva imbuidas con ideas dentro de la realidad social así como con las creencias distorsionadas que las mistifican y las legitiman [...] y se manifiesta a sí mismo en una conducta no discursiva” (ibid:193). Es entonces una especie de interacción dialéctica entre una forma de conciencia discursiva y una de conciencia práctica, entre el discurso y la actividad práctica, por lo que el análisis, tanto del discurso como de la práctica debe ser realizado dentro del contexto de relaciones históricas y sociales en que son producidos y socialmente construidos; es decir, se debe penetrar más allá del discurso y de la conciencia de los actores humanos, hasta las condiciones y bases de sus experiencias cotidianas. Para finalizar, la conciencia crítica representaría una comprensión reflexiva de los procesos de producción, representación y consumo de significados y la forma cómo esos procesos pueden ser mantenidos, desafiados o transformados.

Aunque no se aborda explícitamente la forma que adoptan las relaciones sociales en estos “campos ya existentes de representación y prácticas”, se menciona que “las escuelas pueden ser estudiadas como ámbitos culturales que existen dentro de relaciones particulares no mecánicas con la sociedad más amplia. Esto significa enfocarse en la forma compleja en que las escuelas median con base en los acontecimientos cotidianos, las fuerzas materiales e ideológicas producidas directamente a partir de los contextos y los sitios en los que ellos existen” (Giroux 1992:243); es decir, retomar el análisis de los patrones de interacción comunicativa y simbólica (o lo que McClaren llama las “formas de vivir”)²⁵ que dan forma al significado individual e intersubjetivo (la *racionalidad*

²⁵ Que en un contexto de relación intercultural, desencadenan procesos de reorganización, resignificación y renormativización de lo que es considerado como propio y ajeno, en función de lo políticamente significativo y lo políticamente posible para los actores (ver capítulo II en este mismo documento y Dietz 2003).

hermenéutica), pero ubicándolos en un contexto social, a fin de comprender las formas en que este último limita y constriñe la acción y el pensamiento humanos²⁶.

Ahora bien, la teoría crítica no pretende únicamente aportar un marco de análisis que pueda dar cuenta de la realidad escolar, sino que trata de aportar elementos para potenciar todos los posibles espacios de resistencia hacia la “emancipación”, hacia el cambio social. Así, propone toda una “pedagogía crítica” que, sustentada en la propuesta de *concienciación* de Paulo Freire (1970, 1990), hace del trabajo de reflexión sobre la práctica escolar de los actores educativos el punto de partida para una práctica de la contestación y de la resistencia y busca la producción de una conciencia autocrítica de la propia existencia de los individuos (maestros y alumnos) y el desarrollo de relaciones sociales cualitativamente diferentes para sostenerlas: un pensamiento crítico y una acción reflexiva que serían implementados por los “pedagogos radicales”, quienes también deben estar profundamente involucrados con las luchas que se encuentran fuera de los aparatos del estado para desarrollar esferas públicas alternativas e instituciones contraeducacionales, dado que las escuelas sólo pueden ser vistas como espacios significativos que ofrecen “apertura” para la revelación de ideologías capitalistas por lo que su papel en la lucha emancipatoria es limitado:

Los espacios de esperanza sí aparecen, pero rara vez por un accidente histórico. A veces ocurren en la indecisión momentánea del mercado, otras en una rara parálisis del odio en la amenazante maquinaria del capital; pero sin importar la razón, estos espacios necesitan tomarse estratégicamente. Los espacios de esperanza dan aliento a las fuerzas de justicia, pero en sí mismos no son suficientes (McClaren 1997:2).

En este sentido, Giroux afirma que “como educadores radicales, podemos ayudar a destruir los mitos de que la educación y la escolarización son el mismo fenómeno; podemos criticar la noción de que la pericia y las credenciales académicas son las principales cualidades del “intelectual””(1992:296). En el mismo sentido, para Paulo Freire

[...] educar es crear la capacidad de una actitud crítica permanente, actitud que permita al hombre captar la situación de opresión en que se halla sumido y captar esa situación de opresión como limitante y transformable. Educar, para Freire, no es transmitir conocimientos hechos y estáticos, sino crear una situación pedagógica en la que el hombre se descubra a sí mismo y aprenda a tomar conciencia del mundo que le rodea, a reflexionar sobre él, a descubrir las posibilidades de reestructurarlo y actuar sobre él para modificarlo (Palacios 1978:524).

²⁶ Una propuesta metodológica muy cercana a la hermenéutica profunda, propuesta por Thompson, de análisis contextualizado de la cultura (ver Introducción).

Sin embargo, son varias las críticas que se han hecho a estas teorías de la resistencia, principalmente porque no han logrado generar y/o aprovechar esos espacios de contestación en la cotidianidad de las escuelas, ante la carencia de enfoques alternativos de organización escolar. Aunque como el mismo McClaren reconoce, “la teoría educativa radical no ha podido analizar la escuela como sitio que genera y legitima activamente ciertos modos de vivir y formas privilegiadas de subjetividad” (1997:20) o como sitios complejos que van más allá de la mera reproducción y resistencia, varios autores han explorado los terrenos de la práctica educativa concreta, como las teorías del currículo oculto, las perspectivas comunicativas y dialógicas de la práctica pedagógica o la pedagogía de la liberación, que serán abordadas más adelante en este texto.

Por lo pronto, lo reseñado de estas teorías nos ofrece un marco adecuado para comprender muchos de los aspectos contradictorios, principalmente de resistencia, que habían quedado parcialmente velados por las teorías de la reproducción, y nos será de mucha utilidad para comprender las prácticas de los agentes educativos de nuestros casos de estudio. Sin embargo, aunque se ha destacado la relación dialéctica entre agente y estructura y la importancia de los patrones de interacción (comunicativos y simbólicos), no queda claro, o no existe un modelo adecuado, que nos permita analizar la forma en que se relacionan los agentes y las estructuras, dando la apariencia de que cada sujeto se construye individualmente en su interacción con las estructuras²⁷.

Por ejemplo, como ya vimos, aunque en el marco de la histórica resistencia indígena a la institución escolar en México no encaja del todo bien la demanda de educación escolar por parte de los zapatistas, no podemos entenderla como un simple cambio en la conciencia, discursiva en este caso, o en las *necesidades estructuradas* de los mismos, sino que la explicación podría encontrarse en el marco de la interacción del E.Z.L.N., como agente colectivo, con el Estado mexicano; en el que, por estrategia política, se autoproclamó como movimiento de *liberación nacional* -no exclusivamente indígena- y le imprimió tanto a su movimiento como a sus demandas un carácter nacional.

²⁷ De la misma forma, la perspectiva fenomenológica que inauguró los análisis de la Nueva Sociología de la Educación, paulatinamente fue incluyendo el análisis del contexto en el que se desarrollan las prácticas escolares, pero también sin un modelo analítico que permitiera comprender las vías a través de las cuales, esas prácticas eran condicionadas por el contexto.

1.8.- Uso de capital militar en el campo educativo

De tal manera que, para abordar el análisis de la realidad educativa en toda su complejidad, además de apoyarnos en las teorías de la reproducción y de la resistencia, es preciso contar con un modelo que abarque todo este complejo de interacciones, posicionamientos, negociaciones, conflictos, imposiciones, acomodamientos, resistencias, transformaciones... Una herramienta que nos puede ayudar a alcanzar este objetivo es la noción de *campo* acuñada por Pierre Bourdieu, aunque aplicada a nuestro particular contexto de estudio. La intención es aprovechar el potencial heurístico del concepto tratando de superar sus posturas deterministas, tan ampliamente cuestionadas, integrándolo con una perspectiva interaccionista en el análisis de las prácticas sociales.

El concepto es muy útil para aprehender la realidad social dado que nos permite una visión integral de la dinámica social en tanto el *campo* es definido como una red o configuración de relaciones objetivas de fuerza entre diversas posiciones, ocupadas por agentes sociales (sean estos individuos o instituciones) en función de su posesión de diferentes especies de poder, o de capital (económico, cultural, político, social, simbólico e incluso militar) y de sus relaciones objetivas con otras posiciones²⁸. Para Bourdieu, las posiciones imponen sus determinaciones a los agentes “independientemente de la conciencia y la voluntad individuales” y las relaciones se limitan a relaciones de fuerza, lo que prácticamente excluye del “juego” al sujeto. Creo que la realidad social es mucho más compleja y una forma de rescatar al sujeto sería redefinir el *campo* como una red o configuración de interacciones entre diversos sujetos-agentes que ocupan diversas posiciones en función de sus capitales y de las mismas interacciones intersubjetivas en que intervienen y que actúan en una relación dialéctica con, y condicionados por, la estructura misma del campo, definida por las regularidades y las reglas constitutivas del mismo. El conjunto de varios campos relativamente autónomos sobre la base de una lógica y una necesidad específicas conforma el espacio social, que tiene diferentes niveles de relaciones: locales, regionales, globales.

Las prácticas de los agentes dentro del campo (*estrategias²⁹ de los jugadores*) dependen tanto de su posición (determinada por su capital y por la historia estructural de esta posición dentro del espacio social, que implica ciertas posibilidades de acción) como de su trayectoria biográfico-

²⁸ Ver Bourdieu 1995, 1997, 1999 y Pinto 2002 entre otros.

²⁹ “Líneas de acción objetivamente orientadas que los agentes sociales construyen sin cesar en la práctica y que se definen en el encuentro entre el hábitus y una coyuntura particular del campo” (Bourdieu 1995:89).

social (la evolución en el tiempo del volumen y la estructura de su capital) y de sus hábitos: “sistemas perdurables y transponibles de esquemas de percepción, apreciación y acción (disposiciones), resultantes de la institución de lo social en los cuerpos” (Bourdieu 1995:87). Habría que agregar que estas prácticas también están en función de las mismas interacciones contextualizadas en que se desarrollan y que, como el mismo Bourdieu señaló en varias ocasiones, el hábito no es una simple impresión monolítica, inmutable y fatal de las estructuras en los individuos. Más bien, los hábitos pueden ser fluctuantes, variables, escindidos, desgarrados, contradictorios o divididos y con espacios para la acción racional que convierte a los agentes en sujetos:

Si los agentes han de tener alguna oportunidad de convertirse en algo así como “sujetos”, ello sólo será en la medida en que dominen de manera consciente la relación que mantienen con sus propias disposiciones, optando por dejarlas “actuar” o, por el contrario, inhibiéndolas, o mejor aún, sometiéndolas [...] Pero este trabajo de gestión de las propias disposiciones sólo es posible al precio de un esfuerzo constante y metódico de explicitación. En ausencia de un análisis de estas determinaciones sutiles que operan a través de las disposiciones, uno se vuelve cómplice de la acción inconsciente de dichas disposiciones, la cual es, ella misma, cómplice del determinismo (Bourdieu 1995:94).

Entonces, podemos afirmar que la teoría del *habitus* de Bourdieu no se contrapone con la teoría de la *ideología* de Giroux, reseñada líneas arriba, que explica la práctica social con base en tres “fuentes”: la de las necesidades estructuradas, que bien podríamos identificar con la interpretación más común de hábitos, como estructuras incorporadas; la del sentido común (conciencia discursiva y conciencia práctica) que equivaldría al “sentido práctico” mencionado por Bourdieu y la conciencia crítica, que en Giroux es fruto de la reflexión autocrítica y en Bourdieu vendría a ser esa remota posibilidad de que los agentes se conviertan en sujetos a través de la explicitación de sus disposiciones.

Con este constructo teórico nos es posible abordar el estudio de la realidad educativa desde, y con sus implicaciones en, los diferentes niveles del espacio social: al nivel de los espacios escolares, del contexto regional, nacional e incluso de sus interrelaciones en el espacio global; así como centrándonos en el análisis de un subcampo específico, el de la educación indígena, pero sin abstraer las condiciones que rigen las interacciones al nivel de todo el campo educativo y los procesos educativos pueden ser analizados como construcciones sociohistóricas enmarcados por el campo educativo. En concreto, como afirma Gunther Dietz, “el estudio de los procesos educativos en

contextos multiculturales tendrá que elucidar empíricamente esta relación entre las prácticas culturales habitualizadas y los usos estratégicos que de un determinado capital hace un grupo particular en un espacio social dado” (2003:146).

Así es como el E.Z.L.N., con base en su capital militar (su capacidad de acción armada en contra del Ejército Mexicano)³⁰ y posteriormente simbólico³¹, logra posicionarse como un interlocutor importante del Estado mexicano en el campo político y plantea una serie de demandas que marcan su ingreso en otros campos de la realidad social, como el educativo, y por su posicionamiento, como movimiento de *liberación nacional*, demanda educación formal para todos los mexicanos.

La correlación de fuerzas en los campos militar y político, encauzó las negociaciones entre el Estado mexicano y el E.Z.L.N. hacia un ámbito más restringido, al contexto local de los grupos indígenas, de las reivindicaciones étnicas. De todas formas, las demandas zapatistas en materia educativa mantuvieron durante un buen tiempo su carácter nacional, sin hacer referencia a la especificidad cultural de sus principales destinatarios: se limitaban a la ampliación de la cobertura, a exigir al gobierno federal, educación “para” los indios, a que se crearan las condiciones para que tuvieran las mismas oportunidades de asistir a la escuela que los mestizos; es decir, al derecho a la igualdad educativa. En junio de 1994, en un comunicado en que el E.Z.L.N. rechaza los acuerdos alcanzados con el comisionado para la paz, insiste en este carácter de sus demandas educativas:

Noveno.- Entre las demandas indígenas nacionales del EZLN están: [...] B).- Educación completa y gratuita para todos los pueblos indígenas [...]

Décimo.- El supremo gobierno contestó parcialmente a estas demandas indígenas nacionales del EZLN [...] su respuesta a las demandas de educación se remiten al método selectivo de becas que deja fuera a muchos indígenas con derecho a la educación en todos los niveles. El resto de las respuestas a estos puntos se limitan a promesas de estudios y programas en plazos que, en la mayoría de los casos, ya se vencieron.

³⁰ Y más precisamente, del uso estratégico que hizo de su relativamente mínima capacidad militar, al atacar sorpresivamente al Ejército Mexicano y replegarse exitosamente, manteniendo por un buen tiempo la incógnita acerca de su verdadero potencial armado y amenazando reiteradamente al Estado mexicano con la reactivación de la lucha armada, a través de la difusión de sus comunicados y de imágenes en las que aparecían los milicianos zapatistas armados.

³¹ Del uso y apropiación, principalmente discursivo, que hizo de una serie de símbolos nacionales, indígenas en incluso liberales para allegarse el apoyo y la solidaridad e incluso movilizar a numerosos grupos sociales prácticamente a nivel mundial en torno de sus planteamientos y demandas, convirtiendo su capital militar y simbólico en una fuente de capacidad de presión política (capital político).

Es en este campo complejo y contradictorio de la educación (escolar) en el que necesariamente se ve inmerso el E.Z.L.N. tras demandar educación al Estado mexicano al tiempo que le declaraba la guerra. A partir de ese momento, todas las acciones en la materia quedarían enmarcadas y adquirirían significado en esta particular estructura de relaciones e interacciones. Algunas de las cuales son reseñadas y analizadas en el resto de la tesis.

CAPÍTULO II

LOS ZAPATISTAS TOMAN LA ESCUELA: RECUENTO DE LA DINÁMICA EDUCATIVA INDÍGENA EN CHIAPAS (1994-2003)

Hace unos días me entretuve mirando a unos niños que jugaban a subir corriendo unas escaleras eléctricas que bajaban; a mitad del camino, se volvían a mirar hacia atrás, y encontraban que, a pesar del enorme esfuerzo que habían hecho, en lugar de avanzar, habían retrocedido. Así estamos, pensé. Lo único que me animó fue que, a pesar de sus fracasos, hicieran otro esfuerzo para subir y lo lograron (Moreno 2000:69).

Este es el epílogo de una ponencia en la que Alejandra Moreno Toscano analiza la situación política del estado de Chiapas tras cinco años del levantamiento zapatista. Sin duda, es muy común escuchar o leer comentarios en los que se afirma que los diez años que lleva el movimiento zapatista no han servido de mucho, dado que poco o nada ha cambiado la situación desde entonces. Hay quienes incluso afirman que en vez de mejorar, las condiciones en que viven los indígenas se han deteriorado aún más, y los mismos zapatistas y funcionarios gubernamentales han afirmado que las condiciones que dieron origen al movimiento, prevalecen en nuestros días.

El impacto que ha tenido el movimiento zapatista en la dinámica social, no sólo chiapaneca, sino mexicana e incluso mundial, puede ser analizado –y de hecho lo ha sido– desde muy diversas perspectivas. A continuación presento un recuento de las acciones emprendidas en el campo educativo a partir del levantamiento zapatista con la finalidad de aportar elementos que nos permitan valorar afirmaciones de este tipo, al menos en el terreno de la educación, aunque lo mismo podría hacerse y demostrarse en otros muchos campos.

Realizo todo este recuento con base en una etnografía del discurso público de diferentes agentes colectivos (proyectos) que actúan en el Campo. De acuerdo con Dietz, estamos hablando de un análisis en la dimensión semántica (“estrategias discursivas empleadas por los diferentes actores pedagógico-institucionales”) de la educación intercultural, en sus aspectos *intra e interinstitucional*, tanto en el nivel de los enfoques y modelos elaborados y promovidos desde los discursos académicos, políticos y escolares, como en el nivel de “la concreción semántica de estos modelos a través de las didácticas y los diseños curriculares específicamente creados para responder al ‘problema escolar’ de la diversidad cultural” (2003:157), incluyendo las auto y heterorepresentaciones de los proyectos hacia el exterior, plasmada en principios, planes y

programas, declaraciones, informes, etc. sin olvidar el contexto societal e institucional en el que se emiten estos discursos; es decir, la dimensión *sintáctica* de las estructuraciones institucionales y, por lo pronto, sin incluir información directa sobre el funcionamiento de cada uno de los proyectos.

Como vimos en el capítulo I, hasta antes del primero de enero de 1994, la dinámica educativa indígena en Chiapas, al igual que en todo el país, se caracterizaba por la inercia del modelo *bilingüe-bicultural*, que arrastraba hasta la actualidad las ideas asimilacionistas de principios de siglo a pesar de los cambios de forma habidos durante los últimos 70 años y tras de cuyo discurso se ocultaban los graves rezagos que en dicha materia existían. Los niños indígenas que estudiaban en escuelas primarias eran atendidos en gran parte a través de la modalidad federal de educación *bilingüe* (misma que el 18 de mayo de 1992 había sido transferida hacia el gobierno estatal, a través de los Servicios Educativos para Chiapas (SECH), como parte de un importante programa de modernización y descentralización educativa implementado por el gobierno federal) y por algunas escuelas monolingües de la modalidad estatal que, paradójicamente, han resistido el avance de la educación indígena y aún permanecían –incluso hasta nuestros días– en las comunidades indígenas.

2.1.- La respuesta a la demanda zapatista: educación comunitaria e indígena. Ruptura y continuidad

Fue tal el impacto del movimiento zapatista que en poco tiempo produjo una gran efervescencia política en los más diversos campos de la realidad estatal y nacional. Uno de esos campos fue el educativo, en el que pronto se movilizaron diferentes actores en torno de los planteamientos zapatistas. Destacan entre ellos, aquellos que ofrecieron respuestas concretas a las demandas educativas, como los gobiernos federal y estatal y grupos de indígenas coordinados con organizaciones no gubernamentales, quienes emprendieron acciones en diferentes direcciones, en función de sus trayectorias, intereses y posicionamientos.

2.1.1.- Desde el gobierno federal: CONAFE

Dada la estrecha correspondencia entre las demandas educativas zapatistas y las políticas educativas impulsadas por el gobierno federal, incluso promovidas desde organismos internacionales, de ampliación de la cobertura como parte de un programa de “inversión” en capital

humano y acorde con los planteamientos liberales del Estado mexicano, los reclamos zapatistas encontraron eco entre los planeadores educativos. De hecho, no se demandaba nada más que no estuviera dentro de lo posible, en incluso deseable, en el marco del Sistema educativo Mexicano.

Ante lo que se podía interpretar como el fin de las resistencias indígenas a la educación escolarizada y con la intención de reivindicar su posición en el plano internacional, el gobierno federal actuó de forma casi inmediata: en el mismo mes de enero de 1994, la Secretaría de Educación Pública emprendía las primeras acciones en materia educativa: el día 28 anunciaba “un Programa para Extender y Mejorar los Servicios Educativos en Poblaciones Indígenas, cuya primera fase se emprenderá en Chiapas, Guerrero, Oaxaca, Puebla, Hidalgo y Veracruz”³². El programa consistía en la apertura de nuevas escuelas con modelos educativos preexistentes como la educación *bilingüe*, la reorientación hacia la población indígena del proyecto de educación comunitaria del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) y de los programas compensatorios instrumentados a través del mismo, y la educación media con el modelo de las escuelas tele secundarias; así como el otorgamiento de becas de “Solidaridad” para los alumnos. Es decir, en consonancia con las demandas zapatistas, se buscaba simplemente la ampliación de la cobertura educativa.

Dadas las fuertes críticas que se hicieron a los programas educativos en el medio indígena, principalmente a la modalidad de educación *bilingüe*, a los problemas que los maestros de este sistema enfrentaron en las comunidades indígenas, principalmente en la “zona de conflicto”, y a que había sido descentralizada dos años atrás, por lo que ahora estaba a cargo del gobierno estatal, las acciones federales en materia educativa se concentraron en los programas de CONAFE, adaptando su propuesta de educación comunitaria al medio indígena y complementándola con los programas compensatorios financiados por el Banco Mundial desde 1991:

La modalidad de ‘educación comunitaria’ en preescolar y primaria, se introdujo en la región de los Altos de Chiapas, a partir de 1994, aunque el subsistema educativo del Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) ha cumplido 30 años de estar funcionando en el país [fue creado en 1971]. En 1994, esta institución federal comenzó a operar en 8 entidades del país, a saber, Campeche, Chiapas, Guerrero, Hidalgo, Oaxaca, Puebla, Quintana Roo y Yucatán, y promueve el Proyecto de Atención Educativa a la Población Indígena [... Además], en 1994 inicia el Programa para Abatir el Rezago en Educación Básica (PAREB) (Gómez 2002:157).

³² Proceso. Semanario de información y análisis, 21 de febrero de 1994, no. 903, p. 22.

La modalidad *comunitaria* para la impartición de educación básica implementada por CONAFE tenía ya una larga tradición en México. Había surgido en la década de los setentas alentada por la UNESCO para “combatir los problemas derivados de las necesidades estructurales de los países en desarrollo” (Pieck 1996:89), con una orientación hacia el desarrollo de la comunidad que, con base en

[...] una perspectiva funcionalista donde el desarrollo, la integración y la modernización de las comunidades se conciben como soluciones adecuadas para resolver los problemas de éstas [...], parte del presupuesto de que la gente de las comunidades mostrará interés en involucrarse en actividades que respondan a sus “necesidades reales” y, en consecuencia, estarán motivados para efectuar cambios en sus comunidades (Ibíd.:121-122).

Aunque la educación comunitaria tiene su origen en países desarrollados, como una modalidad de educación *no formal*, los programas de educación básica de CONAFE son una adaptación a *la mexicana* para atender a los niños de localidades pequeñas y aisladas sin incurrir en los altos costos que implica el sostenimiento de una escuela convencional, mediante la capacitación y empleo de instructores comunitarios. CONAFE define la educación comunitaria como “un proceso que parte de las necesidades, intereses y valores de la comunidad; pretende que ésta se vaya apropiando de los instrumentos que le permitan resolver sus problemas para propiciar su participación en la tarea de mejorar el nivel de vida de la sociedad” (SEP-CONAFE 1988).

Así, la modalidad de educación comunitaria de CONAFE se presentaba como la mejor alternativa para responder a las demandas zapatistas, dados sus bajos costos de implementación y sus mayores posibilidades de aceptación en un contexto altamente politizado como el chiapaneco ya que manejaba un discurso según el cual, las comunidades tenían pleno control sobre los procesos escolares. Y efectivamente, el éxito en su instrumentación se reflejó en un importante incremento de la cobertura educativa bajo esta modalidad en corto tiempo. El número de alumnos de nivel primaria atendidos por el CONAFE en Chiapas se incrementó en casi un 300%, pasando de 10,863 en el ciclo escolar 1993-1994 a 29,008 en el ciclo 94-95 (SEP 1995b:anexo 1).

Aunque de acuerdo con los lineamientos del CONAFE, éste ofrece sus servicios educativos “en las comunidades rurales aisladas y de difícil acceso con menos de 100 habitantes, donde habitan entre 5 y 29 niños en edad 6-14 años, que registran un alto grado de marginación y pobreza y que carecen del servicio educativo de primaria regular” (Conafe 2003:11), dados los divisionismos inter comunitarios que se comenzaron a presentar en Chiapas a partir de 1994, no siempre se

respetaron estos lineamientos y en algunos casos se llegaron a instalar escuelas "CONAFE" en comunidades donde ya existía otro tipo de servicio educativo.

Los docentes que prestan sus servicios en CONAFE son jóvenes que han terminado sus estudios de secundaria y deben "ser originarios preferentemente del medio rural y del estado donde prestarán su servicio social". Reciben un curso intensivo de capacitación durante los dos meses previos al inicio del ciclo escolar y laboran bajo la modalidad de servicio social por uno o dos ciclos escolares con una exigua retribución económica, tras de los cuales reciben una beca para continuar con sus estudios de bachillerato y pueden reintegrarse al terminar estos, por otros dos ciclos escolares. Dado que los docentes son originarios y hablan la lengua de las comunidades se afirma que imparten una educación bilingüe y CONAFE la ha catalogado como educación comunitaria indígena. Sin embargo, se trabaja conforme a los planes y programas, organización escolar y calendario de estudio nacionales, en aulas multigrado; aunque los 6 grados del programa oficial están organizados en 3 niveles y sus "esquemas estructurales, organizativos y metodológicos son distintos en función de la heterogeneidad social y cultural de la población a la que se dirige" (Conafe 2003:22), por lo que se trabaja con textos especiales diseñados por el Consejo, como complemento a los libros de texto nacionales:

Con base en una planeación multigrado, como fase última de un proceso de concreción curricular, por medio de unidades didácticas, las y los docentes deben vincular en torno a un tema de interés del grupo, bloques temáticos de los libros de texto de las diferentes asignaturas y grados, en los que se promueva el ejercicio continuo de las competencias básicas de comunicación y razonamiento (Conafe 1999:8).

2.1.2.- Desde el gobierno del estado: PECEI

También el gobierno del estado de Chiapas se vio interpelado por las demandas zapatistas e implementó medidas en el terreno educativo como respuesta a las mismas. Aunque el sistema de educación bilingüe estaba bajo su jurisdicción, el descrédito en el que había caído y los altos costos que implicaba la ampliación de su cobertura (dada la existencia de acuerdos establecidos previamente con el SNTE³³ sobre la contratación y los salarios de los docentes), se decidió atender las demandas indígenas desde otro frente y únicamente se devolvió a la Universidad Pedagógica Nacional (U.P.N.) su status universitario para que continuara formando a los docentes del sistema, lo

³³ Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.

que coadyuvó a que la sede de la U.P.N. en San Cristóbal de Las Casas se convirtiera en la que mayor número de alumnos atiende en el país.

Así, en el mismo año de 1994 se retomó la experiencia del Programa de Educación Básica en la Selva (PEBS), implementado años atrás en la Selva Lacandona, y se extendió su cobertura a todo el estado, principalmente a las zonas indígenas, ahora con el nombre de Proyecto del Educador Comunitario Indígena (PECI).

El proyecto creció considerablemente en los primeros años, estableciendo un importante número de escuelas en comunidades que antaño carecían de servicios educativos, incluso llegó a instalar centros escolares en comunidades que ya contaban con otro tipo de servicio (sea bilingüe federal o monolingüe estatal) pero que habían manifestado inconformidad con el mismo, y hasta en zonas eminentemente zapatistas en las que se habían cerrado las escuelas a raíz del levantamiento armado. En el ciclo escolar 94-95 el PECI atendió a 2,800 niños y para el año siguiente alcanzó una cifra de 10,500 alumnos.

Los orígenes del PECI se remontan al año de 1988, cuando se creó la Asociación Rural de Interés Colectivo (ARIC) que aglutinó a cientos de comunidades y decenas de miles de campesinos de la Selva Lacandona y otras regiones del estado, que se plantearon como uno de sus objetivos principales la educación escolar de los niños:

En 1988, las comunidades indígenas en las Cañadas, preocupadas de la situación educativa imperante en la región, originada por la desatención de los programas oficiales de educación y la falta de propuestas educativas adecuadas a la realidad sociocultural y ambiental de la Selva, plantearon la necesidad de educadores comunitarios originarios de las mismas comunidades que en respeto a los valores y prácticas culturales, ofrecieran una alternativa que respondiera a dicha situación. De esta manera, cinco comunidades de la Selva nombraron a sus propios educadores y pronto se sembró en el corazón de las demás comunidades esta misma inquietud (Lumaltik Nopteswanej 2001: 6-7).

Así nació el Programa de Educación Integral de las Cañadas de la Selva Lacandona (PEICASEL) (en una región mayoritariamente indígena), que sería financiado con recursos del Banco Mundial y que un año después sería reconocido, apropiado e integrado como un programa del gobierno del estado y para el año de 1990 sería ampliado a toda la Selva Lacandona bajo el nombre de PEBS:

En 1989, el Gobierno del Estado y las Uniones de Ejidos agrupadas en la ARIC 'Unión de Uniones Ejidales y Sociedades Campesinas de Producción Rural', [...] iniciaron la estructuración de una propuesta educativa que gradualmente iría asegurando el acceso de la

población demandante al proceso de aprendizaje y creación de contenidos de la cultura básica nacional [...] En ese mismo año, el Gobierno del Estado aprueba la propuesta y le asigna recursos para su funcionamiento, hecho que ocurre en comunidades de la sub-región 'Las Cañadas' en Ocosingo. El nivel de aceptación de la modalidad es tal que las comunidades de las sub-regiones 'Marqués de Comillas y Bienes Comunales' en el mismo municipio, solicitan que el programa extienda su cobertura hacia aquellas zonas, lo cual se concreta en septiembre de 1990 (Gobierno de Chiapas 1993:5-6).

El programa comenzó atendiendo una población de 960 alumnos en 1989 y llegó a contar a 7,043 alumnos en el ciclo escolar 93-94. Después del levantamiento zapatista, las escuelas del PEBS establecidas en comunidades indígenas fueron paulatinamente integradas al nuevo programa PECl y las establecidas en comunidades mestizas fueron absorbidas por CONAFE.

De esta forma fue como el gobierno del estado retomó la experiencia del PEBS (que a su vez se había inspirado en CONAFE) y creó el PECl, incursionando por primera vez en el terreno de la educación indígena (denominada de esta forma por el origen y la lengua de los docentes), con el objetivo de ampliar la cobertura de los servicios de educación básica de forma prioritaria a las zonas indígenas: "se propone avanzar en la cobertura de los municipios de las Regiones Selva, Norte, Fronteriza, Altos y algunos de la Región Centro" (Secretaría de Educación 1996).

El proyecto plantea una propuesta educativa comunitaria: "[...] tiene como elemento fundamental de su operatividad a la comunidad [...] El servicio es para la comunidad, de la comunidad y se desarrollará con la comunidad"; perspectiva que se concretiza en la facultad que se otorga a *la comunidad* para elegir al "elemento central del proyecto": el Educador Comunitario Indígena, quién debe contar con estudios mínimos de secundaria y hablar la lengua de la comunidad donde trabajará, aunque "la institución [PECl] definirá las políticas educativas, las metas, los tiempos y las modalidades que habrán de adoptarse para la ejecución del programa por parte de las comunidades" (Secretaría de Educación 1996), con base en los programas vigentes a nivel nacional. Para información más puntual sobre las propuestas del PECl, ver capítulo tres.

En términos generales, la propuesta de PECl es muy similar a la de CONAFE, ambas tienen como objetivo principal ampliar la cobertura, adaptan sus experiencias comunitarias para responder a las demandas de educación indígena en poblaciones pequeñas y marginadas, contratando a jóvenes indígenas al margen de las normas laborales e introduciendo el uso de la lengua materna en la escuela, pero rigiéndose por los planes y programas nacionales.

2.1.3.- Desde la “Sociedad Civil”: UNEM y Guaquitepeq

Las acciones educativas no provinieron exclusivamente de las agencias estatales, tradicionalmente encargadas de su implementación. La dinámica y las expectativas generadas por el levantamiento zapatista propiciaron el posicionamiento de nuevos agentes en el campo de la educación indígena e impulsaron la movilización de varios grupos indígenas que, con el apoyo de Organizaciones No Gubernamentales y diversas instituciones (también atraídas por la “fuerza” del movimiento), echaron a andar interesantes propuestas educativas.

En 1994, con la intermediación de religiosos jesuitas, varias personas de la comunidad de Guaquitepeq se entrevistaron en la ciudad de México con la presidenta del Patronato Pro-Mexicano, A.C. (quien un año antes había visitado la comunidad), para solicitar su intervención para la apertura de una escuela secundaria en la comunidad. Guaquitepeq se encuentra ubicada en el municipio de Chilón, en la zona Norte del estado de Chiapas y para el año de 1994 contaba con 1793 habitantes, varios de los cuales eran simpatizantes zapatistas; mientras que “el Patronato Pro Mexicano A.C. es una institución privada (ONG), no lucrativa, creada en 1972, en la ciudad de México con el propósito de desarrollar modelos alternativos de educación” (Méndez 2000:44).

La presidenta del Patronato se contactó con el Centro de Desarrollo Rural (CESDER, otra ONG) y juntos realizaron un diagnóstico en la comunidad e hicieron los trámites correspondientes para que, en agosto de 1995, se abriera en Guaquitepeq³⁴, la Escuela Secundaria particular, incorporada a la Secretaría de Educación, “Emiliano Zapata”. Es un hecho que el movimiento zapatista impactó significativamente en la estructura de las relaciones sociales y modificó las alternativas de acción de diferentes agentes:

Los habitantes de Guaquitepeq consideran que “el levantamiento armado del 1º. de enero de 1994, aquí en Chiapas, los benefició, porque el gobierno alzó un poco la vista y vio que había muchos campesinos sin tierras, por eso comenzó a comprar las tierras que fueron invadidas desde el inicio de la lucha armada, porque el terreno de la escuela era del rancho San Vicente, el dueño se fue desde que inició el conflicto, habitantes de esta región entraron a tomar las tierras y el gobierno las adquirió para ellos a través del FIDEICOMISO (Méndez 2000:42-43).

³⁴ Donde hasta entonces únicamente existían dos escuelas primarias, una bilingüe y una monolingüe, por lo que, en toda la comunidad, únicamente existía una persona con educación secundaria.

El Patronato Pro-Mexicano se encargó de gestionar los financiamientos (a través de fundaciones internacionales) y permisos necesarios y el CESDER de elaborar una propuesta pedagógica adecuada al contexto indígena local; la que sustentó en su experiencia de educación bilingüe implementada desde 1989 en la tele secundaria de Yahuitlalpan, municipio de Zautla, Puebla. La propuesta educativa de CESDER tenía como “objetivo general: una educación bilingüe-bicultural” (Méndez 2000:46) y se basaba en la articulación de los contenidos del programa nacional con la capacitación sobre cuestiones agropecuarias y talleres técnicos y de investigación.

La escuela comenzó a trabajar con 50 alumnos de la comunidad y alrededores y era atendida por cuatro profesionistas mestizos venidos del estado de Puebla: un maestro normalista, un psicólogo y dos filósofas, a los que posteriormente se sumaron dos traductores de la comunidad para superar las dificultades de comunicación con los alumnos. Al tiempo que se abría esta escuela, la Secretaría de Educación, a solicitud de “los ladinos e indígenas priístas de la comunidad”, quienes veían estas acciones como una amenaza, abrió una escuela tele secundaria, cuya apertura se había estado gestionando, sin éxito, desde varios años atrás (Méndez 2000:43).

También en el año de 1995, un grupo de indígenas interesados en la educación (organizado a partir de un curso de capacitación de PECE) y comisionados por sus respectivas comunidades a través de actas de asamblea, la mayoría de ellos con alguna experiencia docente en programas oficiales, y bases de apoyo zapatistas, solicitaron la asesoría de académicos del CIESAS y crearon la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM), con el objetivo de trabajar una propuesta alternativa de educación primaria e “[...] implementar una profunda reforma del proceso educativo básico que combina la teoría y la práctica bajo el control de las comunidades indígenas de Chiapas [...]”. Con tal finalidad, dirigieron oficios a las autoridades estatales solicitando una “reformulación fundamental de la educación desde sus mismos contenidos” y buscaron el apoyo de diversas instituciones y organizaciones como CIESAS, DANA, A.C., RAP (Regiones Autónomas Pluriétnicas), etc. (UNEM 1999:4).

Con el apoyo de CIESAS y DANA, A.C., se realizaron varias reuniones de planeación en San Cristóbal y se implementaron cursos iniciales sobre el manejo de la agricultura orgánica en la huerta escolar, durante los últimos meses de 1995 y el primer semestre de 1996, con la participación de cerca de un centenar de educadores indígenas jóvenes de las zonas Altos, Norte y Selva,

muchos de los cuales trabajaban como educadores comunitarios en el PECl. Los cursos fueron implementados con base en las experiencias previas sobre agricultura orgánica de DANA, tras el desarrollo de diferentes proyectos de agroecología en otros estados del país. En 1996 la UNEM trabajó en coordinación con la delegación especial de la SEP en Chiapas y participó en el curso anual de capacitación impartido a todos los educadores de PECl.

En el mismo año, 1996 se comenzó a trabajar con una nueva propuesta pedagógica para la educación primaria, basada en la comunidad y en la huerta agroecológica, implementándose tanto en escuelas con registro oficial (principalmente de PECl) como en escuelas autónomas como el caso de la comunidad de La Pimienta en el municipio de Simojovel, que se documenta en los capítulos III y IV de este documento.

En el mismo año 1995 nace el que a la larga se ha convertido en el principal proyecto educativo zapatista: Semillita del Sol, en un principio dedicado únicamente a la enseñanza de artes manuales, con la coordinación entre los habitantes de una comunidad zapatista y la ONG Enlace Civil:

En abril de 1995, en una comunidad de la zona selva tojolabal se comienzan los trabajos del proyecto de Semillita del Sol con la participación de 40 niños de dicha comunidad que comienzan a tomar clases de artes manuales por un periodo de seis meses. Posteriormente la comunidad plantea la necesidad de la enseñanza primaria para los niños que hasta 1995 nunca habían tenido una enseñanza formal y es cuando se empieza a planear el programa de educación primaria y alfabetización basada en los usos y costumbres de las comunidades indígenas en Chiapas (www.enlacecivil@laneta.org).

Como hemos visto, a raíz del levantamiento zapatista la dinámica educativa en el estado de Chiapas se vio revolucionada. La otrora esfera de acción exclusivamente gubernamental recibió el importante impulso de otros actores, principalmente de los mismos indígenas y se ensayaron propuestas alternativas al tradicional modelo de educación bilingüe (fuertemente cuestionado), aunque se reprodujeron algunos de sus planteamientos iniciales como el trabajo con jóvenes originarios de las comunidades brevemente capacitados para la docencia, complementándose con una orientación técnico-comunitaria, rescatada de las propuestas de CONAFE.

2.2.- Autonomía e interculturalidad: los Acuerdos de San Andrés en materia educativa

Entre tanto, la dinámica político-militar del conflicto zapatista desembocó en los diálogos de San Andrés entre el gobierno federal y el E.Z.L.N. que, en su mesa de “Derechos y cultura indígena”, se desarrollaron entre octubre de 1995 y febrero de 1996 y que incluyeron en el grupo 6 sobre “Preservación y desarrollo de la cultura indígena” el tema “Promoción de la educación bilingüe e intercultural”, anticipando desde el principio, algunas de sus conclusiones.

Por primera vez los zapatistas plantearon la necesidad de una educación diferenciada, acorde con las características socioculturales de los grupos a los que iba dirigida y dejaron en claro que no demandaban únicamente la ampliación de la cobertura educativa; que además de acciones cuantitativas exigían al gobierno cambios cualitativos en el ámbito de la educación indígena y, sin argumentos en contra, los negociadores del gobierno firmaron una serie de acuerdos en materia educativa que perfilaban cambios importantes.

Las propuestas educativas emanadas de los acuerdos de San Andrés reflejan la diversidad de los actores que participaron en las negociaciones (maestros y activistas indígenas, científicos, políticos y funcionarios entre otros) y van desde la simple reiteración de ampliación de la cobertura de los servicios educativos hacia los grupos indígenas hasta la participación fundamental de los mismos en el rediseño de las políticas educativas en general, poniendo el acento en dos aspectos centrales: su carácter intercultural y autonómico.

Así, por ejemplo, se reiteró la demanda de “un sistema de apoyos y becas para la terminación de los estudios básicos y específicamente para jóvenes indígenas que deseen realizar estudios de nivel medio y superior” y la obligación del Estado de “hacer efectivo a los pueblos indígenas su derecho a una educación gratuita y de calidad”.

Por otra parte, se acordó que “la educación indígena debe ser bilingüe e intercultural” y no sólo para los indígenas, sino que toda “la educación que imparta el Estado debe ser intercultural”; aunque en otra parte del mismo documento se utiliza un término diferente para referirse a la educación nacional: “se estima necesario elevar a rango constitucional el derecho de todos los mexicanos a una educación pluricultural que reconozca, difunda y promueva la historia, costumbres, tradiciones y, en general, la cultura de los pueblos indígenas, raíz de nuestra identidad nacional”.

Aunque no se hace una precisión específica de lo que se entiende por educación intercultural o pluricultural (situación característica del movimiento multiculturalista de acuerdo con Dietz (2003)), en algunos párrafos se alude a algunas de sus características:

El Estado debe impulsar políticas culturales nacionales y locales de reconocimiento [...] y de incorporación del conocimiento de las diversas prácticas culturales en los planes y programas de estudio de las instituciones educativas públicas y privadas.

El Estado debe asegurar a los indígenas una educación que respete y aproveche sus saberes, tradiciones y formas de organización [...].

El Gobierno Federal se obliga a la promoción, desarrollo, preservación y práctica en la educación de las lenguas indígenas y se propiciará la enseñanza de la escrito-lectura en su propio idioma; y se adoptarán medidas que aseguren a estos pueblos la oportunidad de dominar el español.

De la misma forma, aunque es clara la intención de ampliar el margen de participación de los mismos indígenas en el proceso educativo, la forma que adoptaría dicha participación no queda clara, dado que en algún punto se establece que el gobierno debe respetarla, en otro la debe fomentar, en otro, que debe consultar; también se establece que los pueblos indígenas tendrán participación prioritaria e incluso que serían los actores directos en coordinación con el gobierno:

Los Gobiernos Federal y estatal promoverán la revisión a fondo de las instancias administradoras del sector educativo que atañen a la educación indígena, así como sus asignaciones presupuestales.

Se establece como potestad de las entidades federativas, en consulta con los pueblos indígenas, la definición y desarrollo de programas educativos con contenidos regionales, en los que deben reconocer su herencia cultural.

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 previamente 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.

Los gobiernos se comprometen a respetar el que hacer educativo de los pueblos indígenas dentro de su propio espacio cultural.

Que en la organización y formulación de los planes y programas de estudio tengan participación prioritaria los pueblos indígenas, en lo que se refiere a contenidos regionales y sobre diversidad cultural.

Los pueblos indígenas, en coordinación con los gobiernos del estado de Chiapas y de la República, realizarán una revisión y reestructuración profunda de las instituciones y dependencias de desarrollo, educativas y culturales que inciden en su medio, de acuerdo a

sus intereses y tradiciones y en función de fortalecer su participación y dirección en el diseño, planeación, programación, ejecución, manejo y supervisión de las acciones y políticas que inciden en las comunidades, pueblos y regiones indígenas.

2.2.1.- Del discurso liberal al discurso multicultural: la etnificación de las demandas educativas

Un cambio de posición tan radical en las demandas educativas del E.Z.L.N., al pasar de “educación completa y gratuita” a educación autónoma e intercultural, no puede entenderse al margen de la estrategia con que los zapatistas enfrentaron el diálogo con el gobierno mexicano. Conforme a las reglas de procedimiento acordadas y con el objetivo de “abrir” el espacio de lucha a otros sectores de la “sociedad civil”, de darle carácter nacional al movimiento como respuesta a la pretensión gubernamental de reducirlo al nivel local, el E.Z.L.N. -al igual que el gobierno federal- contó con la participación de personalidades y expertos en cada uno de los temas discutidos, en calidad de invitados y asesores. Conjuntamente con ellos elaboraron la “postura” (el posicionamiento) zapatista en las negociaciones. De esta forma, sumaron al capital político del E.Z.L.N. el capital académico, cultural o simbólico de los asesores e invitados y los grupos a los que representaban, ensanchando enormemente el espacio de lo posible; situación que hace comprensible que, a pesar de la postura “cerrada” de los negociadores gubernamentales, los acuerdos alcanzados hayan sido históricos.

El escenario en que se desarrollaron los diálogos de San Andrés se hizo posible en el marco de las intensas relaciones que el E.Z.L.N. estableció con la “sociedad civil” desde el cese de las hostilidades hasta la celebración de una consulta nacional en septiembre de 1995, que resultaron en la conformación de una amplia red de solidaridad nacional e internacional, con lo que adoptó algunas de las características de los “nuevos movimientos sociales”³⁵ y que lo fueron acercando hacia las propuestas de los movimientos multiculturalistas: “heterogéneo conjunto de movimientos, asociaciones, comunidades y –posteriormente- instituciones que confluyen en la reivindicación del valor de la “diferencia” étnica y/o cultural así como en la lucha por la pluralización de las sociedades que acogen a dichas comunidades y movimientos” (Dietz 2003:13).

Así, el planteamiento de una educación *intercultural* ó *pluricultural* para los pueblos indígenas, por ejemplo, no es una ocurrencia que los zapatistas se hayan “sacado de la manga”. De hecho era un término ya en boga en el ámbito educativo, principalmente en los países europeos y en Estados Unidos -aunque en este último se conoce como educación *interétnica*- e incluso en México,

³⁵ Estructura organizativa altamente flexible, deslinde de otros actores políticos como el Estado y los partidos políticos, composición social heterogénea y constante tematización de la identidad (Dietz 2003).

donde ya formaba parte, al menos al nivel del discurso, de la política educativa. De forma que, nuevamente, no se planteaba nada que no estuviera dentro de lo posible en el campo educativo.

El origen de la educación intercultural puede situarse en el marco de la práctica educativa surgida como resultado de los numerosos movimientos de reivindicación étnica (también conocidos como “nuevos movimientos sociales”) que se han presentado, desde la década de los sesentas, en Estados Unidos y en Europa y que reflejan el fracaso relativo de las políticas educativas homogeneizantes (sustentadas en una concepción funcionalista-liberal) implementadas en la mayoría de los Estados-nación “occidentales”; ya que, aunque han existido naciones que prácticamente han *erradicado* la diversidad, ninguna ha logrado un éxito total; por el contrario, el plurilingüismo y el pluriculturalismo se han acentuado “a través de diversos procesos de colonización-descolonización, como es el caso de los países de América Latina y de África, conquista, anexión o unificación (ex-Unión Soviética [...]) e inmigración, cuyo ejemplo más claro son los Estados Unidos” (Barnach-Calbó 2000:9).

Estos movimientos de reivindicación étnica han surgido en el marco del avance de los procesos de globalización, característicos de la etapa neoliberal del sistema capitalista, que han intensificado los flujos internacionales de capitales, mercancías, símbolos y personas y que han implicado nuevos patrones de interacción intercultural entre, en un extremo, la pretensión de las grandes empresas transnacionales de homogeneizar a nivel mundial los patrones de consumo y las pautas de conducta de los países altamente industrializados, como medio para extender el mercado para sus productos y, en el otro, la generación, como respuesta, de una serie de procesos locales que van desde la asimilación, pasando por la adaptación hasta la resistencia y la reivindicación de las diferencias culturales. Son un reflejo también del agotamiento del modelo de la lucha de clases como “motor de la historia” y del enorme potencial político transformador que han adquirido las diferencias culturales:

La cultura es un ámbito de la vida sobre el cual los grupos subordinados suelen mantener algún control. Precisamente por ello puede ofrecer un reducto del que los grupos subordinados nutren su disidencia moral contra la dominación (Dietz 2003:27).

Paradójicamente, como vimos en el primer capítulo, las mismas políticas educativas liberales han promovido a tal grado las virtudes de la escolarización que se ha convertido en un recurso de control estratégico para los movimientos sociales, además de que, como afirma Dietz, “la terciarización del

sistema económico traslada los conflictos sociales del sector productivo al sector de consumo [...] las dimensiones culturales, educativas y simbólicas cobran una mayor importancia” (2003:22).

Las acciones implementadas como respuesta a las demandas de estos movimientos de reivindicación étnica han sido variadas. Algunos países han implementado medidas que van desde políticas bilingües (Suiza, Bélgica, Holanda, Malta, Canadá, Finlandia) hasta la concesión de grados diversos de autonomía (España, Alemania) pasando por la implementación de programas escolares bilingües. De estos últimos la mayoría han sido de transición, es decir, orientados al cambio lingüístico del educando (como en Estados Unidos, Holanda, Austria, Italia y Polonia); pero también se han implementado programas de *mantenimiento* (Luxemburgo, Noruega, Camerún, India, Argelia o Túnez) (Barnach-Calbó 2000). El tipo de respuestas ofrecidas no ha sido producto de la buena voluntad de los Estados liberales, sino que ha variado en función de la fuerza que han tenido los movimientos contrahegemónicos; de hecho, como afirma Gunther Dietz, “el modelo prototípico de conceder ‘derechos históricos’ a determinados grupos sub-nacionales ha sido desarrollado para aquellos casos en los cuales el movimiento étnico-nacional contrahegemónico amenazaba con fragmentar el conjunto del Estado-nación” (2003:119).

El hecho de que la fuerza de los “nuevos movimientos sociales” y de sus argumentos multiculturalistas llegara a poner en entredicho la hegemonía del Estado influyó para que el debate multicultural fuera retomado por diversos teóricos del liberalismo como Charles Taylor (1993), León Olive (1999) ó Will Kymlicka (1996) entre otros, que reconocen el pluralismo cultural existente en las sociedades contemporáneas y formulan nuevos mecanismos de negociación e integración de esta diversidad en los marcos liberales (como la propuesta de Kymlicka de una ciudadanía multicultural), llevando el debate hacia un terreno marcadamente reformista, hacia la *liberalización* del multiculturalismo, situación que ha sido fuertemente cuestionada por algunos autores que consideran que “la falla del multiculturalismo es que algunas facciones del movimiento han sido ‘reabsorbidas’ por el sistema” (Torres 2001:251). De acuerdo con Gunther Dietz,

Con el paulatino paso de una ideología transformacionista a una política reformista, el ámbito educativo se convierte en arena de actuación preferencial, puesto que la institución escolar pública transmite “valores morales” que no necesariamente coinciden con aquellos vigentes en la socialización familiar o comunitaria (2003: 59).

Así fue como se comenzaron a implementar una gran variedad de respuestas de tipo educativo, que inicialmente fueron clasificadas bajo el término *educación multicultural*, y a finales de los setenta bajo

el de educación *intercultural*, éste último que terminaría generalizándose a nivel mundial y que impregna el debate y las políticas educativas hasta nuestros días. Sin embargo, el término había sido utilizado por Aguirre Beltrán desde 1964, definiéndolo de la siguiente forma: “cuando hablamos de educación indígena, en realidad, nos estamos refiriendo a la educación intercultural, esto es, a la operación, en las comunidades indígenas pre-alfabetas que carecen de escolarización, de la enseñanza nacional característica de la sociedad nacional” (31-32).

Un uso tan temprano del término es indicativo de que América Latina no había estado exenta de conflictos de carácter cultural debidos a la composición diversa, característica de sus Estados-nación. También en Latinoamérica se ha vivido la emergencia de movimientos de reivindicación étnica desde la década de los setenta, que también han demandado mayor participación y cambios en los programas educativos dirigidos a la población indígena; aunque el caso latinoamericano difiere radicalmente del europeo porque en el primero se trata de poblaciones nativas, descendientes de culturas prehispánicas y en el caso europeo se trata principalmente de trabajadores inmigrantes. Aquí también se ofrecen diferentes respuestas que van, siguiendo el modelo mexicano (reseñado en el capítulo I), de la educación bilingüe a la bilingüe-bicultural para, en los últimos 20 años, ir adoptando paulatinamente el término de cuño europeo de educación intercultural bilingüe:

En América Latina, por último, tanto la crítica al legado homogeneizador del indigenismo como la influencia de agencias europeas de cooperación internacional contribuyen al paulatino paso –hasta la fecha a menudo sólo terminológico– de la “educación indígena bilingüe bicultural” a la “educación intercultural” (Dietz 2003:62).

Efectivamente, a finales de la década de los ochenta el discurso multiculturalista es retomado por organismos internacionales, despojado de su connotación política radical e impulsado en diversos foros como parte de una nueva política global de respeto a las diferencias, un multiculturalismo *light* o *liberal* (ver, por ejemplo, el caso del Banco Mundial en Guatemala (Hale 2002)), que concibe que no existe incompatibilidad entre el discurso multicultural de la diferencia, la universalista transnacionalización del capitalismo y el consiguiente debilitamiento de los Estados-nación; muy por el contrario, son aspectos complementarios del mismo fenómeno: la globalización. En este sentido, C. Gross, “señala que el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo, la Organización Internacional del Trabajo y la UNESCO, junto con el sector emergente de las ONG, se han apropiado del tema de los pueblos indígenas y, persiguiendo sus propios objetivos, presionan a los

Estados para que contemplen nuevos derechos” (Bertely 2003:7). Como también afirma Charles Hale, “el proyecto cultural del neoliberalismo consiste en domesticar y redirigir la abundante energía política que muestra el activismo de los derechos culturales, en vez de oponerse directamente a dicho activismo” (2002:10).

Así es como el discurso multiculturalista ha permeado paulatinamente -principalmente durante la década de los noventa- los marcos jurídico-normativos de las naciones “occidentales”. En 1989 es incorporado en el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo, que sería signado por numerosos países, entre ellos México en 1990 y que incidió en las reformas al artículo 4º. constitucional, realizadas en 1992, en las que se reconoce el carácter pluricultural de la nación mexicana. Como parte del mismo “paquete”, en 1990, la Dirección General de Educación Indígena adoptó, nominalmente³⁶, la modalidad de educación intercultural-bilingüe (sustituyendo el modelo bilingüe-bicultural, vigente desde 1978), misma que posteriormente ha sido establecida en la Constitución Mexicana -en su Artículo 2º-, en la Ley General de Derechos Lingüísticos, entre otros estatutos jurídicos. “Sin embargo lo que en los discursos se maneja como ‘Educación Intercultural’ no cuenta en la práctica con un proyecto bien definido, es decir no se ha creado la currícula para hacerla efectiva en la práctica educativa” (Gómez 2002:10).

Aunque en la Ley General de Educación vigente a la fecha y modificada en 1993 se han incluido algunos de los planteamientos de la educación intercultural, se perciben objetivos claramente homogeneizantes y nacionalistas ya que no se hace ninguna alusión especial a la educación indígena y, de un total de 85 artículos, únicamente en dos se menciona lo siguiente: art. 7 la educación que imparta el Estado tendrá entre otros fines, los siguientes: fracción “III.- Fortalecer la conciencia de la nacionalidad y de la soberanía, el aprecio por la historia, los símbolos patrios y las instituciones nacionales, así como la *valoración de las tradiciones y particularidades culturales de las diversas regiones del país*”; fracción “IV.- Promover, mediante la enseñanza de la lengua nacional – el español-, un idioma común para todos los mexicanos, *sin menoscabo de proteger y promover el desarrollo de las lenguas indígenas.*” y en el art. 38: “La educación básica, en sus tres niveles, tendrá las *adaptaciones requeridas para responder a las características lingüísticas y culturales de*

³⁶ “Nominalmente porque dicho tránsito se efectuó a través de un cambio en la denominación utilizada en los documentos correspondientes a la modernización educativa, sin que mediara explicación alguna sobre las razones y los conceptos que fundamentan la adopción de la nueva perspectiva” (Gigante 2000:159).

cada uno de los diversos grupos indígenas del país, así como de la población rural dispersa y grupos migratorios” (Presidencia 1993, cursivas mías).

Ante este importante avance de un multiculturalismo *neoliberal, light, gestionado ó corporativo*, entre otras etiquetas que le han sido impuestas y que, de acuerdo con María Bertely transforma la interculturalidad “en un eslogan que uniformiza las propuestas nacionales, haciendo de la interculturalidad una figura retórica que alude a una utopía pero a ninguna realidad, a ninguna actualidad” (2003:8), ha surgido una corriente radicalizada al interior del movimiento multicultural, el multiculturalismo *emancipatorio, crítico, revolucionario o pluralista*, según el cual “el paradigma multicultural está empantanado en la ideología liberal que no ofrece ningún cambio radical al orden social” (Torres 2001:234) y que pugna por un rescate del carácter transformador del discurso multicultural con base en la teoría crítica: “el multiculturalismo revolucionario no se limita a transformar la discriminación mediante actitudes, sino que se dedica a reconstituir las estructuras profundas de la economía política, la cultura y el poder en los arreglos sociales contemporáneos” (McClaren 1997:289).

Como hemos visto, y dada la diversidad de experiencias a las que alude, reflejo del intenso campo de fuerzas en el que se ha desarrollado, se carece de una definición común de lo que se entiende por educación intercultural. De hecho, bajo la misma denominación se han incluido una serie de políticas y prácticas muy diversas y hasta antagónicas, que van desde programas compensatorios, cursos, seminarios o muestras de folklore paralelos al programa formal, inclusión de contenidos étnicos en el currículo, incluso en forma de áreas o disciplinas, utilización de la lengua de los grupos minoritarios como lengua enseñada y como lengua de enseñanza, empleo de docentes del grupo minoritario, adecuación de la enseñanza a las características y necesidades de los diferentes grupos culturales, promoción del pluralismo cultural, hasta, al menos en el discurso, la interacción en términos de igualdad de las diferentes culturas en el aula.

En este sentido, Antonio Muñoz Sedano (2000:89-92) ha propuesto una clasificación de los programas multiculturales tomando como eje las políticas educativas, que incluye los siguientes grupos: “propuestas o programas dirigidos por una política educativa conservadora”, en el que incluye los de tipo asimilacionista que tienden a la desaparición de las culturas minoritarias y su “absorción” en la sociedad nacional, así como los que afirman que los niños de culturas minoritarias aprenden menos por factores biológicos y genéticos; “programas dirigidos por políticas educativas neoliberales”, en el que incluye desde los programas compensatorios de tipo paternalista pasando

por los biculturales y bilingües, los de promoción del pluralismo cultural hasta los de la unificación europea; y los “programas promovidos desde el paradigma sociocrítico”, que proponen “una educación multicultural basada en la identificación de los grupos y problemas sociales para entrar en un proceso de liberación y de conquista de los derechos negados tradicionalmente”; esta última corriente, fundamentada en los planteamientos de la teoría crítica de la resistencia educativa, reseñada en el primer capítulo.

Así, las herramientas proporcionadas por las diferentes teorías de la educación, funcionalista, de la reproducción o de la resistencia, pueden ser útiles para analizar los procesos en que se desarrolla la educación intercultural. En este marco, la mayoría de las experiencias han sido implementadas y analizadas bajo una concepción funcionalista, pasando por alto el carácter político de la práctica educativa y de la cultura y abstrayendo las condiciones sociopolíticas en que se desarrollan. En general, han sido los pedagogos quienes han “monopolizado” el debate de la educación intercultural, con la participación en menor grado, al menos en América Latina, de los antropólogos; lo que ha resultado en una reproducción “de las mismas características de las que ya pecaba la pedagogía generalista en el siglo XIX: un acusado ‘didactismo’ combinado con una predilección por la ‘ingeniería social’ de tipo positivista” (Dietz 2003:63) y una reducción al ámbito meramente escolar, generando un concepto de educación intercultural “romántico” ó *angelical* (Gasché 2002), que supone una relación igualitaria entre los diferentes grupos culturales, un diálogo cultural reflexivo que propicia la complementariedad de saberes y conocimientos locales y nacionales en la escuela.

De hecho, en la amplia literatura sobre educación intercultural existen numerosas definiciones de la misma que destacan por su carácter normativo. Barnach Calbó, por ejemplo, la define como “[...] el proceso que facilita la articulación armónica e integral de lo nuevo a partir de una matriz cultural propia (local) [...] De esta forma se consigue una capacidad propia y libre de los educandos para la selección y generación de respuestas acordes con sus condiciones de vida y en respuesta a sus necesidades cotidianas de supervivencia y desarrollo” (2000:22). Angélica Rojas (1999), por su parte, afirma que los fines de la educación intercultural se encaminan a modificar la relación de los indígenas con respecto al Estado, que pretenden fortalecer a las comunidades étnicas en diálogo con la nación y buscar espacios de participación, a través de la complementariedad de los diversos saberes en el aula y de la pedagogía de construcción de significados. En nuestro caso, y tratando de incluir la gran cantidad de experiencias a las que alude,

podríamos definirla, de acuerdo con Teresa Aguado (2000), como las prácticas educativas que tratan de responder a la diversidad cultural de las sociedades actuales, implementadas con muy variados objetivos en un marco de desigualdad social característico también de las sociedades actuales.

Parece bastante obvio que detrás de cada modelo de educación intercultural existe una concepción particular sobre la cultura; en realidad, no puede ser de otra manera (García Castaño 2000), aunque en muchos casos esa conceptualización no sea declarada explícitamente. También parece existir acuerdo entre varios antropólogos que han trabajado en el ámbito de la educación intercultural³⁷, tanto a nivel práctico como teórico, en el sentido de que en la mayoría de los modelos se hallan implícitas concepciones estáticas y esencializadas de la cultura, hace mucho superadas en el análisis antropológico; situación que implica un uso “instrumentalista” de la antropología como mera fuente de datos monográficos para la identificación de posibles contenidos étnicos.

Aunque es importante destacar que existe tal variedad de concepciones al respecto que tampoco los antropólogos han podido ponerse de acuerdo y aportar un concepto “consensuado” de cultura. Para efectos del presente trabajo retomaré elementos aportados por Clifford Geertz (1987), John B. Thompson (1990), Gunther Dietz (2003), Ernesto Díaz Couder (2000b) y Jorge Gasché (s.a.) para entender a la cultura como el entramado de significados que incide en, y sirve como marco interpretativo a, las interacciones humanas; construido social e históricamente (a través de procesos de rutinización de la praxis) en el contexto de ciertas relaciones sociales, y que tiene una forma de manifestación subjetivada (emic), en los conocimientos y las representaciones individuales y una forma objetivada (etic), en las prácticas y productos de la actividad humana (rituales, instituciones, formas de organización, tradiciones, símbolos, cosmovisión, vestido, etc.).

Estos “patrones de interacción comunicativa y simbólica” o “modos de vida” como los llama Peter McClaren o “prácticas habitualizadas” como los denomina Gunther Dietz pueden ser explícitamente identificados como propios por ciertos grupos a través de procesos de etnificación que se desencadenan en situaciones de contacto con otros grupos, en las que surge cierta necesidad de autoidentificarse y de diferenciarse de los Otros en función de diversas representaciones, intereses y relaciones de poder, y que implican la reorganización, resignificación y renormativización de lo que es considerado como propio y ajeno (entre ello del conocimiento local versus el conocimiento externo); procesos dialécticos de autonomía y heteronomía.

³⁷ Ver, por ejemplo, Dietz 2003, Gasché s.a., García 2000.

2.2.2.- Un marco autonómico para la práctica educativa

De la misma forma que con la interculturalidad, los planteamientos autonómicos de los zapatistas durante los diálogos de San Andrés se nutrieron de las experiencias y las propuestas planteadas por sus invitados y asesores. Aunque éste fue el tema específico de una de las mesas, fue ampliamente tratado en todas las restantes. Como afirma Díaz Polanco (2003), los zapatistas habían planteado sus aspiraciones autonómicas desde febrero de 1994: “Autonomía, dicen los compañeros, como la de los vascos, o la catalana, que es una autonomía relativa [...] Pues entonces ellos dicen que hay que negociar un estatuto de autonomía donde nuestro gobierno, nuestra estructura administrativa, sea reconocida por el gobierno y podamos convivir así, sin que se metan con nosotros”³⁸.

De esta forma, los planteamientos zapatistas se fundamentaban en otras experiencias que, como vimos, surgieron como respuesta a sendos movimientos sociales. Además, los pueblos indígenas mesoamericanos cuentan con una larga tradición de vida desarrollada de forma autónoma, al margen del Estado nacional, como parte de sus estrategias de resistencia, y los derechos a la autonomía y a la autodeterminación también ya habían sido enunciados en el mencionado Convenio 169 de la O.I.T.:

En la práctica, muchos pueblos indios han disfrutado algún grado de autonomía de esta naturaleza, en diferentes momentos históricos. Sin embargo, dado que ese género de ‘autonomía’ resulta de la permisividad del poder o de la imposibilidad de éste de imponer plenamente su voluntad en un momento dado, más temprano que tarde –una vez que han cambiado las condiciones originales- las mercedes o gracias se ven troncadas por la misma voluntad que las concedió (Díaz Polanco 2003:151).

Aunque los contenidos de las propuestas autonómicas zapatistas fueron “sustancialmente recortados”, al grado de convertirlos en un planteamiento “pseudautonómico”, aparecieron como parte de los acuerdos alcanzados: “1) Promover ‘el reconocimiento, como garantía constitucional, del derecho a la libre determinación de los pueblos indígenas’ definidos éstos según el Convenio 169 de la OIT. La libre determinación ‘se ejercerá en un marco constitucional de autonomía, asegurando la unidad nacional’. En virtud de este marco, los pueblos indígenas podrán ‘decidir su forma de

³⁸ Entrevista de B. Petrich y E. Henríquez, *La Jornada*, México, 6 de febrero de 1994, p. 7.

gobierno interna y sus maneras de organizarse política, social, económica y culturalmente” (Díaz Polanco 2003:240-241). De esta forma se garantizaba al menos un mínimo marco autonómico en el que se pudiera desarrollar la práctica educativa intercultural, acorde con los planteamientos de Freire (en Castells 1994), quién considera que es imperativo otorgar autonomía a las escuelas, pero no una autonomía que implique la huida del Estado de su deber de ofrecer educación de calidad y en cantidad suficiente para atender la demanda social.

Esta autonomía implica el derecho de los actores locales, de los grupos indígenas, a la autodeterminación en materia educativa en sus más diversos aspectos: desde las formas de organización escolar, hasta la definición de planes y programas de estudio y la conformación de sus propios sistemas educativos.

2.3.- El in-cumplimiento³⁹ de los Acuerdos

Los Acuerdos de San Andrés fueron firmados en un ya célebre acto protocolario el 16 de febrero de 1996. Su firma despertó muchas expectativas y especulaciones sobre la inminente solución al conflicto zapatista. Sin embargo, poco se avanzó en la concreción de dichos acuerdos, el diálogo fue suspendido y el conflicto se ha prolongado hasta nuestros días. Con el Ejército Zapatista dominado en términos militares y con la división que comenzó a gestarse entre sus grupos de apoyo, la movilización generada en respaldo de los Acuerdos de San Andrés ya no fue capaz de amenazar seriamente la estabilidad de los grupos hegemónicos ni de hacer avanzar la agenda pactada.

En este escenario se gestó la negativa del ejecutivo y legislativo federales para aprobar la iniciativa de ley que elaboró la Comisión de Concordia y Pacificación, que elevaría a rango constitucional los acuerdos firmados en San Andrés y la posterior aprobación de una ley que no responde a los compromisos contraídos por el Gobierno y que no satisfizo a las comunidades indígenas; razón por la cual no se ha podido avanzar en el seguimiento y cumplimiento coordinado de los aspectos referentes a la educación, que forman parte de los mencionados acuerdos. El punto central de la controversia ha sido el de la autonomía de los pueblos indígenas; tajantemente rechazado por los políticos neoliberales y neoconservadores actuando desde el Estado, porque por su fondo –principalmente en cuestión de aprovechamiento de recursos económicos- más que por su

³⁹ El guión intermedio hace referencia a que los Acuerdos fueron cumplidos parcial y unilateralmente.

forma, contradice las ideas neoliberales de propiedad privada y libre mercado, características de las políticas neoliberales imperantes a nivel global.

A pesar de ello, muchas acciones se continuaron realizando, y muchas más se comenzaron a realizar, ahora inspiradas en los Acuerdos de San Andrés⁴⁰. El gobierno federal y el E.Z.L.N. se acusaron mutuamente de no cumplir o de obstaculizar el cumplimiento de los acuerdos y cada uno por su parte comenzó a realizar acciones, de acuerdo a sus particulares interpretaciones y discursos, en cumplimiento unilateral de los mismos.

En el mismo año de 1996, y sin hacer mención de los acuerdos de San Andrés, el PECEI, en su propuesta de *reorientaciones 1997*, “[...] reconoce como fundamental la necesidad de ubicar conceptualmente al proyecto en la posición de interculturalidad”, reorienta sus objetivos y se propone “desarrollar una alternativa de educación Bilingüe Intercultural en los niveles de preescolar y primaria cuya operatividad se derive de las expectativas y necesidades de las comunidades indígenas”, así como “propiciar el desarrollo armónico e integral de los alumnos a través de la lengua y la cultura propias”; es decir, al menos en el discurso retoma la propuesta de educación intercultural manteniendo “como elemento fundamental de su operatividad a la comunidad” (Secretaría de Educación 1996).

También en 1996, el Patronato Pro-Mexicano, A.C., “decidió realizar una acción paralela al trabajo de la secundaria, con la finalidad de capacitar y calificar a los jóvenes indígenas que atiende la escuela como educadores rurales bilingües-interculturales” y echó a andar el programa de técnicos en educación rural bilingüe intercultural nivel bachillerato en modalidad semiescolarizada y con reconocimiento de validez oficial como una institución privada, como “Bachillerato Técnico Bivalente Fray Bartolomé de Las Casas”:

El proyecto se adecua a la normatividad vigente para el nivel educativo medio superior, con el propósito de ofrecer a los jóvenes la opción de continuidad en el nivel superior del Sistema Educativo del Estado de Chiapas, buscando con ello conformarse como una opción que contribuya al esfuerzo del Gobierno Estatal de elevar el nivel y extender las oportunidades educativas en las comunidades indígenas (Berlanga 1996:1).

⁴⁰ Para dar una idea de conjunto de todas las acciones educativas implementadas en estos 10 años, las he organizado en un cuadro (Anexo 2) en el que se presentan conforme al orden cronológico en que fueron apareciendo y clasificadas en función del tipo de agente que las instrumenta: Oficiales (por parte de los gobiernos federal y estatal), Autónomas (por instancias del E.Z.L.N. como municipios autónomos o Juntas de Buen Gobierno, que no cuentan con reconocimiento oficial) e Independientes (por Ong’s en coordinación con individuos o agrupaciones indígenas); y que refleja, en cierta forma, los diversos posicionamientos en el campo educativo.

La nueva propuesta, también elaborada por CESDER, financiada a través del Patronato Pro-Mexicano e implementada en Guaquitepeq, divide en cinco grupos los componentes del universo temático a trabajar: la capacitación en el manejo de procesos educativos para la dignidad, la identidad y la autonomía; la interculturalidad como definición y aclaración de lo propio; la educación y producción para la subsistencia; la formación para la docencia en el nivel de educación básica; y los contenidos del nivel y conocimientos reforzadores. En el terreno pedagógico plantea la generación de aprendizajes significativos y relevantes “mediante la construcción de situaciones educativas globales referidas al estar siendo histórico y específico de los educandos como individuos, como familia, como comunidad y como grupo social”, además de alternar la educación y la producción y generar espacios de vida en comunidad educativa (Berlanga 1996:4).

Esta nueva propuesta, complementada con una perspectiva intercultural, también fue implementada en la escuela secundaria que venía trabajando una educación bilingüe-bicultural. Extrañamente tampoco se hace mención de los Acuerdos de San Andrés, aún cuando su autor participó en los diálogos. Al parecer, esto se debió a que se pretendía que la propuesta fuera avalada e implementada por el gobierno del estado.

También UNEM, con el reiterado apoyo de CIESAS, DANA, la Comisión Nacional de Derechos Humanos y otras organizaciones, comienza a trabajar en una propuesta de bachillerato y en 1997 inicia los cursos del “Bachillerato pedagógico comunitario para la formación de docentes de educación primaria bilingüe intercultural” en modalidad semi-abierta. Su propuesta incluye la implementación de una pedagogía basada en un proceso dialógico y autogestivo de la educación, el rescate de los elementos y la expresión de la cultura e idiomas locales como base de la enseñanza preescolar y primaria y la enseñanza de las ciencias naturales y agroecología basado en la apropiación tradicional y el conocimiento local de la naturaleza (UNEM 1999).

A partir de este momento, UNEM comienza un proceso tenso de negociación y conflicto con las instancias gubernamentales en busca del reconocimiento y la implementación de su programa de bachillerato, que a la fecha aún continua. Aún cuando adaptaron su propuesta para que, al igual que el bachillerato de Guaquitepeq, se adecuara a la normatividad vigente, la carencia de una fuente estable de recursos económicos que sustente la operatividad del proyecto y de una organización “respetable” que respalde su trabajo y se responsabilice ante las autoridades educativas, les ha

impedido obtener, ya no digamos el financiamiento, incluso el reconocimiento oficial. En otras palabras, la pretensión de implementar un proyecto educativo bajo la modalidad de educación pública enfrenta mucho más obstáculos que si se operacionaliza en la modalidad de educación privada.

2.4.- La educación zapatista: la autonomía como base de la interculturalidad

En 1997, tras la negativa del ejecutivo federal a reconocer los acuerdos firmados en San Andrés, el E.Z.L.N. decide modificar su estrategia, abandona el diálogo y se declara en resistencia ante las instancias gubernamentales⁴¹, descartando cualquier tipo de negociación y rechazando los apoyos provenientes de las mismas y anuncia una serie de acciones encaminadas hacia el fortalecimiento de la autonomía en sus territorios, redefiniendo los municipios rebeldes como municipios autónomos y creando toda una estructura paralela a los ayuntamientos constitucionales con el objetivo de dar cumplimiento a los Acuerdos de San Andrés:

En estas condiciones, las comunidades en resistencia tomaron la iniciativa de formar su propia organización educativa, como parte del proceso de construcción de la autonomía. Por eso han resistido las ofertas educativas del gobierno, que ni los toman en cuenta ni resuelven a fondo los problemas (Enlace s.a.:2).

Dentro de la educación del gobierno enseñan en un solo idioma (español) y nosotros queremos poder aprender en nuestra propia lengua. En su idioma de ellos, eso nos obliga hablar su idioma y nos obliga aprender sus ideas. Y nosotros creemos que no debe de ser así y vemos que si queremos nuestra propia educación, es mejor hacerlo entre nosotros mismos, nombrar nuestros propios maestros, promotores, y también incluir nuestra cultura. Porque en la educación oficial puede ser que se pierde la cultura y los niños indígenas ya no van a conocer su cultura. Después se sienten una vergüenza de ser indígena[s]. No está bien, no estamos de acuerdo. Queremos una educación que apoya al pueblo, no que apoya al gobierno. El gobierno tiene una educación que beneficia a ellos y nada para el pueblo. Por eso decidimos buscar nuestros propios maestros y enseñar como deberían de enseñar (Comisión Regional de Educación, en Klein 2001).

El objetivo, explican, “es cambiar nuestra situación. La obligación de los pueblos es luchar para cambiar, porque no podemos esperar que alguien venga a hacerse cargo de nosotros y, en este sentido, la educación es el arma más poderosa de los pueblos” (testimonio de un promotor de la ESRAZ, en Muñoz 2004).

⁴¹ Una nueva forma de resistencia, ahora pública, a diferencia de las centenarias formas de resistencia indígena (disfrazadas, discretas u ocultas), desarrolladas al nivel de la *infrapolítica* (ver Scott 2000).

2.4.1.- Semillita del Sol

Así es como en la región Cañadas de la Selva Lacandona comienzan los trabajos de construcción del proyecto de educación autónoma “Semillita del Sol” cuyos cursos de capacitación de promotores de educación dan inicio en julio de 1997. El proyecto propone un modelo educativo comunitario y pone el acento en su carácter autónomo:

El proyecto Semillita del Sol busca generar una alternativa educativa que responda a la petición de las comunidades y esté sujeto a su mandato. Fue claro desde el inicio que no se debiera reproducir los errores del sistema oficial, como la imposición de contenidos irrelevantes, las formas mecánicas de enseñarlas, las relaciones de poder tradicionales en la educación oficial. La idea era echar a andar un proceso educativo integral, construido conjuntamente entre todos los que en él participan –comunidades, padres, niños, promotores, maestros, asesores- y estrechamente relacionado con la realidad regional (Enlace s.a.: 3).

La escuela que deseamos no puede ser una institución ajena a la comunidad, a la cual da servicio; debe ser mas bien, parte integral de la comunidad, debe pertenecer a ella en sentido pleno. Ello conlleva la participación de la comunidad en la concepción de la escuela, en las decisiones que atañen al conjunto del proceso formativo (desde los contenidos y las formas de la enseñanza, las cuestiones operativas –horarios, calendarios, recursos- hasta el sentido de la escuela en tanto espacio de generación de saberes colectivos). La escuela tendrá que subordinarse a la decisión del colectivo al cual pertenece, es decir, a la comunidad (Enlace s.a.: 8-9).

El proyecto trabaja con promotores de educación elegidos en sus comunidades, con estudios de primaria o secundaria, quienes son capacitados por un grupo de jóvenes formadores, voluntarios, provenientes del Distrito Federal, en cursos programados cada seis meses. Los promotores reciben el apoyo solidario de la comunidad, sea en especie o en trabajo en su parcela, para su sostenimiento. Los estudios no tienen reconocimiento oficial:

Cada pueblo tiene un acuerdo porque sabemos que el promotor de educación no puede seguir en el trabajo si no le ayudamos. Estamos ayudando en su milpa, la comunidad sembramos, limpiamos el monte en la milpa, y cosechamos cuando ya está el maíz y frijol y le llevamos a su casa y así es que come el promotor de educación porque en esta educación autónoma no hay ningún salario (Comisión Regional de Educación en Klein 2001).

Se trabaja con base en la integración de diferentes conceptos alrededor de un tema o problema en común, así como con la integración de “saberes locales y escolares en los espacios de Historias (en plural), Matemáticas y Vida y Medio Ambiente” (Enlace s.a.:6).

En este proyecto, la definición de los contenidos propios en el aprendizaje se plantea a partir de tres vertientes: la revaloración de los saberes locales, la valoración de conocimientos que provienen de fuera de una localidad dada y la reflexión en cuanto a lo deseado, lo útil y lo necesario (Enlace s.a.:7).

Les enseñamos a los niños leer y escribir y la suma y la multiplicación pero también les enseñamos sembrar la milpa, el frijol, porque si no, no sabe uno. Vimos que esta idea es buena porque el día que diga el niño que ya no quiere estudiar, o aunque quiera estudiar pero también quiere su hortaliza o su milpa para sembrar maíz, ya va a saber. También están aprendiendo a sembrar verduras en una hortaliza colectiva de la escuelita (Comisión Regional de Educación, en Klein 2001).

Semillita del Sol comenzó a trabajar en comunidades que no contaban con servicios educativos desde el inicio del conflicto zapatista: “pero es la única forma de no abandonar a los niños. Había sido un buen tiempo que estaban abandonados porque desde 1994 que estaban sin clases. Tenemos una escuela primaria aquí pero se quedó abandonada el 1 de enero del 94. Se quedó sin maestro, sin nada” (Klein 2001:3). En las comunidades donde existían primarias oficiales, Semillita del Sol comenzó trabajando con los niños únicamente por las tardes, mientras que por las mañanas los niños asistían a la escuela oficial (UNEM s.a.). En los años posteriores, el proyecto ha tenido un importante crecimiento y comenzó a desplazar a los maestros oficiales que aún continuaban trabajando en comunidades zapatistas. Actualmente se encuentra funcionando en varias regiones zapatistas, en la zona Selva y en la zona Norte:

El momento de correr los maestros oficiales empezó en diciembre del 1999 y enero del 2000. La decisión de correr los maestros oficiales era un acuerdo de la región; si vamos a tener nuestros propios maestros no tenemos por que tener allí los maestros del gobierno. No queremos competencia o problemas. Empezamos a informar de buena manera, de explicar por qué. Algunos de los maestros entendieron, donde mas o menos estaban de acuerdo con nuestra educación autónoma. Salieron ellos por entender que vamos a hacer la educación entre nosotros mismos. La respuesta del gobierno cuando supo que queríamos correr los maestros oficiales, bajaba más maestros, especialmente en comunidades donde hay división. El gobierno quiere que peleemos entre nosotros mismos. En las comunidades divididas, los priistas no querían sacar [a] los maestros oficiales porque no están de acuerdo con la educación autónoma. En estas comunidades hay competencia entre el maestro oficial y el promotor de educación. Seguimos explicando con los hermanos: no queremos problemas entre nosotros. Aunque sea de otra organización, todos somos campesinos. Siempre tenemos que buscar una solución. Es muy difícil donde son menos los compañeros y mayoría priistas. A veces les decimos a los promotores quitate de allí para no tener problemas. Tenemos que buscar la forma poco a poco” (Comisión Regional de educación, en Klein 2001:4).

Al respecto, en julio del mismo año, el Director de Educación Elemental de los SECH declaraba que

[...] unos mil alumnos se graduaron en las escuelas autónomas zapatistas al término del actual ciclo escolar. En un primer momento, en al menos 80 escuelas de la zona de influencia zapatista se inició el proceso educativo paralelo. Los mentores zapatistas manejan un servicio educativo alterno, aunque no tienen el reconocimiento, ni lo tendrán, por parte del Sistema Educativo Nacional, porque no estuvieron bajo nuestra supervisión [...] En reiteradas ocasiones los habitantes de la zona de conflicto han cuestionado la estructura educativa oficial, bajo el argumento de que no corresponde a las necesidades o expectativas de las zonas indígenas. Ciertamente, hay un reclamo histórico. Tenemos que hacer un replanteamiento profundo de lo que es la política educativa para el sector indígena. De manera conjunta debe analizarse lo que son las necesidades de enseñanza que se corresponden a los contextos socio-culturales, para dar respuesta a sus demandas (Global Report, no. 78, 13-19 julio del 2000, www.agrnews.org).

A la par de la implementación de Semillita del Sol, en comunidades zapatistas de los Altos de Chiapas se echó a andar un proyecto de educación autónoma con características similares, en el que también participan promotores de educación elegidos y apoyados por sus respectivas comunidades, que también son capacitados por un grupo de asesores de ONG's que venían trabajando con comunidades indígenas de Chiapas, mediante cursos de capacitación programados durante un fin de semana cada mes, en un centro de capacitación preparado para tal fin.

Los alumnos están organizados en tres niveles de dos años cada uno y los contenidos en seis áreas de trabajo y aprendizaje: lengua, matemáticas, nuestra tierra, de la historia de la comunidad a la del mundo, construyendo la autonomía y deportes y las clases se imparten tres días por semana por decisión de las comunidades.

Aunque como vemos, en estos “modelos” zapatistas se rescatan ciertos aspectos de la educación comunitaria e intercultural, similar a los modelos de CONAFE y PECEI, su orientación es diferente, hacia los modelos de *educación popular comunitaria* que tienen en Paulo Freire a uno de sus principales impulsores y que, según Enrique Pieck, “[...] en lugar de enfatizar la integración en un sistema socioeconómico ya establecido se preocupa fundamentalmente por fortalecer (to empower) a la comunidad [...] y] promueve una participación que apunta hacia la ‘liberación’ vinculada con la noción de clase social” (1996:119), hacia la transformación de las estructuras de poder a través de la recuperación del conocimiento cotidiano como punto de referencia para evaluar el conocimiento externo, y también orientada hacia los modelos críticos de educación intercultural; es decir, poniendo

énfasis en el carácter político tanto de la educación como de la cultura, como herramientas para la resistencia y la transformación social.

2.4.2.- *Sp'ijubtesel jbatjik yu'un yachil jkuxlejaltik* (Educándonos para nuestra nueva vida):

ECIDEA

En diciembre de 1997, la Asociación Rural de Interés Colectivo (ARIC Unión de Uniones), en cuyo seno había surgido el PEICASEL, antecedente de PECl y de UNEM, y que desde 1994 había sufrido una serie de divisiones derivadas de su interacción al nivel de la cotidianeidad con el E.Z.L.N., se reorganiza y

[...] el 22 de diciembre de 1997, la Asamblea General de Delegados de la ARIC Unión de Uniones-Coalición de Organizaciones Autónomas de Ocosingo, acuerda la salida de los instructores del CONAFE y de los maestros bilingües de la SECH y el nombramiento de educadores comunitarios. Son 32 comunidades tzeltales de los municipios de Ocosingo y de Chilón las que se suman al desafío de construir una propuesta de educación primaria intercultural bilingüe (Lumaltik 2001:7).

Con la asesoría y gestión financiera de Enlace, Comunicación y Capacitación, A.C., (una ONG que “desde 1982 colabora y contribuye al fortalecimiento de las organizaciones sociales campesinas e indígenas en Chiapas y en otros estados del país y que en 1997 establece un equipo regional en Ocosingo” (Lumaltik 2001:22)) y con la participación del Municipio Autónomo Zapatista Primero de Enero, crean el Programa de Educación Comunitaria Indígena para el Desarrollo Autónomo (ECIDEA), mismo que ponen en práctica a partir del ciclo escolar 98-99, sin reconocimiento de validez oficial, atendiendo a un total de 1200 niñ@s, que para el ciclo 2001-2002 se habían reducido a 750, provenientes de 25 comunidades en resistencia. Es el primer proyecto educativo que integra explícitamente las perspectivas comunitaria, intercultural y autónoma en su propósito general: “contribuir al proceso autonómico y al desarrollo sustentable y sostenible de las comunidades indígenas a través de una propuesta de educación comunitaria intercultural bilingüe” (Lumaltik 2001:17).

El proyecto trabaja con un grupo de educadores indígenas seleccionados por sus comunidades, que en el verano de 1999 se integran como una Asociación Civil con el nombre de *Lumaltik Nopteswanej* (educadores de nuestro pueblo) y que son capacitados pedagógicamente por

el equipo de asesores de Enlace, Comunicación y Capacitación en talleres periódicos, además de que cursan estudios básicos en el INEA, medio-superiores en el bachillerato pedagógico de Guaquitepeq y/o superiores en la U.P.N.

En el programa ECIDEA se propone una educación indígena intercultural bilingüe, basada en concepciones y estrategias de la educación popular y comunitaria, a fin de favorecer el desarrollo autónomo de las comunidades e individuos que lo integran. Las concepciones de aprendizaje se supeditan a estos modelos y finalidades, por lo cual se retoman las teorías del aprendizaje significativo, aprendizaje por descubrimiento y de la metacognición (Lumaltik 2001: 40).

Concretamente se propone la articulación entre contenidos propios y contenidos nacionales (de los planes y programas de la SEP) a través de temas generadores definidos por el grupo (educador y alumnos). Los contenidos son divididos en cuatro áreas: nuestro mundo: hombres, mujeres y naturaleza, nuestro mundo: relación hombre-hombre, nuestras palabras y nuestras cuentas.

2.4.3.- Escuela Secundaria Rebelde Autónoma Zapatista

Desde 1997, las comunidades zapatistas de los Altos de Chiapas, con el apoyo económico de la organización "Schools for Chiapas", con sede en San Diego, California, comienzan los trabajos para la creación de la Escuela Secundaria Rebelde Autónoma Zapatista Primero de Enero (ESRAZ) en el Aguascalientes de Oventik, misma que comienza sus cursos de capacitación el 12 de diciembre de 1998. La capacitación es impartida durante el año de 1999, por un grupo multidisciplinario de asesores mestizos voluntarios, simpatizantes del movimiento, a un grupo de 14 jóvenes indígenas con estudios de secundaria o preparatoria, elegidos en sus comunidades para desempeñarse como promotores en la escuela (Muñoz 2004).

La escuela abre sus puertas a 180 alumnos provenientes de diferentes comunidades de municipios autónomos aledaños como San Andrés Sakamchen, San Juan de la Libertad, Magdalena, entre otros e inicia labores formales el 10 de abril del año 2000, funcionando bajo la modalidad de albergue y también sin reconocimiento oficial. La propuesta de la escuela pone énfasis en el carácter autónomo y liberador de la educación, sustentando su trabajo en la pedagogía liberadora de Paulo Freire. Organiza los contenidos en varias áreas temáticas: Comunicación, Matemáticas, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Humanismo, Producción y Tsotsil y plantea

partir del conocimiento local hacia el conocimiento global a través de preguntas o actividades generadoras. En los capítulos V y VI de este documento se presenta información detallada sobre este proyecto en particular.

2.4.4.- Escuela autónoma de Polhó: *Ta spol be*

También en 1998, comienza sus trabajos otro proyecto de educación primaria autónoma en la sede del municipio zapatista de San Pedro Polhó, también en los Altos de Chiapas. Ahora con el apoyo de la asociación civil *Ta spol be* (abriendo camino), creada por un grupo de académicos, específicamente para acompañar a este proyecto educativo. El proyecto ha acondicionado varias pequeñas escuelas en cada uno de los diferentes campamentos instalados en Polhó para atender a los niños desplazados por los acontecimientos suscitados en la región durante el año de 1997 que terminaron con la tristemente célebre masacre de Acteal.

También aquí se trabaja con jóvenes indígenas elegidos en sus “comunidades” para desempeñarse como promotores educativos, asesorados y capacitados por grupos de estudiantes provenientes principalmente del Distrito Federal, quienes cubren estancias de 6 meses a un año en la comunidad como parte de su servicio social y que a su vez se coordinan y participan en un taller de preparación con el grupo permanente de integrantes de *Ta spol be* con sede en el D.F., encargados de conseguir los financiamientos para estas actividades.

El proyecto define su propuesta educativa como intercultural, participativa y liberadora y divide los contenidos en siete áreas de conocimiento: Lengua Materna, la Castilla como segunda lengua, Matemáticas, Entorno Natural, Entorno Social, Identidad y Zapatismo (ver www.bigfoot.com/taspolbe).

2.4.5.- Sociedad Civil Las Abejas

La matanza de Acteal dejó también varios cientos de desplazados de la Sociedad Civil Las Abejas, en las comunidades de Acteal y Xoyep, en el municipio de San Pedro Chenalhó; por lo que muchos niños quedaron sin atención educativa en los campamentos; ante lo cual, a partir de 1999, se comienza a trabajar en un proyecto educativo para atender esta demanda. La organización Las Abejas, simpatizante del E.Z.L.N., en coordinación con jesuitas de la Diócesis de San Cristóbal y

Amerilac, echa a andar la Escuela Primaria Autónoma Tsotsil, que se estableció en las comunidades de Acteal, Xoyep y Yibeljoj, atendiendo a aproximadamente 400 niños con el trabajo de 29 promotores indígenas elegidos en las comunidades, impartiendo conocimientos sobre el Maíz, la Madre Tierra y la Familia entre otros (Klein 2001).

2.5.- Más allá del Estado y del mercado: la “Sociedad Civil” y las ONG’s

“Si se sale el Estado, entran las fuerzas del mercado y eso es peor”, fue el comentario de una de las asesoras de UNEM en una reunión en la que proponían reconsiderar la relación del proyecto con el gobierno del estado de Chiapas. Como se ha podido entrever, hasta lo que llevamos del recuento de los proyectos educativos en Chiapas, ésta ha sido una de las cuestiones de continuo debate en el desarrollo de los diferentes proyectos: su relación con el Estado. Podemos afirmar que todos los proyectos educativos que han actuado al margen del mismo, sean independientes o autónomos, lo han hecho después de que no encontraron una respuesta satisfactoria a sus demandas por parte de las instancias gubernamentales, ante lo que se acercaron a personas o instituciones independientes (Sociedad Civil) en busca de asesoría, sea para “armar” su proyecto educativo o para servir como intermediarios ante el Estado. Así fue como la mayoría de ellos entabló algún tipo de relación con Organizaciones no Gubernamentales⁴² y se presentó lo que María Bertely (2003) llama el tránsito de la intermediación corporativa a la intermediación civil. El que éstas estuvieran allí, como esperando que demandaran sus “servicios” o que posteriormente se conformaran como tales, no es un hecho aislado y fortuito, sino que es parte de los cambios sociales que están viviendo las sociedades “occidentales” en la etapa de la globalización y en el marco de las políticas neoliberales:

En la actualidad, la esfera pública que se ocupa de la producción social tiende a ampliarse con la incorporación de nuevos actores. Uno de ellos son las organizaciones de defensa de valores básicos, generalmente conocidas como ONGs (organizaciones públicas no gubernamentales), que a sus funciones originales de interlocución política y organización popular tienden a agregar la de prestación de servicios sociales (salud, educación, etcétera)” (Bresser s/f).

⁴² Y en algunos casos, con individuos que operaban, de forma personal, desde diverso tipo de instituciones (religiosas, políticas e incluso estatales) y que hicieron posible el acceso a recursos institucionales para la implementación de acciones concretas, pero sin un compromiso explícito de las mismas con los proyectos educativos.

Este auge de las ONGs tiene varias fuentes. Primeramente, responde a las políticas económicas de adelgazamiento del Estado promovidas por el neoliberalismo desde organismos internacionales, que buscan que el Estado relegue sus antiguas obligaciones sociales en manos de la iniciativa privada, a las fuerzas del mercado. Ante lo que podría pensarse que el zapatismo simplemente le ha facilitado las cosas al gobierno mexicano. Sin embargo, como afirman Bresser y Cunill, “parte de las prácticas que desarrollan lo hacen no sólo para enfrentar déficit y/o vacíos dejados por el Estado o el mercado, sino a partir de un proyecto de contención de la influencia de ambos sobre la vida social” (s/f:40). Éste sería más bien el caso de las ONGs que nos ocupan. De forma que no sólo no están realizando la “tarea” por el Estado, sino que lo están haciendo contrariando sus preceptos y en función de un proyecto político contrahegemónico, como parte de una estrategia política que busca presionar para que el Estado asuma sus obligaciones en la materia pero respondiendo a los requerimientos de sus destinatarios.

2.6.- Ante la resistencia: hegemonía y dominación. Dinero (cobertura y compensación) y represión como respuesta del Estado

Los gobiernos federal y estatal, por su parte, concentraron sus esfuerzos en impulsar sus programas de tipo compensatorio (promovidos e impulsados desde el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo) y entre 1997 y 2000, como parte de toda una estrategia política implementada para minar la base social del E.Z.L.N. y para contrarrestar sus acciones de resistencia, intensificaron el otorgamiento de exiguas becas a los alumnos indígenas a través del programa de educación, salud y alimentación (PROGRESA) que, complementado con otros programas de becas preexistentes, como Fiduciar de CONAFE o el de SECH, prácticamente han llegado a apoyar a la totalidad de los alumnos inscritos en las escuelas oficiales de las comunidades indígenas a partir del tercer grado de primaria y hasta concluir los estudios de secundaria, ahora bajo el nombre sexenal de Oportunidades.

Complementando las becas, se ha implementado el programa de “desayunos escolares” que, con financiamiento federal, estatal y municipal, otorga una serie de alimentos industrializados a los niños para que los consuman al inicio de la jornada escolar⁴³. Además, se ha implementado el Programa Escuelas de Calidad (PEC) que otorga recursos a las escuelas en función de la

⁴³ Alimentos que, por no corresponder con los patrones locales de alimentación, en su mayoría son comercializados en el mercado local o se utilizan para el consumo de los animales domésticos.

participación de los padres de familia para el mantenimiento de las escuelas, así como un programa de apoyo económico a los docentes que laboran en zonas marginadas y que permanecen en las mismas.

Las acciones gubernamentales se concentraron en inyectar recursos económicos a las comunidades con el fin de contrarrestar y minar las bases de apoyo hacia el zapatismo. Son muy conocidas las notas informativas difundidas por el gobierno del estado en las que aparecen bases de apoyo del E.Z.L.N. aceptando los recursos gubernamentales y desertando de las filas zapatistas. La escuela, como un espacio privilegiado de acción institucional en las comunidades más apartadas, se convirtió en la puerta de entrada de muchas de estas acciones.

Estos programas *compensatorios* han constituido una de las respuestas “preferidas” de los gobiernos liberales para enfrentar la diversidad cultural en las escuelas, están basados en la teoría funcionalista del capital humano y consideran que “la pobreza y la discriminación provienen, en gran parte, del hecho de que los grupos marginados no poseen, por lo común, las mismas oportunidades para adquirir el conocimiento y las destrezas necesarios” (García 2000:111):

En sentido amplio, se denomina política educativa compensatoria al conjunto de medidas políticas, económicas, sociales y escolares de discriminación positiva que se aplican sobre una población afectada por pobreza económica, social y cultural, en orden a reducir y paliar su desventaja en el sistema educativo (Muñoz Sedano 2000:82).

En México comienzan a operar desde 1989 con el Programa Nacional de Solidaridad, que para 1994 cambia su nombre por el de PROGRESA y en 2000 por el de Oportunidades. Específicamente en el terreno educativo, desde 1991 opera el Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE), que ha cambiado continuamente de denominación hasta el implementado a partir del 1998: el Programa para Abatir el Rezago en la Educación Inicial y Básica (PAREIB); todos centrados en apoyar procesos de capacitación de los docentes, en la dotación de material educativo, mejoramiento de la infraestructura física y en cuestiones de planeación, administración y evaluación (Banco Mundial 1994, Bermúdez 2003).

Otra parte de las acciones de los gobiernos se ha centrado en la ampliación de la cobertura, ahora de la educación media básica y media superior, con el establecimiento de un importante número de planteles de educación telesecundaria, secundarias técnicas, telebachilleratos y colegios de bachilleres en comunidades indígenas, e incluso CONAFE ha incursionado en la educación

media a través de su programa de educación post primaria, aunque sin reconocimiento de validez oficial para no invadir los terrenos de otras instancias.

El presidente Ernesto Zedillo habló sobre todos estos programas en un acto de inauguración de una secundaria técnica en el municipio de Pantelhó, el 30 de junio de 1997:

La primera tarea educativa en Chiapas es llevar la educación al mayor número posible de niños y jóvenes. En Chiapas el número de alumnos que asisten a la escuela preescolar, primaria y secundaria ha crecido 11.2 por ciento en los tres últimos ciclos escolares, cuando en todo el país este aumento ha sido del 3 por ciento.

En los tres niveles de la educación básica se han abierto cerca de 8,600 nuevos grupos para 103 mil alumnos. En los últimos 3 años el número de maestros creció en más de 8,100, un aumento de casi 20 por ciento. Debemos destacar que más de dos terceras partes de todo este crecimiento se ha dado en comunidades aisladas de menos de 500 habitantes, que son las de mayores carencias educativas. Esto ha sido posible gracias al esfuerzo de los educadores comunitarios, como lo explicó muy bien nuestra compañera. Desde luego, compañera, seguiremos apoyando la educación comunitaria y bilingüe en las comunidades indígenas. Ustedes pueden contar con ello.

Además, se equiparon 300 telesecundarias. En 1997 se crearán 61 nuevos centros de telesecundaria.

Hoy, he querido anunciar aquí, en Chiapas, en esta comunidad de Pantelhó un paso más en materia de libros de texto. En el nivel de secundaria el costo de los libros de texto puede ser un impedimento real para que los jóvenes de muy escasos recursos puedan continuar sus estudios. Por eso, si conforme a la reforma constitucional realizada en 1993 queremos que todos los jóvenes mexicanos tengan oportunidades reales de completar su educación básica hasta la secundaria, debemos tomar en cuenta la necesidad de libros de texto para quienes menos tienen.

Por eso, tengo la satisfacción de anunciar el comienzo de un Programa de distribución gratuita de libros de texto en las escuelas secundarias de los municipios con los índices de mayor pobreza y marginación de todo el país.

Los niños que asisten a las escuelas de preescolar y de primaria, especialmente, necesitan una alimentación que les permita poner atención a sus clases y aprovecharlas lo mejor posible. En Chiapas, todos los días de escuela se apoya a 403 mil niñas y niños con desayunos calientes que preparan madres de familia que participan voluntariamente en este noble programa para la nutrición infantil. Esto significa que 46 por ciento de todos los niños que asisten a esos grados, reciben esta ayuda. Es la proporción más alta en todos los estados de la República

Por otra parte nos hemos propuesto que cada vez más estudiantes de Chiapas terminen la secundaria y pasen al nivel siguiente, al de preparatoria, y también al nivel universitario. Para ello, como lo comentaba el señor Gobernador, se abrieron 50 nuevos planteles de bachillerato, es el mayor número de nuevos planteles de bachillerato de todos los estados (versión estenográfica del evento, mecanuscrito).

A la par, los gobiernos federal y estatal emitieron declaraciones y acciones en contra de los proyectos educativos autónomos: “este tipo de escuelas autónomas fueron atacadas por las autoridades mexicanas que llegaron a calificarlas como centros donde se practicaba un tipo de educación para la guerra y la subversión” (<http://www.angelfire.com/ab/cambio>).

El 25 de julio de 1998, el Instituto Nacional de Migración expulsó del país al activista norteamericano Peter Brown, líder de la organización “Escuelas para Chiapas”, por considerar que desconoció “con su conducta a las instituciones de la República encargadas de organizar el sistema educativo nacional” (La Jornada, 26 de julio de 1998).

En oficio dirigido a la opinión pública el 25 de febrero de 1999, el Comité de Educación de la ESRAZ denunció que

El día 16 de febrero, el señor René Bodegas Valera (Secretario de Educación del estado), nuevamente volvió a declarar en palacio de gobierno que se estaba haciendo las investigaciones, sobre la impartición de una educación subversiva en la escuela de Oventic, en esta ocasión dijo que se van a recuperar la vida institucional a como de lugar en esta escuela, que es por medio del desmantelamiento de las instalaciones de nuestra escuela secundaria autónoma “Primero de enero”.

Por otra parte, el 2 de octubre de 1999, un grupo de profesores y alumnos de origen indígena fundaron, en la ciudad de San Cristóbal de Las Casas, la Normal Indígena Intercultural Bilingüe Jacinto Canek, con el objetivo de formar a “profesionistas bilingües capaces de satisfacer las necesidades educativas prioritarias de las comunidades indígenas del estado, capacitados para implementar programas de educación intercultural” (Coordinadora General de Estudiantes 2003). Comienzan trabajando de forma provisional en las instalaciones de una escuela bilingüe de la periferia de la ciudad, sin recursos y sin reconocimiento oficial, mismo que conseguirían posteriormente a través del gobierno del estado.

2.7.- El “cambio” que acabó con la “esperanza”⁴⁴

En las elecciones federales y estatales del año 2000, el pueblo mexicano y chiapaneco manifestaron su esperanza en el cambio político, esperanza que fue compartida incluso por los más escépticos,

⁴⁴ Este subtítulo hace referencia a los eslogans de campaña y de gobierno de los grupos que llegaron al poder en el año 2000: a nivel nacional “el gobierno del cambio” y a nivel estatal “el gobierno de la esperanza”.

entre ellos, por los zapatistas, quienes, ante el ascenso al poder de un nuevo partido, iniciaron una nueva campaña para promover la elevación a rango constitucional de los Acuerdos de San Andrés, a través de la Ley de Derechos y Cultura Indígenas. Nuevamente se toparon con el conservadurismo liberal, y el aparato estatal en pleno (legislativo, ejecutivo y judicial federal y estatales) se negó a aprobar la Ley y en su lugar aprobó una Ley Indígena incluso más limitada que la que había propuesto el anterior ejecutivo. El E.Z.L.N. volvió a su resistencia y las acciones en materia educativa se continuaron realizando de forma paralela.

En el mismo mes de enero del 2001, a menos de dos meses de haber asumido la presidencia, el nuevo gobierno federal creó “la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB), dependiente de la Secretaría de Educación Pública, que tendrá como propósito asegurar que la educación intercultural bilingüe responda con un alto nivel de calidad a las necesidades de la población indígena” y asigna entre sus atribuciones, las siguientes: “promover y evaluar la política intercultural bilingüe en coordinación con las diferentes instancias del Sistema Educativo Nacional; Promover la participación de las entidades federativas y municipios, así como de los diferentes sectores de la sociedad, pueblos y comunidades indígenas, en el desarrollo de la educación intercultural bilingüe; Promover y asesorar la formulación, implantación y evaluación de programas innovadores de educación intercultural bilingüe [...]” (Diario Oficial de la Federación, 22 de enero de 2001:58). Desde entonces, esta dependencia ha difundido los preceptos de la educación intercultural bilingüe entre los docentes del Sistema Educativo Nacional, sin proponer cambios de fondo en la política de educación indígena.

Posteriormente con la aprobación de una Ley de Derechos y Cultura Indígenas mutilada y alterada, se elevaría a rango constitucional la obligación del gobierno a

Garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural, la alfabetización, la conclusión de la educación básica, la capacitación productiva y la educación media superior y superior. Establecer un programa de becas para los estudiantes indígenas en todos los niveles. Definir y desarrollar programas educativos de contenido regional que reconozcan la herencia cultural de sus pueblos, de acuerdo con las leyes en la materia y en consulta con las comunidades indígenas. Impulsar el respeto y conocimiento de las diversas culturas existentes en la nación (Artículo 2º. Constitucional).

También en el artículo 11 de la Ley General de Derechos Lingüísticos de los pueblos indígenas, promulgada en marzo de 2003, se estableció que “las autoridades educativas federales y de las

entidades federativas, garantizarán que la población indígena tenga acceso a la educación obligatoria, bilingüe e intercultural [...] Asimismo, en los niveles medio y superior, se fomentará la interculturalidad, el multilingüismo y el respeto a la diversidad y los derechos lingüísticos”.

Por su parte, el nuevo gobierno estatal, que llegó al poder con el apoyo de partidos y organizaciones opositoras, incluidas organizaciones simpatizantes zapatistas y que incluyó a varios líderes sociales en el gabinete, gozaba de un amplio margen de credibilidad entre los activistas políticos de izquierda, credibilidad que se mantuvo tras lograr que el Congreso local votara en contra de la resolución del Congreso federal en torno a los Acuerdos de San Andrés.

En su Programa Educativo Estatal 2001-2006, el gobierno del estado presentó un diagnóstico desolador de la educación en Chiapas, calificándola como el “rezago de rezagos”, por lo que ha clasificado a las acciones a realizar en este campo como “prioridad de prioridades”:

La educación en Chiapas ha sido el rezago de rezagos. Aunque se ha canalizado una importante inversión de recursos económicos, la crisis del sistema educativo es estructural. La falta de cobertura, pertinencia, eficacia, calidad y equidad se reflejan en el escaso impacto y la poca relevancia social que tienen los programas educativos. Los indicadores en este rubro ponen en evidencia un conjunto de problemas. Las dificultades del sistema educativo adquieren una dimensión más preocupante ante la inexistencia de una política, en este renglón, integral e integradora.

En educación primaria, la tasa de deserción es de 5% y es la más alta del país; la de reprobación es de 11.3% y es la segunda más alta; la de eficiencia terminal de 64.3% es la más baja de la nación. Estos tres indicadores conforman un panorama preocupante. A ellos debemos sumar el hecho de que la población tiene un grado de escolaridad de 5.6 años y que 23 de cada 100 habitantes no saben leer ni escribir, lo que también representa el índice más alto del país. A nivel nacional el grado de escolaridad es de 7.6 años y el índice de analfabetismo de 9.5%.

En cuanto a la educación indígena, el panorama es aún más dramático. La tasa de eficiencia terminal en la educación primaria, en el tiempo establecido, tiene un promedio de 35% en los últimos cuatro años, por la deserción y los altos índices de reprobación que provocan las adversidades que enfrentan los niños indígenas y la desafortunada planeación, al ubicar a maestros y maestras sin el conocimiento de la lengua y cultura de estos pueblos. La carencia de una política de equidad de género afecta con mayor medida a las mujeres, quienes se encuentran en la exclusión y el atraso. Existe una condición de similar desigualdad en las comunidades indígenas, en donde los modelos educativos bilingües biculturales no tuvieron los resultados que se esperaban, lo que provocó que el retraso sea mayor que el de otros grupos sociales.

Las medidas que impulsaron los gobiernos federal y estatal, para crear mejores condiciones de aprendizaje, reducir los índices de reprobación y deserción y aumentar la eficiencia terminal, tuvieron resultados limitados e insatisfactorios. Aun está pendiente de evaluar la incidencia que programas como Progresá tuvieron en los rendimientos escolares.

Una cuarta parte de los estudiantes que cursan la educación media, no está dentro del rango de edad ideal para cursar este nivel; de los jóvenes del grupo de edad de entre 15 y 19 años, apenas el 26% cursan estudios de educación media superior. Esto se debe a una multiplicidad de factores que tienen que ver con retrasos en la primaria, problemas de transición entre niveles escolares e índices de reprobación en la secundaria. Aunado a esto, es necesario considerar que en los próximos años el crecimiento demográfico impactará de manera significativa en la demanda de servicios de educación secundaria, media superior y superior.

La realidad educativa en nuestro estado refleja que aunque el apoyo federal y estatal a la educación ha sido enorme, dista aún de poderse considerar con criterios de equidad, calidad y pertinencia en las diversas regiones de la geografía chiapaneca.

La calidad del servicio educativo tampoco corresponde a las expectativas de la sociedad, en virtud de que los programas educativos no promueven aprendizajes significativos, que aporten a las y los jóvenes una base sólida para la educación continua a lo largo de la vida laboral y ciudadana.

Al mismo tiempo, en las declaraciones de los funcionarios estatales se percibía un espíritu de apertura hacia las propuestas educativas alternativas, incluso hacia las posturas extremas zapatistas, aunque también se evidenciaba su profundo desconocimiento de las mismas, como se puede apreciar en una nota publicada por la agencia de noticias CAMBIO, el 5 de marzo del 2001:

El actual gobierno de Chiapas avaló el proyecto de educación autónoma rebelde que grupos de extranjeros han practicado en la zona de operancia del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN).

El secretario de educación Alfredo Palacios Espinosa dijo a los medios de comunicación que el planteamiento del programa educativo zapatista no se contrapone a los objetivos oficiales y aceptó que incluye una fuerte carga ideológica no obstante detalló: "todos los programas educativos contienen ideologías, sólo hay que ser respetuosos de las que ellos sostienen".

El funcionario explicó que al menos 15 mil niños indígenas chiapanecos estudian sus primeros años de escuela (primaria) con el programa "Semillita del Sol" diseñado por el activista americano Peter Brown en los conflictivos municipios de Ocosingo, Las Margaritas y Altamirano donde operan los guerrilleros zapatistas y no se acepta la presencia de profesores del gobierno (<http://www.angelfire.com/ab/cambio>).

La diferencia en la posición asumida con referencia a los gobiernos anteriores, al menos al nivel discursivo, impactó fuertemente en la opinión pública y muchos de los actores que venían trabajando propuestas educativas al margen de las instancias gubernamentales vieron la apertura de un espacio de diálogo y entablaron comunicación con las mismas con el objetivo de obtener reconocimiento y apoyo oficial para sus propuestas. UNEM vuelve a solicitar el reconocimiento y la

implementación de su bachillerato de educación intercultural, la certificación de los estudios realizados por 19 de sus integrantes y el reconocimiento e instrumentación de su programa de educación primaria intercultural. No encuentra una respuesta definitiva, su solicitud ha sido canalizada hacia diferentes instancias y hasta el día de hoy no ha tenido respuesta para ninguna de sus demandas.

También los integrantes del proyecto ECIDEA se acercan a la Secretaría de Educación del estado en busca de su reconocimiento. Lo único que han logrado es su incorporación al PECl, con la promesa de no interferir en sus formas de trabajo, pero ya se han presentado algunos problemas por la contratación de promotores nuevos desde la coordinación regional del PECl, pasando por alto la estructura organizativa de ECIDEA..

Una de las principales tareas del gobierno del estado ha sido la gestión de acuerdos para el retorno de desplazados a sus comunidades de origen, lo que ha logrado con bastante éxito en el caso de Las Abejas; por lo que el año 2003 el proyecto educativo de esta organización enfrentó una grave crisis, dado que, tras el retorno, los alumnos que atendía regresaron a tomar clases en las escuelas oficiales y se quedó sin población que atender. En este año (2004), la organización Las Abejas estableció un acuerdo con algunas de las escuelas oficiales y sus promotores están atendiendo a los niños los días viernes, día en que generalmente los maestros oficiales no imparten sus respectivas clases; aunque algunos padres de familia se han mostrado inconformes, dado que ese día lo ocupaban para llevar a sus hijos a la milpa.

Otro espacio en que se han desarrollado acciones gubernamentales es el de la educación superior. En el año 2000, la Universidad Pedagógica Nacional abrió una Maestría en Educación y Diversidad Cultural que opera en las sedes de San Cristóbal, Tuxtla y Palenque y ofrece una línea de especialización en educación intercultural y en el año 2001 implementó un Diplomado en Educación Intercultural. Desde el gobierno del estado, es la Universidad Autónoma de Chiapas que, a través de su campus de Humanidades, ofrece una Maestría en Educación Indígena.

2.8.- Ni juntos ni separados: coordinaciones paralelas y nueva polarización

Como se puede apreciar en el presente relato, la gran mayoría de las acciones emprendidas en el terreno de la educación indígena en Chiapas desde 1994 se han desarrollado de forma

independiente unas de otras. Es decir, no ha existido mayor coordinación entre las diferentes instancias educativas. Esta situación es producto del contexto político en que se ha desarrollado toda esta dinámica, caracterizado por el enfrentamiento político y en ocasiones militar entre el E.Z.L.N. y el gobierno federal, lo que coloca a los diferentes actores en una situación por lo menos incómoda al tener que estar moviéndose entre estos dos frentes.

Esta situación es claramente perceptible cuando observamos proyectos educativos tan similares trabajando en los mismos tiempos y en los mismos espacios y muchas veces en las mismas dependencias, como los proyectos de educación primaria, sean gubernamentales (PECI, CONAFE Y SECH), autónomos (Semillita, Altos, Polhó), o independientes (Ecidea, Abejas, UNEM) o los diferentes proyectos de bachillerato en educación intercultural (Guaquitepeq, UNEM o PECI). La situación llega al extremo de que en una pequeña comunidad pueden estar funcionando al mismo tiempo dos o más escuelas primarias pertenecientes a diferentes proyectos, que se dividen los alumnos de acuerdo con su filiación política.

En los últimos años se han realizado algunas actividades concretas de forma coordinada. Por ejemplo, a partir de 2001, con recursos donados por el Dr. Miguel León Portilla se comenzó a realizar el proyecto “tarjetas de autoaprendizaje interculturales bilingües” para la elaboración de material didáctico. En el proyecto participaron de forma coordinada UNEM, Las Abejas, ECIDEA y la CGEIB entre otros y el pasado 31 de marzo de 2004 se presentó el resultado de dicho proyecto ante el gobernador del estado. Acto en el cual, los educadores de UNEM volvieron a insistir sobre sus añejas demandas de reconocimiento, mismas que el gobernador del estado se comprometió a gestionar ante las instancias federales.

Los primeros pasos específicamente encaminados a superar esta situación se dieron a partir de la realización de dos seminarios y un taller sobre educación intercultural, entre 1998 y el año 2000, coordinados por CIESAS y U.P.N. y en los que participaron educadores de UNEM, Melel Xojobal y ECIDEA entre otras organizaciones, que desembocaron en la conformación del “Colectivo por una educación intercultural” en febrero del 2001, al que se sumaron ECOSUR, la casa de la cultura y Guaquitepeq, entre otras. La primer tarea del Colectivo fue la realización del foro “los retos de la educación intercultural en Chiapas” en julio del 2001, en el que además participó la CGEIB. Foro en el que los representantes de las organizaciones indígenas solicitaron el reconocimiento y el apoyo de sus programas por parte de las autoridades educativas del país.

Los convocantes al foro mencionaron en su momento, muy a tono con el cambio que se vivía, que “la asistencia fue muy diversa y enriquecedora, lo que demostró la capacidad de convocatoria del Colectivo, lo cual coincide con la política actual incluyente y de consulta para la toma de decisiones políticas en el estado y la federación” (Colectivo por una educación intercultural 2001).

Posteriormente, el Colectivo promovió y convocó junto a otras organizaciones e instituciones a la realización de tres congresos regionales (en Ixtepec, Oax., México, D.F. y Tijuana, B.C.) y un Congreso Nacional de Educación Indígena e Intercultural realizado en Patzcuaro, Michoacán, todos durante el año 2002, además de varios encuentros de trabajo durante el año 2003. Como resultado de dichas acciones, el Congreso ha convocado “a la sociedad en su conjunto a unir esfuerzos, por una educación nacional intercultural de calidad desde los pueblos y para los pueblos” (La Jornada, 10 de noviembre de 2002).

En todas estas acciones han participado Organizaciones No Gubernamentales, proyectos educativos independientes e instituciones gubernamentales como U.P.N. o la Secretaría de Pueblos Indios del gobierno del estado de Chiapas, y a pesar de la ausencia de representantes de los proyectos educativos zapatistas, el Congreso se ha pronunciado por la difusión, el reconocimiento y el cumplimiento de los Acuerdos de San Andrés.

Los diferentes proyectos educativos zapatistas también han dado inicio a un proceso de coordinación. En el año 2003, tras la creación de las Juntas de Buen Gobierno y la transformación de los antiguos “Aguascalientes” en “Caracoles” zapatistas, la Junta de los Altos de Chiapas inició el proceso de coordinación de las diferentes experiencias de educación primaria. Así, se abrieron nuevas escuelas primarias en los municipios de San Andrés Sakamchen y San Juan de la Libertad, creando un modelo único: la Escuela Primaria Rebelde Autónoma Zapatista (EPRAZ), que a su vez se coordina con la ESRAZ a través del también recién creado Sistema Educativo Rebelde Autónomo Zapatista de Liberación Nacional de los Altos de Chiapas (SERAZLN) (www.serazln-altos.org).

El momento actual se caracteriza por una nueva polarización de las posturas. Mientras el Presidente de la República anuncia la intención de hacer reformas a la Ley General de Educación para retirar el registro a todas las escuelas de educación básica que no trabajen con los libros de texto nacionales, el E.Z.L.N. abre nuevas escuelas primarias y secundarias en toda su zona de influencia e incluso se habla de la intención de abrir un bachillerato autónomo (ver Muñoz 2004).

Después de todo este recuento, es claro como la puesta en práctica de diferentes propuestas educativas no puede ser comprendida sino dentro de un campo de interacciones entre los diferentes agentes (colectivos e individuales) en el que ocupan una posición particular en torno a ciertas relaciones de poder, y a partir de la cual definen sus acciones, en función también de sus propias trayectorias históricas. Sin duda, lo político es un factor insoslayable en el campo educativo. Si no se toma en cuenta, tanto en las prácticas como en los análisis, se corre el riesgo de estar *dando palos a lo ciego*, como han planteado insistentemente Freire y los teóricos de la educación crítica.

Así, podemos ver cómo las estructuras del campo educativo se vieron cimbradas tras el levantamiento zapatista, imprimiéndole una dinámica nunca antes vista, ensanchando enormemente el margen de acción, así como los posibles actores y cómo, como producto mismo de las interacciones, las posiciones ocupadas fueron modificándose en el transcurso del tiempo hasta llegar al momento actual, en que el Estado mexicano parece haber logrado reestablecer su hegemonía en el campo -no sin verse obligado a realizar modificaciones en su política educativa y experimentar cambios profundos en las fuerzas que lo componen-, cooptando a varios de los proyectos otrora independientes y más cercanos al zapatismo y aislando a este último a una situación radical de resistencia, pero sin una solución de fondo de la problemática educativa. En cierta forma, esta situación refleja la perspectiva comunicativa de Ramón Flecha, según la cual, las posturas críticas tienen que desarrollar disensos que reconstruyan posteriormente consensos más igualitarios. Ahí es donde está situado el imprescindible papel de los movimientos sociales (1994:69).

CAPÍTULO III

FRONTERAS DILUIDAS: LA CONSTRUCCIÓN SOCIO-HISTÓRICA DE UN PROYECTO ESCOLAR “HÍBRIDO”.

“Si nosotros estamos esperando el momento en que podamos salir de aquí y acercarnos a la civilización, no entiendo por qué Usted decidió venir a trabajar en esta comunidad ¡tan hermosa, con sus bellos amaneceres y sus crepúsculos arrebolados!”, fue el comentario que, en tono irónico, me hizo un maestro de la telesecundaria de La Pimienta cuando se enteró de que haría mi investigación en dicha comunidad. Le contesté que era debido a que conozco desde hace unos años a los maestros de la escuela “Gorostiza” y estaba muy interesado en su propuesta de educación intercultural.

Aunque cierta, la respuesta fue parcial. En realidad, en un principio había planeado trabajar con dos proyectos o escuelas de educación primaria: una autónoma y una oficial, una de UNEM (Unión de Maestros de la Nueva Educación para México) y una de PECl (Proyecto del Educador Comunitario Indígena); de UNEM porque conozco a varios de sus integrantes, lo conocía como un proyecto autónomo y porque ha trabajado una propuesta muy interesante de educación intercultural y de PECl porque lo consideraba como uno de los proyectos oficiales que ha trabajado con mayor continuidad y cobertura una propuesta de educación intercultural en el estado de Chiapas.

En una reunión realizada en San Cristóbal, en la que se planeaba la presentación de unos materiales didácticos (elaborados por UNEM, en coordinación con otras organizaciones), solicité autorización para realizar la investigación, ante lo que una de las asesoras del proyecto propuso que aprovecháramos mi interés para que yo apoyara el trabajo que estaban realizando, fungiendo como “enlace” entre el grupo de asesores, radicados en la ciudad de México y algunos de los integrantes de UNEM y de la organización “Las Abejas”. Así fue como comencé a trabajar con UNEM; como un agente externo pero con una comisión específica, lo que me facilitó la negociación de accesos más concretos.

Con la intención de elegir en qué escuela de UNEM hacer la investigación, realicé algunas entrevistas exploratorias con varios de sus integrantes, quienes me informaron que la escuela de La Pimienta es la única escuela completa (es decir, que atiende los seis grados de primaria con seis docentes) que forma parte del proyecto; por lo que, sin mayores alternativas, inicié los contactos

para hacer la investigación allá. Ya en la comunidad, me enteré que ésta no es una escuela cualquiera: cuenta con registro oficial y es parte de PECl, a la vez que sigue trabajando con UNEM y que en sus inicios trabajó de forma autónoma. Por otra parte, dado que no me fue sencillo establecer contacto con las autoridades de PECl, comenzaba a dudar que en el limitado tiempo con el que contaba pudiera hacer la investigación en las cuatro escuelas planeadas, por lo que pensé que el destino me había facilitado las cosas y me decidí a *matar dos pájaros de un solo tiro*, trabajando únicamente con esta escuela al nivel primaria.

En el presente capítulo hago un recuento histórico de la forma en que se ha desarrollado la dinámica educativa en el contexto de la comunidad, con información obtenida de los discursos de diferentes actores (historia oral), recopilada principalmente a través de conversaciones semidirigidas.

3.1.- La escuela: símbolo de modernidad en el espacio comunitario

Sin poderme comunicar con los maestros de La Pimienta, dado que no hay teléfono en la comunidad y la única forma de comunicarse es por medio de radio de banda civil, decidí viajar hacia allá sin más información que saber que está localizada en el municipio de Simojovel.

Así, tomé la combi que lleva de San Cristóbal a Bochil. En el camino atravesamos varios municipios tsotsiles de los Altos de Chiapas como San Juan Chamula, San Andrés Larráinzar y San Juan del Bosque. En la gran mayoría de las colonias por las que pasa la carretera, y anunciados con sendos letreros, sobresalen los edificios de las escuelas primarias bilingües oficiales -y en Chamula, de la secundaria y el Cobach-, cuyas modernas construcciones, con muros repellados y pintados, techos de concreto a dos aguas y una cancha de básquetbol –en la que generalmente se observan estacionados los automóviles de los profesores-, contrastan con la sencillez de las viviendas de los pobladores indígenas, la mayoría con paredes de madera y techos de lámina.

Aproximadamente a la mitad del camino, llegando al municipio de San Andrés Larráinzar, entramos a territorio compartido con dos municipios autónomos zapatistas: San Andrés Sak'amchen y San Juan de la Libertad. A partir de este punto y en los 30 kilómetros restantes hasta el cruce de Puerto Caté (en un tramo carretero construido después del levantamiento armado del E.Z.L.N.), el paisaje se modifica sustancialmente, comenzamos a bajar en una pendiente pronunciada que nos lleva de la Altiplanicie Central en donde se asienta la región de los Altos de Chiapas hacia las montañas del Norte. En este tramo abundan los letreros anunciando que está uno en territorio

zapatista así como la presencia del Ejército Mexicano con tres cuarteles y algunos puestos de vigilancia. Al pasar por el recién inaugurado Caracol de Oventik, sede de la Junta de Buen Gobierno de los Altos de Chiapas, es imposible dejar de admirar, a la orilla de la carretera y adornado por coloridos murales el edificio -también con muros repellados y techo de concreto a dos aguas- de la Escuela Primaria Rebelde Autónoma Zapatista.

Puerto Caté es el punto de encuentro de tres carreteras: por la que llegamos desde San Cristóbal, la que pasa de Tuxtla Gutiérrez hasta VillaHemosá, atravesando toda la zona de habla Zoque y la que lleva hasta Simojovel y Huitiupán. Aquí, abordo una camioneta doble cabina que me lleva, en sentido contrario, hacia Simojovel. Ambas carreteras (la que va de San Andrés a Puerto Caté y la que va de este punto hasta Simojovel) están trazadas sobre las faldas de sendas montañas divididas por una cañada y corren paralelas por aproximadamente 20 kilómetros.

Ya en Simojovel –territorio también del municipio autónomo 16 de febrero- me informan que un camión de tres toneladas que está cargando en el DIF partirá hacia La Pimienta. Tras una espera de dos horas, parto en dicho camión con un buen número de personas y entre cajas de leche, harina, atún, aceite y otros productos que serán entregados a las familias de los alumnos inscritos en el nivel primaria, como parte del programa de desayunos escolares. Recorremos un camino de terracería de 10 kilómetros en muy malas condiciones, ascendiendo por una empinada montaña y tras una hora de camino, antes de llegar a la cima, encontramos la comunidad de La Pimienta, establecida en la ladera del cerro. Llegando a la comunidad sobresale un edificio escolar que alberga dos aulas de un jardín de niños y dos aulas de la telesecundaria. Siguiendo por la única calle trazada, el camión nos lleva hasta el centro mismo de la localidad donde se encuentran los edificios de dos escuelas primarias: una federal bilingüe y, en la única construcción de dos plantas, la de UNEM, sujeto de la presente investigación; y, en medio de ambas, una cancha de básquetbol.

Dado que llegamos aproximadamente a las 13:30 horas, un buen número de niños se acercan al camión para observar quiénes llegan y qué traen, son los alumnos de las diferentes escuelas, todos cargando una gran cantidad de libros y un cuaderno, y los más grandes (alumnos de la telesecundaria) uniformados con un pants de color celeste que contrasta con la vestimenta colorida y sencilla de los niños más pequeños. Es indudable, la presencia de la escuela, con sus símbolos y significados, ocupa un lugar fundamental en la vida cotidiana en las comunidades indígenas chiapanecas.

La escuela -ahora considerada como unidad singular del sistema escolar- tiene un marco de significados “propio”, la *cultura escolar*, que da sentido a la *práctica escolar* -las interacciones que se establecen en el desarrollo de su actividad característica, la educación formal-, así como a los productos de la misma (currículos, libros, modelos pedagógicos, espacios, mobiliarios, tiempos, organización, tradiciones, ceremonias, símbolos, etc.) y a las representaciones de los diferentes agentes escolares, y que se ha construido –y se sigue construyendo- en el contexto de las prácticas y las interacciones de esos agentes en diversos niveles del campo educativo: local, regional, nacional y global y en los diversos niveles de la estructura institucional del sistema escolar. El origen y desarrollo de la escuela, como una institución fundamental en la producción y reproducción de la cultura *moderno-occidental*, ha implicado que la cultura escolar se haya conformado como un espacio inserto en el ámbito más amplio de la cultura occidental, como una subcultura de la misma y que inevitablemente, lleve impreso su “sello”. Henry Giroux, por ejemplo, reconoce que, aunque

[...] las culturas de la escuela pueden tomar formas complejas y heterogéneas [...] La impresión de la sociedad y cultura dominantes está inscrita en todo un rango de prácticas escolares, es decir, la lengua oficial, las reglas escolares, las relaciones sociales del salón de clases, la selección y presentación del conocimiento escolar, la exclusión de un específico capital cultural, etc. (1992:92 y 95).

Indudablemente, aunque existen significados atribuibles a una cultura escolar prácticamente universal, las realidades sociales que han contextualizado la práctica escolar han incidido significativamente en la construcción de muy variados marcos de interpretación para la misma, producto del proceso histórico de interacción de la cultura escolar con las culturas nacionales, regionales o locales. A pesar de ello y aunque con diversos grados de adaptación y de apropiación, los aspectos observables a primera vista de la cultura escolar contrastan significativamente con el entorno cultural indígena de los Altos de Chiapas -en donde la escuela se ha insertado desde hace medio siglo- constituyendo aún en la actualidad, un elemento hasta cierto punto “extraño” a la dinámica comunitaria.

En el caso que nos ocupa, las escuelas son parte ya del entorno físico y social de el ejido La Pimienta, localizado en territorio del municipio de Simojovel de Allende que, de acuerdo con la división socioeconómica del estado de Chiapas, está ubicado en la zona Norte, justo en los límites con la zona Altos y la zona Selva. Se encuentra a 10 km. al oeste de la cabecera municipal, en los límites con el nuevo municipio de San Andrés Duraznal (ver mapa no. 1). Cuenta con una extensión

de 1,230 hectáreas y en el año 2000 contaba con una población de 2,167 habitantes, con un total de 250 jefes de familia, de los que 92 son ejidatarios y el resto, "solicitantes". Un 95% de la población habla tsotsil y un 5% zoque, aunque también la gran mayoría habla español, a excepción de algunas mujeres mayores; de hecho, el ejido, y el municipio, forman parte de la región de habla tsotsil y colindan con municipios de habla ch'ol por un lado y zoque por otro.

La principal actividad productiva es la agricultura de autoconsumo, sustentada en la siembra de maíz y frijol en la tradicional "milpa". También destaca el cultivo de café como producto destinado a la comercialización, pero que en los últimos años, por la constante caída de su precio, está cediendo su lugar a la ganadería. Una fuente de ingresos adicional es la extracción de ámbar en las minas existentes en terrenos del ejido y, últimamente, el trabajo artesanal del mismo por parte de algunos de sus pobladores.

Como vemos, si ya de por sí, el panorama que se presentaba ante nosotros, tras el análisis del discurso educativo en los diferentes proyectos, presentado en el capítulo II, nos hablaba de una realidad extremadamente compleja; su concreción en el espacio físico, social, histórico y cultural, en donde "encarnan" y se viven las interacciones de la vida cotidiana y de la práctica escolar, añade al análisis una serie de elementos adicionales, producto de la versatilidad de la actividad humana, que hacen de la participación en el campo educativo, en mi caso muy particular, como agente académico, una experiencia extremadamente rica.

3.2.- La escuela y la comunidad: una historia compartida

El ejido "La Pimienta" fue fundado en 1958, tras la *restitución* de 700 hectáreas de una finca llamada "Santa María" a los peones acasillados:

La comunidad se fundó en el año de 1958, con un pequeño grupo de 30 personas, porque antes eran una finca llamado Santa María, el dueño era don Vicente López, donde nuestros abuelos trabajaban en esa finca, pero se dieron cuenta no era suficiente que estaban trabajando con un patrón y se pusieron de acuerdo a unas cuantas personas que querían sus propias tierras, empezaron a gestionar con las dependencias correspondientes (Hernández 2001).

Unos años después, a finales de la década de los sesenta, tras gestiones de los mismos ejidatarios, se creó la primera escuela primaria en la comunidad, una escuela monolingüe a cargo del gobierno del estado; misma que funcionó durante aproximadamente 25 años, tiempo en el cual, su trabajo estuvo limitado casi exclusivamente a la castellanización y alfabetización de buena parte de los pobladores.

Varios adultos con los que platicué recuerdan los tiempos pasados con cierta añoranza, afirman que anteriormente la comunidad era muy unida: “todos éramos católicos y estábamos en un mismo partido” y ven la década de los 80 como un punto de inflexión en la dinámica comunitaria: “en los ochenta la comunidad estaba muy organizada, muy unida, en esos tiempos”. Esta década se caracteriza por una fuerte movilización social de lucha por la tierra en esta región, principalmente en el municipio de Simojovel (ver Toledo 1996). Así, los ejidatarios de La Pimienta recuerdan que en estos años se organizaron para “recuperar” tierras que aún permanecían en manos de finqueros, a quienes expulsaron y lograron una ampliación de 530 hectáreas para el ejido: “en esos tiempos todos estábamos en el PSUM y ya luego en el P.R.D.”⁴⁵.

La unidad comunitaria comenzó a debilitarse por razones religiosas ante la conversión de los comuneros a diferentes religiones: “antes, todos éramos católicos, desde hace como 20 años se dividió, también por mitad, la mitad de la comunidad se pasó a Pentecostés, después una parte se volvió Bautista, otra del Séptimo Día y hace unos dos años, otros se cambiaron a Galván y hace dos meses apenas los Pentecosteses se separaron en tres iglesias. La otra mitad, continúa siendo Católicos Tradicionalistas”⁴⁶.

Es en el marco de esta dinámica social comunitaria, de conflicto con terratenientes y con el Estado, que se toma conciencia de la escuela y se comienza a cuestionar el trabajo de los maestros, surgiendo los primeros conflictos con ellos y con las autoridades educativas. Sin cuestionar de fondo el trabajo y los objetivos de la institución, los ejidatarios se concentran en criticar el ausentismo de los maestros y, por primera vez, consideran que es necesaria su participación en la vida de la escuela más allá del mero papel pasivo de aprendices, para exigir que la escuela funcione “bien”. Así dan inicio a un periodo en el que se convierten en agentes fundamentales en el desarrollo de la actividad educativa en la comunidad, incluso llegando a incidir de forma importante en la definición de los objetivos mismos de la escuela y de la educación:

⁴⁵ PSUM (Partido Socialista Unificado de México) y P.R.D. (Partido de la Revolución Democrática).

⁴⁶ Ejidatario de La Pimienta, noviembre de 2003.

De un principio los maestros de la escuela trabajaron bien, pero hubo una época en que se volvieron muy incumplidos, casi no trabajaban, solo venían a dar clase uno o dos días en la semana. Entonces la comunidad se organizó y cerró la escuela, corrió a los maestros y fue a la Secretaría a exigir nuevos maestros; esto fue como en el 82; entonces la Secretaría casi cierra la escuela, varios meses no vinieron los maestros, quedaron sin escuela los alumnos, hasta que se fue a pedir que la abrieran de nuevo la escuela y vinieron nuevos maestros, también monolingües. Se compuso un tiempo los profesores, hasta que otra vez comenzaron a faltar mucho y otra vez, la comunidad se organizó y corrió a los maestros y fue a exigir la creación de una escuela bilingüe, porque habían escuchado que funcionaba mejor en otras comunidades. Entonces, no me acuerdo bien, pero como en el 1989 se cerró la escuela monolingüe y se abrió una federal bilingüe, que es la que todavía está⁴⁷.

Hay quién incluso recuerda que estaban tan molestos con los maestros que metieron a la cárcel de la comunidad al director de la escuela monolingüe hasta que no obtuvieran una respuesta de las autoridades. En esta movilización, en que se logró el cierre de la escuela monolingüe y la apertura de una escuela bilingüe, participó activamente un joven que posteriormente se convertiría en líder de la comunidad e impulsaría la creación de la escuela autónoma. Él mismo me comentó: “cuando se hizo todo el movimiento de la escuela primaria, cuando se abrió la bilingüe, me ofrecieron trabajo en el INI, y ahí estuve, estaba como vigilando el trabajo de los maestros bilingües, pero pasó lo mismo, en un principio eran más cumplidos, pero después se volvió lo mismo, como ahora lo puedes ver, sólo trabajan de martes a jueves”⁴⁸.

La participación de la comunidad no se limitó a la escuela primaria, también me comentaron que la escuela telesecundaria se abrió en 1992 a solicitud de la comunidad y que, al menos en una ocasión, han interpuesto quejas ante la Secretaría de Educación por el ausentismo de los maestros; han enviado escritos y han logrado la sustitución de los maestros incumplidos, con lo que se mejora el trabajo de los maestros de forma temporal; ya que continuamente, como cambian muy seguido, se vuelven a presentar los mismos problemas.

Es así como, en el término de una década, los ejidatarios consiguen el cambio de modalidad de la educación primaria y la apertura del nivel secundaria “para que los niños no tengan que salir de la comunidad”.

⁴⁷ Ibidem.

⁴⁸ Educador de UNEM, febrero del 2004.

3.3.- La escuela: espacio de concreción de luchas políticas

3.3.1.- La ilusión zapatista: consensos y disensos. División política con tintes religiosos

Después del levantamiento armado del E.Z.L.N., en una asamblea, todos los jefes de familia que para ese entonces eran militantes del P.R.D., deciden integrarse como bases de apoyo zapatistas: “en el 94, cuando salieron los zapatistas, toda la comunidad se volvió bases de apoyo, casi a la fuerza, porque era mayoría, todos tuvieron que entrarle”⁴⁹. Efectivamente, parece que no todos estaban muy convencidos de esta filiación pero la aceptaron por la fuerza que tenía el movimiento y por las perspectivas a futuro que despertaba (su capital político): “nadie los obligó a volverse bases de apoyo, se tomó la decisión porque era la única forma que veían de lograr algo; además de que en ese momento no habían otras alternativas”⁵⁰.

El “consenso” zapatista no duró mucho tiempo, si acaso dos años, ya que en el 96, la comunidad se dividió y aproximadamente la mitad de las familias, los militantes de iglesias protestantes, se separaron del P.R.D. y del E.Z.L.N. y se unieron al P.T. (Partido del Trabajo): “la comunidad se dividió cuando los zapatistas en el 94, porque nos obligaron a todos a entrar a la organización, pero luego que vimos que no había avance por ahí, muchos, como la mitad de la comunidad, nos salimos y nos metimos al P.T. [...] Además, Dios no quiere que estemos en conflictos, quiere que estemos en paz, sin estarnos peleando con todos, ni con el gobierno, y los zapatistas están equivocados, nunca van a lograr nada, es mejor estar con el gobierno”⁵¹.

A partir de ese momento, la unidad política de la comunidad se ha venido resquebrajando paulatinamente, siguiendo una ruta muy similar al proceso de división religiosa. A la primera escisión política se sucedieron varias más en ambos grupos, de forma que en la actualidad, en La Pimienta conviven varias agrupaciones políticas:

Con el levantamiento armado de los zapatistas, todos se volvieron bases de apoyo aunque seguían siendo del P.R.D.; esto tardó muy poco, ya que unos dos años después la mitad de la comunidad se retiró y se fue al P.T. y luego se siguieron dividiendo, unos se pasaron al P.A.N., otros al Verde Ecologista y otros al P.R.I., ahora en esa parte hay PRI, hay P.T. y hay Verde Ecologista [...] Del lado de nosotros [del P.R.D.], hace unos cuatro años, con las elecciones del 2000 ó 2001, no me acuerdo bien, también se dividieron, más o menos por

⁴⁹ Ejidatario de La Pimienta, noviembre de 2003.

⁵⁰ Educador de UNEM, febrero de 2004.

⁵¹ Ejidatario de La Pimienta, noviembre de 2003.

mitad entre bases de apoyo y P.R.D., ahora únicamente quedan como unas 30 familias que son bases de apoyo⁵².

A pesar de este divisionismo político y religioso, las relaciones en la comunidad no son conflictivas; aunque sí se siente el ambiente dividido, los miembros de unos y otros grupos se relacionan entre sí y participan en las asambleas comunitarias y en las tomas de decisiones colectivas y se han unido en algunas situaciones que les afectan a todos, como las recientes movilizaciones para exigir al gobierno municipal el mantenimiento del camino, que por cierto, fue construido en 1998, tras la conformación de la comunidad vecina, San Andrés Duraznal, como nuevo municipio constitucional.

3.3.2.- De la movilización zapatista a la educación autónoma: una escuela dividida

Desde el año de 1994, en que el gobierno del estado instrumentó el PECl, algunos jóvenes de La Pimienta fueron reclutados para desempeñarse como educadores comunitarios indígenas en escuelas instaladas en comunidades cercanas. Así, en el año de 1995, al menos dos educadores de La Pimienta, coincidieron en un curso de capacitación de PECl en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez con educadores indígenas de todo el estado de Chiapas. Ahí conocieron y compartieron experiencias e inquietudes con otros educadores también bases de apoyo zapatista de las regiones Selva y Altos, y acordaron trabajar en un proyecto alternativo de educación para las comunidades indígenas.

La coyuntura existente a partir del levantamiento zapatista había generado el espacio propicio para que muchos grupos indígenas cuestionaran sus relaciones con el Estado y la sociedad nacional, por lo que gran variedad de foros, incluso organizados por el mismo aparato estatal, fueron aprovechados por los indígenas para hacer escuchar su voz, organizarse y exigir profundas reformas en estas relaciones; los cursos de PECl fueron uno de ellos.

Al regresar a sus comunidades, los educadores compartieron sus reflexiones y obtuvieron un gran apoyo y respaldo de muchas comunidades sobre la necesidad de reformar las prácticas educativas en el medio indígena, en las que se levantaron actas de asamblea manifestando la necesidad de una nueva educación:

[...] Así fue como conocí a otros compañeros, en un curso de SECH en Tuxtla, donde platicamos sobre la situación de la educación en cada una de nuestras regiones, porque ya desde antes había la idea de una nueva educación que combinara la teoría y la práctica, esa

⁵² Educador de UNEM, febrero de 2004.

no es una idea sólo de nosotros, es la idea de los comuneros, si eso es lo que ellos hacen realmente para enseñar a sus hijos, aunque con sus limitaciones, claro. Cuando regresé del curso comencé a platicar la idea con varios amigos, y logré convencerlos para hacer un proyecto de la nueva educación, luego fuimos a otras comunidades cercanas y lo platicamos el proyecto y casi en todas salió casi lo mismo sobre la necesidad de la nueva educación y se levantaron actas de asamblea apoyando nuestro proyecto. Lo mismo hicieron allá en la Selva y creo que también en los Altos, así fue como empezamos⁵³.

Como resultado de este proceso se dirigieron oficios a las autoridades estatales solicitando una “reformulación fundamental de la educación desde sus mismos contenidos” (UNEM 1999:4), se buscó el apoyo de diversas instituciones y organizaciones como CIESAS, DANA, A.C., RAP (Regiones Autónomas Pluriétnicas), etc. y se conformó la UNEM con el objetivo de “[...]implementar una profunda reforma del proceso educativo básico que combina la teoría y la práctica bajo el control de las comunidades indígenas de Chiapas [...]” (Ibidem).

Con el apoyo de CIESAS y DANA, A.C., se realizaron varias reuniones de planeación en San Cristóbal y se implementaron cursos iniciales sobre el manejo de la agricultura orgánica en la huerta escolar, durante los últimos meses de 1995 y el primer semestre de 1996, con la participación de cerca de un centenar de maestros indígenas de las zonas Altos, Norte y Selva, comisionados por sus respectivas comunidades.

Al mismo tiempo, el E.Z.L.N. y el gobierno federal iniciaban los diálogos y firmaban los acuerdos de San Andrés que coincidían con UNEM en el diagnóstico de la situación educativa en Chiapas y en la urgente necesidad de transformar la práctica escolar en el medio indígena, y mientras el E.Z.L.N. esperaba el cumplimiento de los Acuerdos de San Andrés por parte del gobierno federal, las bases de apoyo de La Pimienta se adelantaban y decidían tomar la historia en sus manos, construir la nueva educación desde abajo. El proceso comunitario había seguido su propio ritmo –acelerado por la efervescencia política que se vivía en Chiapas- y llegó al momento en que no era posible esperar la validación oficial y ni siquiera la existencia de planes y programas bien definidos, porque la dinámica política comunitaria se imponía. Aunque la comunidad siguió solicitando el reconocimiento oficial para la implementación de su propuesta educativa -incluso aún después de implementarla-, ante la falta de respuesta de las autoridades educativas estatales, decidieron abrir una nueva escuela aún sin el reconocimiento oficial, con base en las propuestas de

⁵³ Educador de UNEM, febrero de 2004.

UNEM y que fuera atendida por los educadores que habían sido elegidos por la comunidad misma y que habían participado en los cursos de capacitación ofrecidos en CIESAS. De esta forma, y sin pretenderlo exactamente, los ejidatarios de La Pimienta se convierten en los pioneros de un movimiento educativo autónomo que echaría raíces en el campo educativo chiapaneco, y que, desde sus inicios, quedó sustentado en los recién firmados Acuerdos de San Andrés:

Desde el primero de enero de 1994 el levantamiento armado exigía 11 puntos que son las bases principales de la vida del ser humano y uno de ellos es la reforma de la educación en Chiapas y en todo México. En los diálogos de San Andrés, en la mesa “uno” que es derechos y cultura indígena, que el gobierno federal no ha puesto en práctica, surge la nueva educación para llevar a la práctica y no tomar la decisión del mal gobierno⁵⁴.

Con la comunidad dividida política y religiosamente no fue posible consensar la apertura de la nueva escuela y en una asamblea se acordó dividir los espacios que antes ocupaba la escuela bilingüe para que las dos escuelas pudieran trabajar.

Así, en agosto de 1996 inició actividades la Escuela Primaria Técnica Rural Indígena de La Pimienta (EPTRI), atendiendo los seis grados de educación primaria con educadores elegidos por la comunidad. A la escuela fueron inscritos 150 niños, todos hijos de familias bases de apoyo zapatistas y católicos, mientras que los hijos de familias pertenecientes al Partido del Trabajo y de religión protestante continuaron asistiendo a la Escuela Primaria Bilingüe Francisco Villa, del sistema federal; división que se mantiene hasta la actualidad.

De esta forma, la división de la comunidad que en sus inicios fue por motivos religiosos, en el año de 1996 se traslada al terreno político, se politiza, entre, por un lado, los católicos, con una clara orientación política hacia el zapatismo, producto de la adscripción de la Diócesis de San Cristóbal a la Teología de la Liberación y a la Teología India y, por el otro, los “protestantes”, con tendencias más individualistas y modernizadoras, que los identifican más con los intereses del Estado mexicano; es decir, se politiza no solamente la religión, sino también la cultura y esta politización termina permeando y dividiendo a la escuela misma, lo que muestra claramente la falacia de la neutralidad política de la cultura, de la escuela, e incluso de la religión.

⁵⁴ Correspondencia de la escuela autónoma, octubre de 1996.

3.3.3.- La escuela como espacio de re-producción⁵⁵ comunitaria

La EPTRI comenzó a laborar en septiembre de 1996 de forma autónoma, con el continuado apoyo de CIESAS, DANA y diferentes personas interesadas en los procesos de reivindicación indígena y la decidida participación de la comunidad. Los docentes, jóvenes elegidos por la comunidad con estudios de secundaria, trabajaban de forma voluntaria y la comunidad los apoyaba con maíz, frijol, café, etc. y con trabajo solidario en sus parcelas para su sostenimiento y, en algunos casos, el de sus familias: “trabajé en PECEI desde 1995, dando clases en una comunidad de aquí cerca, pero en 1996 renuncié al PECEI y entré a trabajar a la escuela autónoma de aquí de La Pimienta, sin recibir ningún salario, únicamente al apoyo solidario de los padres de familia”⁵⁶.

Los maestros que laboran en esta institución fueron elegidos por la comunidad, que son originarios de la misma, son hablantes y amantes de su propia lengua y cultura, y mandan obedeciendo al pueblo⁵⁷.

Aunque sustentada en los Acuerdos de San Andrés, en los documentos de la escuela se percibe una perspectiva comunitario-agrícola que propone una transformación radical de la práctica educativa de forma que responda y se inserte en la dinámica comunitaria y no contiene, al menos de forma explícita, una propuesta pedagógica intercultural: “1.- Combinar la teoría y la práctica. 2.- Rescate de la cultura indígena. 3.- Conservar y valorar los recursos naturales. 4.- Elaboración de libros.”⁵⁸.

Ama Marston, quién apoyó el trabajo de la escuela en sus inicios, comparte esta percepción y, con base en observaciones realizadas durante los primeros meses de clases, dedujo que la propuesta de la escuela se sustentaba en las siguientes directrices:

- 1.- La sociedad civil (bases de apoyo zapatistas) deben elegir democráticamente a sus propios maestros, quienes deben ser nativos de sus comunidades y, por lo tanto, hablar la lengua y comprender la cultura.
- 2.- Las clases deben ser dadas en la lengua materna de la comunidad, combinándola con el español como segunda lengua.
- 3.- Las comunidades deben rescatar la cultura y las costumbres indígenas siempre que conserven los recursos naturales de la comunidad. De forma que los ancianos de la comunidad deben ser invitados al salón de clases para ofrecer demostraciones sobre plantas

⁵⁵ El guión hace referencia a dos procesos paralelos: producción y reproducción.

⁵⁶ Educador de UNEM, noviembre de 2003.

⁵⁷ “Normas de la EPTRI”, mecanuscrito, 1996.

⁵⁸ “Objetivos de la EPTRI”, mecanuscrito, 1996.

medicinales y otras importantes prácticas culturales. La agricultura debe ser enriquecida con el conocimiento de los ancianos y con la introducción de nuevas técnicas de agricultura orgánica.

4.- Los maestros, parientes y estudiantes de la comunidad, deben escribir sus propios materiales educativos, reflejando el conocimiento y las creencias locales.

5.- La nueva educación deberá crear pequeñas empresas que beneficien a la comunidad y creen empleos para los jóvenes (Marstom 1997: 22)⁵⁹.

3.3.3.1.- Pedagogía y currículo comunitario

Con información obtenida de varios testimonios y documentos he podido hacerme una idea acerca de la propuesta pedagógica puesta en marcha con la apertura de la escuela autónoma: “en un principio casi no dábamos clases adentro del salón, la mayor parte del aprendizaje se realizaba fuera de la escuela, ya sea en la parcela que tenía la escuela en un terreno prestado por uno de los ejidatarios o en cualquier otro espacio”⁶⁰.

Cuando la escuela era autónoma no teníamos programa, no trabajábamos por materias, sino que todo era por temas: la siembra del maíz, la siembra del frijol, observación en la huerta. El horario era de 8:30 a 14:00 horas, no teníamos el mismo calendario que la escuela bilingüe, descansábamos en los tiempos de trabajo agrícola como la siembra, la quema o la cosecha, y cuando los maestros oficiales tenían vacación, nosotros estábamos trabajando; también suspendíamos cuando teníamos curso en CIESAS, todo con el apoyo de la comunidad. [...] Diseñamos nuestra propia calificación, así, parecida como la oficial pero no tenía validez⁶¹.

La práctica educativa se caracterizaba por el trabajo extra-aula, en espacios abiertos, espacios comunitarios como la milpa, el cafetal, las celebraciones, trabajo productivo en la parcela, con agricultura orgánica; se partía del conocimiento de la comunidad, de su historia, de sus costumbres, se participaba en actividades comunitarias. Era una propuesta de escuela activa, en que la participación de los alumnos era muy importante en la construcción colectiva del conocimiento. Las prácticas y la cosmovisión comunitaria formaban parte del currículo y didáctica escolar por lo que los contenidos y conocimientos trabajados resultaban significativos para los alumnos. Además, la reflexión y los contenidos políticos, principalmente sobre la lucha y las demandas del E.Z.L.N., ocupaban un lugar preponderante en su propuesta educativa (Marstom 1997).

⁵⁹ Traducciones mías.

⁶⁰ Educador de UNEM, noviembre de 2003.

⁶¹ Educador de UNEM, marzo de 2004.

Aunque la escuela carecía de los medios y recursos didácticos considerados imprescindibles en la escuela tradicional, como libros, pizarras, incluso mesabancos y cuadernos, y los educadores contaban con conocimientos científicos mínimos, estas carencias se superaban con el aprovechamiento de los recursos disponibles a partir de la vida misma en la comunidad; así, a partir del trabajo en la parcela, se rescataban las prácticas agrícolas tradicionales así como los significados y las prácticas culturales construidas alrededor de las mismas, combinándolas con técnicas agroecológicas de agricultura orgánica: “con el uso de la lengua materna de los niños en la parcela, el conocimiento y la cultura tradicional son reforzados. Por siglos, las personas han sembrado de acuerdo a las fases de la luna (por ejemplo)” (Marstom 1997:41).

En las normas de la escuela se puede apreciar el espíritu del trabajo escolar:

Los días lunes, los alumnos asistirán a clases debidamente uniformados con sus trajes regionales. Los días miércoles los alumnos trabajarán en las parcelas demostrativas, hortalizas, centro de biodiversidad respectivamente, recibiendo ahí sus clases [...] La institución cuenta con el apoyo de personas capaces de realizar trabajos como la elaboración de hamacas, redes, escobas, cinturones, médicos tradicionales y ancianos de la comunidad para que los niños puedan realizar sus prácticas [...] Dentro de la institución tenemos los siguientes horarios: de 8 a 11:30 hrs. teoría de cualquier materia. De 12 a 14 hrs. práctica en el campo. La enseñanza tanto en escritura como lectura es de 50% como en la lengua materna y la española como segunda lengua (bilingüe bicultural). Tenemos un taller de mecanografía con horario de 4 a 5 y 5 a 6 de lunes a viernes. Los maestros informarán los avances de trabajo cada semana con los padres de familia. Dentro de la institución habrá un consejo técnico semanal con el personal docente[...]⁶².

Para alcanzar los objetivos fijados, se proponían una serie de actividades escolares como:

A) Valorar los conocimientos de los ancianos. B) Elaboración de canastos, escobas, cinturones, hamacas, redes cerámicas. C) Plantas medicinales. D) Conteo en lengua materna. E) Tradición. F) Cultura. G) Costumbre. H) Cuentos. I) Leyendas. J) Historias. K) Poemas. Fomentar nuevas técnicas de la agricultura orgánica. Investigar A) Historia de la comunidad. B) Tradición. C) Costumbre. D) Usos. E) Fuentes de trabajo. F) Lengua. G) Vivienda. H) Vestido.⁶³.

Es clara la importancia de la vinculación con la comunidad para el éxito del trabajo escolar dado que, aunque no se habla de una perspectiva intercultural, se integran contenidos y conocimientos tanto del ámbito local como externo, del currículo nacional y de la agroecología por ejemplo. Esta misma

⁶² Normas de la EPTRI, mecanuscrito, 1996.

⁶³ Objetivos de la EPTRI, mecanuscrito, 1996.

situación permite la integración de prácticas y significados culturales locales, a la vez que se pretende el rescate de prácticas culturales en desuso como el traje tradicional.

Ama Marstom (1997) reconoce que el trabajo de los maestros era “extremadamente duro” y en condiciones difíciles: carecían de materiales educativos y recursos, por lo que resalta la importancia del trabajo en la huerta escolar como el pilar de la educación comunitaria, tanto para la enseñanza de las ciencias naturales como para integrar el conocimiento de la comunidad, reforzar la importancia de la preservación de los recursos naturales y enseñar a los alumnos habilidades que puedan beneficiar económicamente a la comunidad en el futuro.

Podríamos afirmar que la cultura escolar fue radicalmente resignificada, si no casi reinventada. Aunque se retoman elementos de la cultura escolar “tradicional” como las aulas, la gradación, los horarios, “rituales” como homenajes y “festivales” y hasta la estandarización de un uniforme escolar, éstos son adaptados e integrados con una serie de elementos retomados de otros ámbitos, como de la educación popular comunitaria, incluso de la modalidad bilingüe-bicultural⁶⁴, pero principalmente del contexto cultural local, constituyendo así, una consistente propuesta de educación *indígena*, bastante más consecuente que los modelos oficiales y con la participación activa de la comunidad, con un claro matiz político.

El éxito del trabajo de la EPTRI y la aceptación por parte de la comunidad durante su primer año de trabajo, se reflejó en un incremento importante del número de alumnos, que para el inicio del ciclo escolar 1997-1998 alcanzaba los 250.

Sin embargo, la carencia de formación pedagógica de los educadores que, dada la propuesta pedagógica implementada, no debería significar mayor problema, pero debido a que existe un perfil –modelo- de maestro socialmente reconocido, en parte construido a partir de los “hábitus” generados por la cultura escolar, pronto se convirtió en una de las principales preocupaciones al interior de UNEM, por lo que comenzaron a planear, con el apoyo de CIESAS y otras organizaciones, la implementación de un bachillerato pedagógico que resolviera las carencias de los educadores, mismo que iniciaría sus trabajos en septiembre de 1997.

⁶⁴ Ver capítulo II.

3.3.4.- La primaria como únicamente un primer peldaño

Un nuevo reto se presentó tras culminar el primer año de actividades en la escuela autónoma: como no se tenía reconocimiento oficial, los alumnos que egresaron del sexto grado de primaria no podían ingresar a la escuela telesecundaria que existe en la comunidad, así que con el apoyo de tres personas externas a la comunidad, en septiembre de 1997 inicia labores una secundaria autónoma, atendiendo a los alumnos egresados de la EPTRI:

La Secundaria Técnica de la Comunidad de la Pimienta inicia labores docentes con la total carencia de recursos humanos y materiales. Contando con la colaboración de dos profesores para todas las materias y un médico colaborando en la parte de la técnica, dándoles pláticas sobre promotoría de la salud [...] La dinámica de las clases sigue en ocasiones el orden de los programas oficiales, haciendo énfasis en ejemplos y situaciones del momento [...]⁶⁵.

Sin embargo, las dificultades enfrentadas, ya no sólo por la carencia de recursos materiales y humanos, sino por la creciente intervención de las políticas educativas, rebasaron las posibilidades de acción del pequeño grupo de educadores e impidieron que el trabajo de la escuela secundaria se fortaleciera: “como a los dos años de iniciado el proyecto, comenzamos a trabajar en una secundaria, también autónoma, sin cobrar ningún salario. Entonces, el gobierno se preocupó por mejorar el trabajo en la telesecundaria y ofreció becas de Oportunidades, antes se llamaba Progresá, a todos los alumnos que estaban en la escuela oficial y muchos ya no quisieron seguir en nuestra escuela”⁶⁶.

Ante esta situación, los padres de familia tomaron conciencia de la necesidad de la validación oficial de los estudios de la primaria autónoma, que, creo, en ningún momento descartaron por completo, pero que no habían valorado en su justa dimensión al iniciar el proyecto, e intensificaron sus esfuerzos para conseguirla, turnando oficios de solicitud ante diferentes instancias gubernamentales tanto estatales como federales.

⁶⁵ Mecanuscrito, diciembre de 1997.

⁶⁶ Educador de UNEM, noviembre de 2003.

3.3.5.- Un mal necesario: la respuesta oficial y sus prácticas de cooptación

3.3.5.1.- La inyección de recursos y la validación del trabajo

La respuesta del gobierno no fue exclusivamente pensando en contrarrestar el trabajo de la secundaria autónoma e incluso de la primaria de La Pimienta, como piensan varias personas de la comunidad. Por esos años, los gobiernos federal y estatal intensificaron la inyección de recursos hacia la educación en zonas indígenas, con la intención de dar respuesta a las demandas educativas de las comunidades marginadas expresadas en las demandas zapatistas y para dar cumplimiento a los acuerdos de San Andrés y así contrarrestar el fuerte movimiento autonómico que se gestaba en todo el estado de Chiapas, encabezado por el E.Z.L.N.; razón por la cual, éste último decidió rechazar todo tipo de apoyo y recursos gubernamentales y entró en una nueva fase de su lucha: la resistencia (ver capítulo II).

En este contexto y después de muchos trámites ante diversas instancias educativas oficiales, y aunque se pretendía el reconocimiento del proyecto de educación comunitaria tal como estaba siendo llevado a la práctica en la EPTRI, se consiguió la validación por parte de la Secretaría de Educación del estado de Chiapas, a través del PECEI⁶⁷; que, de acuerdo con las versiones de educadores y padres de familia, se comprometió a validar el programa, otorgando las calificaciones y el certificado oficial, sin interferir en las prácticas de la escuela. Sin embargo, en la correspondencia de la escuela existen varios documentos que constatan que el PECEI accedió a validar los estudios en la escuela primaria autónoma con la condición de que las prácticas de la misma se sujetaran a los reglamentos de PECEI y que los contenidos se trabajaran conforme al plan y programa nacionales.

Para estos momentos, los proyectos de educación autónoma zapatista comenzaban a proliferar, principalmente en la zona Selva, mientras en la zona Altos se comenzaba a planear el proyecto de una escuela secundaria autónoma y no existían lineamientos claros con respecto a los mismos. De hecho, en la zona Altos, la mayoría de las bases de apoyo zapatistas continuaron enviando a sus hijos a escuelas primarias oficiales (hasta el año 2002), razón por la cual, esta validación oficial no implicaba mayores problemas con el movimiento zapatista.

⁶⁷ Recuérdese que el proyecto de UNEM y de la escuela autónoma nace como una alternativa a las deficiencias de este proyecto educativo oficial.

Ahora bien, dado que en la misma comunidad, y junto a la escuela autónoma, continuó funcionando una escuela primaria oficial bilingüe, esta se constituyó en un referente obligado para la valoración del trabajo de la escuela autónoma. Como parte de los programas gubernamentales mencionados, se comenzó a otorgar becas y desayunos escolares a los alumnos de la escuela oficial, situación que los padres de familia de la escuela autónoma consideraron injusta, puesto que la situación económica precaria y el trabajo escolar eran los mismos en ambas escuelas, sino es que mayor en la escuela autónoma -ya que tenían que aportar trabajo solidario como retribución a los educadores-, por lo que decidieron solicitar estos apoyos ante las autoridades competentes.

Esta situación sí contrariaba los lineamientos zapatistas de rechazar todo tipo de apoyo gubernamental y se convertiría en un antecedente de una importante deserción de bases de apoyo zapatistas sucedida en el marco del proceso electoral del año 2000. Fue ante esta situación que, según comentan los educadores, dejaron de percibir el apoyo solidario de la comunidad, algunos de ellos también abandonaron las filas zapatistas, y recibieron el ofrecimiento insistente de becas por parte de PECl, por lo que ellos también decidieron aceptarlas:

En un principio la escuela era autónoma pero como los alumnos no tenían calificación no podían entrar a la secundaria, entonces, los padres de familia pidieron calificación a PECl. En un principio PECl solo mandaba las calificaciones para que fueran llenadas por nosotros, pero ya luego ofreció desayunos escolares y becas de oportunidades y como los padres veían que los alumnos de la escuela oficial los recibían, también ellos lo aceptaron [...] Luego como la comunidad se fue dividiendo poco a poco, dejaron de apoyarnos a los profesores, ya no nos siguieron apoyando y nos dejaron solos, y aparte de las clases en la escuela teníamos que trabajar muy duro en nuestras parcelas para mantener a nuestra familia y como vimos que ellos [los padres de familia] ya recibían desayunos escolares y Oportunidades, y la Coordinadora de PECl nos dijo que aceptáramos la beca, que cómo estábamos trabajando sin ganar nada, nosotros lo comentamos con el Comité y decidimos solicitar nuestra beca, eso hace como tres años apenas. La escuela trabajó autónoma como dos años nada más aguantó [...] Pues, nosotros hacemos lo que la comunidad acuerda, no podemos ir en contra de lo que dice la comunidad y como la comunidad aceptó el apoyo del gobierno, también nosotros, y así hemos hecho y seguiremos haciendo lo que la comunidad decida [...]⁶⁸.

Esta situación no se presentó exclusivamente en La Pimienta, sino que, al parecer, ha sido una constante en la relación de PECl con algunos proyectos independientes que buscaron validación oficial, como el caso concreto de ECIDEA comentado en el capítulo II:

⁶⁸ Educador de UNEM, noviembre de 2003.

Es [el PECEI] como huellas sobre arena, que marca el camino para la entrada de los programas oficiales; pero bueno, es el riesgo que corres, de que pues al rato no solo entre lo de educación y que luego digas, ah, hay viene desayunos escolares, y luego ah mira, viene apoyo a la gestión escolar [AGE], ah mira ahí viene el progresa. Entonces, cuando ves que ya tienes toda esta maraña de cables juntos, ya te tienen muy sujeto, pierdes tu independencia porque dices, ah, decir que no a este sistema de educación es decirle que no a los desayunos escolares, al AGE, a todos los demás programas, y cuesta mucho trabajo. Entonces, el asunto es no caer en esto; tal vez sí se pueda pedir financiamiento pero si te permiten seguir trabajando bajo tu lógica, cuando ya empiezan a meterse estos proyectos es más difícil, porque ¿para qué buscas si ya lo tienes?, ¿para qué buscas cuáles son tus necesidades y cómo solucionas esas necesidades si ya te trajeron la solución?; más bien creas la necesidad a partir de esos recursos: bueno yo no necesitaba pintar el aula pero si me estás dando 5000 pesos pues se pinta; pero bueno fíjate que la necesidad que tengo no es el aula, es el tanque de agua; no, pero, es que no puedes cambiar. A veces conflictivas, hay un montón de cosas, pero yo creo que sí es peligroso, es peligroso tener un acercamiento a la oficialidad⁶⁹.

De esta forma y tras de cuatro años de funcionamiento, toda la estructura de la escuela autónoma había sido *infiltrada* por el aparato oficial, lo que a la larga impactaría de forma considerable en la práctica escolar.

3.3.5.2.- Ni con Dios ni con el Diablo: relaciones conflictivas tanto con el EZLN como con el Estado

Las condiciones políticas en que han desarrollado su trabajo tampoco han sido exclusivas de los educadores de La Pimienta. La práctica pedagógica de todos los educadores de UNEM se ha desarrollado en el marco de una constante tensión política generada por la forma que ha adoptado su inserción en el campo educativo, las posiciones que han tomado y las relaciones que han entablado. Impulsados por un importante movimiento social y comunitario sustentado en la lucha zapatista, sus esfuerzos iniciales fueron tempranamente (éste fue su “pecado”) dirigidos en la dirección de la educación autónoma.

Todo el capital político aportado por el movimiento zapatista y el respaldo de las comunidades generó un importante apoyo (tanto pedagógico como económico) de organizaciones e instituciones en la construcción de su propuesta, misma que en muchos casos fue desarrollada en escuelas oficiales; pero las posteriores divisiones tanto de las comunidades como de las bases de apoyo zapatista se vieron reflejadas al interior del grupo y resquebrajaron su original fortaleza. La

⁶⁹ Entrevista con funcionario de PECEI, noviembre de 2003.

posterior orientación educativa del zapatismo, con la implementación de diversos proyectos educativos autónomos en resistencia, los ha tomado a “medio camino”. Con compromisos contraídos con diversas organizaciones pero principalmente trabajando bajo la estructura del sistema de educación oficial, y divididos internamente –a pesar de una general simpatía por el movimiento zapatista- no les ha sido posible, como agente colectivo (UNEM), deslindarse totalmente de su relación con el Estado y definirse por un trabajo autónomo, en resistencia, como el E.Z.L.N. se los ha demandado.

Con la finalidad de no perder la posición alcanzada, han seguido manejando una imagen de unidad, homogeneidad y base social hacia el exterior, pero su situación real los ha llevado a ceder importantes espacios de decisión en las negociaciones, tanto con el Estado como con organismos no gubernamentales: como ejemplo está el caso de La Pimienta, donde debieron aceptar el registro oficial de su escuela en un proyecto gubernamental –el PECl- que no está acorde con su propuesta, así como las exiguas becas de PECl, el trabajo en proyectos en los que no tienen poder de decisión ni en las formas ni en los objetivos a cambio de mínimos apoyos económicos y pedagógicos, etc.

A la vez, y también como reflejo de su composición heterogénea, algunos educadores de UNEM han pretendido mantener sus relaciones con el E.Z.L.N., buscando la validación de su proyecto por parte de las instancias zapatistas, quienes se han negado categóricamente cuestionando las relaciones que han establecido con el Estado y que son tajantemente rechazadas en la actual etapa de resistencia del movimiento zapatista, exigiéndoles definirse en uno u otro “lado”. Específicamente, han sido los educadores que aún integran las bases de apoyo zapatistas quienes han experimentado en alto grado la tensión de esta situación. Uno de los educadores de La Pimienta lo reflejaba en estas palabras: “pero el recibir la beca de PECl no es dejar la resistencia, porque eso es para lo que se recibe sin nada a cambio, como ayuda del gobierno, como “oportunidades”, “procampo”; en cambio éste es un trabajo”⁷⁰.

3.3.5.3.- Una convivencia difícil: el que paga manda y la comunidad rebasada

Los educadores insisten en reiteradas ocasiones que la validación del programa por parte de PECl no ha implicado ningún sacrificio de la autonomía y que siguen trabajando con el “programa” de UNEM, porque no tienen supervisión oficial:

⁷⁰ Educador de UNEM, febrero de 2004.

La escuela fue registrada en el PECl porque los padres de familia querían que sus hijos tuvieran certificado. PECl sólo da algunas instrucciones pero nosotros hemos seguido trabajando independientes como siempre, con el plan de UNEM. La Coordinadora de PECl en Huitiupán nunca ha venido a supervisar nuestro trabajo, ni nos dice directamente cómo dar las clases, más le preocupan las cuestiones administrativas como llevar las constancias de asistencia firmadas y selladas por el comisariado ejidal para poder cobrar la beca [...] ⁷¹.

Aunque es evidente que la preocupación principal de la Coordinación de zona de PECl son las cuestiones administrativas, no es menos cierto que estas inciden de forma importante en la dinámica escolar. La estructura vertical de PECl centraliza la toma de decisiones y tiende a la homogeneización y burocratización del trabajo docente, ignorando la diversidad de los contextos en que es implementado; es decir, todo lo que constituía la especificidad del proyecto de la EPTRI. En un oficio enviado a cada uno de los educadores, fechado el 26 de febrero del 2004, la Coordinación de zona les hace algunas “observaciones derivadas al cumplimiento de sus funciones como Educador Comunitario Indígena”:

- Devera (sic) presentarse en tiempo y forma en fechas que se calendaricen actividades en la Coordinación de la zona, tanto académicas como administrativas y de planeación.
 - Por ningún motivo podrá planear cuestiones personales en fechas establecidas de esta coordinación.
 - Deverá tener cuidado, esmero en llenados de documentos que entregue, para evitar gastos de traslado, fotocopiado y sobre todo fallos injustificados en su centro de trabajo.
 - Los días autorizados para entregar documentos son únicos y autorizados por esta Coordinación, por lo que ruego a Usted, verificar sus tiempos para no extropiar (sic) las actividades de esta Coordinación.
 - Les recuerdo que una de las funciones como Becarios es contar con su planeación de sus actividades docentes, cumplir con el calendario escolar de lunes a viernes de 8:00 a 13:00 y contar con el archivo de la escuela.
 - Les informo que cada ciclo escolar se les autoriza seis días de permiso con justificación, por lo que les ruego no excederse a las fechas autorizadas.[...]
 - Año con año el P.E.C.I. es revisado y valorado por Contraloría de Estado en todas las acciones realizadas y plasmadas en documentos que comprueban y que remiten a la Coordinación de la zona, luego lo remito a la Coordinación Regional y a su vez ellos a la Coordinación Central por lo que es necesario cumplir y poner todo en orden.
- Sin más por el momento, me despido de Usted en espera de que las indicaciones se lleven a cado de la mejora manera.

De hecho, con el reconocimiento oficial, comenzaron a perfilarse una serie de cambios en la escuela autónoma que aún continúan; un proceso tenso de negociaciones y conflictos entre las pretensiones

⁷¹ Educador de UNEM, noviembre de 2003.

de la comunidad y de los docentes de mantener el control sobre las decisiones de la escuela y la necesidad de ajustarse a los marcos normativos oficiales bajo el riesgo de perder los apoyos económicos e incluso la validación de los estudios.

Con el reconocimiento oficial mismo llegaron los primeros cambios. Para otorgar el registro a la escuela, habría que asignarle un nombre, y la Secretaría de Educación, desconociendo todo el proceso seguido hasta entonces, decidió nombrarla como “Escuela Comunitaria Indígena José Gorostiza”, aunque nadie en la comunidad, ni siquiera los profesores de la escuela, sabe quién fue José Gorostiza. Además de los correspondientes cambios en los horarios y calendarios de trabajo, también llegaron los libros de texto oficiales, de los que fueron dotados todos los alumnos y que, al igual que las calificaciones, están diseñados conforme a las materias del currículo nacional, que poco o nada tienen que ver con la propuesta original de trabajo de la escuela autónoma. Es decir, toda una nueva concepción de la escuela, sustentada en una cultura escolar nacional fue paulatinamente desplazando la peculiar construcción social de la escuela que había tenido lugar en la EPTRI.

Este es el marco en el que se desarrollan las prácticas educativas en la escuela, con la convivencia de dos propuestas educativas que, aunque tienen algunos aspectos en común, difieren sustancialmente en su forma de concebir la relación de la escuela con la comunidad y con la sociedad más amplia, en el carácter político de los proyectos.

3.3.6.- No todo es la comunidad: el bachillerato pedagógico y la pedagogía intercultural

Entre tanto, los educadores de UNEM asistieron periódicamente a recibir los cursos del programa de “bachillerato pedagógico comunitario para la formación de docentes en educación primaria bilingüe intercultural”, que se impartió en San Cristóbal de Las Casas entre 1997 y 2000 –también sin validación oficial-, y posteriormente, a una serie de talleres especializados, en los que se comenzó a trabajar de fondo una propuesta de educación intercultural, en correspondencia con el espíritu de los Acuerdos de San Andrés en materia educativa. De esta forma, la perspectiva comunitario-agrícola, que había caracterizado a la propuesta desde sus inicios, se enriquecía con los aportes de este “paradigma educativo”, que se había convertido en un campo privilegiado de acción de los movimientos multiculturalistas tanto en Europa como en América y que, poco a poco, se convertiría en el eje principal de la propuesta pedagógica de UNEM.

Efectivamente, como fruto de estos cursos, UNEM elaboró un *Modelo curricular de la educación primaria intercultural bilingüe* (s.a.), en el que “aterriza” sus propuestas educativas que, se supone, debe funcionar como documento-guía para la práctica pedagógica de sus educadores. De acuerdo con el documento, su propuesta de educación intercultural bilingüe parte de la valorización de los conocimientos “tradicionales”, se fundamenta en la cosmovisión “maya”, integra los contenidos del currículo nacional y tiene entre sus objetivos, combinar

[...] cultura indígena y cultura occidental, el estudio con el trabajo, vincular la teoría con la práctica, la escuela con la vida y la enseñanza con la producción, reformar la educación a todos los niveles hasta la creación de una Universidad Indígena Autónoma, profesionalización y titulación de los maestros comunitarios, elaboración de textos escolares de acuerdo a la variante de la lengua de cada pueblo. Creación de centros de investigación de campo y documentación para los pueblos indígenas (p. 8).

Su planteamiento curricular está estructurado conforme al modelo pedagógico propuesto por Jorge Gasché, quién, con base en una “concepción sintáctica de cultura”, sugiere la elaboración de un diseño curricular a partir de la cultura reflejada en las actividades humanas, que sea abordada en el aula vinculando “la enseñanza escolar con las actividades de la comunidad, es decir, que se saque la enseñanza fuera del aula y se la haga participar en la vida de la comunidad [...]” (s.a:22):

[...] una visión sintáctica de la cultura que articula lógicamente y con cierto rigor las categorías analíticas entre ellas y que deriva estas categorías del proceso productivo humano, es decir de las actividades humanas. Desde luego, dentro de nuestra perspectiva alternativa, la cultura no es un conjunto de elementos, materiales y espirituales, que se trataría de inventariar y clasificar, para poder observarlos, examinarlos, comentarlos y explicarlos de alguna manera; sino ella es lo que los seres humanos producen en su proceso vivencial diario, en el cual crean sus medios de subsistencia, transformando la naturaleza, cooperando, interactuando y comunicándose entre ellos. En este sentido, la cultura es la cara manifiesta y el resultado de las actividades humanas.

Así, a partir de la frase genérica que describe “en qué consiste lo que llamamos una actividad productora y actualizadora de cultura y conocimiento indígena” (ibib.:23): *Yo, movido por una necesidad social, voy a un lugar de la naturaleza a adquirir una materia prima para transformarla, por medio de la técnica, con un fin social: su uso en mi sociedad* (Gasché 2002), propone abordar los contenidos del área Sociedad y Naturaleza en torno a cuatro ejes temáticos: recursos naturales, medio ambiente, técnica y organización social, y en función de los mismos derivar los contenidos de las cuatro áreas restantes que integran el currículo: Lenguaje (que incluye el tratamiento de la

lengua materna y del español), Matemáticas, Expresión Corporal y Expresión Estética: “el área ‘Sociedad y Naturaleza’ funciona como el eje integrador de contenidos del cual se derivan los contenidos de los conocimientos en las demás áreas pedagógicas” (UNEM s.a.:36).

Para la instrumentación del currículo se propone una metodología pedagógica crítica y creativa vinculada a la vida real y fundamentada en las actividades cotidianas de los padres y madres de los alumnos, que, a través del *método inductivo intercultural*, “que sistematiza e interpreta los datos etnográficos aportados por los alumnos [...] a través del juego de preguntas y respuestas inducido por el docente, y por medio de ellas, se refiere a e identifica los hechos específicos de su sociedad y cultura” (Gasché s.a.:25), busca impulsar un proceso de reflexión y explicitación que, en un principio, se apoya sobre la experiencia concreta del alumno pero que poco a poco alcanza niveles superiores de abstracción y que en el mismo proceso integra los conocimientos indígenas implícitos en las actividades cotidianas y los conocimientos científicos, derivados del análisis y la reflexión sobre esas mismas actividades:

[...] la escuela debe ser el espacio no para la transmisión de conocimientos y saberes preestablecidos si no fundamentalmente, el espacio para que los jóvenes y niños aprendan a producir conocimientos, es decir, aprendan a interpretar, analizar, proponer soluciones y a actuar por la transformación de su realidad. La educación es un proceso de formación de la persona en su totalidad (Ibid: 31).

De acuerdo con Gasché, el proceso propuesto de reflexión (*explicitación*) no debe reducirse a meras cuestiones técnico-cognitivas, sino que debe ampliarse a las condiciones sociales y políticas para cuestionar las relaciones de dominación/subordinación en que se desarrolla la actividad humana, dado que:

[...] las relaciones interpersonales (y entre ellas las pedagógicas) están condicionadas por las estructuras sociales más amplias que colocan a cada persona en su *sitio* dentro de una sociedad global, estratificada y jerarquizada –dinamizada por las relaciones de dominación/sumisión- donde cada una actúa con las facultades corporales, cognitivas y discursivas adquiridas y las representaciones y valores interiorizados en su proceso de socialización (Gasché s.a.:27).

Así planteado, el modelo pedagógico-curricular de Jorge Gasché –y de UNEM- constituye una aportación vanguardista en el campo de la pedagogía intercultural que busca superar las concepciones monolíticas, estáticas y esencialistas de la cultura que permean la mayoría de las propuestas en el Campo. En su propuesta puede percibirse una interesante integración de

elementos de la pedagogía constructivista⁷² sociocultural inspirada en los trabajos de Vigotsky, que pone énfasis en el carácter social de la producción del conocimiento y del desarrollo del niño por lo que el papel de la interacción social con los otros es considerada de importancia fundamental para el desarrollo cognoscitivo y sociocultural⁷³, y de la pedagogía crítica de la resistencia, que se sustenta en un proceso de autorreflexión y reflexión sobre el mundo (*conciencia crítica ó concienciación*) para la transformación de la sociedad (ver capítulo I); es decir, es una de las pocas propuestas de educación intercultural que integra en un marco coherente los aspectos pedagógico, cultural y político de la misma.

Producto de esta dinámica social tan compleja y contradictoria se presenta ante nosotros un escenario sui-géneris para el desarrollo de la práctica escolar, una escuela que lucha por mantener su autonomía pero inserta ya en la estructura oficial; ambigüedad que indudablemente incide en la praxis pedagógica, que se reseña en el próximo capítulo.

⁷² “El constructivismo es una teoría del conocimiento, según la cual el aprendizaje se entiende como un proceso continuo de resolución de conflictos cognitivos, a través de la experiencia concreta, el diálogo y la reflexión” (Fundación Rigoberta Menchú 1998:28).

⁷³ Pueden verse los trabajos de Vigotsky (1989 y 1996) o el de José Antonio Castorina (1996).

CAPÍTULO IV

LA PRÁCTICA ESCOLAR EN UNA ESCUELA PRIMARIA QUE SE DEBATE ENTRE LA AUTONOMÍA Y LA OFICIALIDAD

Aunque espacialmente mi primera llegada a La Pimienta, y en específico a la escuela “Gorostiza”, fue reseñada al principio del capítulo III, no es sino después de todo el recuento histórico presentado en dicho capítulo que podemos situarnos temporalmente en la realidad comunitaria y escolar que se presentó ante mí en ese septiembre de 2003 en que arribé a la comunidad y que en un principio aparecía caótica e incoherente en muchos de sus aspectos. Considero que ahora estamos preparados para “entrar” a la escuela y conocer las dinámicas e interacciones que se desarrollan en sus espacios. Éste es el objetivo del presente capítulo. Aunque antes de abordar los aspectos de carácter eminentemente pedagógicos (los procesos de enseñanza-aprendizaje desarrollados en el aula) presento un acercamiento a las relaciones e interacciones entre las “estructuras” educativas (PECI), la comunidad y los docentes.

4.1.- Dominación y resistencia silenciosas: la autonomía oficializada o la oficialidad autonómica

4.1.1.- El nuevo papel de la comunidad en la estructura educativa

Dado que en los documentos de PECI se afirma que “el proyecto define su estructura y operación desde una perspectiva comunitaria. La intención de las acciones busca beneficiar directa o indirectamente a la comunidad [e] importa más el desarrollo de procesos para el beneficio de la vida comunitaria que el ajuste de los intereses y necesidades comunitarias a las prácticas institucionales y a los componentes del proyecto” (Secretaría de Educación 1996), lógicamente podría deducirse que ambos proyectos de escuela: el de PECI y el de UNEM serían perfectamente compatibles. Sin embargo, y aceptando que la práctica educativa en los primeros años de la escuela autónoma se realizaba conforme a los relatos que hemos presentado, aunque consciente de que éstos no son más que las representaciones y discursos que diferentes personas tienen e hicieron de la misma, puedo asegurar que muchas cosas han cambiado desde esa propuesta original hasta la forma que adopta la práctica escolar actualmente.

Formalmente, aunque la escuela haya pasado a ser parte del PECI, la comunidad, a través de sus instituciones representantes: el Comité de Padres de Familia y el Comisariado Ejidal,

mantiene el control sobre las actividades escolares, pero realmente su participación se limita a fungir como mera legitimadora de decisiones tomadas de antemano por funcionarios del proyecto. De hecho, dada la forma que adoptan las relaciones del PECl con la comunidad, ésta funciona como un “nivel” más en su estructura vertical, situada entre los educadores y la Coordinación.

De esta forma, la elección del Comité de Padres de Familia y sus actividades se realizan conforme a la normatividad nacional (Ley General de Educación). Se eligen dos Comités, uno para el nivel preescolar y uno para la primaria y se reporta su composición a la Coordinación del Proyecto. Ya en la práctica, me comentaron que trabajan de forma conjunta aunque reporten sus actividades de forma separada. Las responsabilidades del Comité se limitan a realizar reparaciones menores en los edificios de la escuela, a convocar a asambleas de padres de familia cuando los educadores requieran alguna cooperación económica para la realización de algún evento (como por ejemplo, la celebración del 15 de septiembre) y a organizarse para traer diversos materiales desde la cabecera municipal como libros de texto, materiales didácticos y desayunos escolares.

Otra tarea del Comité, y del Comisariado Ejidal, es firmar y sellar las constancias de asistencia de los educadores para que puedan cobrar su beca. La idea de atribuir esta responsabilidad a la comunidad tiene la intención de que los padres tengan el control y supervisen el trabajo de los educadores, pero en realidad se ha convertido en un simple requisito más. Ni el Comité está pendiente del trabajo y asistencia de los educadores, principalmente de los externos, ni estos últimos informan detalladamente de sus actividades al Comité y simplemente solicitan su firma y sello en sus constancias ya requisitadas.

Aunque el PECl se propone “desarrollar una alternativa de Educación Bilingüe Intercultural en los niveles de Preescolar y Primaria *cuya operatividad se derive de las expectativas y necesidades de las comunidades indígenas*” (Secretaría de educación 1996, cursivas mías), desde la oficialización de la escuela se sustituyó el calendario de actividades diseñado con base en las necesidades de la comunidad y se adoptó el calendario de clases oficial, que no se ajusta a las actividades productivas y celebraciones comunitarias, y el Comité de Padres ha tenido algunas fricciones con PECl cuando autoriza que los educadores suspendan actividades para ir, por ejemplo, a los cursos de capacitación en CIESAS, como se percibe en un oficio dirigido a la Coordinadora de Zona el 5 de abril del 2000: “sobre los talleres que llevan en Huitiupán, nosotros los padres de familia de la comunidad antes mencionada, los educadores que lavoran (sic) en la comunidad queremos

que trabajen, pero no perder mucho tiempo, porque ellos están llegando en San Cristóbal de Las Casas en un taller de pedagogía que es un acuerdo de todos los padres de la comunidad, queremos que nos respete nuestras decisiones así como [establece] la ley constitucional del artículo 3°.”

De la misma forma, la normatividad de PECl obliga a sujetarse a los planes y programas nacionales, que han ido sustituyendo paulatinamente a los contenidos prácticos y conocimientos locales que conformaban la propuesta autónoma. Los educadores de UNEM no ven mayor problema en esta situación ya que afirman que, aunque sí se basan en los programas nacionales para preparar sus clases, adaptan los contenidos a la realidad comunitaria e integran los conocimientos locales y el método intercultural que han aprendido en sus cursos en CIESAS; además que los programas oficiales les son de mucha utilidad para tener una idea de la secuencia en que deben de enseñar los contenidos.

De hecho, ahora ya no existe la huerta escolar, considerada el pilar de la propuesta educativa autónoma porque, afirman los educadores, el dueño del terreno en donde la tenían se los pidió hace unos años y no han podido conseguir otro terreno donde establecerla, así que los trabajos agrícolas ya no se realizan, y percibo que no es motivo de mayor preocupación dado que estas actividades no forman parte del programa de estudios oficial.

Todas estas contradicciones entre el discurso (perspectiva emic), tanto de PECl como de los educadores de UNEM, y la práctica (perspectiva etic), como afirma Dietz, “deben ser interpretadas no como meras incongruencias de datos, sino como aquellas ‘inconsistencias coherentes’ que reflejan la lógica específica del Estado-nación representado por la institución analizada” (2003:185).

4.1.2.- La necesidad del Otro: la escuela “bilingüe” como referente de identidad

Al momento de evaluar estos cambios, una vez más la escuela bilingüe se convierte en referente obligado: todos los padres de familia con quienes tuve oportunidad de conversar, perciben que la forma de trabajar se ha modificado y los más críticos afirman que ya no hay ninguna diferencia con la escuela bilingüe; sin embargo, la mayoría de los padres, incluidos los educadores de UNEM, consideran que han logrado que los aspectos más importantes de la *nueva educación* no se modifiquen. El más importante es que los maestros sean originarios de La Pimienta, lo que hace que conozcan la cultura y la tradición y estén comprometidos con las causas de la comunidad por lo que apoyan en las actividades en que son requeridos, como por ejemplo en la elaboración de oficios y en

la tramitación de asuntos ante las autoridades municipales; además de que enseñan en la lengua materna “para que no se pierda” y no faltan continuamente a clases; todo lo contrario de lo que sucede con los maestros de la escuela bilingüe, quienes únicamente dan clases tres días a la semana, cambian continuamente, no se comprometen con los trabajos de la comunidad, no conocen la cultura y la tradición y, aunque también son hablantes de lengua indígena, sólo enseñan en español.

Ahora la mayoría de los maestros de la escuela bilingüe hablan tsotsil, son muy pocos los que no saben, pero no enseñan en la lengua [...] Todos son de fuera, vienen de otras comunidades, de Simojovel, de Huitiupán, muchas veces vienen a trabajar hasta el día martes y se van el viernes muy tempranito, sólo dan clases tres días por semana, además de que cambian a cada rato, ahorita son puros nuevos, puros muchachos, sólo hubo un maestro ya grande que tardó varios años pero tomaba mucho, por lo que los padres de familia no lo querían. Además los maestros de la Pancho Villa no apoyan en los trabajos de la comunidad; nosotros por ejemplo, estamos citados para hoy en la tarde para apoyar a las autoridades a elaborar un escrito para unos trámites en Simojovel. ¡Y así, ellos ganan como tres o cuatro mil pesos!⁷⁴.

Tuve la oportunidad de corroborar todas estas afirmaciones, conversando con profesores, padres de familia y alumnos de la escuela bilingüe “Francisco Villa” e incluso observando algunas de sus actividades y clases. Efectivamente, todos los docentes son de fuera de la comunidad por lo que no conocen las tradiciones y costumbres ni tienen interés en conocerlas e involucrarse en cuestiones comunitarias; no todos hablan el tsotsil, uno habla tseltal y uno chol y hacen muy poco uso de la lengua indígena en la impartición de sus clases; de hecho, me comentaron que aunque están estudiando o ya terminaron la licenciatura en educación indígena en la U.P.N., no saben escribir en su lengua, dicen que es muy difícil y que prácticamente no hacen uso de los libros de lecturas escritos en tsotsil y editados por la S.E.P. En ninguna de las semanas que estuve en la comunidad trabajaron los cinco días de la semana, en dos trabajaron tres días y en dos trabajaron cuatro días:

Hay dos libros en tsotsil, que casi no trabajamos porque, aunque hablamos la lengua, no sabemos leer y escribir, es muy difícil leer y escribir en tsotsil, lo único que hacemos es explicar la clase en tsotsil cuando los niños no lo entienden bien, pero eso se hace más en los dos primeros grados y menos en los últimos, en los que casi toda la clase es en español⁷⁵.

⁷⁴ Educador de UNEM, septiembre de 2003.

⁷⁵ Profesor de la escuela bilingüe, noviembre de 2003.

Sin embargo, los padres de familia que envían sus hijos a esta escuela se manifiestan satisfechos con el trabajo de los profesores: “es mejor la escuela bilingüe porque los maestros están mejor preparados para su trabajo, no que los de la Gorostiza sólo estudiaron su secundaria y son de aquí mismo de la comunidad, ni son maestros. Además, es mejor porque luego tienen que estudiar la secundaria y deben saber hablar bien en español”⁷⁶; aunque en algunas ocasiones reconocen como un problema el ausentismo de los profesores, consideran que cuentan con la autoridad suficiente para llamarlos al orden. Un ejemplo de ello es un mensaje que pude leer en el pizarrón de uno de los salones de la escuela bilingüe “FroFe Umberto. Por favor coordinen de quemar los PAPELES en el tANQUE PORQUE Ustedes son La da el ejemplo como FROFESORES. gRACIA”

Así, la división religiosa y política de la comunidad justifica la existencia de dos escuelas primarias con objetivos y prácticas muy similares, trabajando casi en el mismo espacio, en una comunidad relativamente pequeña. Los actores de ambas escuelas definen la suya con referencia al Otro (a la otra en este caso), resaltando las diferencias que existen y omitiendo las similitudes, de forma que en el imaginario colectivo de cada uno de los grupos, las escuelas son lo suficientemente diferentes y responden a sus objetivos particulares en la educación de sus hijos como para tener muy claro por qué deben inscribirlos en una escuela y no en la otra.

La población infantil está dividida aproximadamente en un 50% en cada una de las escuelas, lo que significa un promedio de 125 alumnos y 7 grupos en cada escuela: en la escuela bilingüe Francisco Villa existen dos grupos de tercer grado, en tanto en la escuela comunitaria José Gorostiza, dos grupos de quinto grado.

De esta forma, los padres de los niños que son inscritos en la escuela José Gorostiza, que desde la religión católica han estado en contacto con la teología india que pretende rescatar las prácticas tradicionales en torno al culto religioso, esperan que sus hijos sean educados para valorar, respetar y conservar la lengua y las costumbres de la comunidad, al mismo tiempo que son preparados en los conocimientos de la escuela nacional para que puedan acceder a la educación secundaria; mientras que los que envían a sus hijos a la escuela Francisco Villa, quienes ya han experimentado un proceso de cambio cultural importante a través de su relación con sus nuevas creencias religiosas, esperan que los maestros les enseñen todos los conocimientos del currículo nacional, el español en especial, como condición para que puedan cursar con éxito su educación

⁷⁶ Padre de familia de la escuela bilingüe, noviembre de 2003.

secundaria. Aunque en el fondo ambos grupos tienen una concepción similar sobre la escuela, fundada en los significados de una cultura escolar “tradicional”, le imprimen ciertas adaptaciones en función de sus particulares objetivos.

4.1.3.- Borrando las diferencias: la telesecundaria y el bachillerato como restricciones a la autonomía y a la interculturalidad

Como en el sistema educativo nacional, los estudios de primaria (en cualquiera de las dos escuelas) no son más que un requisito para ingresar a la secundaria, más ahora que la demanda de educación secundaria se ha incrementado considerablemente por el cobro de las becas, el trabajo docente en el nivel primaria se ve influido considerablemente por aportar a los alumnos los elementos necesarios para poder cursar satisfactoriamente sus estudios en la telesecundaria de la comunidad. Como los estudios en la telesecundaria están definidos de acuerdo a los planes y programas nacionales, que no tienen ninguna relación con el entorno comunitario, los maestros son mestizos que no hablan la lengua indígena y, además, si algún alumno pretende continuar sus estudios a nivel bachillerato, que parece ser la intención de la mayoría, tiene que matricularse en la preparatoria de Simojovel (la cabecera municipal), se convierten en un elemento más de presión para que la escuela José Gorostiza se ajuste a los programas nacionales. Un maestro de la telesecundaria, luchador social y reconocido como defensor de las causas comunitarias me hizo el siguiente comentario:

Tengo pendiente organizar una reunión de las tres escuelas [las dos primarias y la telesecundaria], porque entre mis planes está platicar y concientizar a los maestros de las dos primarias para que enseñen más en español, porque para nosotros [los maestros de la telesecundaria] la lengua es un grave problema y muchos de nuestros alumnos hablan y entienden muy poco español. No es que quiera que dejen de hablar su lengua ni que desaparezca, es algo muy bonito que lo deben de conservar como parte de sus costumbres y de sus tradiciones; pero tenemos que ser realistas, como la educación, el sistema educativo mexicano está diseñado todo en español a partir de la secundaria, el bachillerato, la universidad, tienen que aprender a hablar bien el español, si no, no van a poder avanzar en sus estudios y van a desertar en cualquier momento. Ahora, si hubiera hasta universidad en tsotsil, las cosas fueran diferentes.⁷⁷

Y la percepción del maestro es muy cierta, tras terminar los estudios de la secundaria, varios jóvenes de La Pimienta se han inscrito en la preparatoria de Simojovel, pero la mayoría de ellos ha dejado sus estudios a los pocos meses y se ha regresado a la comunidad, se pueden contar con los dedos

⁷⁷ Profesor de la telesecundaria, noviembre de 2003.

de las manos los que han logrado terminar sus estudios de bachillerato. Entre las causas que identifican los pobladores están la carencia de recursos económicos, porque “en Simojovel todo es más caro” y la mala preparación de los estudiantes en la telesecundaria. Este tipo de problemas, tanto en la secundaria como en el bachillerato, afectan por igual a los alumnos egresados de ambas primarias (comentarios de maestros, padres de familia y de los mismos alumnos confirman que casi no se percibe diferencia en los alumnos que egresan de las dos escuelas). A pesar de ello, percibo más inconformes a los padres de familia de la “Francisco Villa” al ver frustradas sus pretensiones de que sus hijos se preparen para obtener mayores ingresos e incluso, uno de ellos, bastante molesto, me dijo que le reclamaría al director de la telesecundaria porque su hijo estaba reprobando en la preparatoria; mientras que los padres y jóvenes de la “Gorostiza” no ven mayores problemas, por el momento, dado que los jóvenes son fácilmente integrados al trabajo agrícola y a la vida comunitaria; aunque sí se preocupan por el futuro, dado que “ya no hay tierras para los niños que van saliendo de la escuela”.

Como vemos, la forma en que está organizado el Sistema Educativo Mexicano (y muchos en el mundo) impone limitaciones importantes al éxito de proyectos educativos que, como el de UNEM e incluso el de PECEI, pretendan implementar modelos alternativos en uno sólo de los niveles del Sistema, sin mayores posibilidades de incidir en el resto; dado que aunque tengan excelentes propuestas, los avances alcanzados sufren severas regresiones cuando sus alumnos se topan con el conservadurismo y la inercia del sistema en los niveles posteriores.

Es notorio también que la comunidad no acepta pasivamente las decisiones que afectan claramente sus intereses y hace uso de disposiciones normativas, legales e institucionales para oponerse a las mismas. De hecho, existe la percepción entre los padres de familia, de la misma forma que entre los educadores, que el control de la educación de sus hijos está en sus manos; y aunque existe un consenso generalizado entre la población de La Pimienta, en el sentido de que la forma de trabajo de la escuela autónoma era mejor en los primeros años, y que mucho de la propuesta se ha dejado de trabajar y se ha ido perdiendo conforme pasan los años, están convencidos de que los cambios que se han suscitado se han debido a que la misma comunidad los ha permitido y hasta los ha propiciado por la división, la desmovilización y, en algunos casos, por conveniencia y nunca culpan al PECEI de los mismos.

4.1.4.- El Otro en casa: educadores locales y educadores externos entre la continuidad y la temporalidad

Uno de los aspectos en que se ha resentido de forma importante la presencia de PECl en la escuela "José Gorostiza" es en la selección de nuevos educadores. Por diversas razones, varios de los educadores originarios de la comunidad (cuatro), iniciadores de la escuela, e incluso su principal impulsor, han renunciado a la misma en los últimos dos años, generalmente por recibir otras "comisiones" dentro de su organización. Contrariando las normas mismas de PECl, que indican que los educadores deben ser elegidos por la comunidad, ha sido la Coordinación del PECl en Huitiupán la que se ha encargado de seleccionar a los sustitutos y los ha elegido de entre los jóvenes que han presentado solicitud en dicha Coordinación. En el primer caso, se dio la casualidad de que el joven elegido tiene familiares en la comunidad (sus abuelos son de aquí) aunque él no es originario de La Pimienta y siempre ha radicado fuera. En otros casos (tres) han llegado educadores de fuera, por derechos de antigüedad en la cadena de cambios entre los educadores de PECl.

Dado que no radican en la comunidad, estos cuatro educadores nuevos tienen que viajar para impartir sus clases, uno de ellos viaja diariamente puesto que su comunidad queda a 40 minutos de distancia caminando; los otros tres viajan semanalmente, ya sea a Simojovel, Jitotol o Bochil. Uno de ellos se hospeda en la casa de sus familiares en la comunidad y las dos restantes (mujeres) se hospedan en un espacio habilitado para tal fin en una de las aulas, que también está acondicionada como dirección de la escuela.

Dos de los educadores externos atienden los grupos de preescolar; uno más, el grupo de tercer grado de primaria y una educadora, un grupo de quinto. Tres de estos educadores hablan tsotsil y una de ellas únicamente español, lo que también va en contra de las normas del PECl. A pregunta expresa, esta educadora me comentó que la Coordinadora de PECl supo que ella no hablaba tsotsil cuando fue contratada, pero que le dijo que no había ningún problema, que sería colocada en comunidades en las que se hablara español. Los restantes educadores también me dijeron que no les hicieron examen sobre la lengua indígena, una de ellas me dijo que si le hubieran hecho no lo hubiera pasado.

En el caso de la maestra que no habla tsotsil, los padres de familia no estuvieron de acuerdo con que trabajara en la escuela, ellos pretendían que en su lugar ingresara un joven de la comunidad, tuvieron una reunión con la Coordinadora y aparentemente los convenció para que la

aceptaran: “tuvieron que aceptar a la profesora porque ya estaba decidido por la Coordinación”⁷⁸, pero se manifiestan conformes con su desempeño: “hasta ahora se ha portado bien pero está bajo vigilancia y si no hace bien su trabajo, la comunidad va a pedir que la cambien”⁷⁹.

El último caso se presentó apenas en septiembre del 2003 y en esta ocasión la Coordinación de PECl ya no pudo mandar a un docente externo ya que los padres de familia exigieron que se contratara a un joven de la comunidad –recién egresado de bachillerato- para sustituir a uno de los educadores que había renunciado. Uno de los argumentos de los padres para negarse a aceptar a otro “maestro” de fuera fue que ya no hay lugar en la comunidad para darle alojamiento:

Yo entré a la escuela porque fui propuesto y defendido por la comunidad, porque cuando un maestro renunció, la Coordinadora quería poner a otro profesor de fuera, pero yo ya llevaba 15 días trabajando sin recibir sueldo; entonces, la comunidad dijo que ya no aceptaría profesores de fuera y fui aceptado por la Coordinadora; me dieron un curso de capacitación de dos días en Huitiupán, en el que me dijeron que es muy importante retomar los conocimientos de los niños y el contexto cultural de la comunidad, aunque ya antes me habían enseñado algo del método intercultural, y ya, empecé a dar clases en el cuarto grado⁸⁰.

Los educadores de UNEM opinan que la comunidad ha aceptado el ingreso de educadores externos porque no hay jóvenes de La Pimienta que puedan asumir el papel, pero “ahora si ya están saliendo algunos muchachos de la preparatoria y esperamos que puedan entrar a trabajar en la escuela”.

De esta forma, en poco más de dos años, entre 2000 y 2003, los maestros de UNEM se convirtieron en minoría dentro de su propia escuela: son 4 de un total de 9, aunque son 5 los educadores originarios de la comunidad y hay la intención de integrar a UNEM al de más reciente ingreso. Platicando con los educadores que han renunciado, me han comentado que lo han hecho porque tienen otras comisiones pero siguen perteneciendo a UNEM y cuando termine su comisión piensan regresar a trabajar en la escuela. Una de ellas me comentó que ya ha hablado de sus intenciones con la Coordinadora de Huitiupán y ésta le dijo que en cuanto haya una oportunidad va a ingresar de nuevo.

Aunque no necesariamente mala, la diversificación del grupo de educadores ha afectado su trabajo como colectivo y ha modificado seriamente las actividades de la escuela. Es clara la separación de los dos grupos de educadores, los de la comunidad por un lado y los externos por otro

⁷⁸ Educador de UNEM, noviembre de 2003.

⁷⁹ Padre de familia de La Pimienta, noviembre de 2003.

⁸⁰ Educador de La Pimienta, noviembre de 2003.

y no se percibe la existencia de un trabajo colectivo. En las dos ocasiones en que pude reunirme a conversar con los educadores como colectivo, una para pedir autorización para realizar la investigación y una para realizar una especie de evaluación del trabajo, únicamente fueron convocados los educadores de la comunidad y fueron excluidos los externos. De la misma forma, los educadores externos mantienen relaciones más cercanas con los profesores de la telesecundaria que con los de UNEM. En dos ocasiones fui invitado a sendos convivios organizados entre ellos y a los que no fueron invitados, ni siquiera informados, los educadores de UNEM.

La preparación y evaluación colectiva de las actividades que se menciona se hacía en años anteriores hoy no existe. Cada educador prepara sus clases de forma individual y casi no existe comunicación entre ellos. Los educadores externos no conocen el proyecto de educación intercultural de UNEM y estos últimos me comentaron que no se los han informado porque creen que no tiene ningún caso, dado que ellos “están de paso, a la primera oportunidad que tengan se van a ir a otra escuela”. Efectivamente, al menos tres de ellos me comentaron que están esperando la primera oportunidad para pedir su cambio más cerca de sus lugares de origen, lo que puede ocurrir en la próxima cadena de cambios de PECEI, a realizarse a inicios del próximo ciclo escolar.

Es claro en este caso, como la historia personal de los diferentes agentes (sus trayectorias, percepciones, hábitos, intereses y expectativas), así como su posicionamiento social y político, influyen significativamente en el rumbo que va tomando el proyecto y la escuela.

4.1.4.1.- Educadores-Campesinos/Educadores-Estudiantes

Además de ello, la forma que asumen las relaciones laborales con PECEI, que paga a los educadores a través de una beca, los obliga a continuar estudiando para que puedan seguirse considerando como becarios; de hecho, esa es una de las condiciones del contrato, y para *estimularlos* a proseguir con sus estudios PECEI tiene un tabulador de becas diferencial en función del nivel de estudios: para los que únicamente tienen secundaria terminada, que es el caso de tres educadores de UNEM, y de los cuatro que renunciaron, la beca es de \$850.00 mensuales, los que han terminado el bachillerato, que es el caso de los cinco educadores “nuevos” reciben una beca de \$1,800.00 mensuales y quién haya cursado cuatro semestres de cualquier licenciatura, que es el caso de un educador de UNEM, su beca asciende a \$2,500.00.

Esta situación convierte a los educadores en profesores-estudiantes y los obliga a matricularse en alguna escuela de educación superior, obviamente, fuera de la comunidad y en programas semiescolarizados que generalmente tienen sesiones los fines de semana. Esta es la situación de cinco de los educadores, tres están estudiando la licenciatura en educación indígena en la U.P.N., de Tuxtla Gutiérrez y de Jitotol, uno estudia la licenciatura en educación en San Cristóbal y una estudia la licenciatura en derecho, también en San Cristóbal. La intención de todos: alcanzar el monto de beca más alto.

Dada la forma en que están organizados estos programas semiescolarizados, los educadores dedican buena parte de sus tardes a realizar las lecturas y los trabajos de sus respectivas escuelas, lo que les resta un tiempo considerable y les dificulta poder establecer relaciones estrechas con la comunidad, que es uno de los objetivos primordiales de PECl. Además, en varias ocasiones les es imposible llegar a tiempo a impartir sus clases los días lunes y sucede frecuentemente que tienen que “bajar” antes de finalizar la semana laboral, por lo que el problema del ausentismo ya es muy similar al de la escuela bilingüe.

Los padres de familia no perciben esto como un problema: “yo creo que la escuela ha trabajado bien con los nuevos promotores, porque los estamos cuidando que sí cumplan, que se queden en las fiestas de la comunidad y hasta ahora se han portado bien”⁸¹.

La situación de tres de los educadores de UNEM es, al menos, incómoda, ya que siendo los fundadores de la escuela, teniendo varios años de trabajar en la misma, mucha experiencia y conocimientos en el campo de la educación intercultural, además del compromiso con la formación de los alumnos, perciben ingresos muy bajos en comparación con el resto de sus compañeros. Tengo la hipótesis de que esta situación influyó mucho en la renuncia de varios de los educadores de UNEM. Ellos no han continuado estudiando no porque les sea indiferente el incremento de su beca, sino porque han estado esperando la validación oficial del bachillerato pedagógico que cursaron en CIESAS, ya que desde hace tres años han visto como inminente este reconocimiento.

Ante PECl han manifestado lo mismo, pero ante la falta del documento que certifique sus estudios, “la licenciada” ha insistido en que deben de continuar estudiando para poder seguir considerándose como becarios, incluso por medio de oficios. En un oficio dirigido a la Coordinadora de Huitiupán, fechado en marzo del 2002, uno de los educadores se justificaba por no haber

⁸¹ Padre de familia de La Pimienta, noviembre de 2003.

continuado sus estudios afirmando que la beca que reciben es muy poca y para continuar estudiando tiene que trasladarse hasta Simojovel; pero al final se compromete a inscribirse al bachillerato lo más pronto posible.

El bajísimo monto de la beca y el tiempo libre que tienen después de clases, les obliga y les permite seguir participando en la vida productiva y social de la comunidad, los convierte en educadores-campesinos (pude observar como, en su tiempo libre, los cinco educadores de la comunidad, se van a sus parcelas a cultivar maíz y café, van por leña, van a cuidar y vacunar su ganado, despulpan, lavan y secan café, participan en las reuniones de la iglesia, apoyan en las gestiones comunitarias, etc.), lo que contribuye a enriquecer su trabajo docente ya que son partícipes de la vida comunitaria y les es relativamente sencillo integrar los conocimientos locales en su práctica pedagógica (lo que es ampliamente valorado y reconocido tanto por ellos como por los padres de familia); aunque quién sabe cuánto tiempo más puedan resistir ante las presiones de PECEI y ante la necesidad de incrementar sus ingresos.

4.1.5.- La interculturalidad oficial en PECEI Y UPN: teoría sin práctica

Además de continuar con sus estudios formales, los educadores deben participar en los cursos de capacitación impartidos directamente por PECEI. Desde su creación PECEI había establecido como uno de sus objetivos básicos “capacitar continuamente a educadores comunitarios sobre áreas del conocimiento básico, el desarrollo lingüístico y el desarrollo comunitario” (Secretaría de Educación 1997) por lo que impartía cursos de una semana cada mes durante el periodo lectivo. Ante las protestas de los padres de familia por la suspensión de clases que esto suponía y la reducción del presupuesto del proyecto, paulatinamente se fueron reduciendo los cursos hasta que en la actualidad únicamente se realiza un curso anual durante las vacaciones de verano, al inicio de cada ciclo escolar. De tres años a la fecha, los cursos de PECEI han dedicado parte de su espacio al abordaje de la educación intercultural.

De la misma forma, en la Licenciatura en Educación Indígena (LEPEMI 90) de la U.P.N., en la que están inscritos la mayoría de los educadores-estudiantes de la escuela y a la que asisten todos los profesores de la escuela bilingüe, se informa a los alumnos sobre este “paradigma educativo”. Así, lo que había llegado a ser un aspecto definitorio del proyecto de UNEM con relación a la educación oficial, la educación intercultural, se ha convertido también en fundamento de esta

última, borrando las distancias entre ambas propuestas y cuestionando hasta la misma razón de ser del proyecto alternativo.

Sin embargo, los mismos educadores que asisten a la U.P.N. comentan que la reflexión sobre la educación intercultural no va más allá de la interacción en la universidad, no se concretiza en acciones o propuestas, ni mucho menos se lleva a la práctica; en parte debido a que los grupos son muy heterogéneos, están conformados por hablantes de lenguas diferentes y no es posible el abordaje de una lengua o una cultura en particular: “aunque en los programas y en las clases de la U.P.N. se habla mucho acerca de la educación intercultural, en la práctica no se aplica nada, porque es muy difícil y complicado, y aunque en U.P.N. hay varios maestros indígenas dando clases, se quedan al nivel teórico, no nos dicen cómo aplicar la interculturalidad en la práctica, eso ya nos lo dejan a nosotros”⁸².

Los mismos comentarios se escuchan con respecto a los cursos de PECl, como me comentó un educador de UNEM: “en los últimos cursos del PECl, quiere copiar lo mismo que hacemos nosotros, lo de la educación intercultural, pero ellos no saben, apenas están empezando, nosotros si ya vamos más adelantados. Hasta le dije a la Coordinadora que si quería nosotros les podíamos dar los cursos de educación intercultural, porque ellos sólo se quedan en la teoría y no saben cómo llevarlo a la práctica”⁸³.

De hecho, revisando algunos de los documentos elaborados para estos cursos (PECl 2001^a y 2001b), se percibe apenas un proceso de reflexión incipiente y superficial sobre la educación intercultural, que no incluye propuestas pedagógicas específicas que respondan al contexto multicultural en que reconoce que se desarrolla la práctica educativa. Mas bien se centra en cuestiones de eficiencia:

Ahora bien, la escuela de Educación Intercultural Bilingüe suele ser deficiente por características similares a las que hacen deficiente la escuela campesina y la escuela de los pobres: por ineficiente, ineficaz y no pertinente[...] El reto es convertirlas en escuelas cada vez más eficientes, eficaces y pertinentes. Y es en relación con este reto y en las condiciones específicas de sus pueblos, como [el maestro] debe llevar a cabo su tarea (PECl 2001^a:112-113).

⁸² Profesor de la escuela bilingüe, noviembre de 2003.

⁸³ Educador de UNEM, marzo de 2004.

En los documentos mencionados, las causas de esta situación son localizadas en la resistencia de las mismas comunidades a adoptar un modelo educativo adaptado a sus condiciones culturales, supuestamente impulsado por los gobiernos de los países (en este caso, el mexicano) en el contexto de los procesos de descentralización llevados a cabo durante las últimas décadas: “[...] la población se resiste a poner en práctica sus mismos planteamientos en asuntos como la educación, [la adaptación] de la infraestructura física a sus tradiciones arquitectónicas y las condiciones del medio, la adopción de horarios, calendarios y formas pedagógicas divergentes de los convencionales, mientras continúa sosteniendo el discurso de la escuela ‘propia y adecuada’” (Ibid:111). Y asigna a la escuela una misión civilizadora de corte decimonónico:

La escuela trata de introducir nuevos conocimientos, nuevas ideas, nuevos hábitos y costumbres, quizá una nueva moral; en suma, un nivel de vida técnico y cultural por arriba o diverso del ordinario, nivel que obviamente está en desacuerdo con el anacrónico y estático de nuestras comunidades retrasadas. Se suscita entonces el desajuste entre la escuela y la comunidad; ésta pone en la balanza su influencia y poderío, los hace valer contra la escuela, frena su desenvolvimiento, la circunscribe dentro de sus muros y obstruye la repercusión de sus enseñanzas y consejos (PECI 2001^a:53).

Frente a tales concepciones, no se hace ninguna propuesta alternativa a los programas nacionales, y simplemente se propone abordar dichos contenidos, plasmados en los libros de texto, mediante una *metodología basada en la investigación*, “entendida, fundamentalmente como planteamiento y resolución de problemas en el aula” (Ibid:76), que retome los conocimientos previos de los alumnos con respecto al tema tratado y que se sustenta en los planteamientos constructivistas que ya de por sí orientan dichos programas, sin ninguna referencia a la cultura local. Aunque en un documento más reciente (PECI 2003:38) se afirma que: “los contenidos deben ajustarse tomando en cuenta las características propias de los ámbitos específicos donde se desenvuelven los niños: el tipo de lugar (el campo, la ciudad, la costa, etc.) y sus características socioeconómicas y culturales”.

4.1.5.1.- La interculturalidad alternativa en UNEM Y CIESAS: vanguardia pedagógica con costos políticos

Como ya vimos en el capítulo III, los educadores de UNEM conocen a fondo los planteamientos de la educación intercultural por la capacitación continua que han recibido por parte de CIESAS y otras organizaciones, principalmente durante el bachillerato pedagógico, así como las propuestas

pedagógicas (“prácticas”) de Jorge Gasché. Prácticamente desde la fundación de UNEM, en 1995, hasta la fecha, han recibido cursos sobre temas afines. En este espacio de formación han establecido relaciones con otros proyectos de educación intercultural como el de Guaquitepeq, el de Ecidea, el de Abejas, y con diversas organizaciones dedicadas al tema, lo que ha enriquecido su conocimiento y les ha permitido mejorar su práctica, convirtiéndolos en un actor con importante presencia en el campo de la educación indígena en Chiapas.

Desde el año 2002 en que recibieron un apoyo económico de Miguel León Portilla desarrollan un proyecto denominado “cartillas de autoaprendizaje” en el que elaboran material didáctico para la educación intercultural, conforme a la propuesta pedagógica de Jorge Gasché (ver capítulo III). El proyecto se lleva a cabo en colaboración con la organización Las Abejas y bajo la coordinación de CIESAS, O.E.I. y la C.G.E.I.B. del gobierno federal. Durante el trabajo de campo, participé en algunas reuniones de este proyecto y observé cómo se negocian las posturas de ambos grupos de agentes: los asesores de organizaciones no gubernamentales y del Estado y los educadores indígenas. Aunque los sujetos centrales del proyecto son los educadores indígenas, el papel jugado por las asesoras (representantes de las tres instituciones coordinadoras) en la toma de decisiones es fundamental, dado que son las poseedoras del conocimiento académico y la capacidad para negociar con organismos financiadores y conseguir los recursos económicos necesarios para dar continuidad al proyecto, por lo que, generalmente, sus opiniones prevalecen al momento de la toma de decisiones, incluso sin la aprobación de los mismos educadores.

Es patente una actitud paternalista y clientelar aceptada por ambas partes, en la que se permite, y se promueve, la participación de los educadores indígenas en los marcos -políticos, económicos y académicos- previamente establecidos y en su nombre se toman las “mejores” decisiones (en cuanto a proyectos, tiempos, recursos, participantes), acordes con los lineamientos de las instituciones financiadoras. El grupo de educadores indígenas acepta esta posición subalterna y hace uso del espacio para conseguir recursos (económicos, políticos y simbólicos) que les permitan, por lo pronto, evitar la desaparición de la organización en tanto se presenta un momento político más propicio para reavivar sus demandas. Así, por ejemplo, se tomó la decisión de que las cartillas de autoaprendizaje fueran presentadas en un acto público ante el gobernador del estado, a pesar de la resistencia de muchos de los educadores, quienes argumentaban que el gobierno del estado no había apoyado el proyecto y consideraban más correcto hacer la presentación ante las comunidades beneficiarias.

Este posicionamiento ambiguo de UNEM, entre el Estado, el E.Z.L.N. y las organizaciones no gubernamentales, les ha permitido constituirse como una organización vanguardista en el terreno educativo y mantener una imagen de fortaleza hacia el exterior, dado que han movilizado diferentes tipos de recursos (económicos, políticos, simbólicos); pero también les ha ocasionado un adelgazamiento interno preocupante, ante la deserción de varios de sus integrantes, que amenaza con su desaparición.

4.2.- Del compromiso social al cumplimiento institucional: dos formas de ejercer la docencia

4.2.1.- La escuela de la vida y la escuela de los libros

La jornada escolar en La Pimienta comienza antes del amanecer, cuando las madres de familia y sus hijas jovencitas se levantan para preparar las tortillas, los frijoles, el pozol y el café para el desayuno y, posteriormente, los padres parten hacia su trabajo agrícola en la parcela, acompañados de sus hijos cuando no van a la escuela. Una más de las milenarias sesiones de enseñanza-aprendizaje y transmisión de valores (educación informal o tradicional) de la cultura indígena se desarrolla en el transcurso de la vida cotidiana: al lado del fogón y en la milpa.

Después del desayuno, un silbato interrumpe este proceso, son las 8 de la mañana y anuncia que hoy sí habrá clases en la escuela, por lo que la educación familiar se deja para un mejor momento y todos los niños y jóvenes en edad escolar (entre los 3 y los 16 años de edad) se preparan para ir a la escuela: se lavan, se peinan, se cambian de ropa (los alumnos de la secundaria se visten con el uniforme escolar), se ponen zapatos, toman su “cargamento” de libros y parten hacia el centro de la comunidad subiendo o bajando en angostas y accidentadas veredas que surcan por en medio de los solares y de las casas.

Me uno al contingente junto con uno de los educadores de la escuela José Gorostiza, quién amablemente me ha brindado hospedaje en su casa⁸⁴ y en el trayecto muchos niños me saludan ¡Raúl, Raúl, Raúl!. En el centro de la comunidad se reúnen todos los alumnos de las tres escuelas, aproximadamente 450 en total entre niños y jóvenes. Junto con los educadores de la Gorostiza

⁸⁴ Por decisión de los educadores de UNEM, me hospedé un día en la casa de cada uno de ellos sucesivamente, por lo que pude compartir experiencias y convivir con ellos y sus familias en un ámbito mucho más familiar. Como varios de ellos tienen familiares, sean hijos o hermanitos en la escuela, tanto en la primaria como en la secundaria, conocí de cerca las expectativas de ellos en tanto profesores y padres de familia, como de sus hijos en tanto alumnos. Mi estancia en La Pimienta fue extremadamente rica y productiva, creo que no pudo haber sido mejor.

observamos desde la segunda planta del edificio escolar. Aproximadamente a las 8:30 horas parten los maestros de la telesecundaria y tras de ellos, todos los alumnos uniformados. Unos minutos después, los educadores de la “Gorostiza” toman su respectivo “cargamento” de libros de la Dirección y parten hacia cada una de sus aulas, mientras los maestros de la “bilingüe” forman a todos sus alumnos en la cancha de básquetbol y revisan rigurosamente a cada uno para ver que traigan limpias las manos y los dientes e incluso les esculcan minuciosamente los cabellos, al parecer en busca de piojos, en una actitud francamente discriminatoria.

4.2.2.- Una escuela como muchas otras

Como mencioné anteriormente, el espacio de la escuela “José Gorostiza” está organizado de forma muy ortodoxa: para cada grupo de alumnos corresponde un aula rectangular en cuyo interior hay un número de sillas con paleta o mesabancos dependiendo del número de alumnos; al frente, una mesa-escritorio para el profesor y en la pared una pizarra de madera color verde. Uno de los salones está dividido en tres secciones, en una se albergan las dos maestras externas, en otra se instaló la dirección de la escuela y en la tercera trabaja uno de los grupos. En la dirección hay una máquina de escribir, un archivero con la documentación de la escuela, un estante en donde se apilan varios libros, principalmente libros de texto de nivel secundaria y en varias cajas en el piso, una serie de libros de lecturas infantiles del programa de bibliotecas escolares y material didáctico enviado por PECEI, como cuerpos geométricos, ábacos, globos terráqueos, etc.; por cierto, todo en español.

La escuela está dividida en dos edificios, tres grupos trabajan en la segunda planta de este edificio central y cuatro grupos en la casa de la antigua finca que ha sido acondicionada para ello, distante unos 300 metros del “centro”.

Yo bajo con cuatro de los educadores hacia este otro edificio y sin mayor preámbulo, alumnos y maestros entran a sus respectivos salones para iniciar un día más de clases. Esta rutina se repite día a día, sin mayores variaciones, a excepción de las constantes faltas, generalmente los lunes y los viernes, de los docentes externos tanto de la telesecundaria, de la “bilingüe”, como de la misma “Gorostiza”. A diferencia de las otras dos escuelas, en que todos los docentes son externos y, por lo tanto, se suspenden las labores, en la “Gorostiza” cuando no llegan los educadores externos,

los locales se organizan para atender a todos los grupos⁸⁵, quizás por ello, los padres de familia consideran que están trabajando bien y no faltan a su trabajo.

Aunque el horario de clases marca que éstas deben iniciar a las 8:30, normalmente están iniciando entre 8:45 y 9:00, con un receso entre 11:30 y 12:00, que normalmente se prolonga hasta las 12:15, para finalizar a las 13:30 horas, esto sí con bastante puntualidad. La jornada escolar está organizada de acuerdo con las materias del currículo nacional y, por tratarse de una escuela indígena, con el agregado de la materia de lengua indígena. Así, para los primeros dos grados se imparten las materias de Conocimiento del Medio, Tsotsil, Español, Matemáticas, Educación Artística y Educación Física, mientras que para los cuatro grados restantes, la materia de Conocimiento del Medio se divide en cuatro asignaturas: Geografía, Ciencias Naturales, Historia y Educación Cívica. Para cada una de las materias está asignado un horario específico, de forma que cumpla con las horas semanales estipuladas en el programa nacional. Aunque los educadores, principalmente los de UNEM, afirman que no respetan este horario pude observar que normalmente tratan de ajustar sus actividades al mismo.

Prácticamente la totalidad de las clases se realizan entre las cuatro paredes del aula y con los niños sentados en sus correspondientes lugares. Las actividades extra-aula son la excepción que confirma la regla y se realizan más que por un objetivo específico, por la imposibilidad de realizar ciertas actividades dentro del salón. Los libros de texto son los mismos del sistema educativo nacional, editados por la S.E.P., con un texto de lecturas en tsotsil, editado por la Secretaría de Educación del estado de Chiapas.

4.2.3.- Resignificación del Currículo: entre los libros de texto y los conocimientos locales

Durante el trabajo de campo tuve la oportunidad de observar al menos una clase de cada uno de los docentes, que, por iniciativa del Director, era definida con un día de anticipación; creo que con la intención de ponerlos sobre aviso para que se prepararan, especialmente a los educadores de UNEM. De hecho, desde la solicitud del permiso para hacer la investigación fui cuestionado sobre mis intenciones; yo comenté que me interesaba conocer cómo funcionaba su propuesta de educación intercultural. Los educadores propusieron las fechas más idóneas para hacer la investigación, según me dijeron, para que se prepararan, aunque yo les aclaré que no era necesario

⁸⁵ Incluso en una ocasión me pidieron de favor que me hiciera cargo de un grupo de primer grado.

sino que me interesaba observar las clases tal y como se desarrollan cotidianamente sin intervenir ni alterar la dinámica de la escuela. De todos modos, en varias de las clases que observé tuve la impresión de que se pretendía mostrarme algo en especial, lo que ellos interpretaron que yo quería observar; aunque no faltaron sesiones muy espontáneas en las que los mismos educadores me confesaron: “no tuve tiempo de preparar nada, no sé si de todos modos quieras estar en la clase”.

Todos los educadores me comentaron que casi no usan los libros de texto. A pesar de ello, todos los niños llevan cargando todos los libros, todos los días; creo que esto tiene una carga significativa importante; dado que los libros, y los cuadernos, son vistos como el símbolo por excelencia del trabajo escolar. No se usan los libros porque las actividades están diseñadas para el medio urbano-mestizo, casi no tienen relación con el medio indígena en que está inserta la escuela, por lo que los alumnos no entienden la mayor parte de lo que abordan. Además los educadores se mostraron escépticos en cuanto a la forma en que están diseñados. Ellos afirman que son muy confusos, que no está claro qué es lo que se quiere que los niños aprendan:

Casi no usamos los libros porque ni se les entiende qué es lo que se va a enseñar o aprender, sólo en algunas ocasiones: el de Ciencias Naturales y el de Historia lo usamos un poquito, pero el de Matemáticas y el de Español, casi no⁸⁶.

Efectivamente, revisando someramente los libros de texto puede uno percatarse de que están completamente divorciados del contexto comunitario indígena y la mayoría de actividades que se proponen son prácticamente imposibles de realizar en este contexto, principalmente por el tipo de materiales requeridos. Además, en su adaptación a los planes y programas implementados a partir de 1993, los libros están diseñados con un claro enfoque constructivista, por lo que su propuesta pedagógica gira en torno a la realización de actividades de las que se desprenden una serie de contenidos a trabajar. Esta propuesta se opone a los antiguos programas que se centraban en los contenidos y en su transmisión discursiva, método con el que todos los educadores cursaron sus estudios de primaria y secundaria por lo que, de acuerdo con su propia experiencia, no cuentan con los elementos para trabajar con ellos⁸⁷.

⁸⁶ Educador de UNEM, marzo de 2004.

⁸⁷ Sobre el contenido de los libros de texto, tanto nacionales como en lengua indígena, y su adaptación al plan y programa emitido en 1993, ver el trabajo de la Fundación Rigoberta Menchú, (1998) y sobre el uso que los maestros bilingües del sistema federal le dan a dichos textos, ver el trabajo de Margaret Freedson y Elías Pérez (1999).

También pude constatar que las actividades realizadas de los libros son mínimas, aproximadamente un 15% en los grupos atendidos por educadores de UNEM y un 30% en los grupos de docentes externos; generalmente las que contienen actividades conocidas como de reforzamiento; es decir, una serie de ejercicios similares, repetitivos, actividades de mecanización como operaciones matemáticas o escritura de palabras, mientras que las actividades de experimentación o de investigación no son realizadas. Contrasta el mínimo uso de los libros de texto en el aula con el aprovechamiento que de los mismos ha hecho la comunidad: en cuanto termina el ciclo escolar, éstos son usados como papel higiénico.

Aunque en varias ocasiones, los educadores me dijeron que ellos trabajan conforme al programa de UNEM: “a los cursos de PECl sólo vamos a escuchar; claro que dicen cosas interesantes, pero nosotros trabajamos con el programa de UNEM, aunque a veces nos apoyamos un poco con los libros de texto”⁸⁸, en realidad, trabajan conforme a los planes y programas nacionales, de ahí se guían para elegir los contenidos a enseñar y su secuencia, y se apoyan en libros diseñados para el profesor –también con base en los programas nacionales-, de los que obtienen sugerencias pedagógicas para el abordaje de cada uno de los contenidos. De hecho, cuentan con al menos un libro de este tipo para cada uno de los grados, sea el texto editado por la S.E.P. “Libro para el maestro” o textos de diversas editoriales como “Guía escolar” ó “Alfa”:

Para preparar las clases nos vamos guiando del programa de primaria, aquí lo tenemos si lo quieres ver [y me enseña el Plan y Programa Nacional, vigente desde 1993], y lo adaptamos para que los niños lo entiendan, con ejemplos de aquí de la comunidad. Yo, también me apoyo en la guía Alfa, en donde se entiende un poquito mejor y viene conforme al programa, con definiciones, propuestas de actividades, ejemplos y hasta ejercicios⁸⁹.

Ambos tipos de educadores, los de UNEM y los externos, hacen un esfuerzo, de acuerdo con sus conocimientos generales y pedagógicos propios, por adaptar los contenidos para que sean más accesibles a los alumnos. Los educadores externos tienen más dificultades al respecto, puesto que tienen menos formación pedagógica (son jóvenes que recién ingresaron a la licenciatura), se han desarrollado en un medio ambiente urbano y no conocen las costumbres de La Pimienta. En cambio, los educadores de UNEM, sujetos activos de la vida comunitaria, conocedores de cada uno de sus alumnos, con los que incluso tienen relaciones familiares, y con una importante experiencia

⁸⁸ Educador de UNEM, septiembre de 2003.

⁸⁹ Educador de UNEM, marzo de 2004.

pedagógica e intercultural, cuentan con muchas más herramientas para lograr aprendizajes significativos en sus alumnos; cuando las ponen en juego, la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje se torna mucho más fluida.

Así, mientras los educadores de UNEM tratan de articular, en algunas ocasiones y no sin problemas, tanto los conocimientos locales como los conocimientos previos de sus alumnos con la enseñanza de los contenidos nacionales; los docentes externos enfrentan serios obstáculos ya que trabajan exclusivamente con los contenidos nacionales, generalmente descontextualizados:

Yo trabajo con los mismos programas y a veces hasta con los mismos materiales que se trabaja en las primarias de las ciudades [...] Los temas que vienen en los libros son importantes porque es lo que deben aprender los niños, lo que hay afuera, porque lo de su comunidad hay lo aprenden en sus casas. Además, al entrar a la secundaria no les preguntan por los conocimientos de su comunidad, sino por los que vienen en los libros. Sólo en algunas ocasiones trabajo algunas cosas de aquí, como ahora del día de muertos, lo del altar, lo del panteón. Además, tendría que investigar mucho para poder enseñar otras cosas y si ya tienen los libros, pues que mejor que los usen⁹⁰.

4.2.4.- La práctica docente en el aula: la diversidad cultural en los contenidos y en los agentes

En una clase de Ciencias Naturales con un grupo de sexto grado, por ejemplo, un educador de UNEM abordó el tema “las estaciones del año” mediante una dinámica de identificación de las actividades comunitarias que se realizan en cada periodo y relacionándolas con los nombres de los meses del calendario tsotsil, integrando así el conocimiento previo de los alumnos, el conocimiento de la comunidad y el conocimiento científico.

El educador había preparado dos láminas, una con los nombres de los meses del calendario tsotsil y su correspondencia con los del calendario gregoriano, que pegó en la pared, y otra con varios círculos concéntricos alrededor de un sol. Pidió a los alumnos que retirarían las sillas y colocó la lámina en el piso, al centro del salón y todos se colocaron alrededor de la misma, sentados en el suelo o parados. Fue preguntando a los alumnos por los meses del año y los fue anotando en el primer círculo. Luego preguntó por los meses en tsotsil. Pocos alumnos los conocían, pero no exactamente, por lo que les dijo que observarían la lámina pegada en la pared. Con base en la misma los fueron mencionando y él fue anotando los nombres en el segundo círculo de forma que correspondieran con los meses gregorianos. En este momento se dio un intercambio de ideas con

⁹⁰ Educadora externa, octubre de 2003.

los alumnos, en tsotsil, sobre el significado de los meses, en el que los alumnos participaron animadamente. El educador pidió a los alumnos que fueran mencionando las actividades que se realizaban en la comunidad en cada uno de los meses para ir las anotando en el tercer círculo. Nuevamente la participación fue entusiasta, principalmente en tsotsil, y todos los comentarios de los alumnos eran tomados en cuenta, o al menos, comentados. Se hablaba de actividades agrícolas (periodo de siembra, de roza, de cosecha, productos de temporada, etc.), religiosas (festividades de San Antonio, de San Andrés, semana santa, día de muertos, navidad), escolares, familiares, estados del tiempo, etc. Al final se llenó el último círculo con los nombres de las estaciones, relacionándolas con los otros círculos, también con la participación de los alumnos.

Los alumnos participaron animadamente y el educador no prestó mucha atención en la disciplina, ya que cuando se cansaban, algunos se paraban o salían del salón, observaban la lámina del calendario tsotsil o comentaban entre ellos (registro en Diario, noviembre de 2003). Posteriormente me enteré de que ésta era una particular aplicación de una metodología propuesta por Jorge Gasché y trabajada en los cursos realizados en CIESAS y el calendario “tsotsil” había sido construido en uno de estos talleres e incluido en el material de las “cartillas de autoaprendizaje”, mencionadas anteriormente (Anexo 4).

También en una clase de Ciencias Naturales, ahora con un grupo de quinto grado, pero a cargo de una educadora externa, se abordó el tema “componentes de los ecosistemas”. La profesora explicó al grupo que los componentes de los ecosistemas pueden ser bióticos y abióticos y preguntó a los alumnos por el significado de estos términos. Nadie respondió y ella explicó que unos tienen vida y los otros no y pidió a los alumnos que le dieran ejemplos de “cosas que tienen vida”. Ahora los alumnos participaron animadamente; comenzaron a decir bastantes nombres de animales, varios en tsotsil; la maestra anotó en el pizarrón “animales”; alguien dijo “árboles” y la profesora anotó “plantas” y pidió que le dijeran más nombres de seres vivos, “pero que sean diferentes”. Los alumnos continuaron participando, diciendo nombres de animales y plantas y la profesora les decía que ya estaban incluidos. Algunos dijeron “personas” y la profesora no hizo caso. Alguien dijo “casa” y la profesora afirmó categóricamente “¡la casa no tiene vida!”; como nadie dio la respuesta que estaba esperando, la profesora anotó en el pizarrón “seres microscópicos (microbios)”.

Repitió el mismo procedimiento para los abióticos y aunque los alumnos mencionaron variados elementos como piedras, sol, luna, lodo, río, tierra, árbol, estrellas, luz, casa, etc.; la

profesora, después de consultar su guía escolar, únicamente anotó agua, aire y suelo, argumentando que ahí estaban incluidos todos. Posteriormente pidió a los alumnos que se dividieran en equipos para realizar una actividad, la división fue bastante complicada por el movimiento de los mesabancos – de tipo “binario”-, además de que se integraron los alumnos del otro quinto, porque su maestro no había llegado. La profesora pidió que se sentaran tres alumnos en cada banca, pedía a las niñas que se sentaran junto a los niños y éstas no aceptaban, se quedaron paradas un buen rato. Luego la profesora pidió a los niños que se sentaran en una sola banca para dejar bancas libres para las niñas pero no le hacían mucho caso y no se movieron hasta que llegó el educador del otro grupo -originario de La Pimienta-, quién se dirigió a ellos en tsotsil y, en cuestión de minutos, los organizó para que se acomodaran, dejando a una parejita sentados en una misma banca, aunque un poco retirados.

Entonces la educadora repartió a cada equipo un libro de texto y les pidió que recortaran elementos bióticos y abióticos y los pegaran en sus cuadernos. Las instrucciones causaron un poco de confusión y varios alumnos estuvieron a punto de recortar sus propios libros de texto. Poco a poco todos fueron comprendiendo la actividad y comenzaron a recortar, exclusivamente animales -estos les llamaban mucho la atención y constantemente se acercaban a mí para preguntar por sus nombres en español, en muchas ocasiones ellos me decían sus nombres en tsotsil-, hasta que la profesora pasaba por cada equipo y les aclaraba qué tipo de imágenes debían recortar, les prohibía seguir recortando animales. Dado que algunos avanzaron mucho más rápido que otros, principalmente los hombres, comenzaron a realizar otro tipo de actividades mientras la profesora atendía a los que se habían rezagado, y la disciplina se fue relajando (algunos pegaban los recortes en la pared, se aventaban bolitas de papel, incluso hasta peleaban). La profesora llamaba continuamente la atención a los alumnos, hasta que los regañó enérgicamente y dio por terminada la actividad.

Entonces la educadora pidió que los alumnos le dictaran los nombres de los elementos que habían recortado y los fue anotando en sendas listas en el pizarrón. En varias ocasiones los alumnos le dijeron los nombres en tsotsil y ella los ignoró a pesar de su insistencia. Luego preguntó a los alumnos por el significado de los términos “biótico y abiótico” y los alumnos enunciaron los elementos de las listas. La profesora volvió a explicar los conceptos pero pocos alumnos le pusieron atención, estaban distraídos, algunos terminando de pegar, otros hojeando los libros e incluso recortando más imágenes. Volvió a preguntar por los términos y los alumnos volvieron a repetir los

elementos de la lista. Entonces la profesora dijo, elevando el tono de la voz: “los elementos bióticos son los que tienen...” y los alumnos respondieron “vida” y continuó: “y los elementos abióticos son los que no tienen...” y los alumnos volvieron a contestar en coro “vida”. La profesora dio por terminada la sesión y pidió a los alumnos que levantaran la basura que se había generado, antes de salir al recreo.

4.2.5.- La lengua como factor definitorio de las formas de interacción: entre la tolerancia y la disciplina

Son claros los problemas y los obstáculos que la educadora del caso mencionado tuvo que enfrentar por no hablar la misma lengua de los alumnos, no conocer el contexto en el que se desenvuelven éstos y, por lo tanto, no poder valorar, ya no digamos integrar los conocimientos locales, que hubieran enriquecido enormemente la clase. Aunque el tema abordado era relativamente sencillo y cercano a la vida cotidiana de los alumnos y la forma de abordarlo implicaba la participación activa de los mismos, los problemas de comunicación propiciaron la falta de comprensión por parte de los alumnos, la confusión en las actividades, la falta de interés en la dinámica pre-determinada por la profesora, la desviación hacia otras actividades más interesantes para los alumnos, el relajamiento de la disciplina y la necesidad de imponer medidas disciplinarias.

El tema mismo y el lenguaje sencillo utilizado por la educadora propiciaron una activa participación de los alumnos, pero en otros casos que pude observar, en los que se abordaron temas más abstractos y “lejanos” a los alumnos y fue utilizado un lenguaje más especializado, en español, se inhibía completamente la participación de los alumnos convirtiendo las clases en monólogos del profesor y en frustrantes intentos por establecer un mínimo de comunicación que posibilitara el proceso de enseñanza-aprendizaje. Al contrario, en el caso de los educadores de la localidad, aún cuando abordaran temas complejos y extraños a los alumnos, y, en ocasiones, con herramientas anti-pedagógicas, el *tsotsil* y la conexión con elementos cercanos a los alumnos, constituían una herramienta pedagógica fundamental para que los alumnos pudieran acceder a los contenidos.

Como existe una clase específica para la enseñanza del *tsotsil*, este espacio es aprovechado por los educadores de la comunidad para enseñar la lengua oral y escrita y para reflexionar sobre la cultura (todos han hecho un esfuerzo por aprender la lengua escrita), mientras que los educadores externos, en el mejor de los casos, dedican este tiempo para leer los libros de

texto en lengua materna ó hacen caso omiso y no la imparten, de hecho, no saben leer ni escribir en tsotsil.

Mucho se ha escrito al respecto por lo que, aunque sobran los ejemplos, no abundaré en este tema, tan solo reproduzco las palabras de uno de los educadores de UNEM: “cuando enseño en español, todos calladitos, porque no entienden nada y cuando les hablo en tsotsil, participan más, hasta hacen muchas preguntas”; y de un profesor de la telesecundaria: “en muchas ocasiones me doy cuenta de que los alumnos no me entienden porque hablo en español, entonces les repito lo mismo dos veces o más, hasta que me canso y ya mejor paso a otro tema”.

El lugar de origen del docente también influye en la forma que adoptan sus relaciones con los alumnos al interior del aula. En clases dictadas por educadores de la comunidad, los alumnos mantenían su atención por períodos más prolongados, lo que no significa que se mantengan pasivos, sino que, por el contrario, participan de una forma más activa en la clase, interactuando con el educador con relación al tema tratado, porque comprenden el lenguaje y tienen oportunidad de integrar sus conocimientos sobre el tema. Aunque, como es normal, algunos alumnos distraen su atención de la clase en otras actividades, como hojeando sus libros, conversando con otros compañeros o conmigo, parándose de sus lugares e incluso saliendo del salón; la mayoría permanecía atenta a la clase, el educador no prestaba mucha atención a estas distracciones y tras unos minutos los alumnos se interesaban nuevamente en las actividades y reiniciaban su participación sin necesidad de utilizar medidas disciplinarias.

Además, ellos toman más en cuenta la opinión de los alumnos para el diseño de las actividades: “les gusta mucho cantar y bailar” me dicen; les permiten salir al “baño” cuando ellos lo solicitan, cuidando de que no vayan juntos hombres con mujeres y les dan mayor libertad en la realización de las actividades: en una clase de Educación Artística, por ejemplo, el educador preguntó a sus alumnos qué querían hacer, si querían cantar, bailar o dibujar. Como la mayoría de los alumnos eligieron dibujar pero hubo varios que prefirieron cantar, les pidió a todos que se pusieran de pie y cantaron una ronda en tsotsil, para después colocar varias tarjetas con ilustraciones en el pizarrón y dejar a los niños en libertad para elegir cuáles dibujar.

Caso contrario, con los educadores externos, en cuyas clases también se presentaban constantes distracciones pero que son vistas como muy peligrosas, puesto que retrasarían el proceso de aprendizaje del grupo, además de que sabían que era muy difícil volver a atraer la

atención de sus alumnos, por lo que estaban muy atentos a las mismas y constantemente hacían llamadas de atención a sus alumnos, ocupando en esto, buena parte de su tiempo, lo que también incide en la percepción que tienen sobre sus alumnos. Uno de ellos, por ejemplo, se quejaba constantemente de que le había tocado el grupo más inquieto. En un caso extremo, un educador externo hace uso de una regla como medio de intimidación a los alumnos, y a la menor señal de distracción llama la atención a los alumnos de forma altisonante y autoritaria, se burla de ellos cuando sus respuestas no son las que él espera y estrella la regla constantemente contra el pizarrón, contra el escritorio o contra los mesabancos de los alumnos, e incluso llega a golpearlos. Yo mismo me sentí atemorizado en dicha clase, y aunque los alumnos se ven intimidados por esta actitud, han desarrollado ciertas formas de resistencia y encuentran las formas de canalizar su atención hacia otras actividades cuando la clase no les interesa, a pesar de que saben que les puede valer una severa reprimenda.

4.2.6.- Enseñanza globalizada y división por asignaturas

A pregunta expresa sobre cuál es su método de enseñanza, los educadores de UNEM responden que es el *intercultural* y los externos, el *globalizador*⁹¹ (también los educadores de UNEM afirman aplicar este último). Aunque ambos afirman que lo han elegido porque es mejor que otros, sin explicar cuáles son esos otros, el método *Intercultural* es parte fundamental de los cursos que los educadores de UNEM han recibido en CIESAS y el método *globalizador* ha sido ampliamente tratado en los cursos de PECl:

[...] El método globalizador [...] que consiste en elegir un tema en particular y sobre ese tema impartir los contenidos de todas las áreas.

- Entonces no usa el libro oficial?
- Bueno, en realidad casi nunca usamos el método globalizador, casi siempre hacemos lo que el libro dice, porque se supone que ahí viene lo que los niños tienen que aprender⁹².

Lo que en realidad hacen ambos grupos de educadores, es tratar de adaptar, lo que no siempre es posible, cada uno de sus métodos a las estructuras preestablecidas por el currículo y los horarios de clases. Así, por lo general respetan estas estructuras y cuando hay posibilidad de relacionar los

⁹¹ Método que “propone secuencias de aprendizaje y resolución de problemas que requieren el empleo simultáneo o sucesivo de contenidos y materiales de distintos tipos [y que] propician un acercamiento al ‘todo’ de la realidad y no a fragmentos de ella” (PECl 2001^a:43-44).

⁹² Conversación con educadora externa, octubre de 2003.

contenidos de un área con la subsecuente en el horario (para los educadores externos, el método *globalizador*), y con los conocimientos locales (para los educadores de UNEM, el método *Intercultural*), lo hacen y con muy buenos resultados.

La clase reseñada anteriormente sobre las estaciones del año constituye un ejemplo claro del método *intercultural*, que de alguna forma integra contenidos de diferentes materias del currículo con los conocimientos locales. Tuve la oportunidad de observar varias clases en las que se aplica este método -generalmente cuando los educadores de UNEM sabían con antelación que yo observaría sus clases-, a algunas de las cuales me refiero más adelante.

Por su parte, la clase sobre los componentes de los ecosistemas es un buen ejemplo del método *globalizador*, dado que al regreso del recreo la educadora dijo a los alumnos que les correspondía trabajar la materia de español y les pidió que ordenaran alfabéticamente en sus cuadernos las dos listas de elementos resultantes de la actividad anterior: bióticos y abióticos.

4.2.7.- El constructivismo frente al hábitus conductista

Revisando los cuadernos, e incluso los libros, de los alumnos de cualquiera de los grados (es decir, tanto de educadores locales como externos), pude percatarme que abundan las notas que reflejan una mera transmisión de conocimientos: un 90% de los apuntes está hecho en español y lo poco escrito en tsotsil son meras traducciones de palabras; predominan las notas dictadas y transcritas de los libros de texto, con sus correspondientes términos técnicos sin definición, incluso en la materia de matemáticas; prácticamente no existen referencias escritas sobre conocimiento, historia, entorno natural y social ó familiar de la comunidad; las pocas actividades tienen un carácter repetitivo y mecanicista como varios ejercicios con las cuatro operaciones aritméticas básicas y la escritura de “planas” de palabras, etc.

Lo anterior refleja el uso de una pedagogía tradicional (bancaria, de acuerdo con Freire) de corte conductista que basa la enseñanza en la mera transmisión discursiva de conocimientos y el aprendizaje en la repetición y memorización de los contenidos, sin la participación activa del alumno y sin un referente cultural y social. Esta apreciación vendría a contradecir el dicho de los educadores y la observación hecha con respecto a los métodos utilizados (*Globalizador e Intercultural*); sin embargo, el sentido principal que los educadores dan a la aplicación de dichos métodos descansa en la forma de relacionar, más no integrar y articular, contenidos de diverso origen y, contrario a su

concepción pedagógica, no tiene mayores implicaciones en la forma en que se abordan dichos contenidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. También contradice las argumentaciones presentes, tanto en escritos de UNEM como de PECEI, en el sentido de que en sus escuelas se trabaja con métodos constructivistas, dinámicos, con aprendizajes significativos y con una estrecha interacción con el entorno comunitario (ver Secretaría de Educación 1996, UNEM s.a. y PECEI 2001).

Tuve la oportunidad de constatar estas afirmaciones en las observaciones de las clases impartidas por los educadores externos y también por los de UNEM, cuando me presentaba sin previo aviso. La mayoría de las clases son impartidas con un método meramente discursivo, en el que las actividades prácticas casi no existen, incluso el “método intercultural” es abordado de esta forma. Generalmente, los temas son introducidos por el educador, sea en tsotsil o en español; tras de lo cual hacen una serie de preguntas muy concretas al grupo para corroborar que han comprendido, si los niños no responden lo que el educador espera, les dicen que no están en lo correcto y preguntan a otros alumnos hasta obtener la respuesta esperada; si no lo logran, vuelven a explicar el tema con otras palabras, tratando de relacionarlo con el contexto del alumno; presentan algún ejemplo o ejercicio y lo resuelven en el pizarrón pidiendo la participación de los niños para asegurarse de que van siguiendo el proceso, para finalizar dejan alguna actividad a los alumnos que, la mayoría de las veces consiste en realizar ejercicios de reforzamiento de lo aprendido, ya sea en su cuaderno o, en algunas raras ocasiones, en el libro.

La participación del alumno consiste en secundar el proceso discursivo del educador, ofreciendo las respuestas que él necesita para continuar con la secuencia de enseñanza y, en muchas ocasiones, limitándose a completar las frases que el educador enuncia de forma incompleta. Los alumnos conocen esta dinámica, participan activamente y buscan la aprobación del educador en todas las actividades que realizan. Creo que es un buen método de integrar los conocimientos previos del alumno con respecto al tema de estudio, pero que hace falta un proceso de reflexión y de integración de estos conocimientos y no de su mero uso para validar los contenidos del currículo. El trabajo en equipo es también muy limitado.

Son muchos los análisis sobre la práctica pedagógica que han mostrado la persistencia de éste tipo de práctica pedagógica de forma bastante generalizada. En los mismos documentos de PECEI, por ejemplo, se reconoce tal situación:

El análisis de la práctica educativa muestra que los profesores actúan y toman como referencia una serie de pautas generales y prescripciones orientadoras que guían de hecho su práctica diaria. Y estas pautas, frecuentemente no explicitadas, tienen una coherencia básica y podemos decir, incluso, que responden a unos cuantos grandes modelos de referencia: el profesor tradicional que se basa casi exclusivamente en la exposición como mecanismo que garantiza –cree– el aprendizaje; el profesor activista que organiza múltiples actividades en el convencimiento de que el alumno aprenderá descubriendo las verdades a través de las mismas, etc. (2001^a:74).

Y encuentran las razones de esta situación en la escasa o nula formación pedagógica de los educadores:

Seleccionados por criterios diferentes de su formación académica o profesional, los maestros no suelen tener otro referente que su escasa experiencia de la escuela convencional. Con ella enfrentan muchos de ellos el reto de lograr que sus alumnos continúen asistiendo a la escuela luego de los primeros días, aun antes que el de ‘enseñar’. En cuanto a su actividad pedagógica, tienden a reproducir la práctica de sus maestros, a lo sumo excluyendo lo que consideran más aberrante (PECI 2001^a:114).

Aunque de esta forma se explica parte de la situación (al menos en el caso de los programas de educación indígena, en que la capacitación de los docentes es mínima), no nos explica por qué éste modelo pedagógico –el de la escuela o pedagogía *tradicional*– ha permanecido por tanto tiempo y de forma tan generalizada (incluso en zonas urbanas en donde los docentes han sido formados profesionalmente en el área pedagógica), a pesar de que ha sido ampliamente cuestionado desde hace varios siglos –desde los trabajos de Rousseau e incluso antes–, cuando a lo largo de la historia de la educación se han planteado e implementado innumerables propuestas alternativas –como la *escuela nueva*, la *escuela activa*, la *escuela moderna*, la *escuela antiautoritaria*, la *escuela socialista*, la *pedagogía cognitiva*, la *pedagogía constructivista*, la *pedagogía liberadora*, la *pedagogía crítica*, entre tantas otras⁹³.

Es una realidad que, como afirma Jesús Palacios, “el problema de la escuela preocupa en todos los países y a todos los niveles” y que las causas de la misma están mucho más allá de la capacitación de los docentes, pueden encontrarse en

[...] planes de estudio que se superponen, condiciones de trabajo nefastas –tanto para quienes aprenden como para los que enseñan–, falta de espacio y material, burocratismo de la organización y de las relaciones, medios económicos insuficientes (con frecuente derroche de

⁹³ Para mayor información, ver, por ejemplo, Palacios 1978, Guevara 1990, Chateau 1959.

los pocos que existen), divergencias entre las exigencias institucionales y las necesidades individuales y sociales: estos son sólo algunos de los aspectos en que la crisis se manifiesta (Palacios 1978:12).

El poco éxito que han tenido las propuestas alternativas frente al modelo tradicional –que contó con el renovado impulso de la psicología conductista durante el siglo XX-, es en muchos casos debido a que han sido elaboradas e implementadas desde una perspectiva “reduccionista” de los procesos escolares, concentrándose en el trabajo de la escuela –centrándose en los intereses, la libertad y el desarrollo del niño- y abstrayendo el entorno sociocultural en el que se desarrolla y el carácter político de la educación, cayendo así en una perspectiva de tipo funcionalista (ver capítulo I) -como en el caso de la educación intercultural-, cuando en realidad, los problemas de la escuela no son meramente pedagógicos o didácticos y sus causas hay que buscarlos en su integración con ámbitos más amplios, con la sociedad en la que está inserta.

El caso de la educación intercultural es un claro ejemplo. Por la historia y los antecedentes de “domesticación” del discurso de la educación intercultural en el marco del movimiento multiculturalista (Dietz 2003), sus propuestas se han centrado principalmente en la transformación de las prácticas pedagógicas para que respondan a la diversidad cultural y no aborda de fondo, sino hasta propuestas mucho más recientes (como la de Jorge Gasché o las propuestas del “paradigma sociocrítico”, ver capítulo II), el análisis de la escuela misma y su interacción con su entorno social, sea local o global; situación que ha influido para que los esfuerzos de UNEM se dirijan hacia la práctica pedagógica, descuidando un tanto los aspectos político y social de su propuesta educativa.

De esta forma, la permanencia de las prácticas pedagógicas tradicionales por parte de los educadores es resultado de un complejo proceso de interacción con otros agentes, con las “estructuras” sociales y escolares y con la interiorización de las mismas a través del “hábitus” y no de una simple actitud acomodaticia. En este sentido, son muy pertinentes las palabras de Althusser:

Pido perdón a aquellos maestros que, en condiciones terriblemente adversas, intentan volver contra la ideología, contra el sistema y contra la rutina en la que están cogidos, las escasas armas que pueden encontrar en la historia y en el saber que ellos “enseñan”. Estos hombres son de la raza de los héroes (citado en Palacios 1978:607).

Como ejemplo de la permanencia de este tipo de prácticas, a continuación reseño una clase de matemáticas impartida, por un educador de UNEM, a un grupo de primer grado. Al iniciar la jornada escolar el educador informó a los alumnos que iban a trabajar la materia de matemáticas: “*ta ora*

matemáticas” y los organizó en cuatro equipos por medio de una dinámica en la que fue diciendo a cada alumno que era una fruta (manzana, pera, durazno y naranja) y luego les pidió que se reunieran los que eran la misma fruta (todo en *tsotsil*); la mayoría de los niños se organizó bastante rápido, aunque hubieron algunos que no comprendieron la dinámica y el educador hubo de explicárselas de nuevo y ayudarlos a integrar su equipo. Entonces el educador procedió a revisar (leer) su guía escolar (mientras los niños platicaban en *tsotsil*) y después de unos 10 minutos preguntó a los niños:

- ¿de qué tratan las matemáticas?
- *numeroe, numeroetik.*
- *k'usi chapas xchi'uk li numeroetik?* (qué se hace con los números?)
- leer
- no, eso es en español
- *k'usi chapas xchi'uk li numeroetik?* uno, dos, tres ...

El educador escribe los números en el pizarrón y repite la pregunta, los niños vuelven a repetir los números; él responde que lo que se hace es contar, sumar, restar, dividir y multiplicar, “las cuatro operaciones básicas”, y las escribe en el pizarrón con sus respectivos signos. Luego escribe en el pizarrón “Antecesor y Sucesor de un número” y pide que los alumnos lo repitan con él. Explica en *tsotsil* que antecesor es el número que va antes y sucesor, el que va después y lo ejemplifica con el número 4, escribiendo su antecesor, 3 y su sucesor, 5. Después, escribe en el pizarrón el número 6 y pregunta a los alumnos qué número es: “*k'usi número?*”. Los alumnos responden a coro. Luego pregunta qué número va antes que el 6, se escuchan varias respuestas “10, 7, 8, 5”, en ese momento el educador exclama “¡eso es!, el 5, ese el antecesor”. Ahora pregunta “¿Cuál es el sucesor?, el que va después, *k'u si número ta sucesor?*, -5, -6, -8, -7 -¡siete!”.

El educador vuelve a revisar su guía. Después de unos minutos, pide a 5 alumnos que se paren al frente, les entrega sendas cartulinas con un número del 5 al 9, les pide que cada uno diga su número y pide al grupo que le ayuden a ordenarlos, preguntándoles ¿quién está antes? y ¿quién después? de cada niño. Vuelve a explicar que uno es antecesor y el otro, sucesor. Terminando, pide a los alumnos que regresen a sus lugares y escribe en el pizarrón algunos números con una raya antes y otra después: “_____ 5 _____”, para que los niños copien en su cuaderno. Mientras lo copian, él vuelve a revisar su guía. Después el educador resuelve el primero de los ejercicios anotando su antecesor y su sucesor y pide que los alumnos resuelvan los restantes, por equipos. Los alumnos comienzan a trabajar y uno a uno van pasando a enseñar a su maestro lo que han

hecho, esperando su aprobación. Ninguno trabaja en resolver el ejercicio, lo que van enseñando al profesor son sus avances en copiar lo que está en el pizarrón, lo que incluso les cuesta mucho trabajo. El educador los va corrigiendo para que copien bien, les enseña cómo deben hacer las rayas a los lados de los números y cómo deben hacer el ejercicio. Los niños lo borran y vuelven a comenzar a copiar.

Tras de un buen rato, el educador decide resolver el ejercicio en el pizarrón. Lo percibo un tanto angustiado por la falta de comprensión de sus alumnos. Vuelve a explicar qué es el antecesor y el sucesor –utilizando un ábaco- y ahora le cuesta más trabajo atraer la atención de los niños, quienes se distraen con mayor facilidad; les pregunta que si no saben *tsotsil*, ¿qué les pasó?, “*k'u cha'al spas?*”. Les pide leer cada uno de los números y que le den las respuestas del ejercicio. Nuevamente se escuchan varias respuestas. El profesor retoma las correctas y las va anotando en el pizarrón. Únicamente una niña parece haber comprendido los conceptos y es a quién el educador se dirige cuando otros niños no “atinan” a la respuesta correcta. Al terminar, el educador pide a los niños que copien en su cuaderno y uno a uno van pasando a que el profesor les revise lo copiado. Cuando casi todos han terminado el profesor les avisa que ha terminado la clase de matemáticas y que ahora les toca educación artística. Los niños lo festejan.

4.2.8.- La práctica pedagógica intercultural: resignificación y adaptación de una propuesta central relegada a un espacio marginal

En varias clases de los educadores de UNEM pude observar la forma de poner en práctica lo que ellos denominan el “método intercultural”, que en realidad es una particular reconstrucción de una propuesta pedagógica elaborada por Jorge Gasché y presentada a ellos en un taller de capacitación impartido en junio del 2002. Con base en el “Cartel sobre naturaleza y sociedad” (ver anexo 5), propuesto por el mismo Gasché, en el que se enlistan las variables a considerar en cada uno de los cuatro ejes del diseño curricular, los educadores de UNEM diseñan sus clases y los trabajan con sus alumnos por medio del “método inductivo intercultural” (ver capítulo III).

Una de las sesiones observadas, con los mismos alumnos de primer grado del ejemplo anterior, giró en torno a la “cosecha del café”. El docente fue siguiendo paso a paso la propuesta de Gasché. Primeramente trazó el cartel en el pizarrón dejándolo listo para llenarlo con las respuestas de los alumnos. Comenzó a preguntarles por cada una de las variables: por los diferentes tipos de café, su forma, su color, su tamaño; por el tipo de ecosistema en que se desarrolla, de qué tamaño

es la planta, qué árboles le sirven de sombra, cómo crece, cuándo da frutos; por cada uno de los pasos del proceso de producción, desde la siembra, las labores “culturales”, el cuidado, la cosecha, el despulpe, el lavado, la fermentación, el secado, hasta su venta; y para qué se utiliza, dónde, cómo y quiénes lo utilizan.

Todas las preguntas y respuestas se hicieron en tsotsil y la participación de los niños fue entusiasta (yo quedé sorprendido del gran conocimiento que tienen niños de seis años sobre el proceso productivo del café). La única parte donde hubo problemas para obtener la respuesta fue en el proceso de fermentación que, por más que explicaba el educador, los niños no lograban identificar, o más bien, nombrar. El educador fue llenando el cuadro con las respuestas de los alumnos, en español, y al final les pidió que lo copiaran en su cuaderno.

Curiosamente, afuera del salón, por la parte de enfrente, dos señoras mayores ponían a secar su café y por la parte de atrás pude observar la existencia de varias matas de café y, a pesar de ello, toda la clase se desarrolló al interior del aula, cuando, creo que hubiera sido mucho más rico desarrollarla conjuntamente con la actividad misma, siguiendo las sugerencias del propio Gasché. De todas formas, la riqueza de la clase superó con mucho las sesiones normales, lo que es un claro ejemplo del potencial que tiene el trabajo con “conocimientos significativos” para los alumnos, cercanos a su vida cotidiana y con métodos que, aunque no sean precisamente constructivistas, si toman en cuenta los conocimientos previos de los alumnos y les otorgan espacios importantes de participación y de interacción con el docente.

También pude observar otras sesiones con la misma metodología, con referencia a la elaboración de canastos y a los gatos, esta última utilizando únicamente parte de la propuesta curricular como la identificación del recurso natural -en este caso los gatos-, sus nombres en las variantes dialectales circunvecinas y su “ecosistema”.

Como puede observarse, la aplicación de esta metodología requiere que se abandone por completo la estructura curricular oficial, lo que no quiere decir que no se traten los contenidos considerados, sino más bien que se reorganicen en torno de las actividades de la comunidad; en cierto sentido, volver los pasos hacia atrás, a la propuesta original de la escuela autónoma, con los elementos aportados por la propuesta intercultural. Un objetivo que está bastante lejos de conseguirse, mientras se sigan tomando como referencia los programas y los libros oficiales.

4.3.- La comunidad ausente de la escuela: celebraciones cívicas y comunitarias

Como mencioné ya, y como el *cannon* escolar lo prescribe, las actividades pedagógicas se desarrollan casi exclusivamente al interior del salón de clases. Durante el periodo de trabajo de campo vi salir a los grupos a realizar actividades fuera del salón, únicamente en tres ocasiones. En una, los alumnos del tercer grado salieron a la “secadora” de enfrente a jugar una ronda, porque “los alumnos ya estaban aburridos” y no había el suficiente espacio para llevarla a cabo dentro. En una segunda ocasión, vi salir al grupo de sexto grado a comprobar las fórmulas del volumen llenando con agua varios prismas de plástico, y en la última, al inicio de su clase de español el educador escribió en el pizarrón: “salir fuera del salón para platicar con los niños, practicando el español, con nombres de plantas, animales, objetos que se encuentran en el medio que se visite”⁹⁴; y así lo hicieron, educador y alumnos caminaron por el centro de la comunidad durante aproximadamente una hora, comentando en español, pero también en tsotsil, sobre las cosas que les llamaban la atención, principalmente sobre las plantas: “fuimos a entrevistar a las plantas sobre su color, su aroma, su tamaño”⁹⁵.

De hecho, tampoco se realiza el tradicional homenaje a la bandera de los días lunes –en ninguna de las tres escuelas- porque, según comentarios de los educadores, el inicio semanal de clases es muy irregular. Las únicas actividades escolares que se realizan en el espacio de la comunidad son: la fiesta del grito de independencia el 15 de septiembre por la noche, en la que los educadores participan organizando toda la ceremonia y los alumnos, presentando “números” como bailables y poesías. En la celebración participa toda la comunidad, sirviéndose café y pan en la cancha de básquetbol que se convierte en plaza cívica de la comunidad, y el comisariado ejidal da el tradicional grito de independencia. La única escuela que participa es la “Gorostiza”, dado que en las otras dos escuelas se disfruta de días de asueto.

El 20 de noviembre se organiza un desfile por la única calle de la comunidad, en el que participan las tres escuelas. Según el director de la telesecundaria este año fue la primera vez que se realiza una participación coordinada, y se debe a sus gestiones, aunque existe evidencia de lo contrario. Fui testigo de los preparativos para este desfile y pude percatarme del gran empeño puesto por todos para tener una buena participación y quedar bien ante los ojos de los padres de familia. Es patente un espíritu competitivo con las otras escuelas para ver cuál hace mejor las cosas.

⁹⁴ Registro de campo, marzo de 2004.

⁹⁵ Alumno de segundo grado, marzo de 2004.

Los de la “Gorostiza” alardearon que, esta vez, la escuela fue la que desfiló mejor: participó con la presentación de tablas rítmicas y pirámides y los educadores desfilaron uniformados.

Otras celebraciones importantes en las que participa la escuela son la del día de las madres en que la escuela organiza un festival con la participación de alumnos y educadores en la que presentan “números” de canto, danza, teatro, etc. y la fiesta de fin de cursos, similar a la anterior, en la que se entregan los certificados a los egresados de sexto grado. Como vemos, estas actividades se reducen a la conmemoración de fiestas cívicas escolares y/o nacionales.

En las celebraciones tradicionales de la comunidad, la escuela no participa como tal, se limita a suspender sus actividades para no interferir en las mismas, símbolo de que la escuela y la comunidad aún se conciben como espacios “divorciados”. Así, para la celebración del día de muertos, los educadores elaboraron un altar en una de las aulas, invitaron a las “autoridades”: el comité de padres de familia y el comisariado ejidal, a tomar café con pan y les solicitaron su autorización para suspender las clases durante una semana, a pesar de que el 2 de noviembre “cayó” en día domingo. Las autoridades estuvieron de acuerdo para “que los maestros puedan hacer sus preparativos para la fiesta [...] Todos deben ir a limpiar las tumbas, ir por leña al monte y por algunas cosas a Simojovel como velas y pan. El 30 de octubre se matan 10 ó 12 reses y todos tenemos que estar presentes; luego hay que ir por flores y hierbas para arreglar las tumbas, las mujeres deben preparar la comida: tamales, atol, calabaza carne ahumada [...] y los días 1 y 2 todos nos reunimos a convivir y comer con nuestros muertos en el panteón”⁹⁶.

En otra ocasión, el patrón San Antonio fue “invitado” a asistir a la fiesta del santo patrón de la vecina comunidad de San Andrés Duraznal y todos los católicos de La Pimienta debían acompañarlo; por ello, las clases se suspendieron para permitir a los niños ir con sus padres. Por cierto, ninguno de los educadores acompañó la peregrinación. También fui testigo de la celebración de un evento de teología india en la comunidad, organizado por la diócesis de San Cristóbal, en el que participaron católicos de comunidades circunvecinas y en cuya organización participaron algunos de los educadores, en su carácter de feligreses. El día del evento sin embargo, aunque fue una actividad trascendente para toda la comunidad católica, no se suspendieron las clases y ninguno de los educadores participó en el mismo. En el templo católico se realizaron danzas y cantos tradicionales de la región, la mayoría de los participantes eran personas mayores; varios

⁹⁶ Miembro del Comité de padres de familia, octubre de 2003.

jóvenes y niños presentes observaban con mucha curiosidad e interés el desarrollo del evento; noté que a ellos les admiraba, tanto como a mí, las costumbres de sus padres y abuelos. Para la fiesta de San Antonio, que se celebra en el mes de junio, los educadores me comentaron que participan organizando el campeonato de básquetbol.

Coincido con Gasché (s.a.) cuando afirma que las actividades comunitarias deben ser consideradas como la fuente principal de contenidos pedagógicos para la escuela, y creo que la patente desvinculación entre el trabajo pedagógico de la escuela y las actividades comunitarias propicia que se desaproveche esta veta riquísima en situaciones pedagógicas y en contenidos culturales.

Además del hábitus pedagógico, tanto de los docentes como de los alumnos y de los mismos ejidatarios, ésta desvinculación con la comunidad tiene variadas causas, como la estructura institucional del sistema educativo en el que ha quedado inserta la escuela “José Gorostiza” y que limita enormemente el trabajo extra-aula -a pesar de que lo promueve a nivel del discurso- por la forma en que está organizada la actividad escolar (asignaturas, horarios, textos, conocimientos eminentemente discursivos, etc.). Es también ocasionada por la dinámica comunitaria en que se desarrolla la práctica escolar que, como ya vimos, ahora se caracteriza por la extrema fragmentación política y religiosa, misma que refleja el contexto social más amplio en el que se inserta la dinámica comunitaria, esencialmente, el conflicto zapatista; situación por la cual es muy difícil para los educadores consensar con la comunidad la implementación de métodos pedagógicos alternativos y novedosos, que requerirían de la participación activa de agentes comunitarios y los “induce” a trabajar con los métodos más comúnmente aceptados.

Todo este proceso se ha visto reflejado en el aula en el abandono total de las reivindicaciones políticas (la reflexión crítica sobre las desigualdades y la lucha social, y en especial sobre el zapatismo, que se hacía en la EPTRI), la adaptación de novedosas propuestas pedagógicas (como la pedagogía intercultural, que se imparte casi exclusivamente dentro del aula) y el “reinado” de los contenidos (que se han convertido en el eje principal de la propuesta educativa).

4.4.- Recuperar el terreno perdido: pasos hacia una nueva educación autónoma

En una reunión sostenida con los educadores de UNEM pude observar que tienen una enorme capacidad de autocrítica: reconocieron que hay mucho que hacer para recuperar el espíritu original

de la escuela y se manifestaron motivados para hacerlo; pero tres meses después –en mi última visita a la comunidad- me percaté de que la dinámica social en la que están insertos mantiene una inercia que hace muy difícil un cambio desde la posición en la que ahora se ubican: como docentes en una escuela respaldada por una comunidad dividida, que forma parte de la estructura educativa oficial con estructuras sumamente verticales, y dependientes de los recursos otorgados por ong's con criterios, normas e intereses propios. De esta forma, a pesar de las mejores intenciones, la dinámica social continúa encauzando a la práctica escolar por el sendero que se ha esbozado en las líneas de este capítulo, entre la autonomía y la oficialidad, mientras los educadores de UNEM realizan su práctica pedagógica, también debatiéndose entre la resistencia y la subordinación.

Ante esta situación, las bases de apoyo zapatista en La Pimienta han comenzado a explorar vías alternativas para acercar nuevamente sus proyectos educativos con la lucha zapatista. Así, varios jóvenes se han enlistado como promotores de las escuelas primarias autónomas promovidas desde el caracol de Oventik y se vislumbran espacios de diálogo entre las propuestas pedagógicas de UNEM (aunque no a través de UNEM ni de la escuela “José Gorostiza”) y la educación autónoma zapatista.

CAPÍTULO V

LA INVASIÓN INDÍGENA A LA ESCUELA SECUNDARIA. REDEFINICIÓN DE FRONTERAS ENTRE AUTONOMIA Y OFICIALIDAD

La educación básica, en sus tres niveles [preescolar, primaria y secundaria], tendrá las adaptaciones requeridas para responder a las características lingüísticas y culturales de cada uno de los diversos grupos indígenas del país, así como de la población rural dispersa y grupos migratorios (Artículo 38, Ley General de Educación).

En el año de 1993 se implementaron una serie de cambios en la política educativa nacional como parte del *Programa para la Modernización Educativa 1989-1994*, implementado durante la administración de Carlos Salinas de Gortari (ver Freedson y Pérez 1995). En la nueva Ley General de Educación, por ejemplo, se estableció la obligatoriedad del Estado a “prestar los servicios educativos para que toda la población pueda cursar la educación preescolar, la primaria y la secundaria” (art. 3), así como la obligación de los mexicanos para “hacer que sus hijos o pupilos menores de edad cursen la educación primaria y la secundaria” (art. 4). Como parte del mismo programa se modificaron los planes y programas de estudio de ambos niveles y, por lo mismo, los libros de texto correspondientes. Los objetivos de la reforma fueron, y siguen siendo, explícitamente, la capacitación del personal requerido para afrontar los requerimientos de productividad y competitividad que demanda la economía globalizada:

El establecimiento de la obligatoriedad de la educación secundaria responde a una necesidad nacional de primera importancia. Nuestro país transita por un profundo proceso de cambio y modernización que afecta los ámbitos principales de la vida de la población. Las actividades económicas y los procesos de trabajo evolucionan hacia niveles de productividad más altos y formas de organización más flexibles, indispensables en una economía mundial integrada y altamente competitiva (S.E.P. 1993:9).

Todos estos cambios en materia educativa forman parte de una reorientación política de corte neoliberal del Estado mexicano, impulsada por organismos multilaterales como el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial que busca, además de la apertura indiscriminada de las fronteras a los capitales y a las mercancías y el acceso de las “fuerzas del mercado” –léase inversión privada- a sectores otrora controlados por el Estado, crear las condiciones sociales y económicas –de “competitividad”- para una exitosa inserción de México en el nuevo mercado global.

Con estos cambios se pretendía y se presagiaba una importante ampliación de la cobertura educativa, principalmente a nivel secundaria y el acceso a este nivel educativo de millones de mexicanos tradicionalmente excluidos, principalmente indígenas; expectativa a la que parece responder el artículo 38 de la misma Ley, reproducido al principio; además de que se inserta dentro del nuevo discurso multiculturalista adoptado por el Estado mexicano en el terreno de la educación indígena y que responde a políticas impulsadas por diversos organismos internacionales. El artículo 7 de la misma Ley adelanta ya una de esas “adaptaciones”: “los hablantes de lenguas indígenas, tendrán acceso a la educación obligatoria en su propia lengua y en español”. De la misma forma, el artículo 11 de la Ley General de Derechos Lingüísticos (promulgada en el año 2003) establece que “las autoridades educativas federales y de las entidades federativas, garantizarán que la población indígena tenga acceso a la educación obligatoria, bilingüe e intercultural [...]”.

La ampliación de la cobertura educativa a nivel secundaria se ha hecho realidad, al menos en el estado de Chiapas, aunque en muchas ocasiones no ha sido el resultado de políticas definidas “ex - profeso” para ello, sino que ha respondido a presiones de las mismas comunidades indígenas o a intereses políticos “colaterales” (como vimos en el capítulo II). Así, en los últimos años se ha hecho práctica común, contrariamente a lo que sucedía en años anteriores, que los niños indígenas que egresan de las escuelas primarias, tanto oficiales como autónomas, ingresen a la escuela secundaria.

Sin embargo, a pesar del ingreso masivo de indígenas a la escuela secundaria, son prácticamente inexistentes los estudios que se han hecho para conocer la dinámica que ha implicado esta “invasión indígena a la escuela secundaria” y los pocos existentes se han limitado al análisis de modelos alternativos a la propuesta oficial, como el trabajo de Angélica Rojas (2000) que aborda la experiencia de una escuela secundaria Huichol en el estado de Jalisco o la memoria de práctica profesional de Alonso Méndez (2000), realizada en la secundaria de Guaquitepeq del municipio de Chilón, Chiapas. Por esta razón, y con la intención de dar seguimiento al análisis presentado en el capítulo anterior y presentar un panorama “completo” de la educación básica en el medio indígena, decidí trabajar con dos escuelas de educación secundaria, una oficial y una autónoma.

Creo que lo ideal hubiera sido trabajar este nivel en la misma comunidad en que trabajé la escuela primaria. Sin embargo, como ya vimos, el proyecto de secundaria autónoma en La Pimienta

no prosperó y únicamente existen dos proyectos alternativos funcionando en el estado de Chiapas: la Escuela Secundaria Rebelde Autónoma Zapatista (ESRAZ) y, aunque incorporada y con registro oficial, la Secundaria Emiliano Zapata de Guaquitepeq. Dado que la segunda está asentada en una región de habla tseltal, me decidí por trabajar con la primera, que está asentada en el municipio de San Andrés Sakamch'en, en la zona Altos, en los límites con la zona Norte, en la misma región lingüística de La Pimienta (de habla tsotsil) y también en el área de influencia de la Junta de Buen Gobierno de los Altos, de acuerdo con la regionalización administrativa zapatista.

Como esta escuela se ha mantenido trabajando de forma autónoma y no tiene relación con las instancias educativas oficiales, decidí trabajar de forma paralela con una secundaria oficial que se encuentra asentada en la cabecera del mismo municipio (oficialmente San Andrés Larráinzar) y a menos de 10 kilómetros de la primera, la Escuela Secundaria Técnica no. 59.

De esta forma, establecí los contactos y solicité los permisos correspondientes. Extrañamente aunque en ninguna de las escuelas se mostraron interesados en mi proyecto y percibí cierta desconfianza hacia la investigación en general e incluso temor por los resultados que pudiera arrojar, en ambas me autorizaron realizar la investigación, no sin antes comprometerme a apoyar sus respectivos trabajos durante el transcurso de la misma; convirtiéndome, sin haberlo pretendido exactamente, en Investigador-actor. Esta situación me permitió combinar la investigación con la práctica educativa enriqueciendo enormemente el trabajo de campo y me permitió experimentar en "carne propia" las implicaciones del trabajo escolar, siendo a la vez sujeto y objeto de la investigación. Creo que las condiciones para realizar mi trabajo etnográfico no pudieron haber sido mejores.

5.1.- Las escuelas secundarias: símbolos del *desarrollo* en localidades estratégicas

Si uno tiene la suerte de recorrer el trayecto mencionado en el capítulo III, entre San Cristóbal de Las Casas y Puerto Caté en día lunes, y mejor si es entre 6 y 7 de la mañana, es uno testigo de un peculiar "desfile" de jóvenes indígenas que avanzan a la orilla de la carretera, sea a pie o en bicicleta y que se dirigen hacia sus respectivas escuelas secundarias. Todos ellos llevan una visible carga a sus espaldas que ya no es el tradicional tercio de leña, es la mochila con los libros de texto para el caso de los alumnos de escuelas oficiales, y el costal de tostadas en el caso de los alumnos de la escuela autónoma. Además, todos los alumnos de las secundarias oficiales, sin distinción de género,

son fácilmente identificables porque comparten la misma vestimenta, que tampoco es ya el traje tradicional de sus respectivos pueblos, sino una nueva vestimenta impuesta desde la oficialidad: el uniforme de su respectiva escuela, un pants de color guinda complementado con un par de llamativos tenis.

Las escuelas secundarias no están diseminadas indiscriminadamente en todas las comunidades a lo largo de la carretera como en el caso de las primarias, pero su presencia es claramente perceptible en las localidades más importantes por sus grandes y, en muchos casos, nuevos edificios que invariablemente cuentan con la imprescindible cancha de basquetbol. Así, en los 60 kilómetros entre San Cristóbal y Puerto Caté, existen cuatro escuelas secundarias al interior de sus respectivas localidades, tres Escuelas Secundarias Técnicas oficiales, en San Juan Chamula, San Andrés Larráinzar y San Cayetano y una escuela autónoma, en Oventik.

Llegando a la cabecera municipal de San Andrés destaca un cuartel militar del ejército mexicano y a unos 50 metros hacia el centro de la localidad se encuentra el edificio de la Escuela Secundaria Técnica no. 59, en cuya entrada cuelgan (o colgaron durante mi trabajo de campo) dos mantas con sendos letreros de apoyo a los estudiantes de la Normal Mactumactzá y exigiendo la renuncia del gobernador del estado, suscritas por la delegación sindical de la escuela. Siguiendo por la carretera, aproximadamente 10 kilómetros adelante llega uno a la comunidad de Oventik, sede de la Junta de Buen Gobierno de los municipios autónomos de los Altos de Chiapas y unos 50 metros hacia el interior del Caracol se encuentra el edificio de la ESRAZ, en cuyas paredes se pueden apreciar coloridos murales que nos hablan de la lucha que ha emprendido el E.Z.L.N. en contra del gobierno mexicano. Es indudable, la escuela no es un espacio aislado ni es ajena a la dinámica social del contexto en que se inserta. Sus símbolos y significados van más allá del mero ámbito pedagógico, traspasan las fronteras del espacio escolar e inciden en la dinámica política y cultural.

5.2.- Los municipios de San Andrés (*Sakamch'en* y Larráinzar): historia y territorio compartidos

El municipio de San Andrés Larráinzar está ubicado en terrenos predominantemente montañosos, tiene una extensión de 189 km² y colinda con los municipios de El bosque, Chamula, Bochil, Soyaló, Ixtapa, Chenalhó y el recién creado, en parte de su territorio original, Santiago el Pinar. Para el año 2000, el municipio de Larráinzar (que es como aparece en los datos del censo) contaba con una población total de 16,538 habitantes, de los que 2,182 habitaban en la cabecera municipal y el resto en 62 pequeñas localidades. De acuerdo con el censo de población y vivienda del año 2000, el

99.5% de los habitantes son hablantes de lengua tsotsil, el 52% de estos monolingües y el 48% bilingües (tsotsil y español). También se reportan elevados niveles de analfabetismo: 41% entre la población mayor de 15 años y 31% entre los jóvenes de 6 a 14 años.

El 80% de la población económicamente activa se dedica a las labores agrícolas, principalmente de autoconsumo, como la siembra de maíz y frijol, la horticultura, la floricultura, la cría de borregos y en menor medida, en las zonas más bajas del municipio, a la producción de café y plátano para la comercialización. El 20% restante se ocupa en los sectores manufacturero y de servicios, principalmente en la prestación de servicios públicos como la educación, el transporte, la defensa nacional y el comercio, así como el trabajo artesanal (datos obtenidos de INEGI 2000).

El territorio que hoy ocupa el municipio constitucional de San Andrés Larráinzar ha estado habitado por hablantes del tsotsil desde tiempos prehispánicos. El nombre original de este territorio fue Sakamch'en, que en tsotsil significa cueva blanca, mismo que fue traducido como istacostoc en nahuátl por los aztecas, que era como se le conocía a la llegada de los españoles. Los frailes dominicos agregaron al nombre náhuatl el de San Andrés, mismo que se mantuvo hasta 1934 cuando, siendo gobernador del estado Victórico R. Grajales, y como parte de las campañas de "desfanatización religiosa" en que desaparecieron los nombres de santos de los pueblos y municipios del estado, se le cambió por el de Larráinzar, en honor del diplomático, historiador y terrateniente, originario de San Cristóbal de Las Casas, Manuel Larráinzar. En 1944, cuando fue reconocido como municipio de segunda categoría se le restituyó el nombre del santo, quedando como hasta hoy lo conocemos: San Andrés Larráinzar (Gómez 2002), aunque en los documentos oficiales figura únicamente como Larráinzar y desde 1995 comparte su territorio con el Municipio Autónomo Rebelde Zapatista San Andrés Sakamch'en de los pobres.

Entre principios del siglo XIX y mediados del XX, se establecieron varias fincas, propiedad de terratenientes mestizos, en el territorio del municipio, mediante el despojo de los terrenos comunales de San Andrés y amparados en las Leyes de Reforma que liberaron la propiedad agraria de las manos del clero y de las comunidades indígenas, convirtiendo a sus dueños originales en mano de obra para las mismas y en objeto de disputa de los enganchadores; situación que se revirtió en 1974 cuando los *sanandreseros* recuperaron el *corazón del pueblo* (Gorza 1999) y expulsaron a todos los ladinos del municipio, razón de su actual composición casi exclusivamente indígena (ver también Ross 1996).

5.2.1.- La historia educativa: del monolingüismo del “centro” al bilingüismo de la “periferia”

En lo que se refiere al terreno educativo, aunque algunas versiones mencionan el establecimiento de una primera escuela primaria en San Andrés en 1828 (Orozco 2003 y Velazco 2003), sistemáticamente,

las primeras escuelas que se establecieron en el municipio de San Andrés y en general en los Altos de Chiapas fueron primarias de los subsistemas federal y estatal, ambos monolingües (con enseñanza exclusiva en español), que partían de las políticas de las misiones culturales y recibieron especial impulso durante el régimen del presidente Lázaro Cárdenas (1934-1940). Estas escuelas desde sus inicios han sido atendidas por agentes del Estado, profesor@s ladin@s, en su mayoría de San Cristóbal de Las Casas (Gómez 2002:95).

De las seis escuelas primarias monolingües abiertas a mitad del siglo pasado (Holland 1978) aún permanecen en funcionamiento cuatro de ellas: en la cabecera municipal, Tivó, Talonhuitz y Santiago el Pinar (ahora nuevo municipio); además de que en 1986 se abrió una nueva escuela monolingüe en la cabecera municipal. A partir de 1952 se comenzaron a abrir escuelas bilingües a cargo del INI (que después pasarían a la estructura de la S.E.P. a través de la Dirección General de Educación Indígena); a partir de 1994, escuelas comunitarias de CONAFE y PECEI y en 2003, escuelas autónomas, en las diferentes comunidades, llegando a la fecha a sumar aproximadamente 30 escuelas primarias bilingües, 20 comunitarias y 3 autónomas⁹⁷ (ver Gómez 2002). Las escuelas más grandes son las dos monolingües de la cabecera, que cuentan con estructura completa y concentran aproximadamente un 20% de la población atendida en el municipio, mientras la generalidad de las escuelas bilingües y comunitarias son más pequeñas y de tipo multigrado.

En algunos casos, varias de estas modalidades funcionan en una misma comunidad, como en Talonwitz donde existe una escuela monolingüe, una de CONAFE y una autónoma, o en Tivó, donde recientes divisiones políticas han desembocado en la apertura (en el año 2001) de una escuela bilingüe que funciona paralelamente a la monolingüe, y en el 2004, de una autónoma, generando competencia por el alumnado entre las diferentes modalidades (ver Gómez 2002). De esta forma, mientras la modalidad monolingüe se ha fortalecido en la cabecera municipal, ha venido perdiendo terreno ante las otras tres modalidades en el resto de las comunidades.

⁹⁷ Aunque en la etapa final de redacción del presente documento, en septiembre de 2004, se anunció la apertura de varias escuelas autónomas más. Una de ellas en el edificio que ocupaba la escuela monolingüe de Tivó.

Sin embargo, como vimos en el capítulo I, los indígenas del municipio se resistieron durante muchos años a enviar a sus hijos a la escuela y es apenas unos 20 años atrás que comenzaron a enviarlos al menos a los tres primeros grados, con el objetivo principal de que aprendieran “la castilla” y “las cuentas” para “defenderse” de los mestizos.

La educación secundaria por su parte, llegó al municipio hasta 1982, cuando se abrió la Escuela Secundaria Técnica no. 57 en la cabecera municipal. A pesar de que esta escuela ha contado con albergue desde su creación, la demanda de sus servicios había sido muy poca si consideramos que pretendía atender a toda la población del municipio y algunas comunidades cercanas (hasta 1998 era la única escuela de nivel secundaria en al menos 20 kilómetros a la redonda). Para el año de 1996, la escuela apenas contaba con cinco grupos, dos de primero y segundo grados y uno de tercero, atendiendo a una población menor a los 200 alumnos.

5.2.2.- La resistencia política: fin y principio de las resistencias educativas

Tras el levantamiento armado del E.Z.L.N. el municipio de San Andrés cobró gran importancia a nivel nacional e internacional y se ha convertido en un símbolo de la lucha zapatista. En diciembre del mismo 94 y después de que fracasaron los primeros diálogos con el gobierno federal y se instaló el gobierno en rebeldía con Amado Avendaño a la cabeza, el E.Z.L.N. anunció la creación de 30 municipios rebeldes, uno de ellos San Andrés Sakamch'en: “cuatro son los ámbitos centrales de competencia de los municipios: la educación, la salud, la organización productiva y la impartición de justicia” (www.rebellion.org). En 1995, en la comunidad de San Miguel, el gobierno federal y el E.Z.L.N. acordaron que San Andrés fuera la sede de los diálogos que se llevaron a cabo entre fines del 95 y principios del 96. A partir de ese momento, el municipio de San Andrés es reconocido como el principal bastión zapatista en los Altos de Chiapas y los acuerdos firmados ahí el 16 de febrero de 1996, se han convertido en la principal bandera de lucha zapatista.

Entre tanto se desarrollaban los diálogos de San Andrés, en octubre de 1995 fue electo el Consejo del municipio autónomo a través de los usos y costumbres (elección directa) y con la participación de la mayoría de los habitantes del municipio, al mismo tiempo que era electo el presidente municipal constitucional a través del proceso electoral estatal en el que sufragó una minoría priista (ver Pérez 2002).

El 1 de enero de 1996, el E.Z.L.N. anunció la creación de cinco centros político-culturales que servirían como espacios de diálogo con la Sociedad Civil (Aguascalientes), uno de ellos en el municipio de San Andrés, en la comunidad de Oventik. El mismo día entraron en función los dos nuevos presidentes municipales, uno del municipio autónomo (al que le fue entregado el bastón de mando y la presidencia municipal por parte de la administración saliente) y el otro del municipio constitucional, que instaló temporalmente sus oficinas en San Cristóbal de Las Casas.

A partir de ese momento comienza un periodo de tensa polarización política en el municipio que se ha manifestado en la lucha por el control de la presidencia municipal y en algunos esporádicos enfrentamientos. Fueron varias las ocasiones en que el gobierno y la seguridad pública estatales (principalmente entre 1996 y 2000) intentaron fallidamente desmantelar la sede del municipio autónomo y recuperar el edificio de la presidencia. La tenaz resistencia de las bases de apoyo zapatista, apostados por semanas enteras en la cabecera municipal impidió el desmantelamiento de su municipio. Actualmente funcionan los dos “ayuntamientos” en sedes paralelas y cada uno atiende las demandas de sus simpatizantes (ver Pérez 2002, Gómez 2002, Gorza 1999). En la actualidad, prácticamente todas las comunidades del municipio están divididas políticamente entre simpatizantes zapatistas y priistas. En la misma comunidad de Oventik, en donde se encuentra el Caracol y actualmente funciona la Junta de Buen Gobierno Zapatista, existen ya militantes priistas, y en la cabecera municipal, donde se concentran estos últimos, existen también simpatizantes zapatistas.

En junio de 1996 se realizaron en Oventik, la inauguración y los trabajos de una de las mesas del Encuentro Intercontinental por la Humanidad y contra el Neoliberalismo convocado por el E.Z.L.N. En este espacio se hizo por primera vez el planteamiento de luchar por una educación y salud integral en la resistencia (Pérez 2002).

A fines de este mismo año el gobierno federal rechazó la iniciativa de Ley de Derechos y Cultura Indígena preparada por la Comisión de Concordia y Pacificación por lo que, a principios de 1997, el E.Z.L.N. suspende el diálogo con el gobierno federal y se declara en resistencia. A partir de este momento ambas partes, los gobiernos estatal y federal por un lado y el E.Z.L.N. por otro, comienzan a realizar acciones unilaterales para, de acuerdo con sus declaraciones, dar cumplimiento a los Acuerdos de San Andrés.

5.2.2.1.- El engrosamiento de un Estado neoliberal: la resistencia del gobierno mexicano a delegar sus funciones educativas

Es así como a principios de 1997, el Comité Clandestino Revolucionario Indígena de los Altos y la organización “San Diegans for Dignity, Democracy and Peace in México” acuerdan trabajar conjuntamente para la construcción de una escuela secundaria “popular, multilingüe” en el Aguascalientes de Oventik, con las siguientes características:

La escuela de Oventik Aguascalientes II ofrecerá educación secundaria con énfasis agropecuario. Este centro de educación multilingüe está siendo planeado, y será administrado, por los líderes populares zapatistas de Oventik Aguascalientes II en el municipio de San Andrés Sakamch'en, localizado en los Altos de Chiapas, aproximadamente a una hora de la ciudad mestiza de San Cristóbal de Las Casas.

El plan de estudios de la escuela de Oventik Aguascalientes II está siendo especialmente diseñado –sin el apoyo o la interferencia del gobierno- para superar las terribles deficiencias de la educación monolingüe ofrecida a los indígenas de Chiapas en las escuelas primarias oficiales. Actualmente existe únicamente una inadecuada escuela secundaria para toda esta región de varios cientos de miles de personas hablantes de tsotsil y tseltal. Todos los maestros y estudiantes de la escuela de Oventik Aguascalientes II serán originarios de comunidades indígenas zapatistas y los estudios se realizarán en su propia lengua maya (www.schoolsforchiapas.org, traducción mía).

El apoyo de la organización estadounidense sería con recursos económicos y mano de obra –durante las caravanas por la educación que se organizarían durante el verano- para la construcción de la escuela, mientras que las comunidades indígenas también aportarían mano de obra para la construcción y se encargarían de la planeación, organización y ejecución de los programas de estudios⁹⁸.

Como vemos el proyecto de la escuela se planteó para subsanar una necesidad de la región en términos cuantitativos, ya que se carecía de escuelas secundarias, y en términos cualitativos, ya que se proponía un nuevo tipo de educación adecuado al contexto sociocultural de los alumnos (al menos con carácter bilingüe, comunitaria y agropecuaria). De hecho una de las razones para iniciar con un proyecto de educación secundaria y no con la educación primaria fue que la demanda en

⁹⁸ Hasta la fecha, la organización estadounidense continúa apoyando económicamente al proyecto de la ESRAZ, sin ninguna función administrativa ni pedagógica (ver schoolsforchiapas.org). De la misma forma, las “caravanas educativas” se siguen realizando, tanto en verano como en invierno, ahora con la organización del F.Z.L.N. (Frente Zapatista de Liberación Nacional) a nivel nacional (ver www.fzln.org).

esta última estaba cubierta por las diferentes modalidades oficiales entre las que destacaba la educación bilingüe.

A la par que se comenzó a trabajar en la construcción de la escuela a mediados de 1997, la Coordinación de Educación (zapatista) convocó a un grupo de maestros indígenas de la región para que apoyaran en las labores docentes. Estos profesores indígenas no aceptaron apoyar el proyecto, puesto que el E.Z.L.N. no contaba con la posibilidad de pagarles su salario, únicamente recibirían el apoyo solidario de la comunidad, y muchos de ellos laboraban en escuelas primarias bilingües oficiales. Ante esta negativa, se convocó a las comunidades zapatistas de la región para que en sus respectivas asambleas comisionaran a jóvenes con estudios de secundaria para que fungieran como promotores de la escuela. De la misma forma se convocó a simpatizantes zapatistas de la “sociedad civil” para que apoyaran como asesores en la capacitación de los jóvenes promotores y en la elaboración de los planes y programas de estudio⁹⁹ (ver también Gómez 2002):

En un principio, señalan, “citamos a los maestros y maestras que trabajan en las escuelas oficiales, con el propósito de invitarlos a participar con nosotros en otro tipo de educación. Llegaron más de cien maestros del gobierno a una reunión que tuvimos, pero se vio difícil organizar el trabajo con ellos, no porque no quisieran participar con nosotros, sino porque están acostumbrados a recibir paga”.

Al ver este problema, continúa Josué, “se pensó citar a los jóvenes y jóvenes de la zona, quienes llegaron un 12 de diciembre de 1998 aquí a Oventic. Ellos eran estudiantes y todavía no tenían la costumbre de ganar. Apenas se juntaron ese día 19 muchachos y muchachas, quienes, convencidos de la necesidad de la educación, se capacitaron durante dos años consecutivos, antes de ingresar a la secundaria [...] Las clases fueron apoyadas por hombres y mujeres de la sociedad civil, a quienes en esta zona nombran “acompañantes” (Muñoz 2004).

Entre tanto, los gobiernos federal y estatal hicieron su parte, comenzaron a implementar varias acciones con la intención –al menos así lo han manifestado- de cumplir, de forma unilateral, con los acuerdos que, en materia educativa, firmaron en San Andrés, a través de la inyección de cuantiosos recursos económicos (ver capítulo II): los alumnos de la secundaria oficial de la cabecera municipal (E.S.T. 57) comenzaron a recibir las becas del Programa de Educación, Salud y Alimentación (PROGRESA) y una mejor alimentación en el albergue por los apoyos del DIF (Desarrollo Integral de la Familia, programa del gobierno estatal). Además de ello, se comenzó a dotar a la escuela oficial de libros de texto gratuitos, que los alumnos reciben en calidad de préstamo para que los utilicen

⁹⁹ Diario de campo.

durante todo el ciclo escolar y los devuelvan al final del mismo. También se comenzó a implementar un ambicioso programa de ampliación de la oferta educativa en los niveles medio y medio superior. Aunque los esfuerzos se dirigieron principalmente en la modalidad de telesecundarias, se abrieron algunas secundarias técnicas incluso en la zona de los Altos de Chiapas, pero en San Andrés se comenzarían a abrir unos años más tarde. Por lo pronto, en el año de 1998 se abrió, en la cabecera municipal, un plantel del Colegio de Bachilleres (COBACH), escuela de nivel medio superior.

A la par de estas acciones, los gobiernos federal y estatal arremetieron en contra de los proyectos educativos zapatistas, intentando debilitarlos. En julio de 1998 el gobierno mexicano expulsó

[...] al estadounidense Peter Brown, quien encabezaba a un grupo de activistas que apoyan la construcción de la Escuela Secundaria Autónoma Rebelde Primero de Enero, con sede en la comunidad zapatista de Oventic, municipio de Larráinzar [...] Cabe mencionar que el estadounidense, cuyo grupo tiene su sede en la ciudad de San Diego, California, llegó a Chiapas el pasado 12 de julio, junto con otros activistas, para entregar varios miles de libros del nivel secundaria para los alumnos que pretenden estudiar en la escuela de Oventic, a partir del próximo ciclo escolar (La Jornada, 26 de julio de 1998).

En 1999 continuaron las descalificaciones y las amenazas a la escuela, amenazas de desmantelamiento que no llegaron a concretarse. A pesar de ello, los trabajos de la secundaria prosiguieron y el 12 de diciembre de 1998 comenzaron los cursos de capacitación a un grupo de 14 jóvenes indígenas tsotsiles (hombres y mujeres) que se desempeñarían como promotores. Los cursos de capacitación fueron impartidos en las instalaciones de la escuela por un grupo de asesores mestizos y consistieron en la transmisión de conocimientos generales en diversas áreas como “comunicación, lenguas, cultura del movimiento, técnicas de comunicación gráfica y visual, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, así como pequeños cursos de introducción a la psicología y pedagogía respectivamente”¹⁰⁰ (ver Gómez 2002).

También como parte de la política estatal legitimada en los Acuerdos de San Andrés, pero con la clara intención de debilitar a los municipios autónomos zapatistas, el 28 de julio de 1999 el Congreso del estado decretó la creación de siete nuevos municipios constitucionales, uno de ellos en parte del territorio del municipio de San Andrés: Santiago el Pinar y junto a éste, pero en territorio del municipio de Chenalhó, el nuevo municipio de Aldama. A partir de esta fecha comienza la

¹⁰⁰ “Propuesta de nivelación”, ESRAZ, septiembre de 1999, mecanuscrito.

proliferación de escuelas secundarias técnicas en la zona. En el mismo 1999 abre sus puertas una escuela secundaria en la comunidad de San Cayetano, municipio de El Bosque, a menos de 10 kilómetros de Oventik; en el año 2000 se abre una escuela secundaria en cada uno de los nuevos municipios y en la comunidad de Tentik, en el año 2001 en Ikalumtik y se intenta abrir una en la comunidad de Bayalemó, a menos de 5 kilómetros de Oventik pero la población –bases de apoyo zapatistas- se opone, ante lo cual en el año 2002 se abre una nueva escuela en la comunidad Belisario Domínguez, todas en un radio no mayor a los 20 kilómetros¹⁰¹.

Por si esto fuera poco, el 10 de abril del año 2000 –casi tres años después de lo planeado inicialmente- la ESRAZ abrió sus puertas y recibió a un total de 180 alumnos tsotsiles, bases de apoyo zapatistas de comunidades y municipios circunvecinos, a pesar de que una de las razones por las que fue planeada su apertura –la carencia de escuelas secundarias- era prácticamente inexistente al momento su de inauguración.

De esta forma, la secundaria oficial ubicada en la cabecera municipal de San Andrés, hasta antes de 1998 la única en toda la región, se veía acompañada, para el año 2002, por siete nuevas escuelas secundarias, por lo que es lógico deducir que hubiera sufrido una importante reducción en la demanda de sus servicios. Sin embargo, contrario a todo pronóstico, el número de alumnos de la E.S.T. 57 se comenzó a incrementar aceleradamente desde 1996, cuando contaba con 5 grupos, para llegar, en el año 2000, a atender a un total de 16 grupos y en el 2002, 17: 6 de primer grado, 6 de segundo y 5 de tercero; es decir, llegó a atender a cerca de 700 alumnos. Entre todas las escuelas secundarias de la región, estaríamos hablando de un incremento en la matrícula, de cerca de 200 alumnos en 1996 a más de 1,200 en 2002. Uno de los maestros de la secundaria oficial me comentó las posibles razones de este incremento:

Es de unos siete años a la fecha que comenzó a incrementarse enormemente la matrícula, el alumnado de la escuela, porque durante mucho tiempo funcionó con únicamente tres grupos para luego incrementar a cinco grupos hasta 1996 en que se comenzaron a dar las becas de Progresá, que ahora se llaman Oportunidades. En este año [2003] no se pudo completar la estructura a 18 grupos, porque los 17 grupos se completaron en 2002. También, un factor más que puede haber influido es la dotación de libros de texto gratuitos a partir de hace ocho años, aunque los libros no son regalados, son a préstamo y quién los pierde tiene la obligación de pagarlos. Otro de los aspectos por los que siguen llegando alumnos a la escuela es el albergue, que se sostiene con las despensas del DIF y con apoyo de SECH. Además de que

¹⁰¹ Información proporcionada por un profesor de la E.S.T. 57, diciembre de 2003.

en el mes de febrero los profesores van a promover la escuela y a preinscribir alumnos también en estas comunidades [donde se han abierto nuevas escuelas]¹⁰².

Con este incremento podemos considerar que la oferta educativa a nivel secundaria alcanza un nivel de cobertura casi total, dado que de acuerdo con el Censo de población del año 2000, los niños entre 12 y 14 años (edad en que se cursan los estudios de secundaria) suman un total de 1,464 entre los municipios de Larráinzar, Aldama y Santiago el Pinar, donde se encuentran ubicadas estas escuelas.

Este no es un fenómeno exclusivo de la región. Desde 1997 se ha dado una masiva apertura de escuelas secundarias técnicas en todo el estado, principalmente en las zonas indígenas, que viene a sumarse al importante incremento de escuelas telesecundarias en comunidades aisladas: “apenas en el último ciclo escolar se abrieron cinco nuevas secundarias: una en San Andrés -la de Belisario-, en Chenalhó, en Ocosingo, en Cancuc y dos en Tenejapa y también recientemente se abrió una en Frontera Corozal”¹⁰³.

Sin lugar a dudas, este es un importante logro alcanzado en un tiempo record, un hecho sin precedentes que ha superado por mucho las expectativas de los diferentes actores y que no podría entenderse al margen de la dinámica desatada por el levantamiento zapatista y sus posteriores acciones de resistencia en el campo educativo, que interpelaron de forma importante a los gobiernos estatal y nacional. Pero, un logro ¿de quién?, del E.Z.L.N.?, del gobierno federal?, de las comunidades indígenas? ¿Y en beneficio de quién?... Para contar con mayores elementos que nos permitan esbozar una respuesta a estas preguntas, es necesario conocer la forma que adopta la práctica educativa en estas escuelas.

5.3.- La concreción educativa de dos proyectos políticos

Es bastante claro cómo este importante incremento de la oferta educativa tiene una de sus principales fuentes en el conflicto político entre el E.Z.L.N. y el gobierno federal, por lo que no podemos dejar de analizarlo a la luz del mismo. De hecho, ha sido en altos niveles de dirección en donde se han tomado las decisiones para la apertura de todos los centros educativos mencionados (ya vimos cómo estas acciones son parte de una política del Estado mexicano, a través de la S.E.P.

¹⁰² Ibidem.

¹⁰³ Ibidem.

-en el capítulo II- y cómo la apertura de la escuela autónoma fue una decisión de la Comandancia del E.Z.L.N. -en este mismo capítulo-), asumiendo que es una necesidad y demanda sentida de las comunidades indígenas y legitimándolas en los Acuerdos de San Andrés. Por lo mismo, las características que ha adoptado el desarrollo de la cuestión educativa mantiene una estrecha relación con las posiciones, los intereses, los recursos, las alianzas, las dinámicas etc. de estos dos grandes agentes colectivos en el proceso de su interacción, convirtiendo a las escuelas en un elemento estratégico de la lucha política.

Así, mientras que al E.Z.L.N. le tomó más de tres años (desde enero de 1997 hasta abril de 2000) abrir una sola escuela, por las condiciones sociales, económicas, políticas y militares adversas en que ha desarrollado sus acciones de resistencia y por sus pretensiones de crear una alternativa a la educación oficial que respondiera a las características socioculturales de los alumnos y a los fines políticos del movimiento; el gobierno federal, en ese mismo periodo, abrió un buen número de planteles en todo el estado, cuatro de ellos en los alrededores de Oventik, simplemente reproduciendo el modelo de educación secundaria técnica vigente en todo el país.

5.3.1.- El posicionamiento de los Agentes: sus trayectorias, sus capitales, sus relaciones

5.3.1.1.- En la escuela autónoma: mandato colectivo, trabajo voluntario y reciprocidad

En diciembre de 1998 se conformó el Colectivo de Promotores de la ESRAZ con 14 integrantes, que fueron capacitados durante un año por un grupo de asesores mestizos simpatizantes del movimiento que conformaron a su vez el Colectivo de Asesores. Al mismo tiempo se conformó el Comité de Educación de la escuela, integrado por representantes comisionados por las diferentes comunidades zapatistas de los Altos de Chiapas, los que no necesariamente debían tener hijos estudiando en la escuela.

En los cinco años que lleva de iniciado el trabajo en la escuela, estas instancias organizativas han sufrido algunos cambios, principalmente por la baja de algunos de sus integrantes y el ingreso de otros. Del colectivo de promotores, por ejemplo, se han dado de baja varios de sus integrantes iniciales, quedando a la fecha únicamente seis de ellos. Las bajas han sido por varios motivos: porque no les ha gustado la forma de trabajo en la escuela, por que se han casado, porque han sido comisionados para otras tareas o porque han sido expulsados por motivos disciplinarios: “varios de los promotores que se fueron, fue por problemas de disciplina y otros porque se les acabó

la conciencia y es que no es fácil estar en la resistencia”¹⁰⁴. Estas bajas han sido suplidas con el ingreso de nuevos promotores, varios de ellos reclutados entre la primera generación de egresados de la misma secundaria y otros más comisionados por sus comunidades, de forma que en el tiempo de mi trabajo de campo el Colectivo estaba integrado por 25 promotores, 14 hombres y 11 mujeres de entre 15 y 30 años de edad, originarios de comunidades de la región; todos ellos son bilingües (hablan tsotsil y español) y han sido capacitados en conocimientos generales con la intención de que puedan desempeñarse como docentes en cualquiera de las áreas curriculares.

Aunque la figura de promotores educativos ha sido recurrente en la educación indígena en México, ellos afirman que se nombran así porque no son ni maestros ni profesores, “maestro es aquel que lo sabe todo y sólo hay uno, es Dios; y profesor es el que profesa, hace profecías como los profetas; en cambio, lo que nosotros hacemos es promover el conocimiento entre los alumnos”¹⁰⁵. En el albergue de la escuela cuentan con habitaciones habilitadas para su hospedaje, que comparten en parejas y cuentan con una cocina construida especialmente para los promotores, donde preparan y consumen sus alimentos.

Tanto el hospedaje como la alimentación y el servicio médico en la clínica del Caracol les es proporcionado en reciprocidad por su trabajo. Además de ello, no reciben ninguna retribución económica, su trabajo docente es visto como una aportación voluntaria al movimiento zapatista, por mandato de la comunidad, “es parte de la lucha”. Para satisfacer otro tipo de necesidades como vestido, pasajes y otros bienes de consumo, algunos de ellos reciben apoyo económico de sus familiares o realizan actividades extras, de forma individual, para obtener ingresos: durante las vacaciones apoyan a sus familiares en la cosecha de café o buscan empleo en San Cristóbal y en sus tiempos libres realizan trabajos de bordado y tejido que luego venden en la Cooperativa del Caracol, entre otras. Generalmente se quejan de que es duro el trabajo, de que tienen muchas necesidades, principalmente económicas, pero que es necesario resistir hasta lograr el cambio:

A nosotros no nos pagan nada, aquí en la escuela sólo nos dan la comida, ya de las ganancias de la tienda es que tenemos un poquito de dinero pero es muy poco porque como somos bastantes promotores y además que las ganancias también se han usado para comprar más cosas. También durante las vacaciones algunos van a trabajar en las parcelas de sus papás o a cortar café y así obtienen algunos dineros y también sus papás les ayudan.

¹⁰⁴ Promotor de la ESRAZ, Septiembre de 2003.

¹⁰⁵ Promotor de la ESRAZ, Octubre de 2003.

Ahora varios estamos haciendo artesanías para obtener otros recursos, pero es que es difícil estar en la resistencia. Así nada más nos mantenemos, no sabemos cómo.¹⁰⁶

Las relaciones que existen entre ellos van mucho más allá de lo que podría ser una relación laboral. Como pasan la mayor parte de su vida en la escuela (van a sus casas únicamente un fin de semana cada quince días), han establecido lazos muy íntimos de amistad y han conformado lo que podría ser una gran familia. De hecho existen lazos familiares entre algunos de ellos y se han formalizado cuatro parejas con sus respectivos hijos.

Cada año nombran a una Coordinación Colectiva de la ESRAZ, conformada por tres promotores(as) que se encarga de coordinar los trabajos generales de la escuela y de establecer las relaciones con otras instancias como la Coordinación General de Educación, el Comité de Educación, el Colectivo de Acompañantes, las organizaciones que visitan la escuela, etc. En general, el trabajo de los promotores al interior de la escuela es bastante autónomo. Ellos tienen capacidad de decisión sobre todos los asuntos relacionados con la misma, desde cuestiones organizacionales, logísticas o académicas.

El inicial colectivo de asesores, por su parte, ahora se llama Colectivo de Acompañantes y cambió su nombre a sugerencia de los mismos promotores, después de reflexionar sobre el trabajo que hacen en la escuela, con la intención de eliminar esa cuota de poder que otorga el conocimiento y plantear un proceso de construcción del conocimiento más horizontal. Este grupo está conformado por 11 profesionistas, 10 mestizos y un indígena tseltal. Todos cuentan con estudios superiores en áreas afines a la que acompañan, únicamente uno de ellos cuenta con formación pedagógica. El Colectivo de Acompañantes ha tenido una conformación bastante estable, algunos de sus integrantes se han dado de baja por problemas personales y han ingresado otros en las áreas donde ha sido necesario, aunque han existido dificultades para “completar” el colectivo en áreas específicas, dado que el trabajo es voluntario y no existe ninguna retribución por el mismo¹⁰⁷.

La función de este Colectivo es la de apoyar y trabajar conjuntamente con los promotores para resolver las dificultades que enfrentan en su práctica docente, sean referentes a los contenidos o a los métodos pedagógicos y también están organizados en equipos conforme a las áreas del curriculum. Para ello, los equipos de cada área (promotores y acompañantes) se reúnen

¹⁰⁶ Promotor de la ESRAZ, septiembre de 2003.

¹⁰⁷ Diario de campo.

periódicamente para compartir los avances y los problemas de la práctica pedagógica, independientemente de que realizan reuniones entre ellos para evaluar el avance de sus trabajos y semestralmente se programan cursos de capacitación en temas generales que se imparten a todos los promotores, así como reuniones de evaluación.

Otro importante actor al interior de la ESRAZ es el Comité de Educación que, como mencioné anteriormente, está conformado por bases de apoyo zapatista de la región, comisionados por sus propias comunidades, independientemente de si tienen o no hijos estudiando en la escuela (del Comité actual, únicamente tres de sus integrantes tienen hijos estudiando en la ESRAZ). La composición del actual comité es exclusivamente masculina. A pregunta expresa de la razón de la ausencia de las mujeres, uno de los integrantes del Comité me comentó:

No hay ninguna mujer porque no se acostumbra a que las mujeres participen en estas comisiones, aunque últimamente, con los más jóvenes, las costumbres están cambiando y las ideas sobre la mujer han cambiado mucho en las comunidades. Ellas nos están demostrando que en algunas veces son hasta más fuertes, ¡si hasta a comandantas han llegado aquí en la organización!. Aunque es más difícil, puede ser que cualquier rato ya las mujeres estén en el Comité de educación, pero más fácil las mujeres jóvenes porque las mayores ya están acostumbradas así y ellas mismas no quieren participar. También en las reuniones de padres de familia sólo participan los hombres, sólo cuando no pueden llegar por enfermedad, trabajo o porque ya se murió, entonces sí participa la mujer¹⁰⁸.

Los miembros del Comité permanecen en el cargo durante dos años y tienen el trabajo de velar por el buen funcionamiento de la escuela, administran los recursos destinados por la Junta de Buen Gobierno para los gastos de alimentación, tramitan la solución a problemas de infraestructura, están encargados del cuidado del cafetal, para lo que organizan el trabajo periódico de promotores y alumnos, tienen a su cargo una tienda colectiva en la escuela que es atendida por los alumnos y participan en reuniones de tipo académico con promotores y acompañantes y en reuniones de padres de familia. Para realizar este trabajo se presentan en la escuela por uno o dos días a la semana: “el trabajo aquí es muy duro, pero es una comisión, un cargo de la comunidad y debemos cumplirlo. Lo más difícil es conseguir el dinero para el pasaje, pero hay vemos como lo conseguimos”¹⁰⁹.

¹⁰⁸ Integrante del Comité de educación, diciembre de 2003.

¹⁰⁹ Ibidem.

5.3.1.2.- En la escuela oficial: contrato corporativo, competencia individualista y retribución monetaria

En la secundaria oficial, por su parte, los docentes son contratados en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez conforme a las condiciones previamente acordadas entre la SEP (en este caso los Servicios Educativos para Chiapas SECH) y el SNTE (en este caso, la sección VII de Chiapas). Cuando es necesaria la contratación de nuevos docentes por el incremento de la demanda y la apertura de nuevos grupos o por la baja de algún profesor, el Director de la escuela realiza los trámites correspondientes ante el Departamento de Escuelas Secundarias Técnicas en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez. Tras la aprobación, se procede a contratar de forma interina a los nuevos docentes, quienes deben cubrir con el perfil requerido; es decir, haber realizado estudios de nivel licenciatura en un área afín a la asignatura que pretendan impartir; además, se da preferencia a quienes cuenten con formación pedagógica, que generalmente son los egresados de la Normal Superior de Chiapas, en donde se prepara exclusivamente a futuros docentes de escuelas secundarias, lo que ha implicado la contratación de profesores casi exclusivamente mestizos, que no hablan la lengua indígena de los alumnos. Si existe algún profesor de la escuela que cubra con el perfil y que aún no cuente con tiempo completo (40 horas a la semana), el Director lo propone para cubrir el interinato y generalmente es aceptado. En caso contrario, se contrata a personas que tengan su solicitud en la bolsa de trabajo de los SECH o al primero que lo solicite y cubra el perfil. Todas las contrataciones son realizadas en las oficinas centrales en Tuxtla Gutiérrez¹¹⁰, lo que incide en que la mayoría de los profesores contratados sean residentes de la capital chiapaneca.

Cada año, generalmente en los primeros meses del ciclo escolar, se organiza una “cadena de cambios”, a través de la cual se asignan de forma definitiva todos los puestos que se hayan ofrecido en interinato durante el año anterior¹¹¹. Todos estos puestos son seleccionados por los docentes de base de todas las secundarias técnicas del estado, en orden a su antigüedad. En la

¹¹⁰ Personalmente realicé todos estos trámites en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, para poder impartir las horas de clase a que me comprometí con el Director y, a pesar de que los alumnos llevaban casi dos meses sin maestro, no fue fácil lograr que las autoridades autorizaran que yo impartiera dichas clases; porque, de acuerdo con el perfil que manejan, dada mi formación de economista únicamente podía impartir la materia de geografía pero no la de geografía e historia de Chiapas. Además de ello, me hacía falta uno de los múltiples documentos que solicitan y mi acta de nacimiento tenía una raya que la invalidaba. El Director de la escuela hubo de entrar a hablar con altos directivos para negociar que su propuesta fuera aceptada y después de dos días de trámites en SECH, fui integrado en la plantilla de profesores de la escuela.

¹¹¹ Desde mitad de octubre hasta mitad de noviembre de 2003, la dinámica de la escuela estuvo marcada por la cadena de cambios: todas las conversaciones del personal giraban en torno de la misma, las inasistencias y las suspensiones de clases fueron la constante.

gran mayoría de los casos, los docentes con mayor antigüedad buscan alcanzar el tiempo completo de labores y acercarse a las zonas urbanas, principalmente a la capital del estado; de forma que en las ciudades se concentran los profesores de mayor antigüedad, experiencia y edad, y en las zonas rurales y alejadas (la mayoría zonas indígenas), los de recién ingreso y más jóvenes. Los puestos que no son cubiertos en estas cadenas de cambios son otorgados a los solicitantes de la bolsa de trabajo de los SECH en Tuxtla Gutiérrez, con los requisitos antes mencionados. El año pasado el SNTE logró que los SECH aceptarán dar prioridad, en este último caso, a los hijos de los docentes en funciones. Varios profesores me hicieron comentarios al respecto: “yo estoy muy a gusto en esta escuela, ni me quisiera ir, pero no hay más horas y entonces tengo que buscar otra escuela en donde pueda incrementar”¹¹², “yo llevo dos años trabajando en esta secundaria, llegué aquí porque aquí hubieron las 40 horas y ni modo, nosotros estamos buscando eso siempre, el incremento de horas”¹¹³.

De esta forma se ha conformado la plantilla de profesores de la Escuela Secundaria no. 57, que actualmente cuenta con un total de 22 docentes (13 hombres y 9 mujeres) de entre 30 y 60 años de edad aproximadamente. Todos los profesores son mestizos, uno de ellos es originario de Tenejapa y sabe hablar tseltal y uno es originario de Chenalhó pero me dijo que habla muy poco el tsotsil porque desde muy pequeño se fue a vivir a Tuxtla Gutiérrez. De los restantes, hay profesores oriundos de la Costa, de los Altos, de la Fronteriza o de la región Centro del estado de Chiapas, e incluso profesores originarios de otros estados. La mayoría de ellos radica de forma temporal en San Cristóbal con la expectativa de poderse mudar a la capital del estado. Dos de los profesores y la trabajadora social radican en Larráinzar, uno de ellos porque también trabaja en el COBACH y otro porque su hijo estudia en el COBACH de Larráinzar, aunque viajan semanalmente. Cinco de ellos son los de mayor antigüedad, entre 7 y 8 años, mientras que la mitad llegó a esta escuela hace no más de dos ciclos escolares. Once de los docentes cuentan con tiempo completo, tres imparten 34 horas semanales y tres, únicamente 5 horas. Cuatro de ellos aún están terminando sus estudios en la Normal Superior.

El sueldo que perciben está en función de las horas de clase semanales que imparten y es alrededor de \$320.00 por hora/semana/mes (varía en función de diversas prestaciones como la antigüedad, asistencia, estímulos, impuestos, entre otros). Percepciones que pueden incrementarse

¹¹² Profesor de la EST 57, Octubre de 2003.

¹¹³ Profesor de la EST 57, Diciembre de 2003.

si ingresan al programa de carrera magisterial, aunque también implica la obligación de tomar cursos de actualización, de manejar un mayor número de estadísticas escolares y someterse a procesos de evaluación continua. Los altos ingresos que perciben estos profesores, comparativamente al promedio salarial en el estado de Chiapas, y el alto número de puestos creados en los últimos años han generado una importante demanda por este tipo de empleos.

Además del personal docente, se cuenta con personal de apoyo y directivo: tres intendentes, tres secretarías, una trabajadora social, una prefecta, un contralor, un coordinador académico, un subdirector y el director de la escuela: los intendentes se encargan de los servicios de mantenimiento, limpieza, vigilancia durante las noches y los fines de semana y alimentación de los alumnos del albergue (por cierto, dos de ellos están estudiando la normal superior para integrarse como profesores); las secretarías se encargan de la elaboración de documentos oficiales y del control escolar; la trabajadora social, del trámite de becas para los alumnos, reportes y seguimiento de problemas con los alumnos y relación con padres de familia; prefectura, de la supervisión del trabajo docente y de suplir a los maestros faltantes; la coordinación académica, de llevar seguimiento del trabajo pedagógico de los maestros como programas, dosificaciones, evaluaciones, estadísticas; y la subdirección y dirección, de realizar diversos trámites y establecer relaciones con otras instancias como las instancias de la SEP, la Asociación de padres de familia o la Presidencia municipal.

Es prácticamente unánime la percepción de que el personal de apoyo es insuficiente, ya que no se dan a vasto para realizar todo el trabajo, mismo que se ha incrementado de forma importante ante el reciente crecimiento de la escuela. Los puestos directivos: Coordinador, Subdirector y Director, son ocupados de forma escalafonaria por los profesores de mayor antigüedad y son convocados a nivel estatal durante las cadenas de cambio, de forma que cuando uno de ellos sale, lo más seguro es que será sustituido por alguien que vendrá de otra escuela.

Por ley, anualmente, al inicio del ciclo escolar, se conforma la Asociación de Padres de Familia, que es electa de forma directa entre todos los padres de familia en una asamblea convocada por la Dirección de la escuela (en este ciclo escolar está conformada por 8 hombres y 4 mujeres) y que se encarga de realizar trabajos de mantenimiento en el edificio con recursos obtenidos de la cooperación de todos los padres de familia, de una cuota definida por la misma asamblea por cada hijo inscrito, además de los apoyos que obtienen por las gestiones realizadas

ante las autoridades de SECH en Tuxtla y del municipio. Entre la comunidad escolar esta Asociación es conocida como el Comité de Educación.

Como vemos, el perfil del grupo de docentes y la forma de organización de los mismos son marcadamente diferentes en cada una de las escuelas, en función de la forma en que han sido organizados y los objetivos de los proyectos educativos y, por lo mismo, estos agentes tienen diferentes expectativas, intereses y actitudes con respecto a la escuela y a su práctica en la misma, que, indudablemente, incidirán de forma importante en la concreción de la práctica educativa en cada una de las escuelas.

5.3.2.- La Ley de la oferta y la demanda en el mercado educativo: competencia por el alumnado

5.3.2.1.- En la escuela oficial: pagando por educar

La apertura de un buen número de escuelas secundarias en la región, reseñada líneas atrás, ha creado un clima de competencia entre los diferentes planteles educativos por atraer al alumnado hacia sus respectivas escuelas. En la secundaria oficial de San Andrés, por ejemplo, es manifiesta la preocupación del personal docente por “mantener e incrementar la estructura”, es decir, el número de grupos. El rápido incremento de los últimos años generó muchas expectativas entre los docentes (muchos de los maestros se han cambiado a esta escuela previendo la continuidad en el crecimiento), quienes esperan que se mantenga este nivel de crecimiento del alumnado para poder incrementar su número de horas frente a grupo hasta llegar al “tiempo completo” de 40 horas semanales. Por tal razón, toda la plantilla de maestros se ocupa de viajar a las comunidades circunvecinas durante el mes de febrero de cada año, periodo en que se realizan las preinscripciones, llegando hasta otros municipios para ofertar los servicios de la escuela entre los alumnos de sexto grado de primaria:

A mí me preocupa el problema del ausentismo de los alumnos y que la Dirección ya no esté haciendo nada para rescatar a esos alumnos que han dejado de asistir. Antes, me acuerdo que los mismos maestros salíamos a las comunidades a darle seguimiento pero ahora ya no y por esta situación es que no se ha logrado completar la estructura con los 18 grupos¹¹⁴.

¹¹⁴ Intervención de un profesor en una reunión pedagógica en la E.S.T. 57, diciembre de 2003.

Así, es posible encontrar entre los alumnos de esta escuela a jóvenes provenientes de comunidades de municipios como Chamula, Chenalhó, Santiago, Aldama o El Bosque y comunidades de San Andrés bastante alejadas de la cabecera (incluso existen cuatro alumnos originarios de Oventik). Entre las razones que se dan para elegir estudiar en esta escuela y no en una más cercana están: la existencia de un albergue en el que se ofrece alimentos y hospedaje gratuitos para los alumnos, la mayor experiencia de esta escuela, con más de 20 años de servicio, frente a las secundarias recién creadas y, por lo mismo, la mayor infraestructura con que cuenta y el trámite de becas para todos los alumnos. Un alumno originario de Santiago el Pinar me confirmó esta situación:

Sí, ahí en Santiago ya hay una escuela secundaria técnica como ésta, empezaron a dar clases hace como cuatro o cinco años, pero las clases eran en unos salones de la primaria, apenas hace un año que tiene ya su escuela. Yo no entré allá porque mi papá me mandó a esta escuela porque aquella no estaba bien todavía, los maestros son puros nuevos y ni sabían enseñar.

Para el presente ciclo escolar, 2003-2004 se recibió a un total de 660 alumnos, todos indígenas tsotsiles, de los que 143 son originarios de la cabecera municipal, 334 viajan diariamente a comunidades circunvecinas (algunos hacen hasta dos horas de recorrido a pie), 70 están albergados y 113 rentan casa en San Andrés¹¹⁵. Las mujeres son aproximadamente una tercera parte del alumnado, aunque esta proporción aumenta considerablemente entre los alumnos de la cabecera, de los cuales 80 son hombres y 63 mujeres (56 y 44% respectivamente).

El 92% de los alumnos recibe algún tipo de beca, el 79% beca de Oportunidades consistente en un apoyo bimestral de \$300.00 que son pagados a los padres de familia y que deben ser utilizados para la compra de útiles escolares y para el apoyo a los alumnos. El requisito para recibir la beca es mantener un promedio superior a 7, asistir a control médico y a juntas bimestrales y no faltar a la escuela. Al respecto, la Trabajadora Social me comentó que generalmente este recurso es utilizado para otros fines, para cubrir algunas necesidades de las casas como alimento o vestido e incluso hay padres que compran bebidas alcohólicas. Únicamente 10 alumnos reciben la beca más alta, la que otorga la Secretaría de Pueblos Indios, por un monto de \$500.00 bimestrales y para la que hay que mantener un promedio mayor a 8. El 8% de alumnos que no recibe beca es porque la

¹¹⁵ Datos proporcionados por la Trabajadora Social, diciembre de 2003.

rechazan: “hay varios alumnos que no reciben beca, sea porque a sus papás no les gusta ir a las reuniones ni al médico o porque son zapatistas”¹¹⁶.

5.3.2.2.- En la escuela autónoma: educación para la “liberación”

Por su parte, la secundaria autónoma recluta a sus alumnos entre sus bases de apoyo de la región, argumentando que en la escuela oficial no se enseña la realidad como es y sólo sirve a los intereses del “mal gobierno” de acabar con la resistencia zapatista, desinformando y desvalorizando a la cultura indígena, ante lo que se ofrece una educación liberadora, que responde a las necesidades y a las características culturales de los indígenas. En el presente ciclo escolar, la escuela recibió a 170 alumnos, todos hijos de bases de apoyo zapatistas, el 95% de los cuales proviene también de comunidades y municipios aledaños como San Andrés Sakamch'en (Larráinzar), Magdalena (Aldama), Santiago (El Pinar), San Juan de la Libertad (El Bosque), San Pedro Polhó (Chenalhó), Bochil, Chalchihuitán, Chamula, entre otros y el 5% restante de municipios más distantes como San Cristóbal de Las Casas, Carranza e incluso Ocosingo, entre ellos a hablantes de español y tseltal. La proporción de las mujeres es similar a la de la escuela oficial, una tercera parte aproximadamente. La totalidad de los alumnos, incluso los de comunidades cercanas permanecen albergados en las instalaciones de la escuela y viajan a sus comunidades durante los fines de semana, para traer tostadas que complementan los alimentos que se les ofrecen en el albergue con donaciones de diferentes organizaciones y con recursos propios, fruto de algunas actividades que se realizan en la escuela.

Como vemos, el radio de acción de ambas escuelas es muy similar, atienden a una población con idénticas características culturales y la división se justifica únicamente por la polarización política existente en el municipio, situación similar a la descrita en el caso de las escuelas primarias de La Pimienta. De igual forma, a ambas escuelas se inscriben tanto alumnos egresados de escuelas primarias monolingües (aunque en mayor proporción en la oficial) como bilingües (aunque en mayor proporción en la autónoma). En ambos casos, la escuela sigue siendo vista como un medio para mejorar el nivel de vida, sea de las personas o de las comunidades, pero mientras en una la forma de alcanzar este objetivo es a través del cobro de la beca y en menor

¹¹⁶ Trabajadora Social, diciembre de 2003.

grado a través de la realización de estudios superiores, en la otra es a través de una educación mejor que les permita liberarse de la situación de opresión en la que han vivido.

Al interrogar a los alumnos de ambas escuelas sobre las razones y las expectativas de su asistencia a la escuela es muy común obtener como respuesta un “*mu jna*” (no sé), aunque insistiendo, varios de ellos afirman que van porque sus papás los envían, para aprender bien español, las cuentas y lo que enseñan los maestros para poderse defender. Además, en la escuela oficial, un motivo recurrente es el cobro de la beca y en la autónoma “para aprender cómo es la lucha”. Sobre sus expectativas, muchos no saben qué harán al terminar la secundaria, pero de los que sí saben, en la escuela oficial afirman que continuarán estudiando, en el COBACH o incluso hasta una carrera universitaria, y en la escuela autónoma afirman que trabajarán como promotores de educación o regresarán a sus casas a trabajar en el campo. Los alumnos de la escuela autónoma tienen mayor claridad acerca del por qué asisten a esta escuela en particular: “porqué enseñan mejor que en la escuela del gobierno”, “porque aquí sí nos enseñan la verdad de por qué estamos tan pobres”, “porque estamos en la resistencia”, “porque aquí no se paga nada”; mientras los alumnos de la escuela oficial dicen que es porque es la única escuela secundaria, y son pocos los que saben de la existencia de la escuela autónoma; únicamente dos alumnos inscritos en la escuela oficial me comentaron que antes eran zapatistas pero que habían desertado porque comprendieron que no era el camino correcto:

Antes éramos zapatistas, ahorita ya no somos, nos salimos porque nos dimos cuenta que no tiene caso, que para trabajar se necesita el papel de la secundaria y en la escuela de ellos [se referían a Oventik] no dan papel, o creo que sí dan pero no vale para trabajar, aunque los que salen sí trabajan como promotores pero no ganan sueldo. Con esa lucha no se va a lograr nada, ni saben cómo hacerlo¹¹⁷.

5.3.3.- Proyectos educativos diferentes en espacios similares: la escuela

Además de compartir la lengua y la cultura, todos estos jóvenes indígenas comparten el mismo punto de partida, las comunidades indígenas tsotsiles de los Altos de Chiapas, en donde viven y conviven con miembros del grupo político contrario, que muchas veces incluso son familiares cercanos: hermanos, cuñados o tíos que se encuentran divididos por su filiación política; y por si

¹¹⁷ Noviembre de 2003.

esto fuera poco, comparten también un punto de llegada similar, el espacio al que llegan después de horas de camino por veredas o a la orilla de la carretera.

Así como han cambiado el tercio de leña por la mochila de los libros o el costal de tostadas, el traje tradicional por el uniforme escolar y los huaraches por zapatos tenis o botas, así también han modificado su camino y ya no llegan al espacio tradicional en que se desarrollaba el proceso educativo. Ahora ya no llegan a la milpa ni a la cocina; ahora llegan a un espacio especialmente diseñado para la educación, ese espacio moderno tan poco cuestionado y que, por lo mismo, se ha extendido hacia los rincones más apartados del país, reemplazando paulatinamente a los espacios educativos tradicionales (y, en consecuencia, las formas, los actores, los tiempos); ese espacio que, aunque separado físicamente por una distancia de 10 kilómetros (en nuestros casos de estudio), básicamente es el mismo: la escuela y no sólo eso, sino que la “escuela secundaria”.

Al interior de las escuelas, son las aulas rectangulares tradicionales las que funcionan como el espacio por excelencia para el desarrollo del proceso pedagógico. En ambas escuelas predomina este tipo de construcción con hileras de aulas alineadas una junto a la otra, con muros de tabiques y techos a dos aguas de concreto o de lámina. Al interior de las mismas, una pizarra pegada a la pared y un variado número de sillas individuales de “paleta”. En la escuela oficial, junto a la pizarra, un escritorio, un archivero y, en las aulas viejas, un estrado para el profesor, lo que no hay en la escuela autónoma. En ambas escuelas, en los muros interiores de las aulas, están pegados láminas o letreros alusivos a las clases; en la escuela oficial, la mayoría de estos han sido elaborados por los profesores y en la autónoma, por los alumnos, lo que refleja la forma en que están organizados estos espacios: en la escuela oficial las aulas están distribuidas por profesores y cada grupo de alumnos debe ir al aula que le corresponda según el profesor con el que tenga clases, mientras en la escuela autónoma las aulas están distribuidas por grupos y son los promotores los que se mueven de salón en salón.

En la escuela autónoma destacan además, hermosos y coloridos murales pintados en el exterior e interior de todas las aulas, murales alusivos al movimiento indígena y zapatista, pintados por alumnos, promotores y visitantes externos durante las caravanas educativas que llegan al Caracol en el verano de cada año.

En la escuela oficial existen 13 aulas de este tipo, algunas más viejas y más grandes y otras más nuevas y más pequeñas, reflejo del crecimiento de la escuela. Doce de estas aulas son

utilizadas para la impartición de clases y una como albergue para las alumnas. El número de aulas es insuficiente dado que la escuela tiene una “estructura” de 17 grupos, por lo que se han acondicionado otros espacios como aulas: el espacio destinado para la biblioteca, una especie de laboratorio y se han construido tres aulas de madera y techos de lamina (miembros del “Comité” de padres de familia me comentaron que están realizando gestiones ante la Secretaría para la construcción de las aulas faltantes).

Además de las aulas, existe un laboratorio utilizado para las prácticas de la asignatura de química principalmente, un espacio recién construido para un centro de cómputo que aún no está funcionando (también, los padres de familia me comentaron que ya habían conseguido la asignación de cinco computadoras para la escuela por lo que a principios del 2004 comenzaría a funcionar este centro de cómputo) y una huerta escolar en una pendiente a un lado de la escuela, de aprox. $\frac{1}{4}$ de hectárea en donde está instalado un espacio para los conejos, los pollos y los borregos, una pequeña milpa y varias almácigos en terrazas para el área de agricultura, además de una especie de invernadero para el cultivo de hongos comestibles. También existe un espacio que aloja al albergue de los alumnos, en el que, al igual que el de las alumnas, existen una serie de literas de madera y una gran mesa que es utilizada como comedor por los albergados.

Además, el primer edificio a la entrada de la escuela aloja espacios diseñados para el personal administrativo y de apoyo: pequeñas oficinas para trabajo social, contraloría y prefectura, oficinas un poco más grandes para las secretarías, el archivo, la dirección y la subdirección. Al fondo de la escuela hay una cancha de básquetbol que también es utilizada como plaza cívica y a un lado, un espacio habilitado como cancha de futbol. A la entrada de la escuela hay una pequeña laguna o pantano, que figura en las narraciones míticas de la fundación de San Andrés, un estacionamiento que normalmente está ocupado por los automóviles de los profesores, y junto a las oficinas administrativas, una pequeña tiendita. Todo el espacio está aislado de la comunidad por una cerca de alambre que, según se quejan los intendentes, ha sido rota en varias partes por los alumnos para escaparse de la escuela.

En la escuela autónoma existen 10 espacios construidos tipo-aula, pero únicamente son utilizadas como aulas cuatro de ellos (aunque existen cinco grupos, únicamente cuatro toman clases diariamente, al otro le corresponden labores de mantenimiento y alimentación). Del resto, una es utilizada como albergue para una parte de los alumnos, una más como bodega de materiales

didácticos y archivo de la escuela, dos como albergue para visitantes y alumnos del centro de lenguas, una más como bodega de alimentos y habitación para dos promotores y una última como tienda-fonda.

Existe, además de las aulas, un espacio habilitado como “salón audiovisual” en el que se exhiben videos y películas (que está siendo adaptado para la producción de hongos comestibles), un centro de cómputo equipado con una red de 5 computadoras, una biblioteca con una buena cantidad de libros de todo tipo donados por simpatizantes al movimiento, videos, películas, mapas y juegos de mesa. También existe un espacio con aves de corral, un amplio espacio habilitado como comedor de los alumnos y, al lado, una pequeña cocina con el tradicional fogón que existe en todas las casas de la región. Entre estos edificios también hay una tienda colectiva más, que es atendida por los alumnos. Al fondo está el albergue, con espacios separados para alumnos, alumnas y promotores. En el albergue de los alumnos están habilitadas una serie de literas de madera y en el de los promotores están divididos en pequeñas habitaciones, también con camas de madera, que comparten en parejas.

Entre todas estas construcciones existen áreas verdes que han sido habilitadas como tendedores para secar la ropa de todos los “habitantes” de la escuela. A un lado de la escuela está la cancha de básquetbol que también es utilizada como plaza cívica –donde normalmente se realizan los eventos públicos del E.Z.L.N.- y a unos 500 metros de distancia, en una pendiente, la parcela escolar de aproximadamente una hectárea, al lado del río a donde acuden varios alumnos y promotores a lavar su ropa y a bañarse. Aquí el espacio de la escuela no está delimitado de el Caracol aunque sí de la comunidad de Oventik. La cancha de básquetbol, por ejemplo, no es de uso exclusivo de la escuela.

Éstas formas de organización del espacio escolar que, básicamente, responden a patrones ampliamente generalizados (aunque adaptados en función de ciertos aspectos económicos y coyunturales), reflejan una particular concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje e inciden significativamente en las formas que éste puede adoptar, delimitando a priori el abanico de alternativas posibles.

5.3.4.- Los calendarios y los tiempos escolares: la semana y los “puentes” “mexicanos”

Es a estos espacios a los que llegan alumnos y docentes, cada uno con su carga de experiencias, expectativas e intereses y en donde se concretizan y resignifican ambos proyectos educativos a través de sus interacciones cotidianas. Las actividades escolares están organizadas, en el tiempo, conforme a un calendario anual; todos los actores mencionados comenzaron el presente ciclo escolar (2003-2004) durante el verano del 2003: el 20 de agosto en la escuela oficial y el 16 de septiembre en la escuela autónoma.

5.3.4.1.- En la escuela oficial: el tiempo de la Secretaría y de los maestros

El calendario escolar oficial es definido por la S.E.P. y se aplica en todas las escuelas de educación básica a nivel nacional, regularmente comienza a finales del mes de agosto y termina a principios del mes de julio, con un total de 200 días efectivos de labores y tres periodos vacacionales: dos semanas en fin de año, dos semanas en semana santa y mes y medio durante el verano. Además de ello, existen ciertos días no laborables y algunos “puentes” programados por la misma Secretaría durante la semana laboral que es de lunes a viernes. En el tiempo en que realicé el trabajo de campo pude observar constantes suspensiones de clases no programadas en el calendario oficial por los más diversos motivos: por reuniones académicas y sindicales de los maestros, por marchas por motivos políticos o laborales, por la cadena de cambios, por festividades religiosas locales, por el cobro de salarios, etc. de forma que durante los dos meses y medio no hubo una sola semana en la que se trabajaran cinco días, generalmente el día viernes no hay clases y la semana escolar es de cuatro días. Algunos maestros se quejan de que estas constantes suspensiones les impiden abarcar todo el programa de sus respectivas asignaturas.

Son muy comunes también las inasistencias individuales de los profesores, también por diversas razones: por enfermedad, por comisión oficial o sindical, por asuntos personales, etc., de forma que siempre hay más de dos profesores que faltan (en algunas ocasiones llegaron a faltar hasta la mitad de los docentes) y la prefecta no se da a vasto para sustituirlos. En varias ocasiones pude observar como atendían a los grupos la trabajadora social, el coordinador, el subdirector y hasta el director. Esta situación constituye un motivo de constante fricción entre el personal docente y los directivos, pude leer varios oficios en que estos últimos apercibían a los profesores para

justificar sus inasistencias, exigiéndoles constancias de los eventos a los que asistían, amenazándolos de que si no lo hacían los reportarían para que les aplicaran su correspondiente descuento. Los profesores por su parte, hacían comentarios insinuando que también los directivos faltan y que a ellos también les debían de exigir justificar sus inasistencias. En alguna ocasión, los profesores comentaron acerca de una secretaria que presentaba licencias médicas falsas para faltar a sus labores: “hasta su sello del ISSSTE tenía ya”.

Estos problemas de ausentismo y suspensión propiciaron que la Asociación de padres de familia, en una actitud poco común, interviniera exhortando a los maestros a evitarlos. En un homenaje a la bandera, por ejemplo, el presidente de la Asociación se expresó en estos términos:

Nosotros hemos visto a nuestros hijos afuera de la escuela o regresan a la casa y si les preguntamos nos dicen que porque no llegaron los maestros, que no tienen clases y así como los alumnos tienen sus obligaciones también los maestros deben cumplir con su asistencia porque si no los pobres niños no van a aprender y sí, nosotros hemos visto que están faltando mucho, por eso le pedimos al Coordinador que nos pase una lista de los maestros faltantes todos los días, para ver cómo se va a proceder con ellos¹¹⁸.

Estas palabras propiciaron el disgusto de la mayoría de los profesores, fueron pocos los que las justificaron. Pude escuchar varios comentarios al respecto: “ahora sí, ya nos jalaban las orejas”, “lo que pasa es que el director les está dando mucho poder”, “naturalmente, los profesores están molestos y es muy normal que reaccionen a la defensiva”, “ya nos vinieron a regañar, pues ahora, vámonos todos”.

Durante el periodo de trabajo de campo pude observar que la asistencia de los alumnos es bastante regular (generalmente faltan dos o tres alumnos por clase en promedio), aunque no son pocas las ocasiones en que se tratan de organizar para no entrar a las clases (principalmente los grupos de tercer grado, aunque no siempre logran ponerse de acuerdo) e invariablemente se alegran cuando saben que un profesor no llegó o no les imparten alguna de sus clases. Este nivel de asistencia puede estarse presentando debido a que para mantener la beca, los alumnos no deben faltar más de tres ocasiones mensuales. Sin embargo, los profesores se quejan de altos niveles de ausentismo entre los alumnos.

¹¹⁸ Octubre de 2003.

5.3.4.2.- En la escuela autónoma: el tiempo de la comunidad y del zapatismo

El calendario de actividades de la escuela autónoma, por su parte, es definido conjuntamente entre promotores, Comité de educación y la Coordinación de educación, en función de las percepciones, necesidades e intereses de las comunidades y del “movimiento”. Así, el ciclo escolar comienza a principios del mes de septiembre (fechas en que anteriormente comenzaba el ciclo escolar oficial y que refleja la interiorización de los tiempos escolares) y termina a finales del mes de julio, aunque puede prolongarse algunos días más. Existe una semana de vacaciones en “todos santos”, mes y medio en los meses de enero y febrero (temporada del corte de café, que demanda mucha mano de obra), una semana en “semana santa” y un mes en el verano (que responden a las “necesidades” de las comunidades).

También la semana escolar es de cinco días, de lunes a viernes, y también son constantes las suspensiones de clases por diversas razones: porque se terminan las tostadas o por constantes celebraciones, sean cívicas o religiosas; de forma que en promedio, los días reales de trabajo semanales también son cuatro¹¹⁹. Dado que promotores y alumnos “viven” en la escuela, las faltas individuales prácticamente son inexistentes, a menos que existan causas muy graves como enfermedades o muerte de familiares; de todas formas, las clases no se suspenden porque los promotores trabajan en equipos. De esta forma, no existen mayores problemas, porque las suspensiones son, en cierta manera, acordadas conforme a la dinámica comunitaria.

5.3.5.- La escuela como espacio de re-producción y resignificación de patrones socioculturales

Como se puede deducir por lo presentado hasta ahora, las prácticas al interior de las escuelas rebasan el ámbito del mero acto de enseñar y aprender, de la mera acción pedagógica, abarcan procesos de organización de tiempos, espacios y recursos y de comunicación e interacción entre los diversos actores. Muchas de estas prácticas se realizan en función del proceso pedagógico e inciden en la forma que adopta el mismo pero están condicionadas por diversos factores, tanto personales como escolares o socioculturales.

¹¹⁹ Aunque ésta es una de las críticas más reiteradas a la educación oficial.

Diversos estudios han dado cuenta de este tipo de prácticas y los han conceptualizado de diferentes formas y desde diferentes perspectivas. Citlali Aguilar, por ejemplo, centrada en las actividades de los maestros denomina a estas prácticas “trabajo extraenseñanza”:

El trabajo de los maestros en las escuelas se integra por la actividad de enseñanza, así como por un conjunto de múltiples actividades que son el sostén y funcionamiento de la escuela [...] a efectos de análisis, se consideraron actividades extraenseñanza todas las que no son transmisión de contenido curricular en el aula (1994:295).

Una concepción de éste tipo parte del supuesto de que la práctica pedagógica se limita (o debe limitarse) al proceso de transmisión de conocimientos –por cierto, desde una perspectiva funcionalista de la educación y conductista de la pedagogía-, por lo que todas las actividades “extras” no forman parte del trabajo “sustancial” de la escuela y, ya que son necesarios para la “vida” material de la misma, deben ser realizados por agentes especializados, de forma que se descargue a los maestros de responsabilidades que, por lo menos, lo distraen de su tarea primordial y así se abra “[...] la posibilidad de poner como prioridad real del trabajo escolar la formación de los niños” (Ibid:310).

Desde la Nueva Sociología de la Educación –incluida la teoría crítica-, la presencia de estas prácticas en la escuela ha recibido amplio tratamiento, pero desde una perspectiva más amplia que concibe que la educación es mucho más que las meras prácticas instruccionales y que afirma la existencia en la escuela de un doble currículo, uno abierto y formal y otro oculto e informal, por lo que “todo lo que se hace en ella [la escuela] es pedagogía, inclusive lo menos explícito –el llamado ‘currículo oculto’” (PECI 2001^a:111). Éste último, entendido como “[...] aquellas normas, creencias y valores no declarados, implantados y transmitidos a los alumnos por medio de reglas subyacentes que estructuran las rutinas y las relaciones sociales en la escuela y en la vida en las aulas” (Giroux 1992:72), en las que se refleja, aunque no exclusivamente, la función de control social de la educación y que se concretiza en ciertas formas de examinar a los alumnos, en formas particulares de autoridad y control del maestro, en las autoritarias relaciones jerárquicas de control escolar, en las condiciones materiales del salón de clases, en la organización institucional del sistema educativo y de la escuela, en los mensajes ideológicos que dan forma y contenido al conocimiento de la escuela, etc.

En otras palabras, el currículo oculto representaría la forma de transmisión en la escuela, de forma implícita, de ciertos patrones socioculturales (formas de organización y conjuntos de

significados) e incluiría, aunque no exclusivamente, varios de los aspectos abordados hasta este momento: las formas de elección (perfiles), de organización y de interacción de los diversos agentes educativos (docentes, alumnos, “comités”, autoridades, comunidades), las formas de organización de los espacios y de los tiempos, así como las concepciones implícitas en la definición de los contenidos del currículo abierto y en las metodologías pedagógicas adoptadas.

5.3.5.1.- En la escuela autónoma: la “comunidad” indígena “zapatizada” y escolarizada

Los promotores de la ESRAZ, por ejemplo, organizan todo su trabajo de forma colectiva, reproduciendo y resignificando las formas en que se delegan las tareas en sus comunidades de origen y legitimándolo en los valores del discurso zapatista. Generalmente, programan reuniones semanales en las que deciden de forma consensada la forma de trabajar, las tareas a realizar y nombran comisiones para llevarlas a cabo. Todo el colectivo está organizado en equipos (de 4 a 6 integrantes) para cada una de las áreas que se imparten en la escuela. Los equipos se han conformado de acuerdo a la carga de trabajo, a las inclinaciones y las aptitudes de cada promotor y trabajan de forma autónoma, coordinadamente con el equipo de asesores correspondiente. También existen equipos encargados de cada grupo de alumnos, que coordinan todas sus actividades como su trabajo en la huerta, sus labores de alimentación y limpieza, etc.

Además de sus actividades propiamente docentes llevan a cabo un sinnúmero de actividades “extras”, para las que se organizan de forma similar, con equipos comisionados para las mismas. Para la elaboración de los alimentos y la limpieza (del colectivo de promotores) existen comisiones que se turnan diariamente, en las que participan de forma indiferenciada hombres y mujeres. También se nombra una comisión, que cambia cada seis meses, para atender la tienda-fonda colectiva; ésta comisión se encarga de todas las actividades referentes a la misma, desde viajar a San Cristóbal, San Andrés o San Cayetano para adquirir las mercancías y los productos, venderlos, preparar y servir los alimentos (desayuno, comida y cena) que se ofrecen a los alumnos del centro de lenguas u otros visitantes externos, realizar la limpieza, hasta administrar los ingresos y egresos. Otro grupo de promotores está comisionado para impartir clases de español y de tsotsil en el Centro de Lenguas (también conocido como Instituto de Idiomas y Lenguas Mayas. Para mayor información, ver Muñoz 2004 y www.schoolsforchiapas.com), estas clases son impartidas a alumnos

externos (mestizos, mayoritariamente extranjeros); a cambio de las clases, los alimentos y el hospedaje, los alumnos del centro de lenguas hacen una aportación económica que es utilizada para el sustento de la escuela. Un grupo más se encarga del control del almacén de alimentos y se coordina con el Comité de educación para adquirirlos -viajando también hasta San Cristóbal- y surte a los grupos de alumnos encargados de preparar los alimentos diarios:

Los promotores no recibimos sueldo, nada más nos dan la comida, el cuarto y algunas cositas de la tienda; lo demás lo tenemos que conseguir nosotros. Ahora ya casi todos estamos haciendo bordados y tejidos que vendemos para obtener dinero pero casi no tenemos tiempo porque tenemos mucho trabajo, muchas comisiones. También cuando tenemos unos días libres, vamos a nuestras casas a cortar café y ahí obtenemos un poco de dinero, aunque últimamente casi no hemos podido ir. Aquí también podemos ir a la clínica si nos enfermamos y nos pagan las medicinas.¹²⁰

Los alumnos de la escuela están organizados de una forma similar. Los promotores los instruyen para que nombren un encargado por grupo, el cual está encargado de vigilar el orden y la disciplina de sus compañeros, de organizar las diferentes tareas y de reportar ante los promotores encargados del grupo cualquier problema que se presente. Aunque formalmente esta función debe recaer en un sólo alumno por todo el ciclo escolar, en algunos grupos se han organizado para que exista una coordinación colectiva:

- Y ahora qué pasó?, ¿por qué cambió el encargado?
- Es que nosotros en el grupo lo platicamos y pensamos que era mejor nombrar dos encargados, un hombre y una mujer, que vamos a ir cambiando cada mes para que todos nos toque y así aprendamos a hacerlo.
- Pues bueno, si Ustedes así lo deciden está bien, con tal y que funcione¹²¹.

Dado que también los alumnos tienen una serie de actividades que cumplir en la escuela (principalmente durante todo un día en que a cada grupo le corresponde "mantenimiento"), se han organizado por equipos para dividirse las tareas, conforme a las necesidades de la escuela y a las preferencias de cada alumno. Así, existen equipos encargados de la preparación y el servicio de los alimentos para todos los alumnos; equipos en que aunque la participación de las mujeres es fundamental también participan animada y entusiastamente los hombres, quienes se muestran muy interesados en aprender este tipo de labores. Otros equipos se encargan de la limpieza de toda la escuela. Un equipo más está comisionado para atender la biblioteca, para lo que se turnan parejas

¹²⁰ Promotor de la ESRAZ, diciembre de 2003.

¹²¹ Diálogo entre un promotor y un alumno, durante una clase en la ESRAZ, octubre de 2003.

de alumnos durante tres horas cada uno, entre las 8 de la mañana y las 10 de la noche que permanece abierta. Otro grupo de alumnos atiende una tienda en coordinación con el Comité de educación. Además de ello, en sus tiempos libres y de forma individual, muchos alumnos también realizan trabajos artesanales de bordado y tejido (principalmente las mujeres); en algunos casos elaborando sus propias prendas de vestir (blusas) y en otros para obtener recursos económicos. Algunos alumnos, que por la lejanía de sus casas no pueden viajar semanalmente por sus tostadas, se quedan en la escuela y es común verlos en la cocina elaborándolas.

En general, aunque es más común ver a los alumnos varones ocupando los espacios públicos y realizando actividades más dinámicas y lúdicas (canchas, áreas verdes, biblioteca) y a las mujeres en espacios más privados (dormitorios, cocina) y generalmente conversando o tejiendo, la participación de ambos en todas las actividades es bastante equitativa.

Es realmente admirable el espíritu colectivo que anima todas las actividades dentro de la escuela, la capacidad de organización de promotores y alumnos, el alto nivel de responsabilidad y entendimiento que existe entre ellos (prácticamente toda la comunicación extra-aula es en tsotsil); lo que propicia cierta facilidad para llegar a acuerdos consensuados, relaciones muy armónicas y cercanas entre todos los actores y la mínima existencia de conflictos. De hecho, la escuela se ha conformado en algo más que un sustituto de la familia para todos estos jóvenes, es una especie de pequeña comunidad en la que se reproducen y resignifican las prácticas de trabajo colectivo, mandato de la comunidad y toma de decisiones a través de asambleas, el “mandar obedeciendo”, la solidaridad, autonomía y respeto por las decisiones de los jóvenes, entre otras formas de organización indígena¹²², pero en un contexto muy diferente, la escuela.

Se presenta un caso muy similar al que Antonio Paoli analiza entre los jóvenes tseltales: “la fe en la cultura tseltal se ha debilitado en las mentes de los jóvenes tseltales; sin embargo, no pueden romper del todo con ella. Cuando se trata de hablar y actuar con respeto, sólo conocen sus formas tradicionales de respeto, cuando se necesita la reconciliación, retoman sus formas culturales de reconciliación [...]” (2003:221). Obviamente, este tipo de prácticas son resignificadas en el marco de la institución escolar en el que se desarrollan. Un promotor que recién se acaba de integrar a la escuela y que estudió el bachillerato en una escuela oficial me comentó al respecto:

¹²² Una excelente recuperación de los valores que orientan la vida de los tseltales, pero que bien puede ser transpolada para el caso de los tsotsiles, se puede encontrar en el texto de Antonio Paoli (2003).

Esta escuela es muy diferente, es mejor. De entrada, los murales que están pintados por toda la escuela impresionan mucho; el trabajo que es todo colectivo es muy diferente al trabajo muy individual de otras partes. La convivencia de diferentes culturas también me ha enseñando mucho; por ejemplo, diferentes variantes del tsotsil que hablan los alumnos y los promotores, hay también tseltales, mestizos y hasta extranjeros, con diferentes lenguas y formas de vestir. Con todo esto he aprendido mucho, no como en mi comunidad, que todos somos iguales, aquí todo es novedoso, de todo se aprende mucho¹²³.

Aunque los promotores me comentaron de momentos de crisis por los que ha atravesado la escuela años atrás, cuando fueron dados de baja algunos promotores por el consumo de alcohol, por relaciones infieles o por malos tratos entre ellos, y de la existencia de sanciones para los alumnos que no cumplen con sus “obligaciones”; durante los tres meses de trabajo de campo únicamente fui testigo de un incidente por la pérdida de \$40.00 en el dormitorio de las alumnas, ante lo que las promotoras reunieron a todas las alumnas y les hicieron una llamada de atención; de un malentendido sobre a quién le correspondía jugar en la cancha de básquetbol, si a los hombres o a las mujeres, que se resolvió casi inmediatamente con la intervención de uno de los promotores, y de una queja por parte de algunos alumnos porque los promotores no les permitían ver películas de “luchas”:

Los promotores no nos dan permiso de ver la televisión ni las películas de luchas porque dicen que no nos va a dejar nada bueno, pero ellos sí lo ven. Cuando me quedé un día que no hay clases, pusieron las películas de karate [...] No les podemos decir nada porque dicen que ellos ya son promotores y los debemos de respetar¹²⁴.

5.3.5.2.- En la escuela oficial: las contradicciones de una organización individualista en una empresa colectiva

En la escuela oficial, por su parte, las actividades docentes están distribuidas de forma individual entre los profesores, en función de los tiempos alcanzados en las cadenas de cambio y de la antigüedad de cada uno de ellos. De hecho, la forma en que se integra la plantilla de profesores ha propiciado la conformación de un grupo muy heterogéneo y diverso, con enormes disparidades en las cargas de trabajo y los ingresos de los profesores, así como en sus condiciones personales, familiares y sociales. Diversidad que aunque podría enriquecer enormemente el trabajo escolar; por la misma organización de la escuela, que refleja la organización de la sociedad (en que los

¹²³ Promotor de la ESRAZ, diciembre de 2003.

¹²⁴ Comentario que me hizo un alumno de la ESRAZ, diciembre de 2003.

derechos, las obligaciones y los compromisos son establecidos en forma individual con cada uno de los profesores) y porque el interés de los profesores de obtener un ingreso económico es prioritario sobre la construcción del proyecto educativo, se convierte en un obstáculo importante dada la dificultad de compatibilizar estos intereses personales con los objetivos de la escuela como institución, dificultad que se manifiesta más sensiblemente en los problemas para suplir las constantes ausencias de los profesores (es común ver a grupos de alumnos sin clases por la inasistencia de su profesor, al tiempo que otro profesor de la misma asignatura descansa porque no le corresponde impartir clases en ese horario).

Aunque existe una figura de coordinación entre los profesores de las diferentes áreas denominada "Academia", en el tiempo que realicé el trabajo de campo no observé ninguna actividad de coordinación entre las mismas; únicamente me enteré de la celebración de dos reuniones de Academias a nivel zona, que se realizaron en el mes de octubre, una en la E.S.T. 66 de San Cristóbal y otra en la E.S.T. de Chamula, en la que se reunieron todos los profesores de las diferentes áreas de ocho escuelas secundarias técnicas de la zona: cuatro en zonas mestizas (tres de San Cristóbal y una de Teopisca) y cuatro de zonas indígenas (de Chamula, San Andrés, Aldama y Santiago):

es una reunión de las diferentes academias que se realiza cada dos meses para acordar o compartir los ritmos y las formas de trabajo en las diferentes escuelas, aunque más bien sirven para compartir cómo vamos avanzando porque no tenemos mayor capacidad de decisión en los planes y programas, que ya están definidos de antemano. La única área que no tenía planes era educación artística, pero ahora ya la Secretaría nos ha indicado las áreas que se deben cubrir, como música, danza, modelado, cartel¹²⁵.

Además de sus labores propiamente docentes, los profesores están organizados para la realización de otro tipo de actividades: para cada uno de los grupos de alumnos existe un profesor responsable (Asesor) y un suplente (labor en la que se integra incluso al personal administrativo), que se encargan de estar al tanto de la disciplina, de los problemas que surjan y de las actividades que se realicen por grupos (homenajes, periódico mural), para lo que tienen una reunión de media hora con su grupo correspondiente algunos miércoles al final de la jornada escolar. Existe una comisión de albergue que se encarga de resolver los problemas relacionados con éste y de organizar los calendarios de guardias, en que a cada uno de los profesores le corresponde quedarse un día,

¹²⁵ Profesora de la E.S.T. de Teopisca, octubre de 2003.

después de la jornada escolar para estar pendiente de los alumnos albergados. También, una comisión sociocultural que organiza eventos sociales y culturales entre alumnos y profesores como la celebración de los cumpleaños de estos últimos, la exposición de altares o de nacimientos, entre otras; una cooperativa escolar de producción denominada “el esfuerzo de México”, que se encarga de organizar el trabajo y administrar los recursos de los proyectos productivos de las áreas tecnológicas, y una delegación sindical que sirve como canal para las demandas y asuntos laborales de todo el personal; todas estas actividades son realizadas en el transcurso de la jornada escolar, entre las clases o en los recesos.

Desde mi ingreso a la escuela fui muy cordialmente atendido por el personal directivo, especialmente el Coordinador y el Subdirector, a quienes estoy muy agradecido por las facilidades que me brindaron para la realización de mi trabajo. Pronto, establecí relaciones con un grupo de profesores con quienes diariamente desayunaba durante el receso en la pequeña tiendita de la escuela. Las conversaciones regularmente giraban alrededor de la cadena de cambios o de cuestiones personales, laborales, sindicales y bromas (aunque yo esperaba escuchar comentarios con respecto a su práctica docente, la cuestión pedagógica no era para nada un tema de conversación). El ambiente de trabajo en la escuela parecía muy armónico y bastante agradable. Como fui identificando a los diferentes profesores me percaté de que siempre era el mismo grupo que desayunaba en este lugar (entre 8 y 10 personas), pregunté por los demás y me dijeron que traían su desayuno y se quedaban en sus respectivos salones. Traté de acercarme a estos otros profesores y aunque no fue fácil, con el tiempo logré ganarme su confianza. Así, me enteré de que el personal de la escuela estaba sumamente dividido.

Existen al menos dos grupos de profesores claramente distinguibles, uno que respalda las acciones de la Dirección (que es con los que yo desayunaba) y otro que se ha enfrentado a la misma, conocido como “los malandracos”. La confrontación se ha suscitado, principalmente, en torno al incumplimiento de sus correspondientes responsabilidades. Ambos grupos se acusan mutuamente de sus faltas y ambos, a la vez, se justifican; unos haciendo uso de sus derechos laborales y sindicales y otros respaldados por sus funciones y comisiones directivas. El conflicto ha llegado a grados extremos y personalizados: al levantamiento de actas administrativas, a la acusación, mediante la grabación de videos, ante las autoridades de SECH, a la descalificación, a

los enfrentamientos verbales, a las amenazas de golpes y ha generado un ambiente de trabajo sumamente tenso e incómodo¹²⁶.

Personalmente, creo que estos conflictos reflejan la contradicción entre la situación e intereses individuales de los profesores y los objetivos de la escuela. Profesores de la misma escuela y de otras secundarias técnicas de los Altos me han comentado que esta situación no es excepcional de esta escuela, que más bien es una norma y que hay una relación bastante significativa entre el nivel de conflictividad y el tamaño de la escuela (mientras más grande es la escuela, mayores son los conflictos).

Los alumnos, por su parte, no realizan mayores actividades que las meramente pedagógicas. Cada grupo elige a un representante que funge como intermediario ante las autoridades de la escuela. La principal, sino la única actividad, que vi realizar a este grupo de representantes fue una consulta a todos los alumnos para consensar si estaban de acuerdo en que se suspendieran las clases en un día en que había mucho frío. Los albergados sí están organizados por equipos para apoyar a los intendentes en la limpieza de la escuela por las tardes. Aunque aparentemente no hay mayores problemas entre ellos, varios profesores me externaron comentarios negativos al respecto: “hay algo que es muy delicado entre los alumnos, que entre los profesores nunca se menciona, es el problema de la drogadicción y prostitución que se dio en la escuela con las niñas y los militares”¹²⁷; también me comentaron que existen problemas de alcoholismo, narcotráfico y que recientemente se había presentado un caso de homicidio en el municipio en el que se decía que estaban involucrados alumnos de la escuela: “si hasta muertos ha habido, en el más reciente hubo varios alumnos involucrados y es que aquí los chamulas [se refiere a los indígenas] son como salvajes, echan bastante trago y sacan sus machetes y se matan entre ellos, no les importa nada la vida”¹²⁸.

¹²⁶ Personalmente, percibí que esta situación influyó negativamente en mi trabajo de investigación, dado que, aunque desde un principio el director me dijo que sí podía hacer observaciones de aula pero que esperara un momento propicio para que él hablara con los profesores, nunca lo hizo y yo tuve que pedir permiso directamente con cada uno de los profesores (por cierto, no tuve mayor problema, por lo que manifiesto mi agradecimiento a todos los profesores de la escuela); además de que me costó trabajo relacionarme con los “malandracos” puesto que creo que me identificaban como miembro del grupo contrario, y posteriormente, cuando entablé contacto con ellos, mi relación con el director se volvió más distante y llegué a ser identificado como “aprendiz de malandraco”, como se nombraba a aquellos que se acercaban a este grupo de profesores.

¹²⁷ Profesor de la E.S.T. 57, octubre de 2003.

¹²⁸ Personal de apoyo de la E.S.T. 57, noviembre de 2003.

De hecho, existe un “reglamento interno disciplinario para los alumnos” que establece entre las obligaciones de los mismos: “utilizar dentro y fuera del plantel vocabulario correcto, así como modales adecuados de personas cultas [...] portar el uniforme de la escuela, presentarse pulcramente cuidando que su arreglo escolar sea de su propio sexo”, así como una serie de sanciones por la violación de estas obligaciones, como: “por no respetar los símbolos patrios, saludar a la bandera y entonar los himnos mexicanos y a Chiapas [...] por la introducción de estupefacientes al plantel educativo, drogas, medicamentos controlados, ingestión y tráfico de éstas [...] por portar armas de fuego o arma blanca [...] por no vestir correctamente de acuerdo con su etapa de formación educativa [...] por llevar el cabello largo o rapado de manera extraña y llevar puesto objetos extraños a su sexo [...] por incitar a sus compañeros a que no entren a clases [...]”¹²⁹.

Al momento en que la trabajadora social entregaba copias de este reglamento a los alumnos, varios de ellos hicieron comentarios en el sentido de que debería de existir un reglamento similar para los maestros. Aunque no existen muchos espacios para la expresión de los alumnos, en una reunión de profesores se informó que “el Subdirector recibió un oficio firmado por los alumnos en el que acusaban a una maestra de malos tratos, de despotismo y de que les baja puntos. El oficio es firmado por todos los alumnos de los grupos en que trabaja la maestra y terminan pidiendo su sustitución”. La reacción de los profesores fue de preocupación e incredulidad: “el agua nos está llegando a la nariz, por lo que ya es necesario tomar al toro por los cuernos”, “no hay que creerles lo que escriben los alumnos, no sé qué tanto creerles, a veces pueden decir cosas sin razonarlo, yo no creo que la profesora sea todo lo que dicen, se comporte así. Puede ser que ni sepan lo que significan esas palabras, pero al rato van a querer decidir qué maestro se queda y cuál no”¹³⁰.

5.3.6.- Dos formas de inclusión de contenidos interculturales en el currículo: lo “tsotsil” entre lo “nacional” y lo “zapatista”

5.3.6.1.- En la escuela oficial: marginación y *folklorización* de los contenidos étnicos

Después de aceptar apoyar el trabajo de la secundaria oficial impartiendo las materias de Historia II y Geohistoria de Chiapas, pregunté por los contenidos a trabajar en estos cursos, por un programa

¹²⁹ “Reglamento interno disciplinario para los alumnos”, E.S.T. 57, Agosto de 2002, manuscrito.

¹³⁰ Noviembre de 2003.

de trabajo. En el caso de Historia II, el Subdirector me dijo que no había ningún problema, los contenidos estaban definidos en “los planes y programas de 1993” (S.E.P. 1993) y me ofreció un ejemplar de los mismos para que yo los revisara; además, en la escuela contaban con un libro específicamente diseñado para tal curso, del que todos los alumnos tenían ya un ejemplar y del que me proporcionaron un tanto:

Para esta materia puede guiarse en el libro, ahí vienen los contenidos organizados de acuerdo con el programa y hasta actividades para los alumnos, ya Usted ve cómo trabaja considerando que los alumnos ya perdieron casi dos meses de clases [...] El problema está con la otra materia, la de Geohistoria, porque de esa no hay programa, no viene en los planes y programas y no hay libro para los alumnos, porque es una materia que la S.E.P. ha dejado como optativa para que se defina en cada estado¹³¹.

A pregunta expresa sobre si podía yo armar un pequeño programa para esta otra materia, la respuesta fue negativa; me dijeron que había un libro con el que trabajaban los otros maestros y procedimos a buscarlo infructuosamente en la “biblioteca”¹³². Finalmente, uno de los profesores del área de ciencias sociales, que también imparte esta materia, me prestó un ejemplar del famoso texto, aunque me aclaró que era un tanto “atrasado”, que en las librerías en San Cristóbal podía yo encontrar una versión comercial con datos más recientes. Efectivamente, tanto el plan de estudios como los contenidos que se abordan en cada una de las asignaturas fueron definidos por la S.E.P. en 1993 y se deben aplicar a nivel nacional en todas las escuelas secundarias, a excepción de una, la ESRAZ.

“El nuevo plan se propone establecer la congruencia y continuidad del aprendizaje entre la educación primaria y la educación secundaria” (SEP 1993:13) y está organizado en 9 “Asignaturas Académicas” y 3 “Actividades de Desarrollo”, que se imparten en un total de 35 horas de trabajo semanales (ver Anexo 6). En el mismo texto se ofrecen descripciones detalladas de los “enfoques” (propósito, metodología y organización) de cada una de las “Asignaturas Académicas”, así como la lista de los contenidos a abordar en cada grado; destaca el énfasis en los cambios introducidos con respecto a los planes y programas anteriores en el sentido de abordar el estudio de las Ciencias Sociales y las Ciencias Naturales dividido por asignaturas (Geografía, Historia y Civismo por un lado

¹³¹ Subdirector de la E.S.T. 57, octubre de 2003.

¹³² En realidad, el espacio destinado para la misma pero habilitado como aula por la falta de bibliotecario y en donde en ese momento se impartía una clase de agricultura, y como una especie de bodega en la que están hacinadas un buen número de cajas con libros de texto de las diferentes materias que se imparten en la escuela, algunas incluso selladas.

y Biología, Física y Química por el otro). En el caso de las “Actividades de Desarrollo” se propone que se realicen “con mayor flexibilidad, sin sujetarse a una programación rígida y uniforme y con una alta posibilidad de adaptación a las necesidades, recursos e intereses de las regiones, las escuelas, los maestros y los estudiantes”, para lo que “la Secretaría de Educación Pública establecerá orientaciones generales para la organización de las actividades mencionadas y producirá materiales para apoyar su desarrollo” (S.E.P. 1993:14); estas son: Expresión y Apreciación Artísticas, Educación Física y Educación Tecnológica.

En cuanto a esta última, dado que la escuela de San Andrés es una secundaria técnica, cada grupo toma 8 horas de educación tecnológica por semana (sea de agricultura, pecuarias, industria del vestido o computación), pero la Secretaría de Educación ha comenzado a reducirlas (en los grupos de nueva creación o en los cambios de profesores) para ajustarlas a las tres horas semanales que están consideradas en el programa, lo que implica prácticamente una conversión al tipo de secundarias generales.

Aunque en el plan de estudios aparece una materia denominada “Asignatura Opcional. decidida en cada entidad”, no se especifica la razón ni los objetivos de su inclusión. Deduzco que con ello se pretende responder a las adaptaciones reglamentadas en el artículo 38 de la Ley General de Educación, reproducido al principio de este capítulo, ya que en el programa de la asignatura que se imparte en el estado de Chiapas (Geografía e Historia de Chiapas) se incluye una unidad titulada “Pueblos indígenas” en la que se describen, a grandes rasgos, diversas características de estos grupos.

De hecho, el plan y los programas de estudio están organizados en torno a los contenidos, que son exclusivamente conocimientos de tipo científico-académico, complementados con propuestas de actividades para su experimentación y aplicación práctica por parte de los alumnos “en contextos y situaciones diversas” (S.E.P. 1993:19), aunque en realidad se restringen a contextos urbano-mestizos y a valores de la cultura nacional liberal y en ninguna parte se hace mención de las adaptaciones a las características lingüísticas y culturales de los grupos indígenas a que se refiere el artículo multicitado. Únicamente en el “enfoque” de la asignatura de Español se menciona que “es importante analizar las diferentes formas de hablar de los alumnos y las expresiones regionales o generacionales y fomentar el respeto por las diversas variedades del español y por las lenguas indígenas en nuestro país” y en el programa de primer grado figura el tema “los elementos indígenas

del español en México” y en el de segundo grado, “el aporte de las lenguas indígenas al español que hablamos en México”, además de que en el programa de Civismo de segundo grado está el tema “México, país multiétnico con libertades y derechos para todos” (S.E.P. 1993:19, 127).

Como vemos, los mínimos contenidos étnicos presentes en el currículo están organizados conforme a un modelo “paratático” de la cultura (Gasché 2002:21), que separa “los elementos culturales de su contexto y función social y de su significación simbólica para colocarlos en categorías apriorísticas” de cuño occidental que son yuxtapuestas sin articulación lógica entre ellas, lo que implica un trato *folclorizante* de la cultura, que refleja un mero discurso para justificar las políticas multiculturalistas del Estado mexicano pero que no son más que especies de máscaras que ocultan las verdaderas prácticas asimilacionistas de la educación para los indígenas. En este sentido, Donaldo Macedo (1994) afirma que la selección de los contenidos de aprendizaje no es un acto neutro, sino que corresponde a una determinada ideología y a una concepción particular de la cultura que se reproduce y transmite, en la mayoría de los casos, a través de una “pedagogía engañosa” que forma parte del sistema educacional.

En la mayoría de las asignaturas, los contenidos están organizados con un enfoque deductivo, de lo general a lo particular: de la historia y geografía universales a la historia y geografía de México y, por último, la historia y geografía de Chiapas, de los procesos macrobiológicos a la organización y funcionamiento de los seres vivos, de la nación mexicana a las formas de participación política, por citar algunos ejemplos, situación que implica que los temas particulares generalmente no sean tratados, dado que, por la cantidad de contenidos, los programas no son abordados en su totalidad.

Aunque en varios de los programas (de español y de matemáticas por ejemplo) se menciona su carácter flexible, “por lo que el maestro puede reorganizar los contenidos buscando el mejor aprovechamiento por parte de los alumnos” (S.E.P. 1993:21), en ningún momento se considera la posibilidad de excluir algunos de los contenidos programados o incluir otros que no estén considerados para poder incluir las “adaptaciones” mencionadas o los conocimientos locales.

Prácticamente todos los profesores de la E.S.T. 57 ajustan su práctica pedagógica al trabajo con los contenidos especificados en los programas de sus respectivas asignaturas. Algunos profesores me comentaron que aunque no estén de acuerdo con la forma en que está organizado el programa (sea porque no se ajusta al contexto sociocultural de los alumnos o porque no es posible

abarcar todos los contenidos considerados para un ciclo escolar), tienen que ajustarse al mismo porque la Secretaría evalúa periódicamente a sus alumnos conforme a ese programa (principalmente los que están en carrera magisterial), además de que tienen que participar en los concursos de aprovechamiento, que también se ajustan al mismo.

5.3.6.2.- En la escuela autónoma: generación de contenidos étnicos a partir de preguntas y actividades

Como mencioné ya, al menos abiertamente, la ESRAZ es la única escuela secundaria en el país que no ajusta su trabajo a este plan y programas, aunque existen algunas experiencias de adaptación de los mismos a realidades socioculturales indígenas como la de Guaquitepec o la Huichol mencionadas anteriormente y algunos proyectos por implementar en otras zonas zapatistas (específicamente en los Caracoles de Roberto Barrios y La Garrucha). Al preguntar a los promotores sobre los programas de estudio que utilizan, ellos me dicen que ya no les llaman programas:

Nosotros ya no le llamamos programa como en las escuelas oficiales, aunque en un principio si lo llamábamos así, pero como siempre está cambiando, se agregan algunos temas o actividades y se quitan otros o sólo se cambian de lugar, lo pensamos que mejor lo vamos a llamar Guía. Ahora estamos teniendo reunión cada mes todos los promotores para revisar las guías de cada área y lo platicamos entre todos y si lo vemos bien lo cambiamos algunas cosas. Porque no tenemos que dar la clase así como viene en la guía, aunque a veces sí pero no siempre, entonces, sólo nos sirve como una idea, como una forma de cómo poder hacerlo, pero si los alumnos quieren aprender otra cosa, aunque no esté en la guía, nosotros lo vemos cómo para enseñarlo y lo platicamos con los acompañantes para que nos ayuden a ver cómo hacerlo, porque ellos tienen otras ideas; también si hay algo importante, que nosotros veamos bueno que los alumnos lo aprendan, también lo vemos cómo. Y siempre cambia, nunca es igual, siempre hay nuevas ideas, nuevas formas¹³³.

Los programas originales fueron construidos conjuntamente por todos los promotores y los acompañantes de cada área, durante las sesiones de capacitación realizadas entre septiembre y diciembre de 1999: “a partir de septiembre de 1999, los cursos de duración de 4 días a la semana sirvieron para construir de manera colectiva entre promotores y asesores un instrumento pedagógico útil para realizar la nivelación de los futuros alumnos” (Gómez 2002:202). En estas fechas se realizó

¹³³ Promotor de la ESRAZ, octubre de 2003.

la “construcción colectiva del programa de nivelación, primer acercamiento a las fichas y trabajo sobre la propuesta metodológica”.

El plan de estudios de la ESRAZ está organizado en ocho áreas de formación: Comunicación, Matemáticas, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Tsotsil, Humanismo, Producción y Actividades Abiertas, con una carga de trabajo de tres horas semanales para cada una, a excepción de las dos últimas que son trabajadas seis horas por semana, y poniendo énfasis en la integración de todas las áreas:

El área de ciencias sociales integra lo que llamamos generalmente historia, geografía, civismo, economía, sociología, etc. Se trata así de rechazar la fragmentación de las ciencias sociales en disciplinas separadas, impuesta por la lógica académica. Una educación alternativa, liberada de los corporativismos universitarios, tiene que promover una reunificación de las ciencias sociales, que es condición de sus progresos ulteriores y su inteligibilidad¹³⁴.

De la misma forma, en el área de Ciencias Naturales se integran Física, Química y Biología y se han realizado acciones, al menos trabajo de planeación conjunta, para una mayor integración en las áreas de Ciencias Sociales y Humanismo, de Comunicación y Tsotsil y de Ciencias Naturales y Producción, así como actividades pedagógicas en las que se integran todas las áreas.

Las guías de cada área están organizadas de forma inductiva “de lo particular a lo general, de lo conocido (reconstrucción de la identidad individual) a lo desconocido (el mundo), partiendo de ‘preguntas generadoras’: ¿Quién soy yo? ¿Cómo es mi familia? ¿Cómo es mi comunidad? ¿Cómo es mi entidad o estado? ¿Cómo es mi país? ¿Cómo es mi continente y el mundo?” (Gómez 2002:202), que agrupan en módulos tanto contenidos como actividades.

En todas las áreas, comunicación, humanismo, ciencias sociales, matemáticas, se trabajan con preguntas o actividades generadoras que van de lo más cercano hasta lo más lejano, del yo al universo. También todas las áreas planean sus clases en equipo, todos los promotores, para que todos puedan dar la clase y entra a dar la clase el que está libre pero casi siempre entran dos o tres promotores para que así se puedan ayudar entre todos¹³⁵.

En cada módulo, el curriculum está organizado en base a preguntas generadoras, que son la parte fundamental de las guías, complementadas por varias actividades sugeridas para su trabajo en el aula y a través de las cuales se propone abordar una serie de contenidos relacionados con la

¹³⁴ “Área de ciencias sociales. Propuesta de plan de estudios para la secundaria”, ESRAZ, mecanuscrito.

¹³⁵ Promotor de la ESRAZ, septiembre de 2003.

temática generada por las mismas preguntas y actividades. Tanto las preguntas generadoras como las actividades y los contenidos “generados” bien pueden inscribirse en el marco de la cultura nacional, la cultura escolar, los conocimientos científicos y los valores zapatistas (pero abordados desde una perspectiva crítica). Al mismo tiempo, se pone énfasis en la recuperación e integración de los conocimientos locales y las formas de enseñanza-aprendizaje tradicionales durante el proceso pedagógico de reflexión:

Procuraremos una estrategia integradora y globalizadora de los diferentes saberes endógenos (los que proceden del ámbito del hogar y de la comunidad) que transmiten contenidos culturales específicos y de los exógenos (conocimientos externos, incluyendo los contenidos predeterminados en la currícula) y trataremos de articular todas las áreas en una misma estrategia pedagógica¹³⁶.

En el plan de estudios del área de Ciencias Sociales por ejemplo se establece que “el tercer año sería dedicado a fomentar trabajos prácticos e investigaciones colectivas, dando un papel aún más activo a los alumnos” con los siguientes ejes de trabajo: “a) El rescate de la historia y la cultura, las tradiciones orales y las formas de organización de la comunidad y el municipio (autónomo). Esta investigación se llevará a cabo a través de intercambios con los ancianos y miembros de las comunidades. b) Las propuestas zapatistas. Es indispensable fortalecer el conocimiento de las propuestas zapatistas mediante la lectura y el análisis de los Acuerdos de San Andrés (buscando también entender cómo se dio la negociación en San Andrés) y de los principales documentos zapatistas (declaraciones y demás)”¹³⁷.

Para lograr una educación verdaderamente bilingüe e intercultural es necesario que unifiquemos el lenguaje entre quienes enseñamos y quienes a la vez aprendemos en la ESRAZ. Pensamos que debemos preguntarnos siempre, al estudiar cada tema: ¿Qué sabían los mayas, nuestros antepasados, y qué sabemos hoy nosotros de eso? ¿Qué sabían nuestros antiguos padres-madres? ¿Cómo trabajaban los antiguos y cómo se trabajan hoy esos temas? Después nos preguntaremos sobre los mismo: ¿Qué saben y qué hacen hoy las ciencias modernas, desarrolladas a más de 500 años, gracias a la explotación de la humanidad y el planeta?. En la enseñanza de las ciencias naturales debemos [...] incorporar el saber científico y el de nuestros pueblos indígenas, además del conocimiento empírico de los alumnos¹³⁸.

En el área de Tsotsil se aborda el estudio y la reflexión sobre la lengua y la cultura, la lecto-escritura, la expresión oral, la gramática y la estructura de la misma. El área de Producción fue planeada como el eje de la propuesta educativa para capacitar a los alumnos en la producción agropecuaria y aportar los productos necesarios para el autosustento de la escuela mediante la organización de “la

¹³⁶ “Propuesta de nivelación”, septiembre de 1999, ESRAZ, mecanuscrito.

¹³⁷ “Área de Ciencias Sociales. Propuesta de plan de estudios para la secundaria”, ESRAZ, mecanuscrito.

¹³⁸ “*Lo’ ilaljutik ta yojtakinel osil balumil*. Platicamos los saberes relativos a las Ciencias Naturales” en: *Lo’ ilaljutik*, vol. 1 no. 4, Junio del 2001, Aguascalientes II, Chiapas.

producción de hortalizas, plantas medicinales y otros cultivos, de animales de granja y otros, en una cadena alimentaria autosustentable”¹³⁹, mientras que las Actividades Abiertas son un espacio que se abre por las tardes para ayudar a los alumnos y los promotores a desarrollar “[...] sus habilidades; estar informados de lo que pasa en el mundo y cultivar los valores de la cultura en las formas múltiples de expresión”, con diez opciones: prácticas pedagógicas, investigación, biblioteca, deportes, expresión artística, informática, eventos culturales (charlas, conciertos, videos), editorial para producir materiales didácticos entre otras cosas, noticieros y juegos didácticos.

[En Humanismo] se trata la filosofía del zapatismo. Ahí se hace la reflexión sobre la lucha, pues el objetivo principal que nos planteamos es que los jóvenes que terminan sus estudios tengan una visión diferente de la vida. Que no hagan una vida individualista, sino que trabajen en beneficio del pueblo y del colectivo. Que los jóvenes entiendan más nuestra lucha, quiénes nos dominan y quiénes nos explotan (Promotor de la ESRAZ, citado en Muñoz 2004).

Revisando los contenidos de diferentes áreas, es patente, en algunas de ellas (específicamente Ciencias Naturales, Matemáticas o Comunicación), una amplia correspondencia con los contenidos del programa oficial -que, en varios casos fue utilizado como punto de referencia- aunque, como ya se mencionó, con una organización y metodología (enfoque) bastante diferentes. La mera organización del currículo en estas específicas áreas de formación refleja una clara influencia del currículo oficial en la organización “fragmentada” de la realidad social para su tratamiento en el aula.

Para la preparación de sus respectivas clases, es común ver por las tardes a los equipos de promotores en la biblioteca investigando en diferentes textos, discutiendo y reflexionando entre ellos, en algunas ocasiones con la presencia de los respectivos acompañantes, de forma que quedan preparados para su correspondiente trabajo en el aula.

Esta particular forma de integrar los contenidos en la práctica educativa, a través de temas, preguntas o actividades generadoras tiene alguna similitud con la propuesta de Jorge Gasché, de abordar el estudio de la cultura a través de las actividades en que se ve reflejada, con base en un modelo *sintáctico* de la cultura (ver capítulo IV), y está inspirada en la propuesta pedagógica de Paulo Freire, para quien los contenidos educativos deben surgir del diálogo y la reflexión entre los educadores y el pueblo sobre el mundo que los mediatiza, a través de la identificación de los *temas generadores*: “Estos temas se llaman generadores porque, cualquiera que sea la naturaleza de su comprensión como de la acción por ellos provocada, contienen en sí la posibilidad de desdoblarse

¹³⁹ “Propuesta de nivelación”, septiembre de 1999, ESRAZ, mecanuscrito.

en otros tantos temas que, a su vez, provocan nuevas tareas que deben ser cumplidas” y “será a partir de la situación presente, existencial y concreta, reflejando el conjunto de aspiraciones del pueblo, que podremos organizar el contenido programático de la educación y acrecentar la acción revolucionaria” (Freire 1970:111 y 120), por lo que los contenidos no pueden ser definidos permanentemente y se caracterizan por su constante renovación y adaptación a las condiciones concretas del desarrollo de los pueblos.

De esta forma, la propuesta curricular responde a los Acuerdos de San Andrés en materia educativa. Autonomía e interculturalidad¹⁴⁰ son integrados por medio de la propuesta pedagógica de Paulo Freire y a través de la decodificación y análisis del discurso zapatista, de donde se rescata tanto la propuesta autonómica zapatista como la cultura indígena resignificada, para integrarlas con los contenidos nacionales y científicos, propios de la cultura escolar.

¹⁴⁰ Aunque el término de educación intercultural prácticamente no se usa, porque se afirma que ha sido muy “manoseado”; es decir, mal usado y en su lugar se ha propuesto el de educación pluricultural, pero se prefiere el de educación autónoma.

CAPÍTULO VI

EL ATERRIZAJE PEDAGÓGICO DE DOS MODELOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA: ENTRE LA CONSTRUCCIÓN Y LA TRANSMISIÓN DEL CONOCIMIENTO

Después de conocer -en el capítulo V- cómo han sido organizadas histórica, social y curricularmente las dos propuestas educativas, en el presente capítulo nos acercaremos a las prácticas cotidianas en cada una de las escuelas: desde la forma en que transcurre un día normal de actividades, los procesos de enseñanza-aprendizaje, hasta las evaluaciones de los proyectos educativos. Los datos para la elaboración del presente capítulo fueron obtenidos de testimonios de los agentes escolares y de mi interacción en las dos escuelas.

6.1.- La jornada escolar: dos formas de vivir lo indígena en la escuela. Entre la resignificación y la discriminación

Un día normal de labores en la escuela autónoma comienza antes del amanecer, antes de las 6 de la mañana, cuando los promotores(as) y los alumnos(as) del grupo al que le corresponde mantenimiento se “paran” para realizar labores de limpieza y preparar el desayuno. La leña puesta a secar en los aleros de ambas cocinas es utilizada para reavivar las cenizas que quedaron en el fogón la noche anterior y columnas de humo surcan por entre la neblina que generalmente cubre, como una especie de pasamontañas, el territorio del Caracol, anunciando que los frijoles pronto estarán listos. Aunque a mí me es difícil estar cinco minutos en la cocina porque los ojos me comienzan a llorar, los alumnos participan animadamente en la preparación de los alimentos, tanto hombres como mujeres, trabajando colectivamente.

A las 7 de la mañana suena el silbato anunciando que el desayuno está servido y pronto se forman dos filas de alumnos a la entrada del comedor (una de hombres y una de mujeres), que poco a poco van ingresando y tomando su lugar frente a las grandes mesas. Me acerco al promotor que también observa todo este movimiento, pero él con la comisión de velar por la disciplina, quién me ofrece ir a desayunar con los promotores. Al mismo tiempo varios alumnos me llaman desde sus mesas para que los acompañe a desayunar, enseñándome algunos platos servidos que sobran. Observo al promotor como preguntándole qué hacer y él me dice “como tu quieras, si quieres desayunar aquí, está bien” y así lo hago. Me decido entre los varios ofrecimientos por los más entusiastas, los más jóvenes, los alumnos de primer grado, y parado junto a la mesa desayuno unos

ricos frijoles acompañados por las ya famosas “tostadas revolucionarias” y un vaso de “agua de café”.

Mientras desayunamos converso con los alumnos, les pregunto sus nombres, sus lugares de origen, el grado que cursan, entre otras cosas, con unas cuantas palabras en tsotsil que son objeto de atención, comentarios y risas entre los muchachos; ellos también me hacen las mismas preguntas, en un español muy básico. 15 ó 20 minutos después el comedor va quedando vacío y los encargados de mantenimiento (en esta ocasión fue el grupo de segundo grado), que comienzan a levantar los trastes para lavarlos, me ofrecen un vaso de arroz con leche; se cooperaron, me dicen, con un peso cada uno y lo prepararon para acompañar su desayuno; “es que a veces extrañamos un poco la comida de la casa”, me comentan. Un promotor me comentó al respecto: “ahorita estamos en una situación difícil, por la falta de recursos [...] pero lo mismo que comen aquí [los alumnos], es lo que comen en sus casas, es lo mínimo para sobrevivir y a todo se acostumbra uno, a comer poco, al frío, a estar solos; por eso, tal vez en un principio cuesta trabajo, pero luego se van acostumbrando”¹⁴¹. La dieta en la escuela está compuesta por frijoles, arroz, algunas verduras como repollo y papas que son servidas fritas y en algunas ocasiones, huevos, todo acompañado con tostadas, “agua de café”, agua de sabores o agua pura. Alimentos que son combinados en diferentes formas “para ir variando”. De la misma forma, la comida es servida a las dos de la tarde y la cena a las ocho de la noche.

A las 8 de la mañana suena nuevamente el silbato anunciando el inicio de las clases. Alumnos y promotores parten de sus dormitorios con un cuaderno hacia sus respectivos salones, mientras que los de mantenimiento continúan con sus labores, entre ellas, la atención de la biblioteca. Las clases están organizadas en módulos de hora y media cada uno, a las 8:00, 9:30, 11:30, 16:00 y 17:30 horas, con recesos entre 11:00 y 11:30, programado para tomar pozol, que no se hace y entre 13:00 y 16:00 horas, para comer y aseo personal y generalmente usado también para jugar básquetbol o fútbol. Después de las siete de la noche es común ver a grupos de alumnos, sea en las aulas o en la biblioteca, haciendo sus tareas, investigando, hojeando o leyendo algún libro o simplemente jugando algún juego de mesa o cantando e incluso lavando su ropa bajo la llovizna, hasta las 10 de la noche, en que todos van entrando a sus respectivos dormitorios. Prácticamente todas las interacciones fuera del aula son en tsotsil.

¹⁴¹ Diciembre de 2003.

Esta rutina se repite todos los días de clase sin mayores variaciones a excepción de los días lunes cuando antes de iniciar las clases se celebra el homenaje a la bandera y cuando, en ocasiones, se celebra algún evento o celebración especial. Aunque los alumnos manifiestan extrañar la comida de sus casas, afirman que no extrañan sus casas, que les gusta más estar en la escuela.

Aunque ya contaba con la autorización de los coordinadores para hacer observación de las clases, ellos mismos me indicaron que debía pedir permiso con cada promotor para poder realizarla. Así, me fui presentando en los grupos que deseaba observar y al momento que llegaban los promotores hablaba con ellos para pedir su autorización para estar presente durante su clase. Aunque no del todo seguros, como ellos ya tenían información sobre mi presencia en la escuela, no tuve ningún problema y todos autorizaron mi participación, de forma que durante el trabajo de campo tuve la oportunidad de observar al menos una clase de cada una de las áreas en primer grado grupo A y en el grupo de tercer grado, además de algunas clases en el grupo de segundo.

Como ya me habían comentado los promotores, ellos imparten sus clases por equipos. En la mayoría de las clases que observé se presentaron entre dos y tres promotores (generalmente un hombre y una mujer); únicamente en el área de matemáticas imparten sus clases de forma individual (aunque en algunas ocasiones también se presentaba una pareja de promotores); Ellos me dijeron que lo habían acordado de esa manera pero que preparan sus clases en equipos, de forma que cuando alguien falta, cualquiera de los otros puede suplirlo.

Los grupos están conformados por un promedio de 30 alumnos cada uno, mismos que invariablemente distribuyen sus sillas de “paleta” alrededor del salón, en forma circular. De igual forma, los promotores se acomodan entre los alumnos, generalmente cerca de la puerta y de la pizarra. Generalmente, los hombres y las mujeres se acomodan de forma separada y hubieron dos clases en que los promotores les pidieron que se cambiaran de lugar, de forma que quedaran mezclados.

También en la escuela oficial, un día normal de labores comienza muy temprano, aproximadamente a las seis de la mañana, cuando se despiertan y se levantan los alumnos del albergue y los intendentes. Los primeros limpian los espacios del albergue y los últimos preparan “café” (leche de sabores), que sirven a los alumnos formados en fila a la puerta de la pequeña cocina. Aproximadamente 15 minutos antes de las siete de la mañana comienza a llegar el resto de

los alumnos con su mochila al hombro, con ropas muy delgadas, generalmente playeras o camisas, a pesar del frío y, no en pocas ocasiones, empapados por la constante llovizna que no deja de caer en la temporada de lluvias. Al mismo tiempo comienzan a llegar los profesores, la mayoría en sus automóviles particulares y los menos en transporte colectivo; contrastantemente, muy bien arropados y hasta elegantemente vestidos. Los profesores se reúnen en la tiendita de la entrada a tomar un café y a conversar mientras esperan el momento de entrar a sus correspondientes aulas.

A las siete de la mañana suena la chicharra llamando a todos a clases. Éstas están organizadas en módulos de 50 minutos cada una, a pesar de que el contrato de los profesores y el plan de estudios está organizado por horas. Se imparten cuatro módulos y entre 10:20 y 10:50 horas se toma un receso para el desayuno. Los profesores desayunan divididos por grupos; los alumnos albergados, en el albergue y los que viven en San Andrés, van a sus respectivas casas. Los siguientes cuatro módulos se imparten entre 10:50 y 14:10 horas, momento en que todos los profesores y la gran mayoría de alumnos se retiran a sus respectivas casas. Únicamente quedan en la escuela los 70 alumnos albergados, dos intendentes y dos profesores a los que les corresponde guardia. Aproximadamente a las tres de la tarde se sirve la comida a los albergados, quienes comen en una mesa instalada en sus respectivos dormitorios y a las cuatro de la tarde realizan la limpieza de la escuela organizados en diferentes comisiones, tiempo en que se retiran los profesores de guardia. Posteriormente se ve a los alumnos jugando básquetbol o haciendo las tareas por equipos. Aproximadamente a las siete de la noche se sirve “café” para que a las 21:00 horas todos estén en sus respectivos dormitorios. Los intendentes duermen en la Dirección o en la biblioteca y en varias ocasiones trataron de persuadirme de no dormir con los alumnos porque

[...] son muy cochinos, no les gusta bañarse, así se están todo el tiempo, sucios; por eso allá en el albergue hay un gran pulguero y piojos, por eso le recomendamos que no se duerma con ellos. Si hasta hubo una maestra que se quedó a dormir aquí en la Dirección y no aguantó la picazón, no pudo dormir toda la noche [...] Ahora los alumnos andan con una enfermedad muy rara, les andan saliendo granos por todo el cuerpo y principalmente en sus genitales. Ya el doctor los revisó y dijo que es un herpes nervioso; pero no creo, eso es una enfermedad muy contagiosa; así que mejor, por precaución, ni se acerque a ellos ni los salude de mano porque se puede contagiar. Si quiere hablar con ellos, por lo de su investigación, hábleles, pero de lejitos. Por eso le digo que no se vaya a dormir con ellos, mejor nosotros le acomodamos un lugar en la biblioteca [...] Y ni vaya a querer acercarse a las mujeres; no sé si ha notado que tantito las quiere uno saludar y salen corriendo, o con que las quede viendo ya vienen sus hermanos a preguntar por qué las ve uno, y te la ofrecen para tu mujer y tienen precio. ¡Ah! Porque aquí todavía tienen esas costumbres salvajes de vender a las mujeres [...] Pero de todos modos, pobrecitos los niños, a mí me dan lástima las condiciones en que viven

porque pienso en mis hijos y Dios no lo quiera, si algún día necesitan algo, alguien los ayude [...] Sí es difícil vivir con ellos, por eso qué bueno que Usted se queda para conocerlo, y ojalá los maestros también lo hicieran, para que conozcan cómo son los chamulas¹⁴².

De hecho, las relaciones de los profesores con los alumnos fuera del aula son prácticamente inexistentes y se percibe una sensación de rechazo por ambas partes. Algunos profesores se quejan de que los alumnos tienden a evadirlos cuando ellos intentan acercarse, pero es notorio que tampoco ellos tienen mucho interés en hacerlo. Varios profesores por ejemplo, se extrañaban por mi constante acercamiento con los alumnos: “son muy pocos los profesores que se llevan bien con los alumnos, que les tienen paciencia y Usted es uno de ellos porque lo he visto platicar y bromear con los alumnos, pero sólo los está malacostumbrando, porque lo van a extrañar cuando se vaya”¹⁴³.

Esta misma rutina se repite todos los días de clases, con pequeños cambios los días lunes, cuando se realiza el homenaje a la bandera a las 9:00 horas y algunos miércoles, cuando se programan “asesorías” con cada uno de los grupos a las 13:30 horas; días en que los módulos se recortan a 45 minutos.

Como ya mencioné, hube de acercarme a cada uno de los profesores para pedir permiso de observar sus clases. Algunos muy amablemente y otros, percibí, un tanto comprometidos, pero todos me autorizaron entrar a sus aulas, de forma que observé al menos una clase de cada una de las asignaturas de los grupos de primero A y tercero E (al que también le impartí clases), complementadas con al menos una clase de cada uno de los profesores, aunque no le impartieran a estos dos grupos.

Aquí, la mayoría de los profesores espera en su salón correspondiente a que lleguen los alumnos para impartirles las clases. Generalmente tras el toque de la chicharra llega bulliciosamente el grupo de alumnos y entra al salón mientras el grupo anterior sale del mismo. Los grupos están conformados por aproximadamente 40 alumnos, que acomodan sus sillas de “paleta” en hileras a lo largo del salón, separados por géneros, mientras el profesor trabaja en su escritorio, al lado de la pizarra.

Como parte del *currículo oculto*, la forma de organización de la vida escolar transmite, tácitamente, una serie de valores, normas y prácticas que, indudablemente, inciden en el proceso de

¹⁴² Noviembre de 2003.

¹⁴³ Comentario que me hizo un profesor de la E.S.T. 57, noviembre de 2003.

formación de los alumnos. Mientras que en la escuela autónoma la vida escolar está organizada conforme a ciertas pautas socioculturales indígenas como prácticas y espacios de alimentación, formas de interacción entre alumnos y entre éstos y los promotores, formas de comunicación, etc. –porque como afirma Antonio Paoli, es la cultura que los jóvenes conocen, y el proceso escolar está siendo *construido* por ellos-, obviamente adaptadas y resignificadas conforme al contexto escolar, se construye una nueva cultura escolar en la que la cultura indígena tiene cabida, por lo tanto, es revalorada.

En la escuela oficial, por su parte, las formas de organización de la vida cotidiana han sido definidas por, y conforme a, elementos de la cultura “nacional” y los jóvenes indígenas interactúan en un espacio hasta cierto punto “ajeno” a su marco cultural, caracterizado por una marcada asimetría “intercultural”: los mestizos son los poseedores del conocimiento (los docentes), de los recursos económicos, del poder de decisión, en su lengua se desarrolla el proceso pedagógico, mientras que los indígenas (los alumnos) son los aprendices, los pobres, su lengua y su cultura no son integrados en el proceso escolar y son relegados a espacios marginales y, además, son abiertamente discriminados por el hecho de ser “chamulas”, todo lo que contribuye a generar una imagen devalorada de la cultura indígena y del ser indígena.

6.2.- Dos formas de resignificación de la práctica pedagógica

6.2.1.- En la escuela autónoma: problematización y construcción colectiva del conocimiento

En las dos escuelas, las clases comienzan invariablemente con el pase de lista por parte de los docentes, tras de lo cual, generalmente los profesores o promotores, según sea el caso, preguntan a sus alumnos ¿en dónde vamos? ó ¿en qué nos quedamos?, revisan sus notas y comienzan a impartir sus clases.

En la secundaria autónoma pude observar una importante regularidad en las formas pedagógicas con que trabajan las diferentes áreas (aunque de forma más sistemática en Ciencias Sociales y Humanismo, en todas las áreas se practica, en diferentes grados, una forma de trabajo similar). Tanto promotores como acompañantes le denominan a este método “problematización” y aunque prácticamente nadie parece tener una definición clara y definitiva del mismo, existe un

consenso tácito de que éste es el método ideal de trabajo y de que todas las áreas deben de trabajar con el mismo.

Con base en conversaciones sostenidas con promotores y acompañantes y de la observación de clases realizada, personalmente entiendo que con este método se pretende que todo proceso pedagógico inicie a partir del cuestionamiento de la realidad misma (no solo inmediata al contexto sociocultural del alumno sino, incluso global); de este continuo cuestionar la realidad deben surgir los temas, actividades o valores (contenidos) a trabajar en el aula (contenidos que pueden surgir de los intereses de los alumnos, de los promotores e incluso de la comunidad, de algún suceso coyuntural o de algo más general, de un interés práctico o teórico o, en último caso, de las guías, que están estructuradas en base a preguntas y actividades); tales cuestionamientos deben ser “apropiados” por el grupo, que, en colectivo, deberá buscar las formas de resolver la problemática y encontrar las respuestas a las interrogantes planteadas (o acercarse a las mismas), sea a través de la mera reflexión colectiva, la investigación documental, la investigación social, la experimentación, etc. A este proceso se le conoce en la ESRAZ como “construcción colectiva del conocimiento” y se acerca a las propuestas pedagógicas socioculturales vigotskianas, de construcción del conocimiento en la interacción social.

A tono con la propuesta curricular de la escuela (analizada en el capítulo anterior y basada en los temas generadores), esta metodología pedagógica fue también planteada por Paulo Freire, para quién la educación debe sustentarse en la reflexión crítica sobre situaciones existenciales significativas para el pueblo (nunca como una mera disertación sobre la misma), codificadas¹⁴⁴ como problemas, que les impongan una respuesta, no al nivel intelectual, sino al nivel de la acción:

La educación que se impone a quienes verdaderamente se comprometen con la liberación [...] no puede ser la del depósito de contenidos, sino la de la problematización de los hombres en sus relaciones con el mundo [...] La educación problematizadora, de carácter auténticamente reflexivo, implica un acto permanente de descubrimiento de la realidad (1970:85-86 y 88).

Ahora bien, en su aplicación, cada área hace una particular adaptación de esta propuesta metodológica, que varía en función de diferentes factores. Sin embargo, pude observar que en la generalidad de los casos, se parte de las preguntas generadoras de las guías correspondientes,

¹⁴⁴ “La codificación de una situación existencial es la representación de ésta, con algunos de sus elementos constitutivos, en interacción” (Freire 1970:125) por medios gráficos, pictóricos, fotográficos, orales, teatrales, textuales, etc.

para proceder a instruir a los alumnos a organizarse en equipos para buscar responder las preguntas o resolver los problemas (esto último principalmente en matemáticas), quiénes reflexionan o investigan y presentan sus resultados ante el grupo; tras de lo cual, los promotores exponen o dictan su propia versión acerca de la problemática tratada.

En una clase de Tsotsil con el grupo de primero "A", por ejemplo, que fue impartida por un promotor y una promotora, después de pasar lista y preguntar "¿en qué nos habíamos quedado?", los mismos promotores se contestaron: "en la investigación, y ahora le toca a cada equipo pasar a leer sus investigaciones", tras de lo cual preguntaron al grupo cuántos equipos se habían formado, obtuvieron varias respuestas "4,5,6", para al final quedar en que habían sido 5 equipos, por lo que pidieron que pasara el equipo 1 a leer sus respuestas. Un promotor me comentó que estaban comenzando con el programa del área, que en la clase anterior habían planteado al grupo las preguntas generadoras ¿quiénes fueron los mayas? y ¿cuál es la importancia de nuestra lengua materna?, habían organizado a los alumnos en equipos y les habían pedido investigar las respuestas; que les explicaron que podían investigar en la biblioteca, o con otros promotores o contestar lo que ellos pensaran y que así lo habían hecho; como ya no dio tiempo de que expusieran sus respuestas, quedaron en que hoy lo harían.

Así, fueron pasando los integrantes de cada uno de los cinco equipos al frente, no muy seguros de sí mismos (en todos estaban mezclados hombres y mujeres). Después de unos instantes en que se ponían de acuerdo (en tsotsil) sobre quién leería las respuestas, uno de ellos se adelantaba y leía de su cuaderno las preguntas y sus correspondientes respuestas, todo en español. Todas las respuestas fueron bastante escuetas y muy parecidas; en algunos casos, idénticas: "los mayas fueron nuestros antepasados [...] los mayas fueron los primeros que vivieron en estas tierras en que vivimos nosotros [...] los mayas tuvieron muchos conocimientos de astronomía [...] nuestra lengua es muy importante, es el *batsi k'op* [...] porque así nos dejaron nuestros padres y nuestros abuelos, por eso no hay que desaparecerlo ni olvidarlo [...] porque ahora hablamos todo revuelto con muchas palabras en español [...]". Terminando cada equipo, todo el grupo aplaudía y pasaban a sus lugares.

Terminando la "exposición" de todos los equipos la promotora comenzó a hablar sobre la importancia de la lengua materna y la cultura, dijo que "es muy importante conservarlo porque es lo que aprendemos de nuestros antepasados, es la forma como nos comunicamos y ahora ya lo

estamos perdiendo. Nuestros antepasados eran los mayas y ellos tenían mucho conocimiento, de astronomía, de números, de construcciones y ahora ya no es igual, ya mucho se ha perdido, muchos de nosotros ya ni sabemos cómo son las costumbres de nuestros padres, hasta la lengua, ya está muy mezclado todo [...] ¿cómo lo ven Ustedes, qué piensan?” Un niño contestó reafirmando lo dicho por la promotora, pero le costaba mucho trabajo encontrar las palabras en español por lo que la promotora le dijo que si para él era más fácil explicarlo en tsotsil que así lo hiciera; entonces comenzó a expresarse en tsotsil, de forma mucho más fluida, otros niños(as) se animaron a participar en el diálogo y todos pusieron mayor atención.

Luego, la promotora se dirigió a dos alumnos en especial para preguntarles si entendieron: “porque como ustedes hablan tseltal, no entienden el tsotsil”. Ellos dijeron que sí habían entendido: “sí se entiende un poco”, y la promotora les pidió que expresaran su opinión sobre el tema, que si lo preferían que lo hicieran en tseltal. Como no se animaban, la promotora se dirigió a todo el grupo y preguntó si querían escuchar a los compañeros, todos se mostraron muy entusiasmados de escuchar el tseltal. Después de insistir, uno de ellos mencionó unas cuantas palabras en tseltal y todo el grupo escuchó con curiosidad. La promotora continuó explicando su clase, ahora en tsotsil; alcancé a entender que preguntaba por las palabras en español que ahora se mezclan al hablar en tsotsil y los alumnos participaban mencionándolas: éste, como, pues, etc.

Varios alumnos participaron de forma espontánea y otros a indicación de los promotores. En algún momento hicieron alusión a mi persona, los alumnos estaban interesados en saber si yo entendía lo que hablaban, la promotora les explicó que no y varios me veían y se sonreían. Un niño comentó que además de las palabras tomadas del español, también usaban ropa “kaxlan”, todos los hombres y también algunas mujeres, mientras que los antiguos usaban calzón corto de manta y las mujeres tenían otros adornos en el pelo.

Luego los promotores pidieron a los alumnos que sacaran sus cuadernos, que les iban a dictar unos apuntes sobre los mayas, y así lo hicieron. Dictaron que los mayas se establecieron en la parte occidental del istmo centroamericano y que en los códices mayas está representada nuestra raíz *-kibeltik-*, que estos se encuentran en Dresden, en París y en Madrid, entre otras cosas (el texto me sonó conocido). Las palabras difíciles fueron escritas en el pizarrón para que los alumnos vieran cómo se escriben. Posteriormente en otra clase se pediría a los alumnos que investigaran el significado de esas palabras.

Terminando el dictado la promotora preguntó al grupo:

- ¿Están cansados? - si, si, si
- ¿Quieren que sigamos? - si, no, si, no
- Mañana les toca mantenimiento, ¿verdad? - no, no
- ¿Seguimos hasta el jueves?, es que algunos ya quieren jugar - si, vamos a jugar
- ¿De qué quieren jugar? [bullicio] entonces, ¿qué quieren?
- Vamos a contar cuentos, vamos a cantar el himno zapatista, no mejor la tumba de Zapata, no sé, mejor ya vamos a salir
- De acuerdo, ya pueden salir

Y así terminó la clase.

Varias de las clases que pude observar siguen una secuencia muy similar con algunas adaptaciones en función de los temas. En una clase de Ciencias Sociales, también de primer grado, por ejemplo, los alumnos respondieron así a las siguientes preguntas: “¿qué es política? yo entiendo que la política no sólo hay en una parte, hay en todos los lugares; por ejemplo, aquí en el salón, cuando hacemos reuniones, juntas; en la comunidad cuando se organiza el pueblo. No sólo es en las elecciones de los presidentes [...] y no se qué más voy a decir [...] ¿qué es economía? es cuando hacemos casa, cuando vendemos terreno, cuando tenemos dinero, y también cuando necesitamos el terreno que tienen los poderosos [...] ¿qué es la cultura? son las tradiciones, son los trajes tradicionales, es cuando hacen fiesta en las comunidades y no debemos desaparecerlo [...] ¿qué es la geografía? [...] si no hubiera geografía no conociéramos la tierra [...] ¿qué es la historia? [...]” Después, uno de los promotores comenzó a explicar cada uno de los temas en español, desde una perspectiva muy similar a las respuestas de los alumnos, muy concreta, desde lo inmediato; tenía algunos problemas para encontrar los términos correctos y su discurso era un poco lento. Entonces, otro promotor tomó la palabra y preguntó a los alumnos si habían entendido o si tenían dudas, si alguien quería que lo explicara en tsotsil. Un alumno dijo tímidamente que sí y el promotor ofreció una amplia explicación de los temas, en tsotsil y ahora desde una perspectiva más amplia, haciendo referencia a fenómenos globales como la globalización o el neoliberalismo, con un discurso mucho más fluido.

Abundan los ejemplo similares en todas las áreas; en mismo Ciencias Sociales, por ejemplo, en una clase se plantearon las siguientes preguntas: ¿quién fue Zapata? ¿qué quería Zapata? ¿qué queremos nosotros? ¿por qué nos llamamos zapatistas?; en humanismo: “estamos en las primeras

clases del área, estábamos explicando de qué se trata el humanismo y los alumnos hicieron algunas preguntas, por eso los mandamos a investigar: ¿qué es el neoliberalismo? ¿cómo se está destruyendo la humanidad?"¹⁴⁵; en Ciencias Naturales: ¿qué es química? ¿qué es física? ¿qué es biología? y otras más que mi pluma no alcanzó a escribir; o en matemáticas: "¿qué relación tiene la matemática con la lucha zapatista? tiene una relación porque muchas veces no sabemos nada de matemática, para que no nos oprimen mucho los que saben bastante contar números, para ser un poco más vivos es necesario aprender la matemática, por eso tiene una relación para la educación de matemáticas"¹⁴⁶.

Esta metodología propicia que buena parte del trabajo se realice fuera del aula y que, poco a poco, ésta vaya dejando de ser el espacio privilegiado para el proceso pedagógico. Cualquier pretexto es bueno. Esta situación llamó mucho mi atención desde un principio ya que, en momentos en que aún no pretendía realizar observaciones de clases, e incluso ni había pedido permiso para ello, pronto me veía involucrado en la dinámica pedagógica, que prácticamente se desarrolla en todos los rincones de la escuela. En uno de mis primeros días en la ESRAZ, por ejemplo, pude observar, a mi llegada a la escuela, sentados en la cancha de básquetbol, a un grupo de tercer grado tomando su clases de humanismo. Más tarde, el promotor me comentaría: "sí, hicimos la clase en la cancha porque nos tocaba el tema de los valores comunitarios: el trabajo colectivo, la solidaridad, el gobierno autónomo, y desde ahí se podían observar todos estos valores, en la gente que está trabajando colectivamente en la construcción de la clínica, en las oficinas de la junta del bueno gobierno, en las tiendas cooperativas"¹⁴⁷.

Posteriormente observé que de uno de los salones salieron todos los alumnos en diferentes direcciones, organizados en equipos y fui abordado por uno de estos equipos, eran alumnos de primer grado y me hicieron algunas preguntas sobre su clase de Ciencias Sociales. Al tiempo, observé la salida de los alumnos de otro de los grupos, también con intenciones de realizar su indagatoria correspondiente, mientras otro grupo de alumnos resolvía sus problemas de matemáticas en las áreas verdes de la escuela; el promotor me dijo que les había dicho a sus alumnos que, si querían, podían salir a resolver sus problemas afuera, porque en el salón había mucho frío. Observé mucho movimiento en la biblioteca y me dirigí para allá, no pude entrar porque

¹⁴⁵ Promotor de la ESRAZ, septiembre de 2003.

¹⁴⁶ Cuaderno de apuntes de un alumno de primer grado.

¹⁴⁷ Septiembre de 2003.

estaba llena, incluso varios alumnos estaban detenidos a la entrada interrogando a una promotora sobre sus temas de investigación. Por fin logré entrar y me percaté de que la biblioteca estaba llena de alumnos y promotores, todos trabajando en equipos, consultando varios textos; los menos, ocupando las tres mesas largas que sirven para consulta y la mayoría, ya sea sentados en el piso, o trabajando de pie sobre el mostrador del acervo. Al otro lado del mostrador, dos alumnos del primero “B”, grupo al que le correspondía mantenimiento, atendían las solicitudes de libros de los usuarios. Buena parte de la comunicación se realiza en tsotsil, a excepción de las preguntas y las respuestas a los trabajos de investigación.

Otras áreas como Actividades Abiertas o Comunicación, aprovechan de forma más creativa las posibilidades que abre el usar todo el espacio de la escuela para el desarrollo de las prácticas pedagógicas. Fui testigo de la implementación de varias “dinámicas” en las que los alumnos participaron entusiastamente, haciendo deportes, jugando o corriendo por todo el espacio del Caracol, en una clase de Comunicación, por ejemplo.

A pesar del gran dinamismo que se observa en las actividades de la escuela, la orientación del trabajo pedagógico es muy poco práctico; éste se desarrolla más en el ámbito de la reflexión discursiva, teórica, academicista y tiene muy pocos elementos de experimentación o aplicación práctica de los conocimientos; contrariando en cierta forma, la concreción situacional de la reflexión educativa que demandan los planteamientos originales de Freire. Quizás el área de Comunicación es en la que se han hecho mayores esfuerzos para superar esta situación, ya que se ha trabajado en la elaboración y aplicación de instructivos, por ejemplo, para la preparación de alimentos por medio de recetas; así como en la elaboración de guiones de radio, convocatorias para eventos de la escuela, etc. También se han elaborado folletos de gramática y de cuentos y leyendas en tsotsil.

Aunque la propuesta pedagógica se fundamenta en una actitud crítica, de cuestionamiento de la realidad de los alumnos y de sus pueblos; en la generalidad de los casos, tanto los temas generadores que articulan la propuesta programática y que orientan el proceso reflexivo -la problematización- como las respuestas y soluciones ofrecidas a los problemas planteados, no tienen una relación directa con situaciones concretas de la realidad de los pueblos indígenas.

Como vimos en el capítulo anterior, los temas generadores fueron definidos conjuntamente entre promotores y acompañantes, en un proceso en el que los primeros fungieron como representantes de los pueblos y como los poseedores del conocimiento indígena, cuando (como

bien apunta Jorge Gasché (2002) para el caso peruano), por su condición de jóvenes con un nivel de educación media (secundaria o preparatoria), habían pasado buena parte de su vida formándose en el sistema de educación escolarizada, lo que les impidió participar plenamente en la vida cotidiana de sus comunidades, obteniendo un conocimiento fragmentado y limitado de la cultura indígena y, en no pocos casos, un juicio negativo de la misma (producto del tipo de relaciones interétnicas establecidas en la escuela oficial, como ya se apuntó al inicio del presente capítulo), así como una concepción particular acerca de la institución escolar y de los contenidos que en ella se pueden abordar (una particular interiorización de la cultura escolar en forma de hábitos), en la que, definitivamente no tienen cabida los conocimientos indígenas. De ahí se comprende que la mayoría de los temas generadores reflejen problemáticas y contenidos provenientes más bien de la cultura “nacional” y de los valores zapatistas y que se insista en la necesidad de rescatar, e integrar en los procesos de reflexión, los conocimientos tradicionales, confiando en que éstos habrán de emerger del proceso de problematización en el que participan promotores y alumnos y en el proceso de investigación con agentes de la comunidad.

Sin embargo, dado que los alumnos están en una situación muy similar a la de los promotores (ambos afirman desconocer las prácticas de sus mayores) y ubicada como está la escuela, en el Caracol, ahora centro político administrativo zapatista y funcionando como albergue, la comunicación con “la comunidad”, específicamente con los mayores -que son los que poseen el conocimiento tradicional-, prácticamente es inexistente. Las respuestas a la problematización planteada se buscan en los libros de la biblioteca o en los saberes de los mismos promotores y en la reflexión de los alumnos, de forma que los conocimientos indígenas están prácticamente ausentes de la práctica eminentemente pedagógica.

Ya se está perdiendo la costumbre, ya se perdió, por la escuela y por la imposición de la otra cultura, porque es más grande, por eso cambia; ahora a los jóvenes hasta nos da vergüenza usar las ropas tradicionales, ya casi nadie las usa, sólo los más viejos; ahora ya somos como kaxlanes; las costumbres no nos da vergüenza, pero ya no lo sabemos [...] aunque a veces si vamos con nuestros papás a los rezos, a las fiestas, es muy difícil entenderlo y aprenderlo todo. Aquí, en la escuela nos han dicho que lo van a recuperar, pero nosotros lo vemos muy difícil, porque ni los promotores lo saben¹⁴⁸.

¹⁴⁸ Alumno de la ESRAZ, diciembre de 2003.

Sí, es verdad, aquí en la escuela ha costado mucho trabajo incluir los conocimientos tradicionales, pero no está del todo mal porque eso se debe ver más en la primaria, aquí es otro nivel y se deben de ver otras cosas más avanzadas¹⁴⁹.

Sin embargo (como también ya vimos al analizar el nivel de la organización escolar y las relaciones sociales que se establecen en la escuela), y aunque no se hace referencia explícita a los conocimientos y valores locales, éstos están presentes de forma implícita en todas las actividades, principalmente extra-aula, que se realizan en la escuela, además de que éstos son parte fundamental de las actividades de investigación que los alumnos realizan durante sus periodos vacacionales, en sus comunidades de origen (ver apartado siguiente)

Ahora bien, la reflexión sobre la lengua y la cultura que se realiza en el área de Tsotsil, ha comenzado a trascender a las otras áreas y se comienza un proceso de reflexión en torno a la forma de traducir los conceptos que se trabajan en cada área al tsotsil, reflexión que, a partir del lenguaje, está llevando, necesariamente, a un proceso de explicitación de la cosmovisión y los conocimientos indígenas. De forma que, a pesar de los obstáculos existentes para la integración de los conocimientos indígenas, de la cultura indígena, a la escuela, debidos principalmente a las formas en que la cultura escolar incide en la organización de la práctica educativa, el hecho de que los indígenas sean sujetos activos en el proceso, ha permitido que su cultura se “cuele” desde muy variados espacios, aunque aún no llega a “impregnar” de forma importante la práctica eminentemente pedagógica.

Por otro lado, la evaluación del aprovechamiento de los alumnos se realiza mediante la aplicación de un examen por equipos, generalmente escrito, sobre los temas abordados. Se califica con escala de 0 a 10 y se complementa con puntos por participaciones, tareas y disciplina, por lo que la nota final es individual: “todos salen mejor ahora con esta forma de evaluar, aunque a algunos no les gustó al principio, poco a poco se han ido acostumbrando”¹⁵⁰. Una nueva adaptación de las formas de evaluación escolar convencionales.

Además, la orientación agroecológica que se había planeado como el eje central de todo el proyecto educativo no se ha consolidado, debido a problemas en la integración de los acompañantes del área de “producción”, y el autosustento de la escuela aun es un objetivo a conseguir.

¹⁴⁹ Promotor de la ESRAZ, diciembre de 2003.

¹⁵⁰ Comentario de un promotor de la ESRAZ, diciembre de 2003.

6.2.2.- En la escuela oficial: el libro como la fuente del conocimiento y la educación como maquila

También en la escuela oficial existe una práctica pedagógica bastante generalizada entre todos los profesores. Aunque en los programas se enfatiza en la necesidad de que se trabaje de forma práctica, experimental y aplicada, las condiciones en que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje obstaculizan seriamente un trabajo de este tipo. Las excesivas cargas de trabajo para los profesores que, por lo general, están buscando alcanzar el tiempo completo, además de que tienen que viajar diariamente hacia sus lugares provisionales de residencia (en este caso San Cristóbal, con un tiempo de recorrido de casi una hora), de que su vida personal-familiar la desarrollan, en la mayoría de los casos, en la capital del estado (lo que implica viajar los fines de semana y, en algunas ocasiones, entre semana, para allá) y de que tienen que cumplir con una serie de requisitos burocráticos (“documentación”, principalmente los que están en carrera magisterial) y abarcar todo el programa definido para su asignatura, a pesar de las constantes suspensiones de clases; les dejan muy poco tiempo para una planeación sistemática de sus actividades.

Por si esto fuera poco, un promedio de 40 alumnos por grupo y un tiempo de 50 minutos por sesión, además de la carencia de espacios y materiales adecuados para el trabajo (no existe una biblioteca ni un centro de cómputo, hay muy buenos videos didácticos pero no hay videoreproductora, el trabajo se debe realizar exclusivamente en el espacio de la escuela, que está completamente aislado de la comunidad, etc.) impiden también que los profesores puedan llevar a la práctica los métodos recomendados en los programas.

Así, el principal auxiliar didáctico de los profesores, y que define las formas pedagógicas generalizadas en la escuela son los libros de texto. Al inicio del ciclo escolar, todos los alumnos son dotados de un libro por cada una de las “Asignaturas Académicas” y los profesores simplemente ajustan gran parte de su práctica a las formas indicadas en el mismo, con todas las desventajas que esto implica. Estos libros han sido elaborados por editoriales privadas y se ajustan a los programas oficiales (S.E.P. 1993), adaptando sus formas y contenidos a una realidad “nacional” que se supone homogénea pero que en realidad es un reflejo de la realidad urbano-mestiza, sin considerar las particulares características socioculturales de los grupos indígenas (en este caso, de los tsotsiles).

Podríamos decir que los textos son una especie de “versión mexicana” de lo que Giroux llama *paquetes de producción curricular*:

En vez de promover la comprensión conceptual del maestro, estos “estuches” curriculares separan la concepción de la ejecución. En otras palabras, los objetivos, las habilidades del conocimiento, las prácticas pedagógicas y las formas de evaluar, son construidas dentro de un programa predefinido por el currículo mismo. El papel del maestro se reduce al simple seguimiento de reglas. El control de la línea de ensamblaje, en este caso, se ostenta como la idea más nueva del desarrollo curricular (Giroux 1992:99).

Aunque muy similares, las formas de uso de estos textos varían en función de la asignatura, del tema y de cada uno de los profesores. Sin embargo, es una práctica común el pedir a los alumnos que contesten los cuestionarios incluidos por cada tema, para lo que se les indica que lean la información correspondiente que viene en el libro. Posteriormente el profesor revisa y explica el tema, basándose principalmente en la información y la estructura del mismo libro. En algunas ocasiones el procedimiento es a la inversa: primero se da la explicación del profesor, para después contestar los cuestionarios. También se pide a los alumnos que copien la información del libro en sus cuadernos o que lean en voz alta, hagan resúmenes, etc., todo con referencia al libro.

Las diferencias lingüísticas y culturales entre alumnos por un lado y profesores y textos por el otro, hacen que se presenten graves problemas de comunicación que impiden un mínimo de aprovechamiento de la actividad escolar, convirtiendo a las clases en especies de monólogos en los que el profesor se dirige a los alumnos a través de una serie de símbolos incomprensibles para ellos, quienes hacen un esfuerzo por captar lo que el profesor espera que hagan y eso es lo que hacen.

Un día de observación, por ejemplo, vi a unos alumnos de primer grado afuera de una de las aulas, esperando a que saliera el grupo que estaba dentro para entrar a tomar su clase. Me acerqué y pregunté a uno de ellos qué clase les tocaba, me dijo que matemáticas y le comenté que pediría permiso con el maestro para entrar a la clase; entonces, me preguntó “¿para qué?”, le dije que quería aprender un poco de matemáticas y me dijo: “con este maestro no vas a aprender nada, porque no sabe enseñar, puras sumas, restas, multiplicaciones y divisiones nos ha enseñado, y bien sencillas”.

Pedí permiso con el profesor de estar en su clase, él accedió amablemente y me senté en un rincón. El profesor pasó lista y luego preguntó a los alumnos: “¿qué fue lo último que vimos?” los alumnos contestaron “divisiones, - ¿de cuántas cifras? – de dos, -ah, entonces ahora vamos a ver

otro tema”, hojeó el libro de texto e indicó a los alumnos: “vamos a trabajar en el libro, sáquenlo y ábranlo en la página 156”. Yo observé el libro de un alumno, el tema era “figuras básicas y ángulos” y aparecía dibujado un tenedor con el título “¿Qué tiene de raro?”. Una figura idéntica estaba dibujada en el pizarrón. El profesor preguntó a los alumnos “¿qué le ven de raro?”, como nadie respondió, él mismo dio la respuesta: “lo raro es que está formado por varias figuras, varios polígonos” señalándolos en la figura del pizarrón; entonces volvió a preguntar “¿qué figuras ven?”, algunos alumnos contestaron “rectángulo, trapecio, triángulo” y él completó “líneas consecutivas, paralelas y espirales (sic)”. Entonces, procedió a explicar en qué consistía la “espiral”: “es una sucesión de triángulos en movimiento” y dibujó varias formas de espiral para su explicación, luego preguntó a los alumnos ¿han visto un helicóptero? Pocos dijeron que sí, entonces les dijo “pues las hélices del helicóptero tienen la forma de una espiral”.

Después, el profesor indicó a los alumnos que copiaran la figura en sus cuadernos (el tenedor), aunque casi inmediatamente cambió de parecer y les dijo que para ello iban a trabajar en equipos; preguntó si ya estaban los equipos, algunos alumnos contestaron que no, entonces dijo: “vamos a formarlos de una vez” y comenzó a leer los nombres de la lista, asignando cinco alumnos a cada equipo y mencionando al último de cada serie como el representante. Al terminar se dirigió a los alumnos: “bueno, entonces, fórmense en equipos para realizar la siguiente actividad” y comenzó a escribir en el pizarrón las instrucciones para el trazo de dos circunferencias. Mientras escribía, casi nadie ponía atención, todos los niños estaban platicando y jugando. En un momento, el profesor voltea hacia el grupo y les vuelve a pedir que se formen en equipos, un niño le contesta que están copiando las instrucciones y él no insiste.

Cuando termina de escribir las instrucciones, comienza a hacer los trazos en el pizarrón con escuadra y compás, a la vez que va mencionando cada uno de los pasos. Casi nadie le pone atención, la mayoría de los niños están haciendo la actividad anterior: copiando el tenedor a su cuaderno, otros hacen relajo y veo que se van pasando una libreta que en la pasta tiene la fotografía de una muchacha en bikini. Cuando el ruido ya es demasiado, el profesor voltea y les llama la atención: “hagan silencio y pónganse a trabajar [...] ¡y a qué horas se van a poner a trabajar en equipos!” Y sin más, continúa haciendo sus trazos en el pizarrón. Cuando termina voltea hacia los alumnos y les dice que lo hagan en su cuaderno: “por eso es mejor que usen cuadernos cuadriculados”, afirma y se sienta en su escritorio a revisar sus notas. Yo no veo que nadie saque su juego geométrico.

Unos minutos después el profesor comienza a revisar lo que hacen unos niños y se percató de que están en la actividad anterior, coloreando el tenedor, y exclama “¡pero si ni siquiera lo han pintado, tienen que pintarlo de colores!” Y entonces vuelve a trazar el tenedor en el pizarrón, que había borrado para trazar las circunferencias: “lo que pasa es que deben de hacer bien las cosas. Lo voy a trazar otra vez para que vayan viendo cómo se hace y lo aprendan, ¡ah, y no se olviden de dibujar la aspiral!”. Cuando estaba casi terminando sonó la chicharra anunciando el final de la clase y les dice a los alumnos: “hay les queda esa actividad de tarea”. Inmediatamente, los niños salen corriendo hacia su siguiente clase. Para mí no estaba nada claro a qué actividad se refería el profesor; sin embargo, parece que eso a nadie le importaba. Yo me acerco al profesor y le comento: “es difícil trabajar con los muchachos” y él me contesta: “sí, yo siempre insisto en que trabajen por equipos, pero se resisten mucho, no queda más que insistir e insistir”. Le agradezco el haberme permitido observar su clase y me despido. Él me dice que cuando quiera observar otra clase puedo llegar con toda confianza. Para ese momento ya su salón está lleno de niños de otro grupo, listos para recibir una clase más de matemáticas.

Aunque éste es un caso extremo, los problemas de comunicación son la constante en las clases de la secundaria. Es común ver a los profesores, cuestionando a los alumnos o instruyéndolos para realizar alguna actividad, sin obtener respuesta alguna y cuando los profesores les preguntan por las razones de su actitud, los alumnos no contestan, simplemente agachan la cabeza, evaden la mirada del profesor o simulan comenzar a trabajar. Yo mismo enfrenté todos estos problemas con los grupos a los que les impartí clases, paulatinamente fui tratando de utilizar un discurso más y más “básico”, al grado de verme en la necesidad de prescindir de los textos. Varios profesores también me comentaron sobre este problema: “yo he enfrentado algunos problemas con los alumnos porque hay algunos que no les gusta hablar, es más, hay algunos alumnos que nunca los llega uno a conocer, ni siquiera se sabe si son del grupo”¹⁵¹. Son muy pocos los alumnos, quizás menos de un 10%, que manejan un nivel aceptable de español, la gran mayoría apenas si comprende unas cuantas palabras. Por la misma razón, son contados -y siempre son los mismos- los alumnos que participan en las clases, los que realizan las actividades, los que hacen las tareas; ante lo que hay una práctica “pedagógica” muy socorrida entre los profesores: una especie de lluvia de ideas, simples preguntas al aire o la enunciación de frases incompletas para que el grupo las termine. Con esta práctica, generalmente se obtiene una respuesta importante del grupo y

¹⁵¹ Profesor de la E.S.T. 57, octubre de 2003.

se evita la frustración que produce la falta de interlocución. Escudados en el anonimato los alumnos se animan a participar aunque no sea más que para repetir, o hacer coro a la respuesta de alguno de sus compañeros.

Al iniciar una clase de Civismo, por ejemplo, la profesora pidió a sus alumnos que abrieran su libro en la página 32 y les preguntó si contestaron el cuestionario. Todos abrieron su libro en la página indicada pero nadie contestó a la pregunta. La profesora lee una pregunta del libro ¿qué es la libertad? y varios alumnos leen su respuesta a la vez. La profesora les dice que uno por uno y uno de ellos lee: “es el derecho a tomar nuestras propias decisiones”. La profesora comienza a dar una explicación sobre la libertad: “[...] la libertad es algo que tiene mucho que ver con la autoestima de cada uno de nosotros, nuestra libertad es un derecho, siempre y cuando no afectemos a los ...” y espera la respuesta del grupo. Los alumnos contestan al unísono “demás”. Y la profesora continúa: “existe un tipo de libertad psicológica, que consiste en que todos tenemos derecho a pensar lo que queramos [...] siempre y cuando no afectemos a los ...”, “demás” contestan nuevamente todos los alumnos y la profesora continúa: “[...] también hay una libertad social, de la sociedad, que es la que nos dan nuestras ...”, los alumnos complementan: “obligaciones, derechos”, la profesora, insatisfecha con la respuesta, repite: “la libertad que nos da la sociedad y que está reglamentada por nuestras ...”, ahora si todos contestan: “leyes” y la profesora los felicita “muy bien hijitos”; a un niño que está cerca de ella y que no dice la palabra correcta le dice “no seas sonso tu jorgito” y hace como que le va a pegar con el libro. La dinámica continúa hasta que les dice que ahora van a contestar las preguntas de la página 193 que trata sobre ¿qué es ser un buen ciudadano? Ella les explica: “ser un buen ciudadano es comportarse conforme a los principios de nuestra demo ...” – “cracia”; hace una serie de preguntas a los alumnos para valorar si son buenos ciudadanos (un test que viene en el libro, por cierto, bastante ajeno a la realidad indígena, con preguntas como ¿cuántos periódicos se editan en tu comunidad y cuáles has leído?) y terminando les indica que se pongan a trabajar en los ejercicios de la página 38 a la 46, sin explicitar ninguna instrucción. Los alumnos buscan las páginas indicadas y aparentan trabajar; en realidad, todos platican o juegan mientras la profesora lee su libro o platica con uno de los alumnos hasta terminar la clase.

La utilización de espacios alternos al aula es inexistente, los conocimientos locales están completamente ausentes y son muy pocos los profesores que llegan a plantearse una alternativa a este modelo de enseñanza-aprendizaje. En algunos casos, tratando de aplicar las propuestas constructivistas de retomar los conocimientos previos de los alumnos, inician la lección planteando

una serie de preguntas, pero sobre conocimientos de tipo escolar que, se supone, los alumnos debieron haber adquirido en los ciclos anteriores. A lo más que se ha llegado es a proponer un trabajo conjunto para reforzar la enseñanza del español a los alumnos. Los contenidos que se trabajan son exclusivamente teóricos, y sin mayores referencias prácticas. Únicamente la asignatura de química hace uso del laboratorio para algunas prácticas muy concretas. Incluso las “Actividades de Desarrollo” cuyo trabajo es eminentemente práctico, realizan un buen número de sus sesiones al interior del aula. Pude observar algunas evaluaciones escritas, de educación física, por ejemplo, o varias clases de agricultura y ganadería dentro del aula. En una reunión de profesores se hizo referencia a esta situación:

Es que los profesores no hacen mucho por mejorar su práctica pedagógica, que en muchas ocasiones todos somos conscientes que por comodidad nos limitamos a poner a los alumnos a contestar los cuestionarios que vienen en los libros o a dejar actividades simplemente para entretener a los alumnos y cumplir el tiempo de nuestros horarios [...] se ha caído en la comodidad y en hacer lo menos de trabajo posible y sería muy bueno y muy sano para todos reflexionar sobre la práctica pedagógica para buscar métodos que se adapten mejor a la situación de los alumnos y obtener mejores resultados en el aprendizaje¹⁵².

La evaluación del aprovechamiento de los alumnos se hace de forma individual mediante un examen bimestral, generalmente escrito. De acuerdo con datos proporcionados en la reunión de evaluación, en el primer bimestre del ciclo escolar, el promedio de calificación fue de 8, con un 4% aprox. de reprobación, pero varios profesores externaron que esos resultados no son realistas: “tales resultados no reflejan la realidad del aprovechamiento de los alumnos [...] cuando haces un examen para medir el conocimiento te das cuenta de que no estás avanzando, de que no hay nada; entonces calificamos con trabajos, con participación, con asistencia, ya que por muy mal que esté un alumno no lo podemos reprobar, porque ahí está presente en las aulas todos los días”; sin embargo, otra profesora rectificó: “ahora hay un buen nivel de aprovechamiento entre los alumnos, comparado con otras escuelas en que yo he trabajado, como Tenejapa, por ejemplo, donde incluso hay alumnos mestizos pero el nivel de aprendizaje es más bajo que el de aquí”.

Otra forma de evaluación es la constante realización de concursos de aprovechamiento (que últimamente se conocen como “confrontación académica”) entre los alumnos de las escuelas secundarias técnicas en los que, según comentan los profesores, y es motivo de mucho orgullo, la escuela ha obtenido buenos lugares. Algunos profesores me comentaron que son tantos los

¹⁵² E.S.T. 57, 11 de diciembre de 2003.

concursos que, muchas ocasiones, tienen que dedicar buena parte de su labor a preparar a los alumnos para los mismos: “ya casi todos los maestros basan su trabajo en estos concursos, no les importa que los alumnos entiendan, sino que memoricen o no se que hagan pero que salgan bien en los concursos”¹⁵³.

En general, es clara la implementación de un modelo pedagógico de corte tradicional, conductista, de una mera transmisión de conocimientos desde una perspectiva “bancaria” (Freire 1970), pero que, dadas las condiciones socioculturales de los alumnos, ni siquiera alcanza a cubrir los objetivos mínimos de estas propuestas. Si estamos de acuerdo con Paulo Freire en el sentido de que si no hay comunicación, no hay educación, estaríamos de acuerdo en que éste es mas bien, un proceso de “simulación” educativa, en el que tanto docentes como alumnos cumplen con los mínimos requisitos exigidos por el sistema educativo (principalmente cubrir el horario de clases) para obtener ciertos beneficios personales (salarios, becas y certificación de su estancia en la escuela, porque no podemos decir que de sus estudios).

6.3.- Liberando el conocimiento: el potencial pedagógico de los espacios abiertos

Aunque no se realizan actividades eminentemente pedagógicas fuera del aula (al menos en el caso de las Asignaturas Académicas) en la escuela oficial, los espacios externos son aprovechados por las actividades de Educación Física y Educación Tecnológica, especialmente agricultura (que cuenta con una pequeña parcela sembrada con maíz y un proyecto de cultivo de hongos comestibles) y pecuarias (que tiene cría de pollos, conejos y borregos) y cuya producción es vendida para el reparto de las ganancias entre los alumnos (que cooperan para el proyecto) y la escuela.

El poco tiempo de las sesiones de aula y la amplitud de contenidos del programa que hay que cubrir, obligan a los profesores a dejar tareas y trabajos extra-clase a los alumnos, para que las realicen por las tardes. Estos se quejan de que no tienen tiempo para realizarlas y, constantemente, no las hacen. También los padres de familia han pedido al Director que ya no les dejen trabajos por equipo a sus hijos porque tienen que salir de la casa y ya no los pueden controlar.

Como en la mayoría de las escuelas a nivel nacional, cada lunes a las 9:00 horas se realiza el homenaje a la bandera, en el que participan sucesivamente todos los grupos de la escuela. El

¹⁵³ Profesora de la E.S.T. 57, octubre del 2003.

homenaje es organizado por el asesor del grupo en turno y consta de los honores a la bandera, entonación de los himnos nacional, a Chiapas y de las secundarias técnicas, el juramento a la bandera, lectura de efemérides, poesía individual, coral o lectura de un documento (generalmente histórico) y comentarios del director y, en ocasiones de los padres de familia. Me llamó la atención la lectura de un documento hecha en el homenaje del 15 de diciembre, previo a las vacaciones navideñas, titulado “compras, compras, compras” y que recomendaba a los alumnos recuperar “el verdadero espíritu de la navidad”, que ahora se ha comercializado en extremo por la cena, el endeudamiento, los regalos, cuando todo ello no es necesario, es superfluo, por lo que “es urgente rescatar el espíritu del nacimiento de Cristo”; cuando yo pregunté a varios alumnos y me comentaron que en sus casas no se celebra la navidad, únicamente se hacen posadas, rezos y misas en la iglesia de la comunidad. En realidad, el homenaje es preparado por el profesor encargado y los alumnos simplemente siguen sus instrucciones.

Una actividad a la que se le dedicó importantes espacios de tiempo durante mi trabajo de campo fue la preparación del desfile del 20 de noviembre. Prácticamente desde el mes de octubre, todas las sesiones de Educación Física estuvieron dedicadas a ello y desde principios de noviembre se dedicaron dos horas diarias para ensayos generales, en los que participaba toda la población escolar, “es la imagen de la escuela ante la comunidad la que está en juego” afirmaban los profesores y por eso se dedicaban con empeño a su preparación.

Además de ello, la comisión sociocultural organizó sendos eventos para celebrar el día de muertos y la navidad, consistentes en exposiciones y concursos de altares, piñatas y nacimientos, elaborados por cada uno de los grupos con el apoyo de su Asesor. En la fiesta de navidad, cada asesor ofreció un pequeño refrigerio (tamales, ponche, pastel, refrescos, dulces, entre otras cosas) a su grupo y los alumnos llevaron aparatos de sonido y música moderna, por lo que en cada salón había una pequeña fiesta. Fue la única vez en que vi convivir a algunos de los profesores con los alumnos. En estas actividades los alumnos participan animadamente y es un espacio de trabajo colectivo muy rico en experiencias.

En la escuela autónoma por su parte, además de que las clases ya han salido del espacio del aula, todas las actividades de organización colectivas ya mencionadas se constituyen en importantes espacios de aprendizaje, tanto para alumnos como para promotores. También aquí se

dejan tareas extra-clase que son realizadas de forma colectiva por los alumnos, en la tarde y en la noche. Una práctica pedagógica importante que rebasa el espacio de la misma escuela son las investigaciones que se dejan a los alumnos para realizar durante los periodos vacacionales en cada una de sus comunidades, mediante las cuales se pretende recuperar el conocimiento tradicional de las comunidades: sobre temas definidos interdisciplinariamente por promotores y acompañantes, se pide a los alumnos que, colectivamente (los que vivan en una misma comunidad), investiguen, mediante observación, entrevistas, reflexión o experimentación, las respuestas a las preguntas planteadas. Regresando de las vacaciones se dedican varias sesiones de clase para la sistematización y presentación de la información investigada.

También, cada lunes se realiza el homenaje a la bandera, en el que se rinden honores tanto a la bandera de México como a la bandera zapatista, se entonan los himnos nacional, a Chiapas y zapatista y los promotores hacen algunas recomendaciones a los alumnos. En uno de los homenajes pude escuchar cómo los promotores informaban a los alumnos que en una reunión de padres de familia les habían pedido que hablaran más español porque consideran que es necesario hacerlo, así que les pedían, a los alumnos, que hablaran más en español y menos en tsotsil:

No es que quieran que dejen de hablar el tsotsil [los padres de familia], pero creen que es bueno que sepan las dos lenguas, porque siempre van a necesitar hablar el español, cuando van a la ciudad o tienen que tratar algún asunto con los mestizos, y es que la sociedad más el español está más desarrollado, por eso nos ha globalizado y debemos aprenderlo, hasta para sabernos defender. También los mestizos podrían aprender nuestra lengua, pero eso está más difícil por lo que ya dije¹⁵⁴.

Tanto alumnos como promotores y comité de educación realizan periódicamente labores colectivas de mantenimiento en el cafetal de la escuela, ubicado a unos cuantos kilómetros de la escuela, en tierras bajas, así como la siembra de hortalizas en la parcela escolar. También tienen cría de pollos, guajolotes, puercos y dos toretes, y recientemente han comenzado con un proyecto de producción de hongos comestibles:

Todo el trabajo va a ser colectivo y también lo que se produzca va a ser para el colectivo, para toda la secundaria. No cada quién va a sembrar su pedacito y cada quién va a cosechar su poquito. Cuando ya esté la producción y se necesite algo para la comida, piden permiso con un promotor y lo cosechan [...] También vamos a aprender a buscar esos alimentos que

¹⁵⁴ Promotor de educación, diciembre de 2003.

comen nuestros papás, que buscan en el monte, las plantas silvestres que son bien ricas y tienen mucho alimento como el *mumú* o el *tsuy* o la zarzamora, Ustedes los conocen?¹⁵⁵.

Además, alumnos y promotores participan en las celebraciones zapatistas, como el 8 de agosto del 2003 (inauguración de los Caracoles), el 17 de noviembre (aniversario del E.Z.L.N.) o el 1 de enero (aniversario del levantamiento armado), apoyando en la organización de los eventos, escoltando a las banderas, instalando tiendas colectivas para recaudar fondos o presentando “números” como poesías o bailables regionales.

El 2 de octubre se celebró el aniversario de la matanza de Tlatelolco, se suspendieron las clases, se rindió homenaje a las banderas, se organizó un “campeonato relámpago de básquetbol”, en el que participaron equipos de hombres y mujeres; uno de los acompañantes que vivió de cerca los acontecimientos de 1968 ofreció una pequeña plática sobre su experiencia a los alumnos, que escucharon muy atentamente, se proyectaron videos referentes al tema y al final, me comentaron, porque ya no pude quedarme, se organizó un baile entre toda la comunidad escolar.

El 12 de diciembre se organizó una fiesta para celebrar el 5º. Aniversario de que comenzaron las capacitaciones de los promotores y el día de la virgen de Guadalupe. Los promotores nombraron una “junta” encargada de organizar el festejo, desde días antes se hizo una novena de rezos frente a la imagen de la Virgen en el dormitorio de los promotores, a la que fue invitada toda la comunidad escolar. El día de la fiesta fueron invitados alumnos, promotores, acompañantes, comité de educación y padres de los promotores; se bendijeron los nuevos salones, se hicieron rezos y oraciones tradicionales, se quemó incienso y un diácono ofició una misa (en *tsotsil*, con algunos cánticos y oraciones en español) para pedir por la buena marcha de la escuela. Se ofreció una comida a todos los asistentes, se presentaron “números” como bailables, canciones, obras de teatro, por parte de promotores y acompañantes y finalmente se bailó con un conjunto de música electrónica.

Ante los obstáculos que enfrenta la práctica pedagógica en el aula, por su ajuste a una concepción “tradicional” de educación; las actividades extra-aula, aunque no explícitamente pedagógicas por lo que generalmente forman parte del currículo oculto, constituyen un aporte pedagógico mucho más rico que las actividades del salón de clases. En las actividades extra-aula, docentes y alumnos interactúan mucho más libremente, sin las “ataduras” (formas,

¹⁵⁵ Promotor de educación en una clase de Producción, septiembre de 2003.

posicionamientos, objetivos, espacios, etc.) de la “cultura escolar” interiorizada como “hábitus” pedagógico; dialogan, se coordinan, se organizan, cooperan y trabajan en torno de objetivos comunes (incluso en la escuela oficial, aunque con una clara orientación “mestiza” y resistencias en ambos tipos de agentes).

6.4.- La escuela aislada de la comunidad: una barrera pendiente de superar

En ambas escuelas, la relación con la comunidad en donde están emplazadas o de las que provienen los alumnos es prácticamente inexistente, únicamente está representada por los “comités de educación”, que actúan coordinadamente con los docentes de cada escuela y que esporádicamente convocan a reuniones de padres de familia para resolver problemáticas, principalmente de recursos. En el tiempo del trabajo de campo no se realizó ninguna reunión de padres en la escuela oficial; el presidente de la Asociación me comentó que no es muy usual, a menos que surja algún asunto extraordinario; en caso contrario, únicamente se convoca a una reunión anual. La Dirección de la escuela también cita a los padres de familia bimestralmente para informar sobre las calificaciones de los alumnos; sin embargo, no se había realizado la reunión porque el llenado de las boletas estaba muy atrasado y se esperaba citarlos para el mes de enero, para reportar calificaciones de los dos primeros bimestres.

En la escuela autónoma tuve información de la realización de dos reuniones de padres de familia; no pude asistir a ninguna pero me comentaron que fueron convocadas para plantear los problemas de recursos por los que atravesaba la escuela tras la canalización de sus apoyos a través de la Junta de Buen Gobierno.

En este sentido, Paulo Freire (1994) es categórico al afirmar que se debe fomentar una verdadera participación de la comunidad en la educación escolarizada, de los padres y madres de familia, de profesores, de educandos, de celadores, cocineras, etc., pero no una falsa participación que únicamente invita a los padres a hacer mejoras al edificio o a las fiestas de fin de curso sino una participación real en la definición y en la conducción de la política educacional y el destino de la escuela.

6.5.- Los egresados: educadores/guerrilleros/sirvientas

En ambas escuelas se reportan altos niveles de deserción (mayores al 30%) antes de terminar con los estudios. Los docentes y los directivos de la escuela oficial se manifiestan bastante preocupados por lo que, consideran, es un alto nivel de ausentismo. En realidad se trata de deserciones que no se han formalizado y que esperan, se puedan convencer a los padres de enviar nuevamente a sus hijos a la escuela e insisten en que la dirección y la trabajadora social deben poner mayor atención en este asunto. En una reunión, un profesor se quejaba de que en ocasiones han tenido que poner calificaciones a alumnos fantasmas, ya que se comprometen a regresar a la escuela y no lo hacen. En una ocasión, fui testigo de cómo la trabajadora social convencía a un alumno de regresar a la escuela, en presencia de sus padres:

¿Qué vas a hacer el día de mañana si no sigues estudiando? Ahora la vida se ha vuelto más difícil y sin estudios no somos nada. Tú vienes bien vestido y no quieres estudiar, hay otros que vienen con sus ropitas más humildes y sí cumplen; ¿por qué no te gusta la escuela? ¿tienes problemas con algún maestro?, si no, debes comprometerte a cumplir, es por tu bien; de una vez, ve ahorita para tu salón¹⁵⁶.

El alumno solo asentía con la cabeza y al final salió con su mochila rumbo a su salón, todo cabizbajo. Sin que los padres ni el alumno mencionaran ninguna palabra, la trabajadora social envió al alumno para su salón y resolvió el problema. Afuera, otro padre de familia esperaba con su hijo para hablar con la trabajadora social, para pedirle sus papeles porque ya no iba a seguir estudiando. Le pregunté por la razón y me dijo: “ya no quiere venir a la escuela, no sé por qué; yo pienso que no es bueno que se salga pero él no quiere, qué puedo hacer?, no lo puedo obligar, aunque tiene bien sus calificaciones y ya va de tercero, pero ya no quiere, ni modos”.

En la escuela autónoma, por su parte, hay un aparente dejo de despreocupación por las deserciones. Percibo más preocupados a los acompañantes, quienes en varias ocasiones se han cuestionado por las causas de las bajas; en cambio, los agentes indígenas (promotores, comité, coordinación) afirman que no hay que preocuparse por los que se van, sino por los que se quedan; generalmente explican estas bajas con un “se les acabó la conciencia, ni modos”:

Sí, hay varios alumnos que se han rajado, dejan de venir porque ya no quieren y ni modos, qué le vamos a hacer, no podemos obligarlos, estar en la resistencia no es fácil; algunos también se van porque en otros lados siguen pensando en el papel oficial, tal vez para seguir

¹⁵⁶ Diciembre de 2003.

estudiando. Nosotros les decimos aquí que el papel que damos no tiene validez para el gobierno pero sí tiene validez para las comunidades, que es lo que importa¹⁵⁷.

Es patente una clara diferencia en la percepción sobre las deserciones entre los indígenas (promotores, padres de familia, autoridades) y los mestizos (profesores, acompañantes). Mientras los primeros dejan y respetan la decisión de los alumnos, afirmando que nada pueden hacer si ellos ya decidieron que no van a ir a la escuela; los segundos se preocupan por las causas y las formas de hacer regresar a esos muchachos a la escuela. Estas diferencias se pueden comprender en función de la concepción que ambos grupos tienen de la escuela y del lugar que ocupa la escolarización en sus respectivas culturas.

Ahora bien, aunque es un hecho que la educación escolarizada a nivel secundaria ya es una realidad en los pueblos indígenas de los Altos de Chiapas, creo que la existencia de altos índices de deserción (en ambas escuelas) son reflejo de que los motivos para asistir a la escuela, o de los padres de familia para enviar a sus hijos (la beca en la secundaria oficial y la lucha en la secundaria autónoma), no son suficientes para acabar con la resistencia indígena a la escolarización. Los beneficios de la educación secundaria y las perspectivas que abre no superan a la alternativa de preparar a los jóvenes, y aprovechar su fuerza de trabajo, en el entorno comunitario.

En el otro caso, entre los alumnos que sí logran terminar la secundaria, en la escuela autónoma, contrariamente a versiones oficiales en el sentido de que se están formando guerrilleros, en realidad se están formando educadores: todos los egresados de la primera generación han sido integrados como promotores, sea de escuelas primarias autónomas en los Altos de Chiapas o en la misma ESRAZ y se tiene el objetivo de que las próximas generaciones también tengan el mismo destino, aunque paulatinamente se piensan integrar a otro tipo de proyectos del zapatismo.

Estamos muy contentos porque el fruto de las secundarias ya está en las primarias dando clases, porque la educación autónoma zapatista está empezando desde abajo, porque es para todos nuestros pueblos y porque la situación ya no es igual que antes (Comentario de un promotor, en Muñoz 2004).

En la escuela oficial no existe un seguimiento puntual a los egresados; sin embargo, cada vez son más los que continúan sus estudios a nivel medio superior, principalmente en el COBACH, abierto

¹⁵⁷ Promotor de la ESRAZ, diciembre de 2003.

en San Andrés en 1998 y los menos en preparatorias de San Cristóbal. Otras opciones son el trabajo como promotores educativos en los programas de educación comunitaria de CONAFE, los trabajos en la escala inferior del mercado laboral en San Cristóbal (sirvientas y peones) y el casamiento y la agricultura de subsistencia.

6.6.- Una camisa de fuerza para la educación: la escuela. Evaluaciones paralelas

Tuve el enorme privilegio de participar en sendas reuniones de evaluación del trabajo educativo en ambas escuelas. En la escuela oficial fue constante la reiteración como el principal problema (o lo que menos gusta a los profesores) a las malas relaciones entre el personal, la falta de convivencia real, la hipocresía, la desunión, los conflictos, los chismes, la desorganización, la falta de coordinación por parte de los directivos, etc. El segundo aspecto señalado por los profesores fueron las carencias físicas y materiales de la escuela (falta de espacios para educación física: cancha de futbol, cancha y red de volibol, para educación artística, de biblioteca, de salones, de video y televisión, de materiales didácticos, luz, vidrios, muebles, pizarrones acrílicos, de jardines, de barda de la escuela, etc.): “muchos espacios públicos son de tierra y eso hace imposible mantener limpios los salones porque los alumnos meten mucho lodo y polvo y aunque uno trata de venir más o menos presentable, en un ratito ya está todo sucio, lleno de lodo”¹⁵⁸. Un tercer aspecto mencionado fue la falta de personal, de secretarias, de prefectos, de bibliotecario, de auxiliar de laboratorio, etc.

Tres o cuatro profesores mencionaron que les preocupa la situación de pobreza en que viven los alumnos, que muchos vienen a la escuela desnutridos, mal vestidos y hay muchos que tienen que caminar horas para llegar: “esto hace que bajen mucho su rendimiento, con más razón que es una región donde hace mucho frío y que los salones no tienen todos los vidrios completos”. Curiosamente, no fueron mencionados problemas de tipo pedagógico por parte de los profesores, sino que fueron señalados por el personal de apoyo. Cuando un profesor mencionó que le preocupaba mucho el ausentismo de los alumnos, la trabajadora social afirmó que tampoco le parece el ausentismo de los maestros por múltiples razones, que deben de ser más responsables. Por su parte, un intendente habló sobre los problemas de Educación Tecnológica: “se supone que deben ser el eje principal del trabajo y no han logrado avanzar. Apenas, recientemente se acaban de morir varios conejos por falta de cuidado y no se ha logrado cosechar lo que se siembra”. Otro

¹⁵⁸ Intervención de un profesor.

intendente mencionó la relación distante, o más bien nula, de los profesores con los alumnos, que esa relación no debe limitarse nada más al proceso de enseñanza, que deben de quedarse para convivir y conocer más a los alumnos.

Por último, únicamente dos profesores mencionaron como un problema importante el problema de la comunicación, de la lengua y dijeron que como institución se debe hacer algo para enfrentarlo. Uno de ellos dijo que él ha venido proponiendo un proyecto de lecto-escritura, pero que no se le ha dado seguimiento.

También se hicieron varias propuestas para superar esta problemática: la mayoría de los presentes se comprometió a poner lo mejor de su parte para mejorar las relaciones con sus compañeros: “se debe trabajar en pos de un proyecto colectivo como escuela, en el que todos jalemos para un mismo lado, porque ahora cada quién trabaja por su parte y no nos ponemos de acuerdo para lograr un trabajo en común”. Se propuso que la Dirección intensifique su trabajo de gestión para conseguir mayores recursos, que los profesores trabajaran en dar seguimiento a los alumnos que faltan e incluso ir hasta sus comunidades como se hacía en años anteriores, que se organizara una plática-sesión con un psicólogo sobre relaciones en equipos de trabajo, así como que se trabajara en el proyecto escolar que se había planeado el ciclo escolar pasado pero que no se ha llevado a la práctica y que incluye un programa para “abatir el problema de la lengua” con las siguientes acciones: fomentar la expresión oral, fomentar la lectura, fomentar la práctica de la escritura, fomentar la confianza y la comunicación maestro-alumno, reuniones de literatura y creatividad literaria, métodos y técnicas de estudios y fomentar la investigación, todo con respecto a la lengua castellana en los alumnos.

En la evaluación de la escuela autónoma también se reflexionó sobre los problemas que enfrenta el proyecto educativo. El principal problema mencionado fue el del autosustento “¿cómo podemos mantenernos solos?”, ya que la escuela enfrenta muchas carencias (alimentación, salud, materiales didácticos). Otro problema recurrente fue: “falta conocer más la realidad de los pueblos, comprender más la vida de nosotros y relacionar las áreas con nuestra realidad, la realidad del pueblo, y de la lucha”¹⁵⁹, en el que se pueden incluir planteamientos como la falta de mayor relación con las comunidades, de recuperar los conocimientos locales (las plantas medicinales, cómo

¹⁵⁹ Intervención de promotores, enero de 2004.

manejar bien la tierra), de materiales didácticos en tsotsil. También se mencionó la necesidad de mejorar los métodos pedagógicos (principalmente mencionado por los acompañantes), que la educación es demasiado “academista” y debe ser más práctica, más “zapatista”¹⁶⁰, que la biblioteca no es funcional porque casi no hay textos en tsotsil y el lenguaje es demasiado técnico para los alumnos. Un problema señalado por varios promotores fue una falta de conciencia sobre lo que es la educación autónoma, así como los problemas de comunicación acompañantes-promotores por la lengua, pero también de la escuela con las comunidades y con el movimiento.

Como propuestas se dijo que era necesario fortalecer el área de producción como el eje del proyecto y establecer vínculos con el proyecto agroecológico zapatista y con campesinos indígenas. Varios promotores propusieron acciones tendientes a la integración de los conocimientos indígenas en la práctica escolar:

Nosotros nos falta mucho como promotores indígenas conocer la cultura de nuestros pueblos [...] hay que hacer una investigación sobre la cultura porque ya se habló sobre la madre tierra [...] cómo se sobrevive en la resistencia, cómo es que muchos enfermos se curan y no necesitan ir al doctor [...] ¡es muy importante tener ese conocimiento! [...] más investigación sobre la cultura indígena para conocer cómo han vivido nuestros antepasados y retomarlo nuevamente [...] investigar los medicamentos naturales, construir un libro para guardar y aprender las experiencias de los pueblos indígenas, guardar y hacer como una farmacia de medicamentos naturales, aprender todos los nombres de los medicamentos, qué cura, cómo se aplica”.

También se propuso vincular más la educación con las necesidades de las comunidades: “preparación de personales después de la secundaria en base de las necesidades de los pueblos [...] no sólo para la ESRAZ, también atender los principales problemas y las principales necesidades que hay en las comunidades”¹⁶¹.

Otra propuesta fue que los acompañantes aprendieran tsotsil, ante lo que uno de ellos mencionó que ya lo habían detectado como un problema importante, por lo que varios de ellos han comenzado a tomar cursos de tsotsil, tanto en la misma ESRAZ como en instituciones de San Cristóbal. Uno de los acompañantes comentó que el modelo tradicional de escuela había demostrado ser muy reducido ante la dinámica misma de los procesos que se estaban desarrollando, que se había convertido en una camisa de fuerza para una verdadera educación

¹⁶⁰ Con este término, se refería que se apege más a los valores zapatistas: democracia, libertad, justicia, mandar obedeciendo, etc.

¹⁶¹ Intervención de promotores, enero de 2004.

“zapatista” y que se tenía que ser muy creativo para inventar un nuevo modelo que supere todas las desventajas de la escuela y que en vez de limitar, impulse el potencial transformador de la educación.

6.7.- “Coraje para seguir adelante”

Sería muy interesante conocer hasta dónde han podido llegar los cambios planteados en ambas escuelas; sin embargo, los tiempos de esta investigación impiden la realización de un trabajo a más largo plazo. Como espero haya quedado demostrado en esta tesis, es indudable que muchas de las buenas intenciones expresadas en las propuestas habrán de pasar por el tamiz de la dinámica en que están insertos ambos procesos educativos, dinámica que, dibujada en líneas anteriores, nos puede servir como marco de análisis para especular sobre el futuro inmediato de ambos proyectos educativos y que nos permite comprender las diferencias en el abordaje de la problemática educativa y las soluciones que se proponen a la misma (mientras en la escuela autónoma se pretende el fortalecimiento e inclusión de los conocimientos indígenas en la práctica educativa, en la escuela oficial se busca el fortalecimiento del grupo docente y la castellanización, para una mejor asimilación, de los indígenas). Por lo pronto, únicamente es posible adelantar que para el 2004 en la secundaria oficial se esperaban varios cambios de personal ya que nueve personas obtuvieron su cambio en la “cadena”, mientras en la escuela autónoma se anunciaron cambios importantes para el próximo ciclo escolar.

Como un elemento más para realizar tales elucubraciones, quiero cerrar este capítulo con sendas frases expresadas durante las evaluaciones de los dos proyectos. Al finalizar la reunión en la secundaria oficial, varios profesores hicieron comentarios sobre las propuestas de cambio planteadas: “todo es falso, nada es cierto [...] es pura falsedad, pura hipocresía [...] lo único que a todos les interesa y por lo que están aquí es por el salario, no es cierto que quieran unión en el grupo de la escuela [...] es pura boca, ya mañana todos se olvidan de lo que dijeron [...]”; mientras en la evaluación de la escuela autónoma, una promotora comentó: “cuando vemos nuestra realidad, cuando vemos que sufrimos mucho, es que da mucho coraje, pero coraje para seguir en la lucha, coraje para seguir adelante, aunque sea muy difícil” y un promotor sentado cerca de mí aplaudió entusiastamente este mensaje y me comentó en voz baja: “las mujeres sí que son más chingonas que nosotros, ellas sí saben cómo decir bien esas cosas”.

CONCLUSIONES

Como mencioné en la introducción, la presente investigación no constituye una mera reflexión teórica con intenciones exclusivas de contribuir al debate académico o de cubrir el requisito para obtener la acreditación e incrementar mis credenciales y mi capital escolar, tan ponderados en esta sociedad meritocrática. En realidad, es parte de un proceso de reflexión más personal -aunque no por ello, exclusivamente individual- sobre la práctica docente en el medio indígena, con pretensiones de acceder a otro nivel de comprensión de la práctica escolar desde una perspectiva, al menos, más informada, aunque no necesariamente mejor.

Por lo tanto, las presentes conclusiones no son más que un esfuerzo muy personal y subjetivo por articular la información vertida en el cuerpo de la tesis, de forma que nos permita comprender mejor los complejos procesos sociales en que se desarrollan los proyectos educativos estudiados. Obviamente, el trabajo tiene sus carencias y quedan muchos aspectos por superar, pero el resultado debe ser evaluado tomando en cuenta mis propias limitaciones –personales y académicas- así como la organización de la maestría que, como parte del sistema de educación formal, comparte muchas de las características de “la escuela” (analizadas en el desarrollo de la tesis) y que supedita la calidad a la productividad, con claros tintes neoliberales.

De lo pedagógico a lo político

Generalmente se espera que una investigación educativa (y más en este caso, en que la investigación versa sobre la implementación de varios proyectos educativos), se centre en el análisis de los métodos y los contenidos (aspectos tradicionales del análisis pedagógico). Aquí hemos corroborado que limitar el análisis educativo a ello significa restringir enormemente la complejidad de la realidad, ya que, aunque los métodos y los currículos puedan ser objetos de análisis por sí mismos, son producto de la actividad humana. Actividad que se desarrolla en dos dimensiones diferentes, de acuerdo con Dietz, la semántica y la pragmática. Entre la cuales no existe una correlación lineal (como comúnmente se da por supuesto), sino más bien, una compleja interacción dialéctica.

Así como los discursos pueden entenderse como prácticas de legitimación y en ocasiones se usan para ocultar o distorsionar la realidad; existen prácticas que llevan implícitos, ocultos, ciertos

discursos. Es el caso del currículo oculto: una serie de contenidos que se transmiten de forma implícita en la escuela a través de las formas de organización social-institucional, de los tiempos, de los espacios, de las interacciones, etc. y cuyo carácter velado impide la correcta apreciación de su importancia al nivel de la interacción cotidiana, por lo que debería ser una de las preocupaciones centrales de las investigaciones educativas, pero que, en la mayoría de los casos, suele pasar desapercibido, lo que implica la aceptación tácita de todas sus implicaciones pedagógicas como verdades inobjectables.

Ahora bien, la actividad educativa, como toda actividad humana (sea práctica o discursiva), no se desarrolla de manera aislada, sino de forma relacional, como parte y producto de ciertas interacciones sociales; es decir, tanto la educación como la escuela son construcciones sociales. Pasar por alto esta situación nos llevaría a desarrollar análisis aislados y, por tanto, parciales de las acciones de los diferentes agentes, a tratar por un lado los procesos de enseñanza y por otro los procesos de aprendizaje; cuando, parafraseando a Freire (y a los promotores de la ESRAZ), nadie educa a nadie, ni nadie se educa solo, sino que todos nos educamos en interacción. Además, en el caso de la presente investigación, es importante destacar que yo soy un actor más en las interacciones que documento; por lo que los discursos de los diferentes actores son más bien, lo que ellos me dijeron a mí en particular, y las prácticas, lo que yo alcancé a observar y, en parte, lo que ellos me quisieron enseñar.

Aun más, ni las prácticas ni los discursos (incluido el currículo oculto), ni las interacciones de que forman parte pueden comprenderse sin tomar en cuenta el contexto histórico y social en que se desarrolla la actividad escolar (la dimensión sintáctica según Dietz); que, sin embargo, se suele pasar por alto en muchos de los estudios empíricos actuales –especialmente en el campo de la educación intercultural–, reduciendo el fenómeno educativo a un mero “didacticismo” decimonónico:

El debate se suele autorestringir al ámbito meramente educativo e incluso escolar, generando sucesivos discursos elaborados “por educadores para educadores” que a menudo se desvinculan del contexto societal que dio origen a dicho debate (Dietz 2003:62)

Como mencioné en la sección III.1, la educación (formal) y la escuela son instituciones con características y significados reconocidos casi universalmente: la cultura escolar, que, incuestionablemente, incide de forma importante en sus interacciones cotidianas. Es también indudable que el contexto social (sea local regional o nacional) en el que se insertan, le imprime

ciertas características y significados muy particulares a los procesos educativos que se desarrollan en cada una de las escuelas.

Sin embargo, el análisis de la cultura sigue siendo un aspecto olvidado en las propuestas educativas, y si acaso se aborda, es desde una perspectiva pseudoantropológica, folclorizada (frecuentemente asumida por los propios indígenas), para integrar elementos aislados de la cultura local en el currículo (en el caso de la educación indígena o intercultural), con una visión estática y esencialista de la misma¹⁶², más no integrando el análisis de la cultura propiamente escolar, lo que implica la aceptación tácita y acrítica de sus significados.

Una situación como la descrita no es para nada casual o fortuita. La ausencia del análisis cultural y el trato instrumentalista dado a la cultura son reflejo de que la misma es a la vez producida y reproducida en las interacciones sociales. Es decir, son producto de la misma cultura. Pero estas interacciones sociales en las que no sólo se produce y reproduce la cultura, sino que también se construye socialmente la educación y la escuela, son entabladas en un contexto de relaciones de poder asimétricas; por lo que, además del análisis de las prácticas y los discursos (sean explícitos o implícitos), las interacciones y la cultura, se impone un análisis educativo que integre el análisis de las condiciones políticas en que se implementan las prácticas pedagógicas.

El impulso político del zapatismo

La historia nos ha enseñado –y la dinámica educativa en Chiapas en los últimos diez años nos lo ha corroborado- que la educación (formal) puede ser cualquier cosa menos neutral ni apolítica. Desde sus inicios la escuela nace unida a los intereses de grupos social y culturalmente hegemónicos que actúan desde el Estado y buscan, a través de la acción pedagógica, crear o reproducir las condiciones para la consolidación de su hegemonía. De la misma forma, como institución encargada de la transmisión de ciertos conocimientos y valores, la escuela ha sido vista como un espacio privilegiado para la acción de todo tipo de grupos sociales contrahegemónicos que, sea desde dentro o desde fuera de la institución educativa (incluso desde el Estado mismo), han actuado para incidir en los procesos educativos e incluir sus propias agendas en la política y/o la práctica educativas y que han logrado sus propósitos en la medida de su capacidad de interpelación; es

¹⁶² Obviamente, hay excepciones notables que confirman la regla, como el caso de los trabajos de Jorge Gasché, comentados en los capítulos III y IV ó los autores citados en la Introducción.

decir, en función de la correlación de fuerzas en el campo político o de la estructura del campo educativo, convirtiéndolo en un campo de luchas políticas.

Así, la escuela ha cumplido durante varios siglos -y sigue cumpliendo- la función principal de homogeneizar culturalmente a la población para consolidar los Estados-nación, en torno de la filosofía liberal, así como crear las condiciones para el desarrollo del sistema capitalista de producción; pero se ha visto presionada para ofrecer oportunidades de acceso, en todos los niveles, a toda la población y para adaptar sus planteamientos de forma que incluyan proyectos sociales y patrones culturales diversos.

En México, la escuela ha tenido la función de homogeneizar a la población en torno de una cultura nacional-liberal y, como vimos en el primer capítulo, en su modalidad de educación indígena se ha adaptado para incluir algunos elementos de las culturas indígenas como respuesta ya sea a la resistencia de los pueblos indígenas a la escolarización o a las presiones ejercidas, sea desde dentro por los mismos docentes indígenas o desde fuera por grupos o movimientos culturales o sociales que han reivindicado cuestiones étnicas. También vimos cómo, en función de la correlación de fuerzas en el campo educativo, la inclusión de la diversidad cultural en la escuela no ha sido un proceso lineal, sino que ha presentado avances y retrocesos y, en términos generales, no ha ido mucho más allá del discurso político y aunque se tiene ya una larga experiencia de trabajo con docentes indígenas, los objetivos culturales de la educación siguen siendo básicamente homogeneizadores.

Es decir, los grupos o movimientos étnicos no han tenido la fuerza suficiente para hacer avanzar reformas culturales profundas y permanentes en el terreno educativo, que pongan en entredicho la hegemonía de los grupos "mestizo-liberales". Y en Chiapas, hasta antes de 1994, ni siquiera para que el Estado se ocupara de alcanzar sus objetivos estrictamente liberales para la generación de las condiciones sociales para su reproducción (aunada a una subestimación de la capacidad contrahegemónica de los grupos indígenas), entre ellas: la cobertura total al nivel de la educación básica; situación que, entre otras, provocó el levantamiento armado del E.Z.L.N.

Como vimos, la acción armada zapatista cuestionó la hegemonía del Estado mexicano y cimbró las estructuras del campo educativo (aunque no exclusivamente), posicionando al E.Z.L.N. como un agente importante (por su capital militar, político y simbólico) con capacidad de interlocución; ensanchando las posibilidades de acción y creando las condiciones para el

posicionamiento y la acción de agentes otrora excluidos del Campo. Ante esta situación, el Estado mexicano se vio presionado para rectificar el camino y ofrecer, en el menor tiempo posible, educación básica a todos los chiapanecos (tal y como lo recomiendan los organismos internacionales), mientras que grupos indígenas y ONG's, aprovechando los espacios abiertos por el movimiento, impulsaban proyectos educativos paralelos.

Por otro lado, desde años atrás (ver capítulo II), movimientos étnicos en los países desarrollados hicieron avanzar sus demandas de reivindicación cultural en el terreno educativo e impulsaron una serie de políticas y prácticas de inclusión de la diversidad en la escuela: la educación intercultural; aunque sus logros fueron limitados, por los grupos hegemónicos, a la inclusión de reformas mínimas. Así, despojado de su potencial transformador, el discurso de la educación intercultural fue resignificado, "apropiado" e impulsado prácticamente a nivel mundial por organismos multilaterales. El gobierno mexicano se ajustó a las políticas internacionales en la materia e incluyó la educación intercultural, como parte de su discurso educativo, en leyes, programas e incluso en la Constitución, pero sin realizar mayores cambios al nivel de la praxis educativa.

Nuevamente es el E.Z.L.N. quién, respaldado por un importante capital político, simbólico y aún militar, lo interpela exitosamente durante los Diálogos de San Andrés y lo orilla a firmar una serie de acuerdos en los que lo compromete a realizar cambios profundos en materia de educación indígena –aunque no exclusivamente- desde una perspectiva intercultural y autonómica. Sin embargo, prácticamente derrotado en el terreno militar¹⁶³ y distanciado de organizaciones sociales chiapanecas, el E.Z.L.N. ya no contó con el capital suficiente (militar y político) para presionar al Estado a cumplir los acuerdos pactados y este último, cínicamente, los desconoció, los reinterpretó y decidió "cumplirlos" unilateralmente¹⁶⁴.

Aunque el E.Z.L.N. ya no tuvo la fuerza suficiente para impulsar el cumplimiento de los Acuerdos (a pesar de haber echado a andar varias estrategias para conseguirlo, en las que puso en juego todo su capital político y simbólico), sí logró reposicionarse en el campo político y mantenerse como un actor contrahegemónico importante, cerrándole al Estado mexicano la posibilidad de acción en el terreno militar (en el que era ampliamente superior) y construyendo un importante movimiento autonómico -sustentado en los Acuerdos de San Andrés y sin antecedentes en la historia de México-

¹⁶³ El estado de Chiapas fue "ocupado" militarmente por el Ejército Mexicano.

¹⁶⁴ Aunque el E.Z.L.N. fue factor importante en la derrota electoral del PRI, tanto en Chiapas como en México, los grupos que ascendieron el poder –más explícitamente a nivel nacional- mantuvieron la misma postura en cuanto al zapatismo y a los Acuerdos.

en el que la educación es parte fundamental. Como respuesta, el Estado mexicano ha implementado una serie de programas de asistencia social -que diversos actores pro-zapatistas han catalogado como acciones de contrainsurgencia- con la intención de contrarrestar las acciones zapatistas y mediante los cuales se han inyectado cuantiosos recursos a la “zona de conflicto”. En educación destacan los programas compensatorios y de ampliación de la cobertura, mediante los cuales se ha alcanzado la cobertura total en educación básica y prácticamente todos los indígenas que cursan estudios escolares cuentan con diversos apoyos económicos, en especie y en servicios. Sin embargo, ha hecho caso omiso a los compromisos contraídos en San Andrés y no ha realizado reformas sustanciales en materia de interculturalidad y autonomía.

De esta forma, el E.Z.L.N. logró romper con un círculo vicioso que ha caracterizado a la dinámica del campo educativo: la generación de propuestas educativas alternativas con alto contenido transformador al margen de las estructuras educativas oficiales, que son paulatinamente atraídas hacia el control oficial, principalmente por la certificación y los recursos económicos que ofrece y por la inviabilidad de proyectos alternativos transformadores en el marco de la estructura social existente. Proceso por el cual, los proyectos son resignificados, vaciados de su contenido transformador y absorbidos por el sistema educativo (cooptados); aunque indudablemente, imprimen su huella en el mismo.

Gran cantidad de casos pueden encontrarse en la historia de la escuela “occidental” y en particular en México. La educación bilingüe es un caso muy específico (aunque surgió en un organismo estatal, el INI, posteriormente fue absorbido por la S.E.P.). También la educación bilingüe-bicultural, que surgió como un proyecto alternativo de la Asociación de Maestros y Profesionales Indígenas Bilingües A.C. (AMPIBAC) y luego fue absorbido por la D.G.E.I. De la educación Intercultural ya he mencionado su proceso de cooptación.

En Chiapas también se han presentado experiencias similares. Los casos documentados en el texto, de UNEM, ECIDEA y Abejas, son una clara muestra de ello. UNEM y ECIDEA, por ejemplo, tienen como antecedente común un proyecto educativo (PEICASEL) implementado de manera independiente por una ONG (la ARIC Unión de Uniones), con financiamiento del Banco Mundial, que posteriormente fue absorbido por el gobierno del estado (PEBS), expandido y, en 1994, reorientado hacia la educación comunitaria (CONAFE) o indígena (PECI). Al interior de este último se gestó un nuevo proyecto alternativo-independiente (UNEM), que incluso implementó propuestas educativas

radicales, autónomas (como la escuela autónoma en La Pimienta), que paulatinamente han sido reabsorbidas por PECEI. ECIDEA, por su parte, nace como un proyecto independiente-autónomo tras la reorganización de la ARIC, y la expulsión de los docentes de PECEI y CONAFE. Pero después del año 2000, con el cambio del gobierno del estado, inicia un nuevo proceso de reincorporación a PECEI.

Queda claro que para que proyectos alternativos con propuestas transformadoras puedan desarrollarse, es necesario que lo hagan al margen de las estructuras educativas oficiales, es necesario que se desarrollen en un marco de autonomía política, económica y cultural.

Éste es el marco político en el que se desarrollan los proyectos educativos analizados en el cuerpo de la tesis y que indudablemente incide hasta en sus aspectos más técnicos. Un campo altamente polarizado en cuyos extremos se posicionaron estos dos agentes claramente enfrentados: el E.Z.L.N. y el Estado; trasladando su lucha, que se había iniciado en el campo militar y que se seguía desarrollado en el campo político, al campo educativo. Por un lado, las estructuras rígidas del sistema educativo mexicano que han resistido exitosamente los embates de grupos contrahegemónicos; por el otro, las propuestas alternativas zapatistas que pretenden la transformación no sólo de la educación indígena, sino de la sociedad en general, pero que se construyen en condiciones de resistencia muy desfavorables; y entre ambos, una serie de proyectos que se mueven entre uno y otro extremo en función de las coyunturas políticas (que en sus inicios estaban más cargados hacia el extremo zapatista y posteriormente se han movido hacia la oficialización).

Las "culturas" de la escuela

Como hemos visto, la escuela se encarga de la transmisión de conocimientos, valores y actitudes pertenecientes a un marco cultural particular, el de los grupos sociales hegemónicos. Dado que tal y como la conocemos actualmente, la escuela nace y se desarrolla en el seno, y casi a la par, de los estados nación "occidentales", tiene una identificación clara con una cultura moderno-liberal que integra algunos elementos de corte nacionalista. Sin embargo, esta "cultura hegemónica" no es para nada algo definido y estático (como tampoco lo son los mismos grupos hegemónicos). Aunque contiene elementos que le son característicos, se construye y se negocia continuamente en el marco de las interacciones cotidianas; es decir, de relaciones sociales asimétricas.

Todos sabemos que esta “cultura” se construyó como alternativa burguesa a la Iglesia y a la Monarquía y para su consolidación precisaba del control de ciertos territorios, lo que conseguiría a través de su alianza con grupos culturales hegemónicos y la conformación de los Estados-nación. Así es como en México, por ejemplo, se configura una “cultura dominante” que integra elementos de carácter liberal con elementos nacionalistas que, a partir de la revolución mexicana, se identifican con un modelo racial mestizo que, aunque ciertamente retoma algunos elementos de las culturas prehispánicas, en realidad apuesta por la paulatina desaparición (asimilación) de las culturas indígenas y con un Estado de tipo benefactor.

Este modelo cultural se ha venido resignificando y renegociando y en las últimas tres décadas ha venido integrando elementos de las culturas indígenas por un lado (dada la presión de los movimientos étnicos) y elementos culturales globales por el otro (dada la presión de las políticas neoliberales y de globalización). Ésta construcción cultural se ha visto reflejada en la escuela (resignificando la cultura escolar), por ejemplo, en la inclusión de algunos elementos étnicos y en la paulatina apertura educativa a la inversión privada, pero ha encontrado en los espacios educativos importantes resistencias a ambos procesos (la etnificación y la globalización), en las mismas estructuras escolares y en las acciones del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (que se ha constituido como un grupo políticamente fuerte), que no han permitido cambios profundos en ninguno de los dos sentidos. Es decir, la particular construcción cultural de la escuela mexicana, por su carácter eminentemente reproductor y estático, ha funcionado como un dique que ha frenado diversos procesos de cambio cultural nacional.

Así es como, a pesar del cambio de formas y discursos, las culturas indígenas siguen estando al margen del proyecto nacional y las escuelas “oficiales” en el medio indígena siguen siendo básicamente asimilacionistas. Prueba clara de ello es la negativa del Estado mexicano a cumplir los Acuerdos de San Andrés y las prácticas que se desarrollan en las escuelas analizadas (la “José Gorostiza” en La Pimienta y la Secundaria Técnica en San Andrés): exclusividad en los contenidos nacional-liberales, discriminación hacia la cultura indígena (y hacia los indígenas), exclusividad de conocimientos científicos, fomento de valores como el individualismo y la competencia, predominio de la lengua castellana, poco o nulo espacio de decisión para los actores indígenas, etc. Aunque la presencia de docentes indígenas en el nivel primaria ha implicado necesariamente un mayor espacio escolar para la cultura indígena, las prácticas asimilacionistas

más “radicales” han sido postergadas a la escuela secundaria, donde nuevamente la cultura indígena desaparece del currículo.

Ante esta situación, varias comunidades indígenas de Chiapas (zapatistas y no) optaron por implementar sus propios proyectos educativos de forma autónoma, al margen del Estado, con la intención de integrar su propia cultura en el proceso educativo. Cultura que se ha venido resignificando, “recuperando”, reconstruyendo y reinventando en el marco de su inclusión en la escuela, en un proceso constante de negociación y conflicto con agentes (individuales o colectivos), elementos y significados de la cultura escolar y de la cultura nacional –cuyo lugar en la educación mexicana no se puede ignorar- e incluso de lo que podríamos llamar la “cultura zapatista”¹⁶⁵. Es de destacar el hecho de que en las escuelas autónomas la cultura indígena tenga un lugar importante en el proceso educativo y que los indígenas hayan pasado de ser sujetos pasivos a ser agentes de dicho proceso. Es claro que la inclusión de la cultura indígena en la educación formal no implica inmutabilidad, sino por el contrario una importante transformación.

Así, se reinventan nuevos términos en tsotsil para traducir democracia, libertad, justicia, suma, resta, multiplicación o división, maestro, alumno, etc., se resignifica el trabajo colectivo, el mandato de asamblea, etc., se recuperan conocimientos sobre medicina, sobre los números o las medidas, sobre el tiempo, etc., se modifican costumbres sobre el consumo de alcohol en las fiestas o sobre la participación de las mujeres, etc.

La cultura nacional-liberal sigue ocupando un lugar importante en las escuelas autónomas, aunque claramente resignificada y cuestionada desde la cultura local: los símbolos y los héroes nacionales comparten espacio junto a símbolos y héroes indígenas, el español junto al tsotsil, la mexicanidad junto a la identidad étnica; mientras que los valores liberales como el individualismo, la competencia, el consumismo, la propiedad privada, etc. son seriamente cuestionados y sustituidos por valores indígenas como la colectividad, la solidaridad, etc.

También la cultura escolar ha sido resignificada (en la relación maestro-alumno, en la adaptación de los tiempos, en el papel de la comunidad). Aunque como *la escuela* no ha sido muy cuestionada políticamente, sus significados “tradicionales” aún inciden de manera importante en la praxis educativa: aunque los conocimientos locales han sido revalorados, aún se perciben como inferiores a los conocimientos científicos y su abordaje es mínimo; aunque los currículos se han

¹⁶⁵ Reflejada en los valores, principios, símbolos y prácticas pregonados por el E.Z.L.N.

vuelto más flexibles aun predominan los conocimientos fragmentados en áreas; los espacios físicos son básicamente los mismos, así como las gradaciones e incluso los métodos pedagógicos (que siguen siendo excesivamente discursivos y conciben a los alumnos más que como constructores, como consumidores de conocimiento); la escuela se considera el espacio por excelencia para la práctica pedagógica en demérito de otros espacios y está prácticamente aislada de la vida cotidiana en las comunidades, etc..

Los resultados han sido muy variados, como se puede ver en el cuerpo de la tesis, y nos muestran claramente cómo la cultura es una construcción social condicionada políticamente: aquello que se cambia, que se recupera, que se reconstruye, que se resignifica, que se reinventa es, como afirma Jorge Gasché, “lo políticamente significativo para los actores” y de ello, lo políticamente posible. En términos generales, podríamos afirmar que en las escuelas autónomas hay un mayor espacio para la producción de la escuela y la cultura (producción y resistencia social y cultural), mientras en las escuelas oficiales se imponen más las estructuras, convirtiéndolas en espacios de dominación y asimilación social y cultural, aunque claro que no exclusivamente.

La batalla discursiva

Son estos marcos culturales (nacional, indígena y escolar) los que dan significado a las interacciones que se desarrollan en las diferentes escuelas. Sin embargo, aunque muchas de las acciones implementadas en estos diez años no podrían comprenderse al margen del contexto político-cultural, éste no las explica por sí solo, ni lo explica todo. Aunque todas las acciones educativas reseñadas en el capítulo II (incluidas por supuesto, las acciones gubernamentales) surgen como una respuesta a las demandas planteadas por el E.Z.L.N. y a las carencias o deficiencias de la educación oficial, por lo que existen “lugares comunes”, puntos de coincidencia entre los más diversos proyectos (incluso entre los autónomos y los oficiales), cada uno presenta características muy específicas. De hecho, la forma que fue adoptando cada uno de los proyectos educativos fue delineándose en función de los actores implicados, de sus particulares percepciones y representaciones y de las interacciones en que participaron.

En todos los proyectos que no fueron implementados directamente por el Estado, por ejemplo, la participación de los indígenas ha sido fundamental y se han establecido relaciones con

grupos mestizos¹⁶⁶. Sin embargo, estos grupos, y las relaciones entabladas con ellos, han sido muy variados: principalmente ONG's pero también grupos religiosos, educativos, académicos, políticos y hasta instituciones del propio Estado u organismos internacionales se vieron involucrados en calidad de asesores, acompañantes, financiadores y hasta responsables directos de los proyectos. De la misma forma, aunque la mayoría de los proyectos alternativos se establecieron al margen del sistema educativo oficial (y, como ya vimos, posteriormente varios de ellos fueron cooptados), hubo algunos que fueron implementados en las propias escuelas oficiales (ya sea que las escuelas fueran tomadas, que se establecieran ciertos acuerdos o que los docentes "oficiales" participaran en los proyectos) y otros que tramitaron su reconocimiento oficial bajo la modalidad de educación privada.

De manera similar, aunque hubieron muchas coincidencias en las propuestas pedagógicas (como "reflejo" del contexto político-cultural) en cuanto al carácter constructivista, bilingüe, comunitario, intercultural (que incluso fueron reivindicados por los proyectos oficiales) y autónomo de la educación, en cada proyecto se hizo una interpretación muy particular de cada uno de estos aspectos y fueron integrados de diversas formas en su organización de la escuela y del currículo abierto. Queda claro cómo los proyectos responden a causas similares pero tienen objetivos distintos (y hasta divergentes), por lo que no son idénticos pero tampoco son completamente diferentes.

Sin embargo, esta complejidad es frecuentemente pasada por alto por la mayoría de los actores. En los proyectos alternativos hay una tendencia a criticar a la educación oficial, a resaltar sus "fallas", sus "puntos débiles", sus errores, sus falacias, a denunciar sus prácticas discriminatorias y asimilacionistas, al mismo tiempo que reivindican su propio proyecto y muestran cómo se superan las deficiencias mencionadas mediante su propuesta pedagógica; es decir, tienden a remarcar sus diferencias y a ocultar sus similitudes con respecto a la misma, justificando así su existencia.

Mientras que, sin mayores argumentos contra los planteamientos "alternativos", en los documentos oficiales se tiende a reivindicar las demandas de los grupos indígenas, a mostrar cómo la educación oficial sí responde a ellas y a las condiciones socioculturales de los pueblos indígenas, a mostrar las bondades de ésta y cómo integra muchos de los planteamientos de los proyectos alternativos (bilingüismo, comunitarismo, interculturalidad...), además de cómo los planteamientos interculturales tienen cabida dentro del marco de las democracias liberales; es decir, a remarcar sus

¹⁶⁶ También los proyectos educativos oficiales reivindican como fundamental la participación de los indígenas en los mismos.

similitudes y a ocultar sus diferencias -aunque sí se pone énfasis en éstas últimas cuando se supone que son ventajas con respecto a los proyectos alternativos-, desjustificando dichos proyectos.

Es esta “batalla discursiva”, en la que las armas son las palabras y los argumentos y en la que ambos grupos de agentes reivindican sus respectivas propuestas educativas y emplean los discursos como prácticas de legitimación de sus propios proyectos, la que se presentó ante mí en mis primeros acercamientos a mi objeto de estudio y cuyo cuestionamiento y comprensión se constituyeron en mi problema y objetivo de investigación.

Aunque es de reconocer que en este terreno el E.Z.L.N. ha tenido muchos éxitos: ha logrado sentar en varias ocasiones al gobierno mexicano a la mesa de negociaciones y le ha arrancado compromisos históricos; también es importante hacer mención que ha sido práctica común del Estado mexicano (y de muchos otros Estados) la negociación política con grupos o movimientos contestatarios (incluso al margen del estado de derecho), precisamente como táctica para desmovilizarlos. De hecho, vimos ya cómo los movimientos étnicos han logrado hacer avanzar su agenda y que los grupos hegemónicos reconozcan la legitimidad de sus demandas, pero cómo, tras este “logro”, han confiado a manos del Estado la interpretación e implementación de los acuerdos pactados (en parte por falta de capacidad para llevar a la práctica sus propias propuestas o por su integración a las estructuras del Estado), lo que ha implicado un proceso de “reorientación” y adaptación de sus planteamientos originales a las estructuras educativas preexistentes.

No es casual entonces que el gobierno mexicano afirme constantemente que está cumpliendo con los Acuerdos de San Andrés al tiempo que el E.Z.L.N. denuncia que no es cierto y que en las escuelas oficiales se siguen reproduciendo prácticas asimilacionistas y discriminatorias contra los indígenas. Dada la carga político-ideológica de los discursos que hace que, en ocasiones, en vez de constituir un reflejo de las prácticas, sirvan para ocultarlas, se hace preciso, para comprender mejor la complejidad del fenómeno educativo, conocer la forma que adoptan las prácticas (y también los discursos) en los espacios concretos de interacción en las escuelas. Se impone entonces la necesidad de un análisis más detallado de cada uno de los proyectos para comprender su particular proceso de construcción social. Tarea abordada en los capítulos III, IV, V y VI de este documento.

Cada escuela se inserta en un particular contexto local, que indudablemente también imprime su sello en la forma que adoptan las interacciones sociales a su interior y la construcción

social del proyecto escolar. Así, cada una de las escuelas analizadas (oficiales o autónomas) es producto de particulares condiciones sociales en las que se sintetizan procesos históricos locales (sociales y educativos) con la coyuntura política zapatista y procesos históricos nacionales e incluso globales. Para efectos de análisis en lo que resta del documento, así como en el caso de las escuelas secundarias hablo de una escuela autónoma y una oficial separadas en el espacio; en el caso de La Pimienta me referiré a una escuela autónoma (en sus inicios) y una escuela oficial (actualmente), separadas, aunque no completamente, en el tiempo.

El particular proceso de construcción social que llevó a la escuela de La Pimienta –casi accidentalmente- a constituirse como una de las primeras escuelas autónomas creadas por las bases de apoyo zapatista, aún antes de que el mismo E.Z.L.N. implementara acciones en esta dirección, no podría comprenderse sin conocer el proceso histórico-educativo de esta comunidad en particular y las interacciones que se desarrollaron entre sus habitantes. El mismo nacimiento de UNEM no se comprendería sin conocer la forma en que éstos jóvenes docentes se conocieron en un curso de PECEI y entablaron relaciones con académicos de CIESAS y DANA, cuya trayectoria en el terreno de la agroecología, a su vez, permite comprender la inicial propuesta de educación comunitaria-agroecológica de la escuela y sus nexos con la antropología, su posterior enfoque intercultural, su relación con instituciones financiadoras oficiales y su posición ambigua entre el E.Z.L.N. y el Estado (dado que el E.Z.L.N. se declara en “resistencia” cuando los actores de esta escuela ya habían establecido relaciones con agentes gubernamentales, además de la paulatina división política de la comunidad). Son también estas condiciones sociales las que permiten comprender el proceso de oficialización de la escuela de La Pimienta, el abandono de sus originales planteamientos iniciales y su ajuste a los planes y programas nacionales.

Lo mismo puede afirmarse de las dos escuelas secundarias. Sus particulares formas de organización de la vida escolar son producto de la articulación de procesos histórico-sociales locales y globales. La particular estructura de la oferta de educación básica en el municipio de San Andrés nos permite comprender por qué se implementó un proyecto de educación autónoma al nivel secundaria¹⁶⁷, cuando el grueso de la acción educativa zapatista estaba enfocada en escuelas primarias. La realización de los Diálogos de San Andrés en este municipio lo dieron a conocer internacionalmente y su cercanía a la ciudad de San Cristóbal lo convirtió en uno de los principales destinos de los apoyos internacionales e incluso de las acciones gubernamentales (creación de dos

¹⁶⁷ Situación que tendría un importante impacto político y haría muy “famosa” a la ESRAZ.

nuevos municipios y de varias escuelas secundarias en sus alrededores e implementación de programas educativos compensatorios). Lo que también permite explicar la polarización política y educativa que priva en el municipio.

Resignificación indígena de la escuela

Todos estos procesos han configurado particulares formas de organización de la vida escolar en cada una de las escuelas, que inciden directamente en la formación de los alumnos, sea de forma explícita a través del currículo abierto o de forma implícita a través del currículo oculto.

En cuanto a este último, a mi juicio, el logro más importante de las escuelas autónomas, y del movimiento zapatista en general, es haber generado los espacios y las condiciones para que los actores indígenas se convirtieran en agentes directos en la construcción de sus propios proyectos (su empoderamiento) y ya no siguieran siendo los receptores, hasta cierto punto pasivos, de las políticas gubernamentales o de las acciones de ONGs. Lo que aún sigue ocurriendo en las escuelas oficiales, donde, aunque los docentes ya son en su mayoría de origen indígena (al nivel primaria), tienen que ajustarse a las reglas y condiciones establecidas por instancias externas en las que no tienen mayor capacidad de influencia y ni qué decir de las escuelas secundarias, en las que los indígenas sólo tienen cabida como “aprendices”, como alumnos, mientras que los detentores del saber y del poder siguen siendo los mestizos, quiénes además no pueden o no quieren ocultar sus sentimientos racistas, de discriminación hacia lo indígena.

Esta situación tiene una gran trascendencia pedagógica, dado que a través de ella se transmite (en las escuelas autónomas) la convicción de que los indígenas son capaces de construir su propio destino, son capaces de crear, dirigir y llevar a buen término, proyectos de todo tipo y que lo que ellos hacen tiene tanto valor, e incluso más (por el contexto sociocultural) que lo que podrían hacer los agentes externos (mestizos). Ésta fue una situación que llamó mucho mi atención desde un principio, dado que, como buen “coleto”¹⁶⁸, estaba acostumbrado a la actitud “humilde”, servicial y hasta reverente de los indígenas hacia los mestizos y cuál fue mi sorpresa al ver que los indígenas zapatistas, no sólo desafiaban al poder Estatal, sino que exigían a sus mismos asesores y

¹⁶⁸ Mestizo, oriundo de San Cristóbal de Las Casas, Chiapas.

financiadores, respeto a sus formas de decisión¹⁶⁹. Mientras en las escuelas oficiales (en diversos grados) se transmite la idea de que los indígenas son incapaces de educar a sus generaciones jóvenes y que necesitan de los mestizos para que les transmitan la sabiduría de la cultura “occidental”.

El que sean los mismos indígenas los que se ocupen de la construcción de sus proyectos educativos (con la participación de algunos asesores mestizos, principalmente mexicanos) y el que no existan esquemas rígidos preexistentes para llevar a cabo la tarea -más que ajustarse a los valores zapatistas-, ha permitido a los proyectos autónomos adaptarse más fácilmente, y responder, a las dinámicas locales.

Contrariamente, las escuelas oficiales han sido fuertemente cuestionadas por su excesivo centralismo, que no concibe mayores espacios para que los actores locales incidan en aspectos importantes de la educación. Aunque desde hace más de una década se ha implementado un importante proceso de descentralización de la educación, éste se ha restringido a aspectos administrativos y ha enfrentado la tenaz resistencia del SNTE¹⁷⁰. De todas formas, el Estado mexicano ha mantenido el “monopolio” en la definición de los planes y programas, lo que ha implicado la homogeneización de los mismos en torno a una cierta “cultura nacional” que pasa por alto las diferencias locales. Centralmente también se deciden los tiempos, los calendarios, los requisitos de ingreso (tanto de alumnos como de docentes), los programas, los salarios, etc. En pocas palabras, los aspectos definatorios de los programas educativos son definidos por agentes externos a las localidades en que se inserta la escuela.

Mientras tanto, en las escuelas autónomas se han implementado innovadoras formas de organización escolar, que resignifican ciertos valores y costumbres indígenas en el marco de la institución escolar. Un proceso de construcción social de la escuela ciertamente lleno de contradicciones pero mucho más significativo para los actores indígenas. Así, en las escuelas autónomas se han modificado los calendarios y los tiempos de las clases, buscando que respondan a los tiempos de la comunidad; se han adaptado y diversificado los espacios escolares, desplazando

¹⁶⁹ Lo que por cierto, ha alejado a muchos activistas de la causa zapatista, dado que no han podido superar sus pretensiones de superioridad, aceptar que los indígenas sean los que decidan su propio destino y tolerar serios cuestionamientos a su autoridad “académica”.

¹⁷⁰ En parte, uno de los objetivos de este proceso de descentralización ha sido debilitar a la organización sindical. Y ésta ha logrado frenar el proceso de “municipalización” de la educación en Chiapas, que se pretendía realizar durante la pasada administración estatal y que se ha intentado reactivar durante el gobierno de Pablo Salazar.

paulatinamente el espacio cerrado del aula por espacios abiertos como la huerta o la “comunidad”; se ha modificado la relación de docentes (ya no es una relación laboral con retribución monetaria¹⁷¹, de corte individualista, sino un proyecto colectivo sustentado en la reciprocidad y en la colaboración) y “comunidad” (padres de familia) (ya no simplemente tienen que enviar a sus hijos a la escuela, sino que comparten la responsabilidad en el éxito del proyecto) con la escuela; se ha modificado la forma de integrar los organismos directivos de la escuela (que ahora ya no recae en un solo individuo designado por las autoridades superiores, sino que es una coordinación colectiva y rotativa, mandatada por la comunidad); la relación entre los docentes, y entre éstos y los alumnos, es más cercana, casi familiar, por lo tanto, más tolerante y menos conflictiva; los mismos alumnos participan activamente en una serie de actividades extra-aula que inciden importantemente en su formación y que reconocen sus capacidades (son encargados de la biblioteca, de mantenimiento, de la cocina, etc.).

La trascendencia pedagógica de todas estas prácticas y formas de organización social es innegable. Mientras en las escuelas autónomas se transmite a los alumnos, principal aunque no exclusivamente, una serie de valores como la cooperación, el trabajo colectivo, la reciprocidad, la solidaridad, la organización horizontal, la participación activa, la revaloración de los agentes, conocimientos y significados indígenas, etc. en las escuelas oficiales se transmiten otros como el individualismo, la competencia, la superioridad de los agentes, conocimientos y significados no indígenas, la organización vertical, la aceptación pasiva, etc.

He aquí la importancia de no considerar al currículo oculto exclusivamente en términos negativos como tradicionalmente ha sido concebido, ya que constituye la vía a través de la cual se integran en la escuela ciertos aspectos socioculturales que hacen posible una socialización en su sentido más amplio. Es más, como ya mencioné, las posibilidades que ofrece para la inclusión de contenidos interculturales (valores, actitudes e incluso conocimientos) en la escuela, son mucho más ricas y provechosas, dado que dichos contenidos no se transmiten de forma exclusivamente discursiva (como en el caso del currículo abierto), sino más bien, a través de la práctica y la vida cotidiana. Éste ha sido un terreno poco explorado por las propuestas de educación intercultural, quizá porque los expertos en el tema generalmente son mestizos (formados bajo una filosofía liberal)

¹⁷¹ Situación por la que no aceptaron trabajar en la ESRAZ los maestros bilingües y se hubo de comisionar a jóvenes de las comunidades, y que ha implicado la baja de promotores, tanto de proyectos autónomos como independientes, pero que parece estar siendo superada con la consolidación de las escuelas autónomas.

y se han centrado en los aspectos explícitamente pedagógicos de la educación; caso contrario en las escuelas autónomas, donde los actores principales son los mismos indígenas.

Lo explícitamente pedagógico: de lo dicho a lo hecho

La situación en lo que se refiere al currículo abierto es bastante diferente. En este ámbito los actores indígenas de los proyectos autónomos (reconociéndose desconocedores tanto de pedagogía como de los conocimientos científicos que, privilegiadamente, conforman el currículo) han apelado a la asesoría de “expertos” mestizos para la construcción e implementación de sus propuestas alternativas y han elaborado currículos mucho más flexibles que los oficiales, contemplando importantes espacios para la inclusión de contenidos étnicos.

Dado que los principales actores implicados en el diseño curricular (asesores mestizos y jóvenes docentes indígenas) han sido formados dentro de la tradición pedagógica de la escuela “occidental”, y aunque se ha reconocido y plasmado la importancia de las “actividades contextualizadas”, en los hechos no se ha logrado romper del todo con esa concepción tradicional del currículo como una organización exclusiva y fragmentada de conocimientos (en asignaturas, materias o áreas), la mayoría de las veces desarticulada del contexto sociocultural en el que se imparten y no se ha logrado avanzar en la integración de los conocimientos indígenas. Así, aunque se afirma que el diseño curricular se articula a partir de las actividades de la vida cotidiana (UNEM) o de la problematización de la realidad (ESRAZ) y que de ahí se derivan los conocimientos a abordar; en términos generales, podemos afirmar que los currículos están diseñados a la inversa: son los conocimientos los que conforman la columna vertebral (y organizados desde una perspectiva científica) y es a partir de ellos que se diseñan las actividades pedagógicas.

Es en esta estructura curricular, ajena a las formas locales de construcción y organización del conocimiento, que se han “dejado” los espacios para la integración de los conocimientos indígenas, esperando que “fluyan” de las actividades cotidianas y de la problematización; lo que implica, en los aislados casos en que así sucede, una mera agregación tanto cuanto descontextualizada de los mismos. Este es el caso de las propuestas curriculares de UNEM y de la ESRAZ.

Ahora bien, en los inicios de la escuela autónoma de La Pimienta, cuando se carecía de una estructura curricular definida, la principal guía eran las actividades agroecológicas y había una mayor

participación de la comunidad, era posible una mayor integración de los conocimientos locales, aunque también con los limitantes de la forma de organización de los conocimientos agroecológicos y la formación de los docentes. De la misma forma, la reciente propuesta de diseño curricular de Jorge Gasché, basada en un modelo sintáctico de cultura (ver capítulo III), que no plantea un currículo definido, sino más bien es un modelo para el diseño de currículos adaptados a los contextos socioculturales locales a través de las actividades cotidianas, tiene un gran potencial para la integración de los conocimientos indígenas como vimos en el capítulo IV, pero su apropiación y utilización por parte de los educadores de UNEM es mínima (restringida a la reproducción de los casos trabajados en los talleres realizados en San Cristóbal), dado que no existen las condiciones políticas (de autonomía pedagógica) y culturales para su implementación.

En el caso de la currícula oficial, como ya mencioné, es excesivamente rígida (los docentes que no reportan haber cubierto el 100% del programa anual se hacen acreedores a una llamada de atención por parte de sus superiores), homogénea a nivel nacional¹⁷² (lo que implica la total ausencia de los conocimientos indígenas y su total desvinculación con el contexto local), diseñada centralmente, integrada por conocimientos casi exclusivamente científicos y excesivamente fragmentada¹⁷³.

En la misma currícula se establecen los métodos para abordar todos estos contenidos: tanto en los programas oficiales como en los autónomos se proponen métodos constructivistas, en los que el alumno participa de forma activa en la construcción del conocimiento y se superan los tradicionales métodos discursivos en los que el maestro transmite sus conocimientos a los receptores alumnos. También se comparte la idea de que los contenidos deben ser significativos para los alumnos y de que se deben integrar sus conocimientos previos (retomando elementos de la teoría vygostyana en torno de las *zonas de desarrollo próximo*) y, al menos al nivel primaria, de que la educación debe ser bilingüe y comunitaria (es decir, que responda a los intereses de la comunidad local).

En este sentido, hay un mayor acercamiento entre los proyectos oficiales y autónomos al nivel de la escuela primaria (en el origen étnico de los docentes, en los espacios de participación comunitaria...), y un mayor distanciamiento en el nivel secundaria, ya que en la secundaria oficial se

¹⁷² Únicamente contempla mínimos espacios definidos estatalmente.

¹⁷³ En el programa de la secundaria, por ejemplo, el número de asignaturas es tal que la cantidad de contenidos (conocimientos) que se deben abordar en un ciclo escolar impide la profundización en ninguno de ellos, caso contrario, no se cumpliría con el programa.

abandonan los mínimos elementos étnicos integrados en la escuela primaria: el carácter bilingüe de la educación (todos los docentes son mestizos que no conocen la lengua y la cultura locales) y su vinculación con la comunidad local, generándose un claro rompimiento entre ambos niveles. Esta exclusión implica un claro retorno –o más bien la permanencia- de las prácticas asimilacionistas de la escuela mexicana, únicamente con unos años de diferencia (a principios del siglo XX la asimilación del indio se hacía desde los primeros años escolares y a principios del siglo XXI se ha postergado hasta la educación secundaria). Mientras que en las escuelas autónomas hay una mayor continuidad entre la educación primaria y la secundaria, a pesar de que los procesos de construcción de ambos proyectos han sido muy diferentes.

Dado que todos los factores mencionados hasta ahora inciden, de una u otra forma, en la práctica pedagógica, es obvio que ésta es sumamente compleja y contradictoria. La forma en que son abordados los contenidos curriculares y son implementados los métodos pedagógicos son el resultado de la particular articulación que hacen los actores de todos estos elementos en sus procesos de interacción. Como vimos, los docentes de cada una de las escuelas resignifican los métodos planteados al nivel curricular (el “sintáctico-intercultural” o el “globalizador” en La Pimienta, el “problematizador” en la ESRAZ o el constructivista en la EST) y en realidad aplican “variantes” de los mismos, construidas en el proceso de interacción pedagógica en función de sus propios conocimientos, habilidades, hábitos, recursos y condiciones materiales y didácticas, de su relación con otros actores y hasta de su estado emocional.

Sin embargo, al nivel de la práctica explícitamente pedagógica tiene un peso muy importante la cultura escolar, sea internalizada por los actores a través del hábitus (en sus propios procesos de formación), sea materializada en la forma de organización de los espacios (en las aulas -jaulas, como diría un asesor de la ESRAZ- rectangulares tradicionales, que dificultan cierto tipo de prácticas) y de los tiempos (generalmente rígidos y definidos de antemano), sea en los roles tradicionales de cada uno de los actores (maestros-alumnos), sea en las formas de “medición” del conocimiento, sea en el tipo y cantidad de conocimientos, etc.

Así, a pesar de todo lo expresado a nivel del discurso abierto, político o curricular, la práctica explícitamente pedagógica muchas veces no corresponde con el mismo y hasta lo contradice; mientras que el discurso oculto tras las formas tradicionales de organización escolar limita seriamente la implementación de metodologías pedagógicas innovadoras en ambos tipos de

escuelas; por lo que se hace muy necesaria la explicitación y el cuestionamiento del mismo para poder superarlo.

De hecho, contrario a los discursos constructivistas, en todas las escuelas pude observar una cierta tendencia hacia la transmisión discursiva del conocimiento, hacia la “reproducción” de métodos de tipo conductista-bancario, en los que el docente diserta sobre el tema de estudio y los alumnos son receptores pasivos de ese conocimiento.

Así, los educadores de UNEM en la escuela de La Pimienta aplican una versión “light” de la metodología intercultural propuesta por Jorge Gasché¹⁷⁴, obviando uno de los aspectos fundamentales de la misma: que el conocimiento se debe construir a partir de la participación en actividades cotidianas en el ámbito de la comunidad. Sin tomar en cuenta esto, los educadores practican un proceso discursivo de construcción del conocimiento en el interior del salón de clases con el que, por medio de preguntas y respuestas (método *inductivo-intercultural*, también propuesto por Gasché, pero adaptado como “lluvia de ideas”), integran los conocimientos previos de los alumnos respecto al tema. Sin embargo, dado que los pocos temas abordados con este método tienen mucha relación con el contexto local y la comunicación se desarrolla a través de la lengua materna, los niños muestran amplios conocimientos con respecto a los mismos y las clases son extremadamente ricas en aprendizajes significativos. Lo que no es más que una pequeña muestra del potencial que tiene este tipo de metodologías (adaptadas a la realidad sociocultural de los alumnos) si se logran superar las barreras que impone la escuela tradicional¹⁷⁵.

En la ESRAZ, por su parte, se aplica una versión particular del método problematizador originalmente planteado por Paulo Freire. De hecho, el ejercicio de problematización de la realidad es realizado con anterioridad, al momento del diseño curricular, entre promotores y acompañantes, y del mismo se desprendieron una serie de preguntas generadoras, cuya búsqueda de respuestas guía el trabajo pedagógico del aula. Aunque ciertamente los alumnos plantean sus propias preguntas y dudas sobre el tema tratado, esta situación no se presenta en todos los casos. Aunque se contempla la posibilidad de que las problemáticas planteadas sean resueltas a través de diversos

¹⁷⁴ En realidad, fui testigo de su aplicación en las ocasiones en que fue programada mi asistencia al salón de clases, dado que no es la práctica común.

¹⁷⁵ Por lo mismo, creo que las “cartillas de autoaprendizaje” recién editadas por UNEM (2004), basadas en la propuesta pedagógica de Jorge Gasché y elaboradas con base en una investigación sobre las actividades “tradicionales” llevada a cabo por los educadores de UNEM, constituyen una herramienta didáctica muy prometedora en el terreno de la educación intercultural.

métodos (la experimentación, la práctica cotidiana, la consulta a actores comunitarios, etc.), la situación de aislamiento de la comunidad en que se encuentra la escuela y las condiciones mismas del diseño curricular (más adaptado a la forma de organización del conocimiento científico que del conocimiento local), condicionan que se privilegie como fuente de respuestas, el conocimiento académico acumulado en los libros de la biblioteca y, en algunos casos, el conocimiento de los promotores.

Dado que prácticamente no existen libros escritos en tsotsil (todo está en español e incluso hay más textos en inglés que en tsotsil), a los alumnos, e incluso a los promotores, se les dificulta comprender los textos, y el aprovechamiento no es el esperado (el contemplado en el currículo). Esta situación es parcialmente superada dadas las mismas características del método, que tiene como eje un continuo proceso de reflexión colectiva en el que necesariamente se integran elementos del contexto político-cultural de alumnos y promotores (además de que la misma práctica escolar – por el carácter inacabado del proyecto- se desarrolla en un marco de reflexión y problematización continua), gracias al paulatino desarrollo del bilingüismo entre todos los actores (alumnos, promotores e incluso acompañantes), producto también de un continuo proceso de reflexión sobre la lengua, y a la experimentación de métodos pedagógicos más activos. De forma que la perspectiva científico-académica de los libros es enriquecida con elementos retomados de la cultura tsotsil. Lo cual nos muestra también el enorme potencial de dicha metodología que augura el paulatino cuestionamiento, y tal vez superación, de las barreras impuestas por las formas tradicionales de organización escolar y novedosas formas de aprovechamiento e integración de significados locales y globales en el marco de la institución escolar.

Por otra parte, como vimos en el texto, el desarrollo “normal” de las prácticas pedagógicas en la escuela José Gorostiza de La Pimienta (incluidos los educadores “externos” y los de UNEM) implica la mera transmisión discursiva de los contenidos del programa nacional. Haciendo caso omiso de las propuestas constructivistas de los libros de texto gratuitos (en buena parte por su desvinculación del contexto local), los educadores planean y desarrollan sus clases conforme a planteamientos de las “guías escolares”, que están elaboradas con base en ejercicios memorísticos y repetitivos. En este caso, los educadores de UNEM, conocedores de la lengua y la cultura locales, se desempeñan como traductores de los contenidos nacionales para hacerlos más accesibles (digeribles) a sus alumnos y tienen una actitud mucho más tolerante con ellos; mientras los educadores externos, que no conocen las costumbres locales y en algunos casos, ni la lengua,

enfrentan serias dificultades para interesar a sus alumnos en el proceso pedagógico y, en algunas ocasiones hasta para comunicarse efectivamente con ellos, lo que les orilla al uso de métodos sumamente autoritarios para mantener la disciplina del grupo. Lo poco significativos que resultan para los alumnos los contenidos del programa nacional dificultan seriamente la tarea pedagógica de todos los educadores, los obligan a repetir en varias ocasiones los mismos planteamientos esperando la memorización por parte de los alumnos, sin encontrar mayor respuesta, lo que hace muy frustrante su trabajo.

En el caso de la Secundaria Técnica, la situación no es más halagadora. Aquí, tanto los contenidos como los docentes son completamente ajenos al contexto local y el elevado número de alumnos (en la escuela y en cada grupo), de asignaturas y de contenidos, complican en extremo la de por sí titánica encomienda de los profesores: lograr que sus alumnos aprehendan una serie de conocimientos extraños a su realidad cotidiana y transmitidos a través de una lengua que casi no comprenden. Las pesadas cargas de trabajo de cada uno de los profesores (en general, tienen que impartir ocho clases diarias) les impiden una planeación sistemática de sus actividades, por lo que se ha generalizado el uso intensivo del libro de texto como el único auxiliar didáctico (en el texto vienen dosificados los contenidos y las actividades conforme al programa nacional).

Ante las insalvables barreras comunicativas se ha extendido un método mediante el cual los profesores lanzan preguntas al aire y esperan respuestas del grupo ó la enunciación de frases incompletas para que los alumnos las terminen. Otra práctica muy socorrida es la contestación de los cuestionarios que, para cada lectura, vienen incluidos en los textos. Algunos profesores hacen esfuerzos por integrar los conocimientos previos de los alumnos (escolares, por supuesto) pero ante los serios problemas de comunicación es muy poco lo que pueden lograr.

Podríamos afirmar que la escuela no es más que una simulación en la que los profesores cumplen con los mínimos requisitos y hacen como que enseñan para obtener su retribución económica y los alumnos han aprendido muy bien el papel que les corresponde desempeñar en este montaje: llegan a todas sus clases, ocupan sus respectivos lugares manteniendo una disciplina admirable, hacen lo posible por comprender el discurso de su profesor y seguir sus instrucciones - muchas veces imitando a los pocos que sí comprenden aceptablemente el español- pero cuando no alcanzan a comprender, simplemente hacen como que trabajan (hojean sus libros o escriben cualquier palabra como respuesta a las preguntas del cuestionario) y si el profesor les pregunta la

razón de su actitud, simplemente bajan la mirada y aceptan pasivamente la llamada de atención. Todo esto para que puedan obtener su respectiva beca de Oportunidades y después de tres años, su certificado de secundaria.

Ante semejante cuadro, cualquiera estaría de acuerdo en que la educación oficial en el medio indígena es un fracaso total ("es un fraude" dijo uno de los asesores de UNEM) y se extrañaría por su continuidad. Sin embargo, el fracaso es únicamente parcial, en el terreno de la transmisión de conocimientos (en el currículo abierto) ya que, como vimos anteriormente, al nivel del currículo oculto, la transmisión de ciertos valores, actitudes y normas es bastante exitosa: los alumnos aprenden bien a aceptar su papel pasivo y subordinado, a ajustarse a las normas establecidas por otros, a tener una percepción devalorada de lo indígena... Además de que el mito liberal de la escuela se ha propalado ampliamente por el medio indígena y se han depositado altísimas expectativas en la escolarización, expectativas que, por supuesto, la escuela no cumple.

Reflexiones finales:

Mucho se ha hecho en materia de educación indígena en los diez años que corren a partir del levantamiento zapatista y, a pesar de sus detractores, esto ha sido posible gracias al impulso del E.Z.L.N., pero -aunque suene a discurso político- aún queda mucho por avanzar. Aún no es tiempo de echar las campanas a vuelo. Ha quedado claro que la transformación radical de la educación escolar enfrenta muchas resistencias (políticas y culturales) y que no es suficiente, aunque sí muy necesario, con tener autonomía y declararse en resistencia frente al Estado, dado que las estructuras de dominación han sido internalizadas a través del hábitus, están incorporadas en cada uno de nosotros. Además, dado que la escuela ha sido un espacio diseñado en función de los intereses de grupos hegemónicos, actuar desde la misma es un arma de doble filo para los movimientos contrahegemónicos y es preciso un conocimiento profundo de sus mecanismos para evitar reproducir las estructuras de dominación. Así como los grupos hegemónicos han utilizado el conocimiento para dominar, en estos casos se hace necesario *conocer para resistir*.

Aunque la práctica escolar al margen de las estructuras del Estado (del sistema educativo oficial) y más vinculada a la comunidad, a lo local, a la vida cotidiana, abre inusitados espacios a innovaciones organizativas y pedagógicas, es necesario un proceso continuo y permanente de

reflexión crítica (tal y como lo plantea la pedagogía crítica)¹⁷⁶ sobre dicha práctica y sobre la realidad en general que cuestione sus más inobjetable significados y la forma en que han sido interiorizados a través del hábitus. Que reconozca la capacidad de transformación de los agentes sociales, pero que no se quede estancado en la moda académica de celebrar esa agencia, sino que también reconozca las “condiciones estructurantes” que limitan importantemente esa capacidad, pero que también supere las visiones fatalistas que ven en el avance actual del neoliberalismo una fuerza imposible de resistir. Parafraseando a Marx, reconocer que el hombre construye su propio destino pero no en condiciones de su elección.

Con muy escasos recursos económicos, los zapatistas nos han enseñado que es posible construir “un mundo donde quepan muchos mundos” cuando en vez de la competencia individualista impera la solidaridad colectiva, pero que su construcción no es sólo cuestión de buenas intenciones, sino que es necesario superar muchas resistencias y barreras estructurales que se oponen al cambio. También nos han mostrado el enorme potencial transformador que encierra esa lucha social que combina los mejores aspectos de la ideología revolucionaria de izquierda y la diversidad cultural (en particular la cosmovisión indígena mesoamericana).

Es preciso entonces, para la sociedad mexicana, y mundial, no dejar pasar las enormes posibilidades de transformación social que ha abierto, y sigue haciendo contra viento y marea, el zapatismo. Es necesario, como dice Peter McClaren (1997) tomar estratégicamente esos espacios de esperanza, aunque no exclusivamente tomarlos (cínicamente); debemos también contribuir a mantenerlos y a ensancharlos, sea desde el frente zapatista o desde cualquier otro frente; antes de que se haga nuevamente necesario matar y morir para que los indios y los desposeídos puedan hacerse escuchar.

Buena parte de esa lucha por la transformación social se debe librar en el terreno educativo pero no hay duda que, como afirma Jesús Palacios (1978:645), “no se puede separar la lucha por la transformación de la escuela de la lucha por la transformación profunda de la sociedad”. Por ello, no puede hacerse un trabajo pedagógico que se pretenda neutral políticamente. Nos estaríamos engañando a nosotros mismos y simplemente contribuyendo a la reproducción de las actuales desigualdades sociales. Es imprescindible que todo trabajo pedagógico que se pretenda transformador se complemente con la lucha en el terreno político a fin de generar las condiciones

¹⁷⁶ De concienciación diría Freire, de problematización dirían en la ESRAZ o de explicitación dirían en UNEM.

para su propio desarrollo, en el entendido de que la pluralidad cultural aún es mero discurso y aún falta librar muchas batallas para “obligar” a los grupos hegemónicos a respetar la diversidad.

Por lo mismo, no es suficiente con integrar la diversidad social y cultural en el marco de la escuela “occidental” (educación intercultural), porque ya vimos que ésta no responde precisamente a esos objetivos. Es preciso ir más allá, refundarla, transformarla desde sus raíces; actuar en sentido inverso: adaptar e integrar la escuela a los marcos socioculturales locales; construir una escuela indígena, desde la cultura indígena; que los actores indígenas se apropien de la escuela, la hagan suya, que sean los agentes principales en la construcción de sus proyectos educativos; obvia y necesariamente, en un marco de autonomía política y cultural, e incluso económica.

La caja de Pandora sigue abierta en el campo educativo. Las contradicciones y las complejidades siguen y seguirán caracterizándolo. Pero el E.Z.L.N. mantiene viva la esperanza, la esperanza de que será posible revertir la correlación de fuerzas y podremos ser testigos del nacimiento de un mundo, y una escuela, donde quepan muchos mundos. Quizás por ello es que el subcomandante Marcos ha llamado a los zapatistas los profesionales de la esperanza.

ANEXOS

ANEXO No. 1

GUÍA DE ENTREVISTAS

Todas las entrevistas serán abiertas (no estructuradas). Cuando sea posible serán formales, es decir, solicitadas y acordadas con anticipación, pero también realizaré conversaciones informales en las que trataré de obtener la información mencionada en las guías respectivas.

TIPOS DE INFORMANTES:

- Autoridades Educativas: directores, integrantes de comités de educación.
- Docentes: asesores, promotores, profesores.
- Alumnos(as).
- Miembros de la comunidad: padres de familia, autoridades comunitarias.

AUTORIDADES EDUCATIVAS:

- PRESENTACIÓN: Presentación personal y del proyecto: manifestar interés en procesos y no en cuestiones personalizables, asegurar confidencialidad y uso de seudónimos en caso que así lo requiera el informante.
- Solicitar autorización para grabar la entrevista.

- INFORMACIÓN PERSONAL: Obtener datos personales del entrevistado: nombre, sexo, edad, lugar de origen, lugar de residencia, formación profesional, lengua materna, puesto o cargo, tiempo de ocuparlo,
- Preguntar cómo se involucró en el proyecto o en la escuela, cómo llegó al puesto que actualmente ocupa, cuáles son sus expectativas a futuro.

- INFORMACIÓN INSTITUCIONAL: Preguntar por los inicios de la escuela o del proyecto (fechas, actores, evolución, problemas enfrentados y logros obtenidos)
- Preguntar por los objetivos del proyecto o de la escuela (cómo y quién los define), solicitar documentos sobre planes y programas, principios, valores, ...
- Estructura organizativa de la escuela, número de grupos, organización de los grados, personal con que se cuenta, (cómo se eligen a los maestros, diferentes niveles de autoridad y de decisión: directivos, maestros, alumnos, comunidad)
- Número de alumnos y alumnas, formas y requisitos de ingreso, niveles de aprovechamiento,

- RELACIÓN CON LA COMUNIDAD: Cómo es la relación con la comunidad (con autoridades, padres de familia), si existe un comité de padres de familia o un comité de educación y cuál es su función dentro de la escuela, qué festividades se realizan en la escuela o fuera de ella.

- Pedir permiso para revisar documentos institucionales como actas de reuniones, correspondencia diversa, así como para realizar el trabajo de entrevistas a diferentes actores y observación participante.

DOCENTES :

- PRESENTACIÓN: Presentación personal y del proyecto: manifestar interés en procesos y no en cuestiones personalizables, asegurar confidencialidad y uso de seudónimos en caso que así lo requiera el informante.
- Solicitar autorización para grabar la entrevista.
- INFORMACIÓN PERSONAL: Obtener datos personales del entrevistado: nombre, sexo, edad, lugar de origen, lugar de residencia, formación profesional, lengua materna, puesto o cargo, tiempo de ocuparlo,
- INFORMACIÓN INSTITUCIONAL: Preguntar cómo se involucró en el proyecto o en la escuela, cuál es su relación institucional (laboral o voluntaria, si devenga un salario), cuáles son sus derechos y obligaciones, cómo es su relación con los directivos y con sus compañeros docentes, cuáles son sus expectativas a futuro.
- INFORMACIÓN DOCENTE: Preguntar qué área o materia imparte y a qué grados, cuáles son sus horarios de trabajo, cómo define o programa sus actividades, qué métodos, materiales y espacios utiliza, si ha enfrentado algún tipo de dificultades para realizar su labor, cómo los ha resuelto o cómo cree que se deberían resolver.
- RELACIÓN CON LOS ALUMNOS: Preguntar por el número de alumnos y alumnas que atiende, por las características de estos (edad, cultura, actitudes), por su nivel de aprovechamiento, cómo son las relaciones que establece con sus alumnos,
- RELACIÓN CON LA COMUNIDAD: Preguntar cuáles son las características de la comunidad, cómo son sus relaciones con los padres de familia y con la comunidad, de qué forma participan en el proceso educativo de los niños, si lo facilitan o lo dificultan, cuál es su actitud hacia la escuela, si realiza algunas actividades fuera de la escuela o si invita a personas de la comunidad, qué festividades se realizan en la escuela o fuera de ella.
- OBSERVACIÓN: En los casos correspondientes, solicitar permiso para realizar observación durante las clases, planteando las características de la misma.

ALUMNOS(AS):

En el caso de los alumnos(as), como mencioné en el proyecto, trataré de realizar entrevistas colectivas (con grupos de tres a cinco alumnos) para generar confianza entre ellos.

- PRESENTACIÓN: Me presentaré a mí mismo y al proyecto de forma muy general y manifestaré mi interés en conocer su sentir acerca de la escuela, de sus maestros, de las clases, de los temas y de ellos mismos y no en cuestiones personalizables, asegurar confidencialidad y uso de seudónimos en caso que así lo requieran.
- Solicitar autorización para grabar la entrevista.
- INFORMACIÓN PERSONAL: Solicitaré sus datos personales: nombre, edad, lugar de nacimiento, lugar de residencia, lengua materna, grado que cursan, promedio, por qué vienen a la escuela, cuáles son sus expectativas a futuro.

- RELACIÓN INSTITUCIONAL: Qué opinan sobre la escuela, si creen que les ha servido para algo, para qué, qué les gusta y que no les gusta, lo han manifestado en algún momento, existen espacios para que manifiesten su opinión, qué hacen cuando no están en clases,
- PROCESO DE APRENDIZAJE: Qué clases reciben, quiénes son sus maestros, qué opinan de sus maestros, cómo imparten sus clases, que actividades realizan, qué tipo de textos ocupan, en qué lengua son las clases, son aburridas o entretenidas, qué clase les gusta más y por qué, si es fácil o difícil lo que enseñan los maestros, por qué creen que sea así, qué temas se les complica más, cómo les gustaría que fueran las clases, qué temas les gustaría aprender, qué opinan de sus compañeros, cómo es su relación con ellos.
- RELACIÓN CON LA COMUNIDAD: Qué opinan sus papás sobre sus estudios, de qué forma los apoyan y cómo apoyan ustedes a sus papás, qué opinan de las formas de vida de sus papás y de los adultos de la comunidad, cómo participan ustedes en las actividades de la comunidad, qué relación tiene con lo que aprenden en la escuela, les dejan tareas para la casa, cómo las resuelven, tienen algún problema para venir a la escuela.

PADRES DE FAMILIA:

- PRESENTACIÓN: Presentación personal y del proyecto: manifestar interés en procesos y no en cuestiones personalizables, asegurar confidencialidad y uso de seudónimos en caso que así lo requiera el informante.
- Solicitar autorización para grabar la entrevista.
- INFORMACIÓN PERSONAL: Obtener datos personales del entrevistado: nombre, sexo, edad, lugar de origen, lugar de residencia, ocupación, lengua materna.
- RELACIÓN INSTITUCIONAL: Cuántos hijos tiene, si los envía a la escuela, a qué escuela y por qué, qué opina de la educación, de esta escuela en particular y de sus maestros, cómo es su relación con los maestros de sus hijos, en que ha servido a sus hijos el ir a la escuela, de qué forma participa en la educación de sus hijos (reuniones de padres de familia o comités de educación), qué le gusta y qué no le gusta de la escuela, en qué le beneficia y en qué le afecta, cómo le gustaría que fuera.

GUÍA DE OBSERVACIÓN:

ESPACIOS DE OBSERVACIÓN:

- Aula
- Reuniones (de padres de familia, de maestros o de autoridades)
- Eventos especiales (Homenajes, festividades, desfiles...)
- Espacios cerrados (biblioteca, laboratorio)
- Espacios abiertos (canchas, pasillos, áreas libres, pizarras de anuncios)
- Talleres a docentes o clases a alumnos

AULA:

Realizaré observación durante varios días completos, tanto durante las clases como durante los recesos.

- Lengua predominante, técnicas y métodos de enseñanza (entre pura transmisión o construcción de conocimientos, de forma verbal o escrita), uso de materiales (libros, cuadernos, pizarras, láminas, etc.), tipo de contenidos que se trabajan, nivel y forma de participación de los alumnos (por géneros), forma de relación maestro-alumno, ritmos, horarios y formas de trabajo, espacios en que se realizan las clases y forma en que están organizadas, forma en que se manifiestan las particularidades culturales de los alumnos y del maestro.
- Solicitaré acceso para revisión a planes de clase, trabajos y tareas, evaluaciones, notas de maestros y alumnos, libros, cuadernos...

REUNIONES:

- Convocatoria, objetivos, organización, asistentes y participantes en las diferentes reuniones, nivel y forma de participación y actitudes (de diferentes actores y por género), forma en que se toman los acuerdos y las decisiones, espacios en que se realizan, lengua, espacios que se ocupan, temas que se abordan,

EVENTOS ESPECIALES:

- Tipo de eventos, fechas, objetivos, tipo de organización y convocatoria, número de participantes y forma de participación, organización de los espacios y periodicidades con que se realiza, lengua, vestido, objetos simbólicos, tipo de actividades, actitud de los participantes, relación con la comunidad y la cultura local,

ESPACIOS CERRADOS:

- Tipo de actividades y de actores que las realizan, horarios y tiempos, relaciones que se establecen, frecuencia, objetivos, tipo de materiales que se utilizan, organización de los espacios, encargados de los espacios y de las actividades, reglamentos de uso. En biblioteca: tipo de textos, textos en la lengua local.

ESPACIOS ABIERTOS:

- Tipo de interacciones y de actores, tipo de actividades y de actitudes, forma en que se ocupan los espacios, lengua,

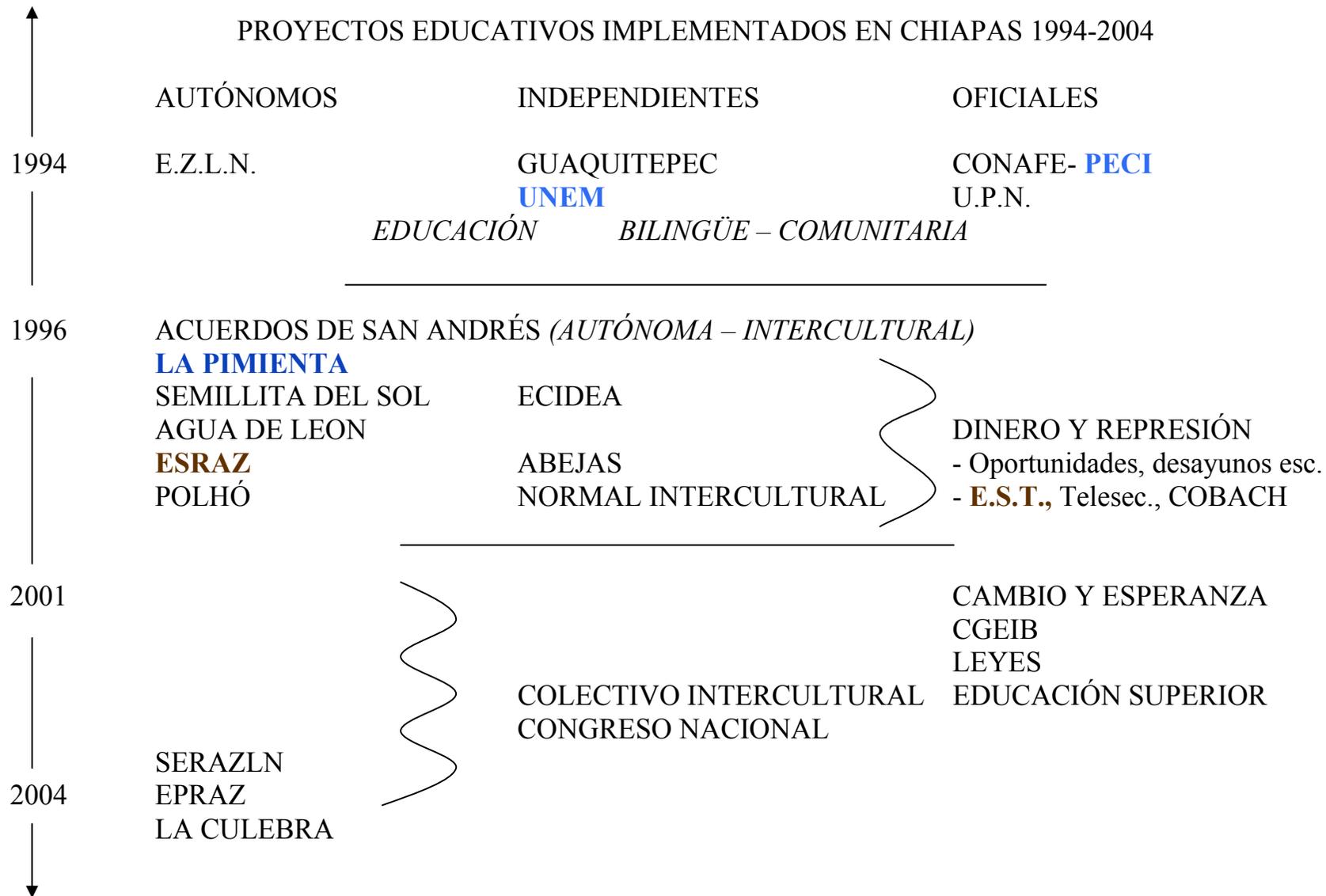
TALLERES:

- En caso de que me sea autorizado, organizaré talleres de análisis con el personal docente o clases con los alumnos en los que se reflexione sobre las particularidades que adquiere la educación en el medio indígena

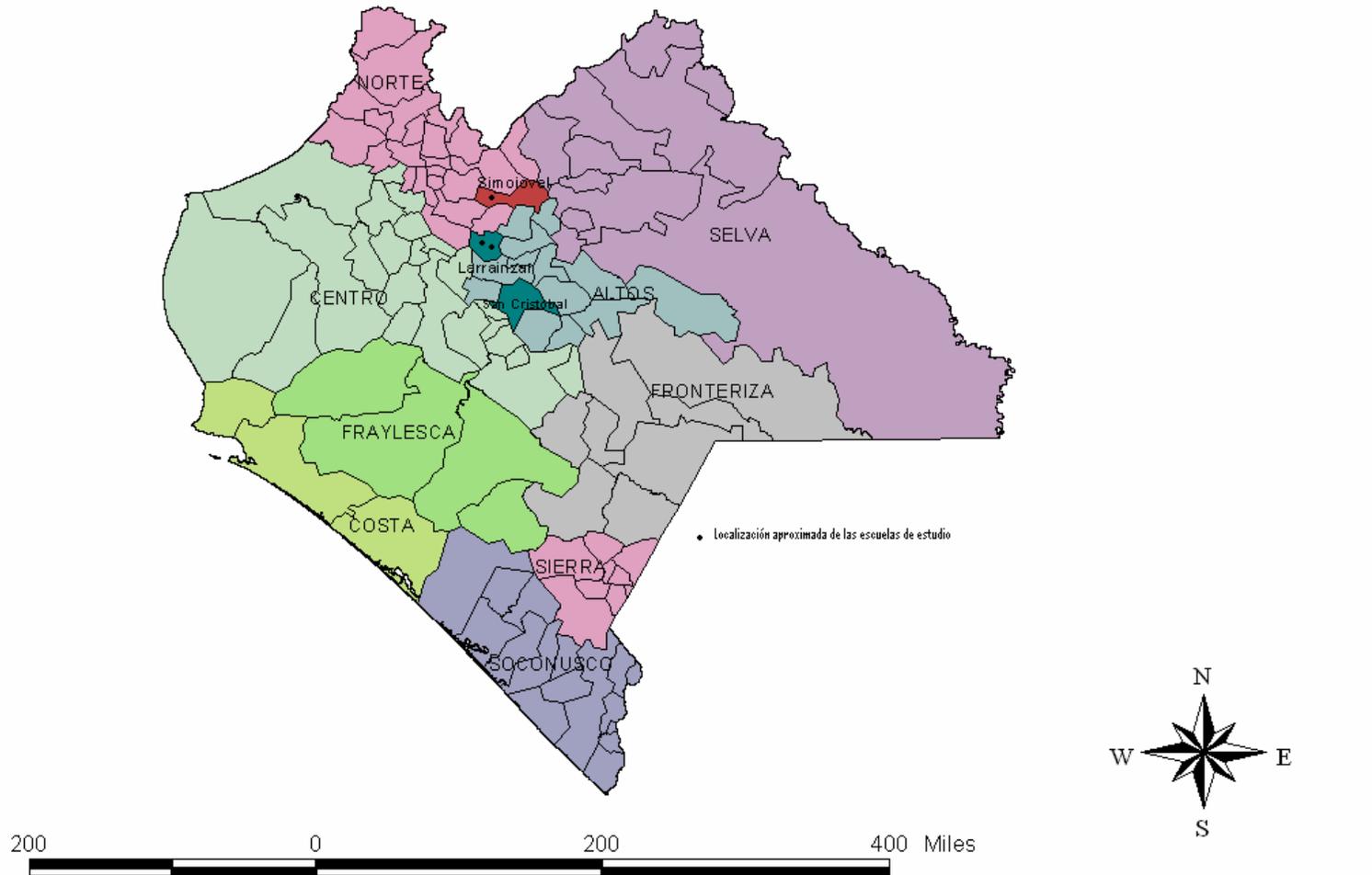
NOTA: En el campo pueden existir otro tipo de informantes con quienes pueda conversar, otro tipo de espacios en los que pueda realizar observación y otro tipo de datos que pueda recolectar, por lo que esta propuesta no es más que una guía para mi trabajo de campo.

ANEXO No 2

PROYECTOS EDUCATIVOS IMPLEMENTADOS EN CHIAPAS 1994-2004

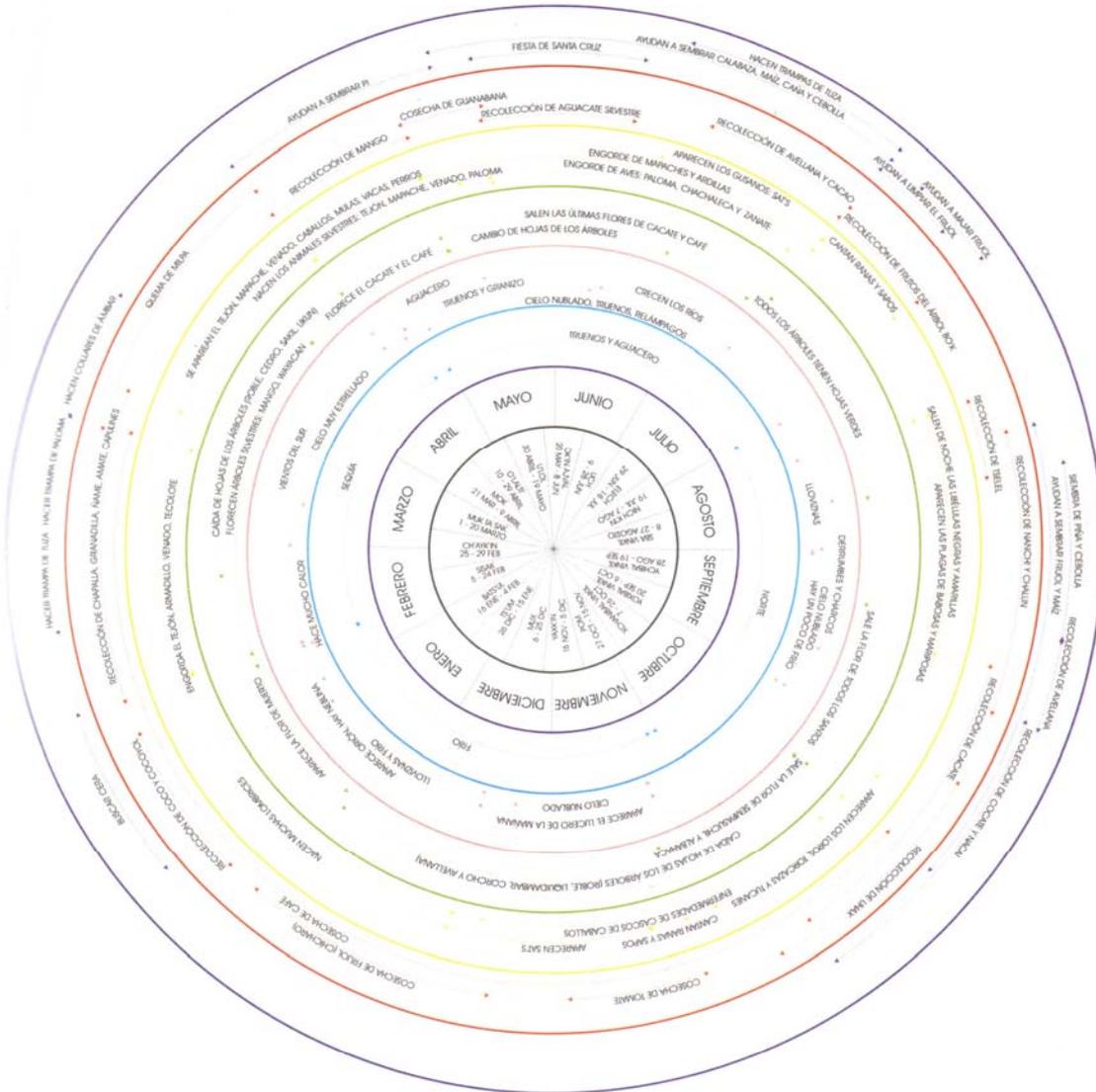


Mapa no. 1
Ubicación de los municipios de estudio en el estado de Chiapas



ANEXO No. 4

CALENDARIO DE ACTIVIDADES DEL PUEBLO TSOTSIL ZONA BAJA



COLORES	INDICADORES Y ACTIVIDADES
■ (Light Blue)	TEMPORADAS
■ (Light Green)	INDICADORES CLIMÁTICOS
■ (Light Yellow)	INDICADORES VEGETALES
■ (Light Orange)	INDICADORES DE COMPORTAMIENTO DE LOS ANIMALES
■ (Light Purple)	ACTIVIDADES DE LOS COMUNEROS
■ (Light Red)	ACTIVIDADES DE LOS NIÑOS

ANEXO NO. 5

PROPUESTA CURRICULAR A PARTIR DE UNA CONCEPCIÓN SINTÁCTICA DE CULTURA
(Taller EIB SCLC, UNEM-CIESAS junio 2002- por el Dr. Jorge Gasché)

CARTEL DE CONTENIDOS DE “NATURALEZA Y COMUNIDAD” (INCLUYE HISTORIA Y GEOGRAFÍA)

Articulación intercultural: CONOCIMIENTO Y SIGNIFICADO INDÍGENA – CONOCIMIENTO CIENTÍFICO

Ejes temáticos:

(1)	(2)	(3)	(4)
RECURSO NATURAL/ OBJETO	MEDIO AMBIENTE/ NATURALEZA	TRANSFORMACIÓN/ TÉCNICA	FIN SOCIAL / SOCIEDAD

Variable permanente:

SIGNIFICADO INDÍGENA (contenido en los discursos y en las conductas preventivas y propiciatorias)

Variables, sub-variables:

IDENTIFICACIÓN	TIPOS DE ECOSISTEMA	TIPOS DE PROCESO DE TRANSFORMACIÓN/PRODUCCIÓN	BIENESTAR/SALUD
CLASIFICACIÓN	HÁBITAT	OBJETO DE TRABAJO	EVENTOS SOCIALES
CARACTERÍSTICAS	NICHO ECOLÓGICO	MEDIO DE TRABAJO	PUEBLO Y TERRITORIO
COMPORTAMIENTO	ADAPTACIÓN	PROCESO	
FUNCIÓN	POBLACIÓN	FUERZA DE TRABAJO	
	CICLOS	COOPERACIÓN	
	CLIMATOLÓGICOS,	ALTERNATIVAS FRENTE A LOS	
	BIOLÓGICOS Y DE	IMPACTOS NEGATIVOS SOBRE EL	
	ACTIVIDADES	MEDIO	

ANEXO NO. 6
Cuadro de materias

	Para su aplicación a partir del año escolar 1993-1994		Para su aplicación a partir del año escolar 1994-1995
	PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
ASIGNATURAS ACADÉMICAS	Español 5 hrs. Semanales Matemáticas 5 hrs. Semanales Historia Universal I 3 hrs. Semanales Geografía General 3 hrs. Semanales Civismo 3 hrs. Semanales Biología 3 hrs. Semanales Introducción a la Física y a la Química 3 hrs. Semanales Lengua Extranjera 3 hrs. Semanales	Español 5 hrs. Semanales Matemáticas 5 hrs. Semanales Historia Universal II 3 hrs. Semanales Geografía de México 2 hrs. Semanales Civismo 2 hrs. Semanales Biología 2 hrs. Semanales Física 3 hrs. Semanales Química 3 hrs. Semanales Lengua Extranjera 3 hrs. Semanales	Español 5 hrs. Semanales Matemáticas 5 hrs. Semanales Historia de México 3 hrs. Semanales Orientación Educativa 3 hrs. Semanales Física 3 hrs. Semanales Química 3 hrs. Semanales Lengua Extranjera 3 hrs. Semanales Asignatura Opcional decidida en cada entidad 3 hrs. Semanales
ACTIVIDADES DE DESARROLLO	Expresión y Apreciación Artísticas 2 hrs. Semanales Educación Física 2 hrs. Semanales Educación Tecnológica 3 hrs. Semanales	Expresión y Apreciación Artísticas 2 hrs. Semanales Educación Física 2 hrs. Semanales Educación Tecnológica 3 hrs. Semanales	Expresión y Apreciación Artísticas 2 hrs. Semanales Educación Física 2 hrs. Semanales Educación Tecnológica 3 hrs. Semanales
TOTALES	35 hrs. Semanales	35 hrs. Semanales	35 hrs. Semanales

FUENTE: S.E.P (1993:16)

BIBLIOGRAFÍA

AGUADO ODINA, MA. TERESA

2000 "La educación intercultural: concepto, paradigmas, realizaciones", en: Díaz Couder (2000).

AGUILAR HERNÁNDEZ, CITLALI

1994 "El trabajo extraenseñanza de los maestros y la construcción social de la escuela", en: Luz Elena Galván, et. al. (Coords.), *Memorias del primer simposio de educación*, CIESAS, México, pp. 295-312.

AGUILAR MORALES, MARIO

1994 *La educación en México (1970-2000): de una estrategia Nacional a una estrategia Regional*, en: www.latarea.com.mx

AGUIRRE BELTRÁN, GONZALO

1964 "Introducción", en: Julio de la Fuente, *Educación, antropología y desarrollo de la comunidad*, Instituto Nacional Indigenista-Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, México.

ALEJOS GARCÍA, JOSÉ

1994 *Mosojántel. Etnografía del discurso agrarista entre los ch'oles de Chiapas*, UNAM, México.

ÁLVAREZ, JOSÉ LUIS

2002 "La expansión del derecho a la educación a través de los espacios no formales", en: *Cultura y educación. Revista de teoría, investigación y práctica*, vol. 14(3), octubre, Fundación Infancia y Aprendizaje, Madrid.

ALTHUSSER, LOUIS

1989 "Ideología y aparatos ideológicos del Estado (Notas para una investigación)", en: *La filosofía como arma de la revolución*, Siglo XXI, México, pp. 102-151.

BANCO MUNDIAL

1994 *Programa para Abatir el Rezago en Educación Básica, PAREB. Informe de la evaluación inicial*, Transparencia, S.C., Oaxaca, mecanuscrito.

1996 *Prioridades y estrategias para la educación*, Resumen elaborado por Transparencia, S.C., Oaxaca, mecanuscrito.

BARNACH-CALBÓ, ERNESTO

2000 "La nueva educación indígena en Iberoamérica", en: Díaz Couder (2000).

BERLANGA BENJAMÍN Y ULISES MÁRQUEZ

1996 *Técnicos en educación rural bilingüe-intercultural (nivel bachillerato). Plan y programas de estudio*, Consultores en Educación y Desarrollo S.C., México.

BERMÚDEZ URBINA, FLOR MARINA

2003 *Reforma Educativa en Chiapas, PAREIB*, Protocolo de investigación, Maestría en Antropología Social, CIESAS, México, mecanuscrito

BERTELY BUSQUETS, MARÍA

2000 *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*, Piados, México.

2003 *Conflicto intercultural, educación y democracia activa en México*. Proyecto de investigación, CIESAS, México.

BONFIL BATALLA, GUILLERMO

1987 *México profundo; una civilización negada*, SEP-CIESAS, México.

BOURDIEU, PIERRE

1978 *El oficio de sociólogo*, Siglo XXI, México.

1995 *Respuestas. Por una antropología reflexiva*, Grijalbo, México.

1996 *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Fontamara, México

1997 *Capital cultural, escuela y espacio social*, Siglo XXI editores, México.

1999 *Meditaciones pascalianas*, Editorial Anagrama, Barcelona.

BOWEN, JAMES

1985 *Historia de la educación occidental*, Herder, Barcelona.

BRESSER PEREIRA, LUIS CARLOS Y NURIA CUNILL GRAU

s/A *Lo público no estatal en la reforma del Estado*, Paidós, Barcelona.

CASTELLS, MANUEL, ET. AL.

1994 *Nuevas perspectivas críticas en educación*, Piados, España.

CASTORINA, JOSÉ ANTONIO, ET. AL.

1996 *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*, Paidós, México.

CHATEAU, JEAN

1959 *Los grandes pedagogos*, Fondo de Cultura Económica, México.

CHOMSKY, NOAM Y HEINZ DIETERICH

1998 *La Sociedad Global. Educación, mercado y democracia*, Joaquín Mortiz, México.

CIEPAC

1999 *Los Derechos Económicos y Sociales en Chiapas: Salud y Educación (II/II)*, Chiapas al día, , 25 de julio, San Cristóbal de Las Casas.

COLECTIVO POR UNA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

2001 *Propuesta para fomentar, orientar y documentar experiencias, proyectos y propuestas educativas en el contexto multiétnico de Chiapas*, San Cristóbal de Las Casas, mecanuscrito.

COLLINS, RANDALL

1977 "Functional and Conflict Theories of Educational Stratification", en: Jerome Karabel y H. Hasley (ed.), *Power and ideology in education*, Oxford University Press, New York, pp. 118-136.

CONSEJO NACIONAL DE FOMENTO EDUCATIVO (CONAFE)

2003 *Reglas de operación e indicadores de gestión y evaluación de los programas que opera El Consejo Nacional de Fomento Educativo*, México.

COORDINADORA GENERAL DE ESTUDIANTES

2003 *Boletín 28*, Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe Jacinto Canek, 16 de septiembre, San Cristóbal de Las Casas.

DE LA PEÑA, GUILLERMO

1999 "Territorio y ciudadanía étnica en la nación globalizada", en: *Desacatos*, 1, CIESAS, pp. 13-27, México.

DÍAZ COUDER, ERNESTO Y DAVID LÓPEZ CARDEÑA (COORD.),

2000 *Antología Temática. Educación Intercultural*, Secretaría de Educación Pública, México.

2000b *Antología Temática. Cultura e identidad*, Secretaría de Educación Pública, México.

2000c *Antología Temática. Ética y calidad en la educación*, Secretaría de Educación Pública, México.

DÍAZ POLANCO, HÉCTOR

2003 *Autonomía Regional. La autodeterminación de los pueblos indios*, Siglo XXI Editores, 4ª. Edición, México.

DIETZ, GUNTHER

2003 *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*, Universidad de Granada-CIESAS, Granada.

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN INDÍGENA (D.G.E.I.)

1999 *Estadística Básica de Educación Indígena, Inicio de Ciclo Escolar 1999-2000*, Subdirección de Planeación y sistemas de Información, México..

DE LEÓN, LOURDES

en prensa *La llegada del alma: lenguaje, infancia y socialización entre los tzotziles de Zinacantán*, CIESAS, México.

EJÉRCITO ZAPATISTA DE LIBERACIÓN NACIONAL

1992 *Chiapas: el Sureste en dos vientos, una tormenta y una profecía*, E.Z.L.N., Selva Lacandona.

ENLACE CIVIL, A.C.

s.a. *Centro de formación para promotores en educación. Semillita del Sol*,
(<http://www.laneta.apc.org/enlacecivil/educación.htm>)

ERICKSON, FREDERICK

1989 "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza", en Merlín C. Wittrock, *La Investigación de la enseñanza*, tomo II, Piados, Barcelona.

ESCUELA POPULAR COMUNITARIA INDÍGENA (EPCI)

2001 *Proyecto curricular intercultural*, La Pimienta, Chiapas, mecanuscrito.

FLECHA, RAMÓN

1994 "Las nuevas desigualdades educativas", en Castells (2000:55-82).

FREEDSON-GONZÁLEZ, MARGARET Y ELÍAS PÉREZ PÉREZ

1995 "Educación biingüe-bicultural y modernización en los Altos de Chiapas", en: *América Indígena*, vol. LV, número 1-2.

1999 *La educación bilingüe-bicultural en los Altos de Chiapas. Una evaluación*, Secretaría de Educación Pública-Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica, México.

FREIRE, PAULO

1970 *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI Editores, México.

1990 *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*, Paidós, Barcelona.

1994 "Educación y participación comunitaria", en Castells et. al. 1994.

FUNDACIÓN RIGOBERTA MENCHÚ TUM

1998 *Diagnóstico de la Realidad Educativa de los Pueblos Indígenas de los Altos de Chiapas (México)*, UNESCO y los países bajos-CESMECA-UNACH, San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México.

GARCÍA CASTAÑO, JAVIER

2000 "La educación multicultural y el concepto de cultura", en Díaz Couder (2000c).

GASCHÉ, JORGE

s.a. "Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punta de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura", ponencia para el simposio fl 11 del 50 CIAM.

2002 *Dominación, alteridad y objetividad en la perspectiva educativa intercultural ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad?*, Ponencia presentada en el Congreso Nacional de Educación Intercultural, Morelia, Michoacán.

GEERTZ, CLIFFORD

1987 *La interpretación de las culturas*, Gedisa, Barcelona.

1995 *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*, Amorrortu, Buenos Aires.

GIDDENS, ANTHONY

1993 *Las nuevas reglas del método sociológico. Crítica positiva de las sociologías interpretativas*, Amorrortu editores, Buenos Aires.

GIGANTE, ELBA

2000 "Una interpretación de la interculturalidad en la escuela", en: Díaz Couder 2000

GIROUX, HENRY

1992 *Teoría y resistencia en educación*, Siglo XXI Editores-Centro de Estudios sobre la Universidad-UNAM, México.

GOBIERNO CONSTITUCIONAL DEL ESTADO DE CHIAPAS

1993 *Educación básica en la Selva. Una experiencia educativa en consolidación*, Dirección de Educación Básica, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

GÓMEZ LARA, HORACIO

2002 *Educación, identidad y género en San Andrés Sakamch'en (Larráinzar), Chiapas*, Tesis de licenciatura en antropología, Universidad Autónoma de Chiapas, San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México.

GONZÁLEZ APODACA, ELENA

2000 *Escolarización y etnicidad reinventada: un bachillerato en Santa María Tlahuitoltepec Mixe*, Tesis de Maestría, Maestría en Antropología Social CIESAS Occidente, México.

GORZA, PIERO

1999 *Habitar el tiempo en San Andrés Larráinzar-Sakamch'en de los pobres. Escenas de un paisaje indígena*, Tesis de doctorado en Ciencias Sociales, El Colegio de Michoacán, Zamora, Michoacán.

GUEVARA NIEBLA, GILBERTO Y PATRICIA DE LEONARDO

1990 *Introducción a la teoría de la educación*, Trillas, México.

GUIERAS HOLMES, CALIXTA

1965 *Los peligros del alma. Visión del mundo de un tzotzil*, Fondo de Cultura Económica, México

HALE, CHARLES

2002 "Does multiculturalism menace? Governance, cultural rights and the politics of identify in Guatemala", *Journal of Latin American Studies*, vol. 34, no. 3.

HARAWAY, DONNA J.

1991 *Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinención de la naturaleza*, Ediciones Cátedra, Universidad de Valencia.

HERNÁNDEZ CASTILLO, ROSALVA AÍDA

2001 *La otra frontera. Identidades múltiples en el Chiapas poscolonial*, CIESAS, México.

HERNÁNDEZ, LÓPEZ, ARMANDO

2001 *Mi contexto comunitario*, manuscrito.

HOLLAND, WILLIAM R.

1978 *Medicina Maya en los Altos de Chiapas. Un estudio del cambio socio-cultural*, Instituto Nacional Indigenista, México.

INEA

1983 *Modelo metodológico de educación integral para adultos indígenas*, Dirección Técnica, México

INEGI

2000 *XII Censo General de Población y Vivienda 2000. Sistema para la consulta de bases de datos y tabulados de la muestra*, Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática, México.

INSTITUTO INDIGENISTA INTERAMERICANO (I.I.I.)

1982 *Seminario técnico de políticas y estrategias de educación y alfabetización en poblaciones indígenas. Informe final*, Oaxaca, mecanuscrito.

KLEIN, HILARY

2001 "La Educación y La Autonomía Indígena", Centro de Investigaciones Económicas y Políticas de Acción Comunitaria, (www.ciepac.org).

KÖHLER, ULRICH

1975 *Cambio cultural dirigido en los Altos de Chiapas*. México, Secretaría de Educación Pública- Instituto Nacional Indigenista, México.

KYMLICKA, WILL

1996 *Ciudadanía multicultural. Una teoría liberal de los derechos de las minorías*, Paidós, Barcelona.

LEÓN TRUJILLO, ABRAHAM

1999 *Comunalidad y educación bilingüe intercultural en Chiapas*, Consejo Estatal para la Cultura y las Artes/Gobierno del Estado de Chiapas, México.

LEYVA SOLANO, XOCHITL

1998 "Catequistas, misioneros y tradiciones" en: Viqueira (1998).

LUMALTIK NOPTESWANEJ Y ENLACE, COMUNICACIÓN Y CAPACITACIÓN, A.C.

2001 *Educándonos para nuestra nueva vida*, Ocosingo, Chiapas.

MACEDO, DONALDO

1994 "Nuestra cultura común: una pedagogía engañosa", en: Castells, et. al. (1994).

MARSTON, AMA

1997 *La Nueva Educación: Community Based Education and School Gardens in Chiapas*, México, thesis in partial fulfillment of NEVS and LALS.

MCCLAREN, PETER

1998 *Multiculturalismo revolucionario. Pedagogías de disensión para el nuevo milenio*, Siglo XXI Editores, México.

MEJÍA ZÚÑIGA, RAÚL

1964 *Raíces educativas de la Reforma*, Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, SEP, México.

MÉNDEZ GUZMÁN, ALONSO

2000 *El modelo educativo del Cesder en la escuela secundaria "Emiliano Zapata" de Guaquitepeq, Chilón, Chiapas*, Memoria de práctica profesional, Universidad Autónoma de Chiapas, San Cristóbal de Las Casas, Chiapas.

MODIANO, NANCY

1974 *La educación indígena en los Altos de Chiapas*, Instituto Nacional Indigenista-Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, México.

MORENO TOSCANO, ALEJANDRA

2000 "¿Por qué Chiapas está en crisis?", en: Cynthia Arnson y Raúl Benítez Manaut (coord.), *Chiapas. Los desafíos de la paz*, Instituto Tecnológico Autónomo de México- Woodrow Wilson International Center for Scholars, México, D.F.

MUÑOZ CRUZ, HÉCTOR

2001 "Trayectoria de las políticas de educación básica indígena en México", en: *De prácticas y ficciones comunicativas y cognitivas en educación básica*, Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología-Universidad Pedagógica Nacional, México.

MUÑOZ RAMÍREZ, GLORIA

2004 "Chiapas la resistencia", en Revista *Rebeldía*, no. 24, Frente Zapatista de Liberación Nacional, octubre.

MUÑOZ SEDANO, ANTONIO

2000 "Fundamentación teórica. La educación multicultural e intercultural", en: Díaz Couder 2000.

OLIVE, LEÓN

1999 *Multiculturalismo y pluralismo*, Piados-UNAM, México.

OROZCO ZUARTH, MARCO A.

2003 *Geohistoria de Chiapas. Geografía e historia*, Ediciones y sistemas especiales, S.A. de C.V., Tuxtla Gutiérrez.

PALACIOS, JESÚS

1978 *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*, Laia, Barcelona.

PAOLI, ANTONIO

2003 Educación, autonomía y lekil kuxlejal: aproximaciones sociolingüísticas a la sabiduría de los tseltales, Universidad Autónoma Metropolitana, México.

PECI

2001^a *Intervención académica comunitaria a nivel primaria*, Proyecto Educador Comunitario Indígena, Secretaría de Educación del estado de Chiapas, Tuxtla Gutiérrez.

2001^b *Elementos de las Ciencias Naturales en la Educación Básica*, Proyecto Educador Comunitario Indígena, Secretaría de Educación del estado de Chiapas, Tuxtla Gutiérrez.

2003 *Opciones de trabajo para el aula multigrado. Primaria*, Proyecto Educador Comunitario Indígena, Secretaría de Educación del estado de Chiapas, Tuxtla Gutiérrez.

PÉREZ ENRÍQUEZ, MARÍA ISABEL

2002 *Resistencia y participación política de las mujeres indígenas de los altos de Chiapas (San Andrés Sac'amché (Larráinzar) y San Pedro Chenalhó) 1994-2000*, Tesis de doctorado en ciencia política, Universidad Nacional Autónoma de México, México.

PÉREZ PÉREZ, ELÍAS

2000 *La crisis de la educación indígena en el área tsotsil de los Altos de Chiapas*, Tesis, San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México.

PIECK GOCHICOA, ENRIQUE

1996 *Función social y significado de la educación comunitaria. Una sociología de la educación no formal*, El Colegio Mexiquense-UNICEF, México.

PINTO, LOUIS

2002 *Pierre Bourdieu y la teoría del mundo social*, Siglo XXI Editores, México.

PINEDA, LUZ OLIVIA

1993 *Caciques culturales. El caso de los maestros bilingües de los Altos de Chiapas*, Altres Costa Amic, Puebla, México

RAMÍREZ, RAFAEL,

1976 *La escuela rural mexicana*, Sepsetentas, no. 290, Secretaría de Educación Pública, México.

ROCKWELL, ELSIE

1980 *La relación entre etnografía y teoría en la investigación educativa*, Cinvestav, México.

--- y Justa Ezpeleta

1992 "La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso", en: Díaz Couder (2000c)

ROJAS CORTÉS, ANGÉLICA

1999 *Escolaridad e interculturalidad. Los jóvenes wixaritari en una secundaria de Huicholes*, Tesis de Maestría en Antropología Social CIESAS Occidente, México.

REBOLLEDO, NICANOR,

s.a. *Educación y etnicidad. Estatus indígena de los profesores bilingües*, Universidad Pedagógica Nacional, México, mecanuscrito.

ROSS, NORBERT

1996 *Nutz lok'el li k'axlane: una versión indígena de las expulsiones de ladinos de San Andrés Larráinzar*, Anuario del Instituto de Estudios Indígenas de la Universidad Autónoma de Chiapas, Volumen VI, San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México.

RUS, JAN

1998 "La comunidad revolucionaria institucional", En: Viqueira (1998).

SAFA, PATRICIA

1992 *¿Por qué enviamos a nuestros hijos a la escuela?*, Grijalbo, México.

SCOTT, JAMES C.

1990 *Los dominados y el arte de la resistencia. Discursos ocultos*, Ediciones Era, México.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN

1996 *Reorientaciones 1997*, Proyecto Educador Comunitario Indígena, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

1993 *Plan y programas de estudio 1993. Educación básica. SECUNDARIA*, México.

1995a *Análisis del sistema de educación básica en Chiapas. Una aproximación a partir de indicadores de eficiencia*, Delegación especial en Chiapas, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

1995b *Mejoramiento cualitativo del sistema de estadística continua del sector educativo en la entidad*, Delegación especial en Chiapas, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

2001 *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, México.

SEP-CONAFE

1988 *CONAFE*, SEP, México.

STREET, SUSAN

2001 *Trabajo docente y democracia popular en México. La reestructuración educativa desde el movimiento magisterial michoacano*, ponencia presentada en el congreso anual de la Asociación de Estudios Latinoamericanos, Washington, D.C.

TAYLOR, CHARLES

1993 *El Multiculturalismo y la política del reconocimiento*, Fondo de Cultura Económica, México.

THOMPSON, JOHN B.

1990 *Ideology and Modern Culture*, Polity Press, Cambridge.

TOLEDO TELLO, SONIA

1996 *Historia del movimiento indígena en Simojovel 1970-1989*, Instituto de Estudios Indígenas, Universidad Autónoma de Chiapas, México.

TORRES, CARLOS ALBERTO

2001 *Democracia, educación y multiculturalismo, Siglo XXI*, México.

UNIÓN DE MAESTROS DE LA NUEVA EDUCACIÓN PARA MÉXICO (UNEM)

1999 *Bachillerato pedagógico comunitario para la formación de docentes de educación primaria bilingüe intercultural. Plan y programas de estudios*, Chiapas, México, mecanuscrito.

s.a. *Modelo curricular de la educación primaria intercultural bilingüe*, México, mecanuscrito.

2004 *Tarjetas de autoaprendizaje*, Editorial Santillana, México.

VÁZQUEZ, JOSEFINA ZORAIDA, JOSÉ MARÍA KAZUHIRO, ET. AL.,

1999 *La educación en la historia de México*, El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos, México.

VELASCO PALACIOS, ANTONIO

2003 *"Geohistoria" de Chiapas. Programa reestructurado*, Antonio Velasco Palacios, Tuxtla Gutiérrez.

VIGOTSKY, LEV S.

1989 *Obras completas*, Editorial pueblo y educación, La Habana.

1996 *Pensamiento y lenguaje*, Ediciones Quinto Sol, México.

VIQUEIRA, JUAN PEDRO Y MARIO HUMBERTO RUZ (ED.)

1998 *Chiapas: Los rumbos de otra historia*, CEM-UNAM-CIESAS-CH-UNAM- CEMCA-Universidad de Guadalajara, México.