





# LUCHA, RESISTENCIA Y EDUCACIÓN



# LUCHA, RESISTENCIA Y EDUCACIÓN

UNA EXPERIENCIA ORGANIZATIVA  
DEL PUEBLO TSOTSIL  
EN EL SURESTE MEXICANO

Efrén Orozco López

UNIVERSIDAD DE CIENCIAS Y ARTES DE CHIAPAS

CENTRO DE ESTUDIOS SUPERIORES DE MÉXICO Y CENTROAMÉRICA

EDITORIAL ITACA

Este libro fue arbitrado por pares académicos del Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana y de la Universidad Pedagógica Nacional.

*Lucha, resistencia y educación. Una experiencia organizativa del pueblo tsotsil en el sureste mexicano,*  
de Efrén Orozco López

D.R. © 2017 Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas  
1 Av. Sur Poniente 1460  
C.P. 29000, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas  
Tel. (961) 617 0400  
ISBN: 978-607-8410-85-9

Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica  
Calle Bugambilia 30, Fracc. La Buena Esperanza  
C.P. 29243, San Cristóbal de Las Casas, Chiapas  
Tel. (967) 678 6921  
editorial.cesmeca@unicach.mx  
www.cesmeca.mx

D.R. © 2017 David Moreno Soto  
Editorial Itaca  
Piraña 16, Colonia del Mar  
C.P. 13270, Ciudad de México  
Tel. (55) 5840 5452  
itaca00@hotmail.com  
www.editorialitaca.com.mx  
ISBN: 978-607-97642-3-4

Diseño de la cubierta: Efraín Herrera  
Primera edición: 2017

Impreso y hecho en México / *Printed and made in Mexico*

## ÍNDICE

PRESENTACIÓN	13
LA LUCHA Y LA RESISTENCIA INDÍGENAS	19
La lucha y la resistencia indígenas: un campo de problematización en educación	20
La lucha y la resistencia de los pueblos originarios en el marco de la filosofía de la liberación	21
Lucha y resistencia: conceptos centrales para la transformación social	26
Primera etapa de la lucha y la resistencia indígenas	33
Segunda etapa de la lucha y la resistencia indígenas	35
Tercera etapa de la lucha y la resistencia indígenas en el contexto de la globalización	38
La transnacionalización de los conflictos	50
HORIZONTES FILOSÓFICOS, PEDAGÓGICOS Y POLÍTICOS DE LA FORMACIÓN EN LA LUCHA Y LA RESISTENCIA	55
La filosofía de la educación. Aportes para la lucha y la resistencia de los movimientos indígenas	55
Fundamentos filosóficos de la pedagogía crítica	63
Aportes del pensamiento de Paulo Freire	66
La pedagogía de la liberación. Un paradigma teórico de lucha y resistencia a través de la educación	68
Premisas pedagógicas y políticas del pensamiento de Paulo Freire	72

Fundamentos epistemológicos y metodológicos de la pedagogía de la liberación	74
Educación popular	77
La emergencia de la teología de la liberación	80
La teología de la liberación en el estado de Chiapas	83
La incorporación de la teología de la liberación en Los Altos de Chiapas y la formación de agentes pastorales en la concientización político-pedagógica	86
LA EDUCACIÓN ALTERNATIVA: UNA RESPUESTA A LOS MODELOS HEGEMÓNICOS DE EDUCACIÓN	93
La educación alternativa como estrategia de lucha y resistencia indígenas	93
La educación alternativa en Chiapas	95
Emergencia del Proyecto de Educación Alternativa para los Desplazados de Chenalhó	108
El Proyecto de Educación Alternativa Tsotsil	115
Características generales del Proyecto de Educación Alternativa Tsotsil	122
Dinámicas de trabajo en el Proyecto de Educación Alternativa Tsotsil	125
Las problemáticas y necesidades de los alumnos consideradas y trabajadas desde el Proyecto de Educación Alternativa Tsotsil	144
Discursos y prácticas de lucha y resistencia por parte de los alumnos y alumnas del Proyecto de Educación Alternativa Tsotsil	150



REFLEXIONES FINALES	157
Cómo construir otras formas de educación en lucha y resistencia frente al poder hegemónico	157
Lucha, resistencia y educación: una vía en construcción	159
Dimensión política de la lucha y la resistencia	160
La dimensión pedagógica de la lucha y la resistencia	161
El ser y el sentir de la Organización de la Sociedad Civil Las Abejas	162
Análisis del proceso histórico y político del Proyecto de Educación Alternativa Tsotsil	166
Problemáticas y aportes de la lucha y la resistencia de la Organización de la Sociedad Civil Las Abejas y del Proyecto de Educación Alternativa Tsotsil	167
Propuestas para el Proyecto de Educación Alternativa Tsotsil	170
BIBLIOGRAFÍA	175
Entrevistas	189
Talleres	190
Documentos	190



## AGRADECIMIENTOS

México es un país cuyas múltiples riquezas naturales han sido el germen de culturas diversas; pero es también una nación con profundas desigualdades sociales. Los lugares en donde pueden observarse más nítidamente los contrastes de su diversidad cultural, la exclusión y la desigualdad, son los espacios habitados por los pueblos originarios de nuestro país. Los tres siglos de invasión europea y los más de 200 años de colonialismo interno han complejizado el entorno en que se encuentran situados los grupos étnicos de México.

Los mayas del sur de México, especialmente el pueblo maya-tsotsil que habita en el municipio de Chenalhó, en la región de Los Altos del estado de Chiapas, desarrollan desde hace más de 20 años un proceso organizativo que dio vida a la Organización Sociedad Civil Las Abejas de Acteal, una organización que surgió para combatir los excesos y abusos de caciques y autoridades, así como para resolver problemas intracomunitarios.

En el año 1997 la comunidad de Acteal fue conocida en el mundo por la masacre ocurrida en ella, un suceso en el que murieron 45 indígenas tsotsiles a manos de paramilitares afiliados al Partido Revolucionario Institucional. Desde 1998, año de mi llegada a Acteal como observador de derechos humanos, hasta la fecha, la organización y muchos de sus integrantes me han abierto las puertas para enterarme de su caminar, pero también para compartir conmigo sus vidas, su dolor, sus emociones y esperanzas. Les agradezco pues de corazón que me hayan permitido conocer su historia y documentarla; haberlos conocido ha sido trascendental en mi formación humana y académica.

La experiencia de investigación participativa que se concreta en este libro no hubiese sido posible sin los apoyos para la formación e investigación otorgados por el Consejo Nacional

de Ciencia y Tecnología y sin el respaldo que me brindó el Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (Cesmeca-Unicach), instituto donde cursé mis estudios de doctorado y que me facilitó los recursos para la publicación de este volumen. Agradezco todo el apoyo académico y humano recibido por el Área Editorial del Cesmeca-Unicach y por la Editorial Itaca. Es aún más significativo el esfuerzo del Cesmeca-Unicach en el actual contexto económicamente adverso, lleno de recortes presupuestales para la educación superior y la investigación.

Agradezco también la lectura de la versión final del libro realizada por Bruno Baronnet y Patricia Medina, académicos de gran nobleza intelectual; y asimismo deseo destacar el trabajo de corrección de estilo realizado por Noé Gutiérrez. Agradezco especialmente la lectura y las gestiones realizadas por Flor Marina Bermúdez, quien dedicó especial atención al seguimiento del libro. Ella ha sido un apoyo fundamental en mi desarrollo académico, pero sobre todo personal, con miras a la concreción de muchos esfuerzos; evitó que la frustración, el enojo, el cansancio y la pesadumbre de un contexto adverso dieran al traste con un proyecto de vida compartido.

A mi familia, que es la piedra angular de todo —de lo académico y lo anímico—. Mis padres en un primer momento hicieron todo lo que estuvo en sus manos para que mi proceso en la maestría, y posteriormente en el doctorado, no naufragara. A mis hermanos, que siguieron y siguen atentamente mi trayectoria, a veces penosa, a veces feliz, frustrante pero también satisfactoria. Todos y cada uno han prestado oídos atentos a mis proyectos y hacen suyas mis expectativas.

Agradezco a todos los que coincidieron en tiempo, espacio y ánimo para concretar un libro que no sólo será uno más dentro del gran acervo intelectual, sino uno muy especial para algunas personas: una inyección de ánimo y de fuerza, un pretexto para el festejo, una pequeña parte de la memoria de un pueblo, una esperanza en el cambio, una exigencia de respeto a la dignidad y a la concreción de derechos.

## PRESENTACIÓN

La guerra de baja intensidad como producto del levantamiento armado del Ejército Zapatista de Liberación Nacional, mostró la capacidad del gobierno mexicano para formar grupos armados en el seno de las comunidades de la Selva y de Los Altos de Chiapas. La ola de temor y violencia que se levantó entre 1994 y 1997 ocasionó el desplazamiento de más de 9 000 personas, entre las cuales se encontraban las comunidades tsotsiles asentadas en campamentos de desplazados de Chenalhó. El 22 de diciembre de 1994 se vivió, lamentablemente, una más de las masacres de que rebose la historia de México: 18 mujeres, cinco de ellas embarazadas, hombres, niños y ancianos, fueron asesinados brutalmente cuando realizaban un acto de ayuno y oración. Esta tragedia provocó una profunda indignación no sólo por la violencia perpetrada contra los indígenas más pobres del país, sino por la estela de impunidad que ha dejado el litigio en torno a estas muertes. Año con año, cada 22 de diciembre el pueblo tsotsil de Las Abejas de Acteal levanta la voz en su reclamo de justicia y dignidad. Las masacres de Aguas Blancas, la violencia en San Salvador Atenco, la muerte de estudiantes de Ayotzinapa y las personas fallecidas en los sucesos de Nochixtlán, son tan sólo un recordatorio de la violencia que ejerce el Estado contra los movimientos indígenas de este país; tales hechos exhiben también la impunidad sistémica y la violencia institucional que se reproduce con cada muerte contada.

La lucha por la autonomía política y territorial de los pueblos indios enfrenta uno de sus momentos más complejos. Los derechos ganados a principios del siglo pasado se ven vulnerados por las prácticas del neoextractivismo en diferentes partes del país. La reciente declaración del Consejo Nacional Indígena, reunido en octubre de 2016, revela que los pueblos originarios enfrentan como principal problema la presencia

de empresas extractivistas en sus territorios. Ante los ojos de todos, las corporaciones avanzan sin cortapisas y acaban con los recursos hídricos y naturales de los pueblos indios. Las reformas estructurales favorecen el despojo de los territorios ancestrales, la precariedad laboral y la emergencia de latifundios modernos en manos de personas y corporaciones que forman importantes bloques de poder a través de estrategias de colusión plenamente documentadas.

La situación actual nos convoca a identificar los cambios que enfrentan los pueblos indios así como las luchas que emprenden para transformar el orden existente; estamos obligados a revelar y documentar los referentes que han posibilitado las experiencias sociales de las injusticias, con la finalidad de comprender tanto los alcances del poder como las condiciones de los procesos de resistencia y de las emergencias de emancipación que se gestan en el seno de estas revueltas por un mundo y una vida buenos para todos.

En este presente convulso pero nutrido de la esperanza que sigue construyendo cotidianamente caminos posibles de rebeldía, se inscribe el libro que el lector tiene en sus manos. Su autor, Efrén Orozco López, es un filósofo y antropólogo mexicano que se ha preocupado especialmente por brindar una perspectiva teórico-analítica de los procesos sociales de disputa y antagonismo de las movilizaciones indígenas; a tal efecto ha configurado un marco conceptual para comprender los procesos de resistencia de la Organización de la Sociedad Civil las Abejas de Acteal. Y lo ha hecho analizando la historicidad del tránsito de los ciclos de lucha posteriores a la masacre ocurrida dos décadas atrás.

Desde una mirada políticamente comprometida, alimentada por los aportes de la filosofía de la educación y la antropología política, Efrén Orozco ha acompañado largamente, como intelectual y como aprendiz, a la Organización de la Sociedad Civil Las Abejas de Acteal. Este hecho nos muestra la importancia no sólo de analizar sino también de aprender lo más posible de los caminos y procesos de lucha y resistencia que conducen cada día los pueblos indios de México. El texto propone un espacio de problematización y análisis de los procesos

políticos y de las luchas indígenas vinculadas al campo de las alternativas educativas, concibiéndolas no sólo como formas de resistencia sino también de emancipación de pueblos como el tsotsil.

El presente libro constituye una interesante propuesta analítica de la genealogía política y pedagógica del proyecto Educación Alternativa Tsotsil, el cual es impulsado por la organización; dicha propuesta reconoce el ámbito de las mediaciones y sentidos que construyen las memorias sociales y pedagógicas en marcos de lucha política y autonomía, es decir, de emergencia de insumisión social y pedagógica. El texto ofrece una gran riqueza de ideas en su comprensión de este proyecto educativo, por cuanto articula, como marco conceptual y argumentativo, los principios de la tríada constituida por la filosofía, la pedagogía y la teología de la liberación en su trayecto latinoamericano y en su desarrollo en México, particularmente en Chiapas mediante el impulso de la Diócesis de San Cristóbal de Las Casas, guiada por el obispo Samuel Ruiz, quien configuró la “teología india”.

El planteamiento de la Iglesia, y su opción por los pobres como una base ideológica para la toma de conciencia y la comprensión de la realidad de los pueblos tsotsiles de Los Altos de Chiapas, así como de los tseltales, tojolabales y ch’oles de la selva, implica una perspectiva de pensamiento y reflexión teórica, metodológica y filosófica muy pertinente y poco analizada en los estudios, desde diferentes disciplinas, sobre los proyectos de educación alternativa y autónoma.

En cuanto a la estructura del texto, en el primer capítulo, “La lucha y la resistencia indígenas”, se brindan referentes para la comprensión del marco histórico y contextual en que se desenvuelven los proyectos de educación indígena impulsados por las propias comunidades y las organizaciones sociales, como en el caso de Las Abejas; dichos referentes permiten entender los horizontes teóricos y epistémicos desde los que se desarrolla este estudio, el cual genera al mismo tiempo una propuesta con base en la filosofía de la liberación (Dussel, 1996). Esto último lo hace construyendo niveles de reflexión donde el papel de las mediaciones resulta fundamental para

la comprensión tanto de proyectos autónomos como de la capacidad de acción social en la apertura de horizontes y de propuestas epistémicas investigativas.

En los capítulos segundo y tercero, titulados “Horizontes filosóficos, pedagógicos y políticos de la formación en la lucha y la resistencia” y “La educación alternativa. Una respuesta a los modelos hegemónicos de educación”, Orozco ofrece planteamientos inéditos al efectuar un recorrido por diversos autores correspondientes a dos campos diferentes: el de la filosofía y el de la teoría educativa. Efrén Orozco se vale de ambos campos –de Hegel, Kant, Dilthey, Durkheim y Dewey, y de Paulo Freire en el terreno la pedagogía crítica– para sustentar la genealogía y los referentes fundamentales de la pedagogía, filosofía y teología de la liberación. En todos estos elementos abrevan las propuestas de educación autónoma y el proyecto Educación Alternativa Tsotsil, itinerario necesario que aporta este libro y en general el invaluable trabajo de Efrén Orozco.

En el último apartado, “Cómo construir otras formas de educación en lucha y resistencia frente al poder hegemónico”, el autor nos brinda una serie de ejes-dimensiones que siguen una línea argumentativa clara a lo largo del libro en su conjunto, ya que este espacio posibilita lo mismo una síntesis de cierre que una apertura a nuevas consideraciones que permiten advertir la capacidad de reflexión en el ámbito de la filosofía política y en la compleja construcción del trabajo etnográfico: herramientas necesarias para comprender el proyecto de Educación Alternativa Tsotsil en sus transformaciones y permanencias (persistencias) así como en su historicidad; ambos campos nos sirven para analizar el espacio y el cambio intergeneracional de los actores que lo llevan a cabo.

En síntesis, los aportes del libro son claros pues ofrece contribuciones importantes basadas en los resultados de una investigación de larga trayectoria; realiza un análisis pertinente y propositivo en el ámbito de la teoría educativa y pedagógica contemporánea en América Latina, y analiza las particularidades del proyecto pedagógico a través de una revisión de las acciones pedagógicas y didácticas utilizadas en los espacios formativos de la organización. Todo ello es necesario



para una comprensión profunda de los proyectos alternativos de educación.

En este sentido, Efrén Orozco genera un aporte relevante al realizar un itinerario argumentativo que resulta muy acertado, ya que estos proyectos son impulsados por los propios actores sociales desde los contextos situados; de ahí que el libro contribuya a una adecuada comprensión de la educación alternativa como respuesta y estrategia de emancipación política, como elemento indispensable de los procesos de lucha y resistencia indígena.

Se muestra la relevancia de que las luchas que conducen los pueblos originarios sean comprendidas desde sus avatares, encuentros y desencuentros; en cambio, la academia tiene una deuda histórica con los pueblos originarios de este país por muchos motivos, pero uno fundamental es la visión “extractiva” de sus metodologías y formas de exposición. Por ello el presente libro merece ser leído y difundido, ya que a partir del posicionamiento político del autor se revela la importancia del trabajo colaborativo como base del vínculo social imprescindible para que la investigación abone el conocimiento de las luchas y avances en contextos adversos, como la continuada guerra de baja intensidad que experimentan estos pueblos.

La lucha de la Organización de la Sociedad Civil Las Abejas es un claro ejemplo de lo que la dignidad indígena puede hacer por este país; el anhelo de justicia será siempre el motor fundamental de los movimientos que luchan contra el poder hegemónico, y es también un aliciente para pensar en nuevas formas de emancipación con justicia y dignidad.

*Patricia Medina,*  
Ciudad de México

*Flor Marina Bermúdez,*  
San Cristóbal de Las Casas

Invierno de 2016



## LA LUCHA Y LA RESISTENCIA INDÍGENAS

En los imaginarios sociales de los pueblos originarios en lucha y resistencia, el 12 de octubre de 1492 es un dato que guarda amplios simbolismos. En torno a esta fecha se ha construido la historia sobre el “descubrimiento de América”.

Este hecho histórico ha sido calificado por los grupos dominantes como “el encuentro de dos mundos”, aunque en realidad se trató del choque de las culturas europeas con los pueblos nativos, es decir, del encuentro violento que dio origen a una desigual disputa por el poder y la riqueza, contienda que sigue vigente hasta nuestros días.

A lo largo de la historia, esta lucha se ha caracterizado por el despojo de territorios, el genocidio y la dominación cultural, política y económica; por la destrucción de bienes materiales y simbólicos; por el empobrecimiento, la exclusión y la discriminación de los pueblos originarios a manos de las élites que han detentado el poder en distintas etapas. Tres siglos de dominación colonial generaron una estructura político-económica jerárquica donde los elementos raciales definían la posición de los individuos. Prácticas como el blanqueamiento, el mestizaje, la creación de castas y la esclavitud determinaron el rumbo de la relación entre los europeos y los pueblos originarios subordinados al control y el poder.

El dominio colonial estuvo marcado por las sublevaciones de grupos indígenas que intentaban recuperar sus territorios y restablecer su orden social fundamentado en un sistema político-religioso de carácter politeísta. Los europeos lograron sofocar las revueltas y mantuvieron el control de sus colonias en el “Nuevo Mundo” por medio de la estratificación y la explotación.

Con la independencia de América se instauró un nuevo sistema sociopolítico fundamentado en la figura del Estado. En los nuevos Estados nacionales, a partir de la época de las

reformas liberales se instituyó un discurso de libertad individual, homogeneización social y desarrollo industrial. La lógica del Estado se impuso directamente a los pueblos originarios del continente a través de políticas sociales de exterminio en algunos lugares, y en otros mediante la castellanización y la integración a la cultura dominante. En esta dinámica política del nuevo régimen continuaron en vigencia la expoliación de territorios, la exclusión y la discriminación de los pueblos indígenas, prácticas que han pervivido desde la Colonia.

El siglo pasado fue escenario de diferentes formas de violencia por parte del Estado contra los grupos indígenas en México. La masacre de 45 tsotsiles ocurrida el 22 de diciembre de 1997 en la localidad de Acteal, ubicada en el municipio chiapaneco de Chenalhó (correspondiente a la región de Los Altos), es una de ellas. Este hecho sangriento reveló la pervivencia de la represión, el racismo, la intolerancia y la violencia hacia los indígenas de Chiapas y hacia los pueblos originarios en general. La masacre de Acteal marcó la vida nacional por su brutalidad e impunidad y tuvo como respuesta la ejemplar lucha de los indígenas que, desde la subalternidad y la resistencia, no han cejado en sus demandas y en su búsqueda de justicia.<sup>1</sup>

### *La lucha y la resistencia indígenas: un campo de problematización en educación*

El presente libro se sitúa en los procesos de educación alternativa propuestos por muchas organizaciones y pueblos originarios que intentan hacer valer sus derechos consagrados en el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT). Muchos de los proyectos de educación alternativa son relativamente nuevos y han surgido como resultado de diversos procesos de la lucha y la resistencia indígenas en diferentes latitudes de América Latina.

<sup>1</sup> Para una cronología más detallada, y para profundizar en las implicaciones de la masacre de Acteal, véase el sitio web: <<http://acteal.blogspot.mx/p/la-masacre-de-acteal.html>>.

Tomo como referente de lucha y resistencia indígena a la Organización de la Sociedad Civil Las Abejas, surgida en 1992 en el municipio de Chenalhó, en la región de Los Altos del estado de Chiapas, y mi análisis se centra en el Proyecto de Educación Alternativa Tsotsil. Éste depende del apoyo de la parroquia de Chenalhó y ofrece un espacio para el desarrollo de los procesos educativos; ofrece a los estudiantes becas, promotores educativos y asesores para que solventen necesidades tales como el transporte, el hospedaje, la alimentación y la adquisición de material educativo.

La Organización de la Sociedad Civil Las Abejas participa en el proyecto educativo a través de la facilitación de promotores de educación, los cuales imparten clases y forman a las nuevas generaciones que no se han incorporado o que han desertado de las instancias educativas oficiales.

Este proyecto resulta relevante porque ha resistido a las políticas de cooptación instrumentadas por medio de los programas de transferencias condicionadas;<sup>2</sup> pone a debate la pertinencia de la educación pública frente a un proyecto político en resistencia, y muestra una particular forma de autonomía y de exigencia de derechos para los pueblos originarios.

Centrado en el análisis de esta experiencia, expongo la relevancia de la lucha y resistencia indígena en los contextos políticos actuales.

### *La lucha y la resistencia de los pueblos originarios en el marco de la filosofía de la liberación*

Durante la segunda mitad del siglo XX, muchas de las organizaciones latinoamericanas posicionadas en la lucha y resistencia han tenido como horizonte la búsqueda de la liberación. El paradigma de la liberación latinoamericana se forjó con características que emanaron de un contexto específico. La

<sup>2</sup> De acuerdo con la Cepal (2007), se trata de programas de atención directa a las personas más pobres e implican la entrega de apoyos materiales (usualmente transferencias en efectivo) para la protección de niveles básicos de consumo, ya sea por situación de crisis o por pobreza persistente.

proliferación de la pobreza derivada de una injusta distribución de la riqueza en estos países, la influencia político-económica de Estados Unidos en el continente, y la existencia de gobiernos militares y autoritarios, fueron los factores que determinaron el rumbo de la producción del pensamiento y la praxis latinoamericanos.

Tres corrientes de pensamiento fluyeron a lo largo y ancho del continente, aunque no faltaron los obstáculos para su consolidación: desde la trinchera filosófica, Enrique Dussel (1996) cuestionó las estructuras epistemológicas dominantes; desde la práctica educativa Paulo Freire (1969-2002) promovió procesos pedagógicos liberadores; y la teología de la liberación aportó su cuota de concientización y crítica a la estructura de opresión e injusticia existente.

Gustavo Gutiérrez, teólogo peruano nacido en 1928 —y conocido como el padre de la teología de la liberación—, formuló una crítica a la ortodoxia clerical de la Iglesia católica; dicha ortodoxia, que privilegia lo doctrinal en la vida cristiana, se expresó en una extremada preocupación por crear e imponer dogmas, dejando de lado la tarea de construir un mundo mejor. Gutiérrez planteó la necesidad de que la teología fuese un pensamiento crítico de sus propios fundamentos. “La reflexión teológica sería entonces, necesariamente, una crítica de la sociedad y de la iglesia, en tanto que convocadas e interpeladas por la palabra de Dios” (Gutiérrez, 1972: 34).

Desde la filosofía de la liberación, Dussel (1996: 87) plantea seis niveles de reflexión, a saber: proximidad, totalidad, mediaciones, exterioridad, alienación y liberación.

La proximidad se refiere al hecho imprescindible de acortar el camino hacia la libertad del otro. La proximidad original se da en la relación madre-hijo —en el acto de amamantar—, y esta relación se fortalece en el seno familiar, en un grupo social determinado y en una sociedad específica; es decir, en una época histórica a la que el ser humano dota de sentido.

En la relación cara a cara, que posibilita la proximidad, se afianzan la reciprocidad, la colaboración fraterna y el diálogo, que son los fundamentos de la praxis y de la responsabilidad por el otro. La proximidad se fecunda ante el rostro del oprimido.

mido, del pobre, y quien aparte de todo sistema clama justicia, provoca la libertad e invoca la responsabilidad. Este género de proximidad es el que impregnó muchos procesos educativos y religiosos de la segunda mitad del siglo XX en Latinoamérica; fue el que posibilitó, primero, una conciencia social y después la emergencia de diversos procesos de lucha ante las injusticias y las violaciones de derechos fundamentales, como el derecho a la educación, a la salud o incluso a la propia vida.

En cuanto a la totalidad, Dussel nos dice:

Totalidad es mundo, es el espacio que el ser humano dota de sentido. En la sociedad liberal la totalidad del ser se funda en el valor, en el capital. Desde el mundo fundamentado por el capital se despliega un “mundo” como totalidad concreta e histórica que se presenta como única (Dussel, 1996: 37).

Los mundos de determinados seres humanos se sitúan en la periferia del mundo dominante; es decir, aquí se presenta una relación jerárquica entre un mundo central y los mundos periféricos; se trata de una relación de dependencia y sufrimiento. Este fenómeno ocurre entre naciones y dentro de una misma nación.

Por su parte, las mediaciones implican una lejanía que se refleja en la cotidianidad acrítica del ser humano; cotidianidad ingenua donde la élite asume que su cultura, su poder político y el dominio de sus ejércitos son legítimos; de ahí que expanda por la Tierra la democracia y la libertad a fuerza de legalidad, mas no de justicia. En ese mundo dominante la ciencia es concebida como el único modo real del saber y se convierte en el principal instrumento para ejercer el poder sobre la periferia, sobre aquellos mundos que no se ajustan a la interpretación de la realidad dominante.

Pero las mediaciones también pueden ser consideradas como proyectos posibles, como caminos que se abren y se cierran. Las mediaciones mueven al ser humano a estar atento y abierto a nuevos horizontes, a la búsqueda de la liberación, a la creación de alternativas de todo tipo: educativas, políticas, culturales, económicas y organizativas.

La exterioridad se manifiesta en el rostro del otro, de los otros; es la aparición de alguien en el mundo, es el encuentro de una realidad más allá de mi mundo; es la irrupción del otro como alguien distinto que lucha por conservar su dignidad humana, que se alza frente al poder que no le permite ser. Un atributo de la exterioridad es la convergencia, la afinidad del excluido con otros en su misma condición; aquí la proximidad inspira un anhelo de justicia, un afán de servicio y liberación, de lucha y resistencia frente a la imposición de valores y formas de ser.

En la convergencia se manifiesta el pueblo, es decir, los grupos humanos empobrecidos por un sistema –mundo dominante– que sólo sabe hablar de y desde sí mismo, justificándose por medio del discurso de la razón al que sustenta desde la política y defiende militarmente. La milicia protege al sistema contra lo “irracional”, contra las manifestaciones de una exterioridad que no puede ser comprendida por el poder.

La alienación se presenta cuando el sistema impone su ideología a través de la propaganda emitida fundamentalmente por los medios de comunicación; una ideología encaminada a justificar la acción del poder central así como el recurso a la fuerza militar. En esta lógica, el sistema no admite al otro distinto; lo incorpora a la totalidad ajena que sistematiza la alteridad. Se aliena al otro descolocándolo de su centro y situándolo para que gire en torno de la totalidad dominante.

En nuestra sociedad, el capital somete al otro, lo compra, paga por su capacidad de trabajo y lo transubstancia en sí mismo. El asalariado alienado es ahora ontológicamente un momento del capital, “lo mismo”, y una de las formas fenoménicas en que se manifiesta: *trabajo productivo del capital* (Dussel, 1996: 71).

En cuanto el otro decide ejercer su libertad y romper con la alienación, el sistema hace valer su poder mediante la dominación y la coacción, para que el diferente adopte las reglas y modos del mundo dominante, para que el subversivo regrese al camino de la “legalidad”. En esta lógica de dominación surge la necesidad sistémica de la represión, la cual se manifiesta en el instante mismo en que el oprimido reacciona y tiende a



liberarse de la presión que sobre él ejerce la violencia institucionalizada. Estos procesos de dominación-resistencia son comunes y tienen un preponderante fondo histórico de larga duración en las relaciones entre Estados nacionales latinoamericanos y pueblos originarios.

En este contexto, la liberación implica la crítica a lo establecido, a lo normalizado, a lo fijado; entraña una conciencia ética, el reto de escuchar la voz del otro, la voz de quien pone en cuestión el orden dominante y sus reglas, los principios morales y jurídicos del sistema impuestos por la élite central. La condición necesaria para la consumación de la liberación es el respeto, pero no a la ley abstracta o al sistema hegemónico —que en todo caso remite a la legalidad indeterminada—, sino el respeto por *alguien*, el respeto a la libertad del otro que se manifiesta en la periferia; el respeto que se cumple del todo en la proximidad tanto de los individuos como de los pueblos.

Concibiéndose como un pequeño mundo periférico inmerso en la totalidad capitalista neoliberal, la Organización de la Sociedad Civil Las Abejas decidió en 1992 asumir un proyecto pacifista de lucha y resistencia política; un proyecto comprometido con la solución no armada ni violenta de los conflictos, pero cuya clara exigencia política de justicia y dignidad aspira a superar la mediación que naturaliza la imposición de los valores dominantes que violentan su cultura, su forma de entender el mundo y su forma de existir.

Al afrontar la mediación del sistema dominante, la Organización manifestó su exterioridad y convocó a la convergencia de distintos mundos empeñados en seguir siendo lo que son, es decir, que se niegan a ser descolocados de su centro; mundos que buscan su libertad luchando en contra de la dominación y la coacción; mundos que sueñan con superar el limitado cerco de la legalidad para lograr concretizar el respeto y la responsabilidad de la justicia. La Organización de la Sociedad Civil Las Abejas se suma a una larga historia de lucha y resistencia de los pueblos originarios latinoamericanos, lucha que se ha sistematizado desde diversas perspectivas conceptuales, algunas de las cuales expondré más adelante.

En este estudio se reflexiona a partir de conceptos tales como libertad, liberación, coacción o hegemonía en un contexto determinado, se analizan los intrincados caminos de la lucha y la resistencia de los pueblos originarios del continente, y se especifican el proceso de lucha y resistencia de la Organización de la Sociedad Civil Las Abejas, el cual ofrece matices y alternativas importantes para visualizar un futuro mejor, con mayor participación ciudadana y de cara a la consolidación de los procesos democráticos en nuestro continente; todo esto en un proceso dialéctico que partiendo de la militancia y la defensa de valores específicos, vira hacia una reflexión y un discurso antihegemónicos, los cuales refuerzan a su vez las prácticas de la militancia en la lucha y la resistencia pacíficas.

La resistencia pacífica busca resolver conflictos que incluyen principios básicos de la sociedad, como la independencia, el autorrespeto, la capacidad de una comunidad o grupo para determinar su propio futuro y cuyas demandas no encuentran solución en las instituciones. Sharp (1988) la define como una técnica para lograr el control, combatir y destruir el poder del contrincante por medio del uso no violento del poder.

### *Lucha y resistencia: conceptos centrales para la transformación social*

En muchas partes del continente americano los procesos de resistencia indígena tienen como motor principal la defensa de la tierra y sus recursos naturales; en otros frentes, la lucha se libra contra la discriminación y por la consolidación de derechos humanos individuales y colectivos; pero en todos se manifiesta la oposición indígena a las injusticias, a la impunidad y a la intolerancia existentes aun en las nuevas democracias latinoamericanas.

En la resistencia de los pueblos originarios destaca el rechazo de las organizaciones indígenas a la subordinación de sus necesidades económicas a las ofertas que ofrece el sistema de mercado, así como su repudio a la comercialización de recursos tanto materiales como humanos y a la restricción del ejercicio de sus derechos culturales y políticos.

En primera instancia defino la lucha y la resistencia indígenas como el posicionamiento de diversos grupos en distintas regiones del mundo frente a un modelo económico y político que promueve la homogeneización y la deshumanización a través de la creciente comercialización y la utilización lucrativa de recursos naturales y humanos para el beneficio de un grupo pequeño y privilegiado de individuos, atropellando para ello los derechos y necesidades de segmentos amplios de población.

La lucha y la resistencia indígenas se fundamentan en el hecho de que numerosos pueblos originarios han tomado conciencia de la necesidad de transformar sus relaciones con diversos agentes económicos, con el Estado y con la sociedad nacional; de ahí que impulsen una redefinición de las formas de convivencia política de los Estados nacionales con los habitantes, formas en donde el tema de la participación ciudadana cobra gran importancia. La lucha indígena también se da

por el reconocimiento de derechos económicos, políticos y sociales dentro de un esquema de globalización permanente, donde el mercado es el que distribuye las cartas del mazo, que apuntan a un creciente desequilibrio en la producción, distribución y acumulación de los bienes simbólicos y materiales (Bello, 2004: 17).

La lucha indígena se ha interpretado como resistencia cultural (Carrillo, 2009). Desde esta perspectiva se argumenta que la cultura no sólo se refiere a actividades artísticas o de erudición, como muchas veces se entiende, sino que también implica prácticas políticas y socioeconómicas que en su conjunto conforman las identidades colectivas de un pueblo. Además, la lucha y la resistencia indígenas son generadoras de discursos ocultos (*hidden transcripts*), es decir, de discursos que subyacen tras el discurso público dominante. Estos discursos ocultos se pueden presentar en la forma de cuentos populares, historias, mitos o canciones que representan la situación de opresión que sufre un grupo social determinado (Scott, 2000).

Desde esta perspectiva, es importante visualizar la multiplicidad de acepciones y la flexibilidad con que cuenta el tér-

mino “cultura”, así como su interacción con otros campos de conocimiento y con otras manifestaciones sociales, esto debido a que el modelo neoliberal ha intentado separar la cultura de la economía y de la política, argumentando que éstas son esferas separadas con rango de acción propio y limitado.

Esta fractura se realiza con el objetivo de defender los intereses políticos y económicos de las grandes corporaciones tanto nacionales como transnacionales. Por mencionar un ejemplo, cuando una organización campesina se moviliza para defender su derecho a los recursos naturales puede y suele ser catalogada –por funcionarios públicos o por grupos empresariales– como “un movimiento con un manejo político de las cosas” o como un movimiento “politizado”, reduciendo así la praxis política a mera práctica de subversión terrorista que atenta contra el orden y, por lo tanto, contra la modernidad y el progreso.

En cambio, cuando una minera o una empresa hidroeléctrica o de energía eólica se establece en algún territorio, se dice que ésta es una acción meramente económica y que se realiza en función del bien del país, del progreso y el desarrollo. Así se pasa por alto el hecho de que estas iniciativas de explotación también tienen un trasfondo político y cultural.

El constante bombardeo de estas preconcepciones acerca de los procesos organizativos y las prácticas de lucha y resistencia indígena y campesina, ha generado una sociedad despolitizada que identifica la esfera política como patrimonio del Estado, de sus partidos políticos y de sus instituciones, y cualquier manifestación política que escape de estos parámetros preestablecidos adquiere una connotación negativa y peligrosa.

Imponer tal lógica es importante para los gobiernos neoliberales, pues despolitizar cualquier manifestación cultural, ya sea urbana, ya sea rural o indígena, permite que lo político se asuma como atributo exclusivo del Estado y de las élites, restringiendo o impidiendo con esto la participación política de los sectores económica, cultural y socialmente más desfavorecidos.

Una vez despolitizada, cualquier organización pierde su carácter de “peligrosa”, y al perder su fundamento de lucha es rápidamente absorbida por el sistema, que bajo estos parámetros estaría en posición de comercializar las expresiones artísticas y culturales que derivan de su organización. La despolitización de las organizaciones indígenas se traduce en pérdida de memoria histórica, de conocimientos locales y de propuestas políticas, sociales y educativas alternativas.

James C. Scott (2000) examinó la forma en que los grupos subordinados crean y practican estrategias de resistencia ante el poder. Argumenta que las sociedades están fundamentadas en estructuras de dominación que, por su propio carácter coercitivo, generan las condiciones para que emerjan acciones y estrategias de resistencia. Estas acciones y estrategias tienen su génesis en el sufrimiento y en los agravios a la dignidad que persistentemente han padecido los grupos subordinados y excluidos.

Las estrategias de resistencia se articulan en discursos ocultos que representan una crítica al poder a espaldas del dominador. Si se generan ciertas condiciones de seguridad para los subordinados, esos discursos ocultos estarían en condiciones de emerger volviéndose visibles y públicos. Pero el discurso oculto no sólo se presenta en los grupos subordinados; quienes ostentan el poder también generan discursos ocultos encaminados a mantener su hegemonía.

Desde esta perspectiva, el discurso oculto debe interpretarse como un producto social que emerge como consecuencia de las relaciones de poder, y existe en la medida en que es practicado y manifestado ya sea en los espacios sociales marginales –mundos periféricos–, ya sea en los espacios de confort y seguridad de las clases dominantes.

El discurso oculto también puede traslucirse en prácticas anónimas o furtivas, como el saqueo, el hurto, la caza clandestina u otras actividades que rompen con las reglas establecidas por los dominantes y reivindican ciertos derechos de los que los subordinados creen haber sido despojados; también puede darse en presencia de los dominantes por medio de có-

digos lingüísticos, dialectos o gestos comunes entre los subordinados aunque inaccesibles para los dominantes.

El discurso oculto de los dominantes se torna público en la forma de eufemismos y estigmas. Según Scott (2000: 79), “la imposición de eufemismos tiene la misma función que el ocultamiento de muchos hechos desagradables de la dominación y su transformación en formas inofensivas y esterilizadas. Específicamente, su función es borrar el uso de la coerción”. Por ejemplo, el Estado denomina “campos de readaptación” a las cárceles en que se encierra a opositores políticos; y cuando los patrones despiden a los obreros declaran que “tuvieron que dejarlos ir” o que se lleva a cabo una “reestructuración del personal”.

Con respecto a los estigmas, Scott (2000: 81) señala que “a los rebeldes o revolucionarios se les llama bandidos, criminales, delincuentes, con el fin de desviar la atención de sus exigencias políticas”. En momentos específicos de las relaciones cotidianas, los discursos ocultos tanto de dominados como de dominadores ceden su lugar al discurso público común, que por lo general representa el espacio de legitimación del poder; son los momentos en que las élites convocan a los subordinados a respaldar su hegemonía y a mostrar con su consentimiento la unanimidad existente entre los grupos dominantes y los subordinados.

En la tensa coexistencia de los discursos ocultos de dominados y dominadores, y en la difusa frontera entre ellos, siempre se encuentra latente la posibilidad de ruptura. Un elemento que funciona a manera de detonante de ruptura puede ser la desobediencia declarada de los subordinados frente a los dominadores. De acuerdo con Scott (2000: 240), “cuando un acto práctico de desobediencia se junta con una negativa pública, constituye un reto, una declaración de guerra”.

Las autoridades llegan a tolerar la inconformidad social mientras ésta no rompa con la hegemonía impuesta; pero una afrenta declarada puede llegar a representar una derrota simbólica del aparato de coerción debido a que perfora la aparente e inalterable superficie del consenso que ha forjado el poder hegemónico. Ante una manifestación de desobediencia civil, el Estado puede actuar violentamente sofocando la insubordina-

ción, o puede quitarle trascendencia simbólica ignorándola y dando un espacio para el posible arrepentimiento o marginación de los disidentes.

Las reflexiones en torno a la hegemonía del Estado y a las relaciones de poder enmarcadas en el contexto de lo cultural, ofrecen la posibilidad de generar un análisis profundo en lo relativo a la lucha y la resistencia indígenas. Éstas surgen casi siempre a partir de una constante exposición individual a situaciones límite, es decir, a ya intolerables agravios a la dignidad humana. Cuando un individuo encuentra que su padecimiento es compartido por otros sujetos, nace un círculo social restringido.

En ese círculo social restringido el subordinado puede encontrar un refugio ante las humillaciones que le inflige la dominación.

Allí, en ese círculo, está el público para el discurso oculto. Al sufrir las mismas humillaciones o, peor aún, al estar sujetos a los mismos términos de subordinación, todos tienen un interés común en crear un discurso de la dignidad, de la negación y de la justicia. Tienen, además, un interés común en reservar un espacio social, alejado de la dominación, para elaborar allí, en relativa seguridad, un discurso oculto (Scott, 2000: 144).

Históricamente, los indígenas chiapanecos han estado expuestos a constantes humillaciones por parte de las élites dominantes; éstas, en contubernio con las autoridades gubernamentales, no sólo cometían abusos de poder sino que transgredían la dignidad humana de amplios sectores sociales, sometiéndolos a un sistema real de esclavitud en fincas.

A lo largo de las décadas, esta situación generó entre muchos indígenas el reconocimiento de intereses comunes encaminados a la construcción de un imaginario de liberación que facilitó la conformación de discursos ocultos. Estos discursos ocultos fueron minando la legitimidad de la hegemonía institucional —legitimidad defendida en los discursos públicos—. La hegemonía ejercida por el Estado y las élites, por un lado, y la situación de los subordinados por el otro, dieron paso a relaciones de poder cada vez más tensas.

Durante la segunda mitad del siglo XX se presentaron las condiciones para que la ruptura entre el discurso público y el discurso oculto se llevara a cabo. El levantamiento armado del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en 1994 fue el detonante principal de la lucha indígena actual. La irrupción zapatista significó un acto práctico de desobediencia, un atentado contra la hegemonía estatal, una negativa pública a seguir reproduciendo la estructura de dominación.

En 1997 se produjo una nueva ruptura entre el discurso público y el oculto: un grupo de paramilitares simpatizantes del Partido Revolucionario Institucional (PRI) perpetró la masacre de 45 indígenas tsotsiles en el campamento de desplazados, quienes oraban en una pequeña ermita de Acteal. La masacre de Acteal dio paso a una crítica social de la intolerancia a la diversidad religiosa, de la violencia contra el cuerpo de las mujeres indígenas, del sistema de partidos en Chiapas y de la crueldad solapada con que se manejan los grupos paramilitares apoyados por el Estado (Hernández Castillo, 1998). El descubrimiento de esta situación ha permitido a lo largo de las décadas la emergencia de un discurso contrahegemónico sobre los derechos indígenas, la justicia y la dignidad de los pueblos originarios.

El discurso público contrahegemónico surgido a partir de la masacre de Acteal —discurso que es la bandera de la Organización de la Sociedad Civil Las Abejas— puede ser caracterizado como un nuevo capítulo en una larga trama de lucha y resistencia indígena continental. Para fines analíticos, el proceso de lucha y resistencia seguido por la Organización de la Sociedad Civil Las Abejas puede dividirse en tres etapas históricas específicas.

Para seguir adecuadamente los procesos que han conducido la resistencia indígena, presentamos a continuación una breve contextualización de estas tres etapas en la lucha y la resistencia indígenas. En la primera etapa sobresalen las luchas por la tierra (a inicios del siglo XX); en la segunda se enfatizan los derechos étnicos (años sesenta y setenta) y la oposición a las políticas neoliberales (años ochenta y noventa;



y la tercera se destaca por la transnacionalización de las luchas indígenas (siglo XXI).

### *Primera etapa de la lucha y la resistencia indígenas*

En el contexto de los Estados modernos esta etapa se desarrolló en la primera mitad del siglo XX, cuando diversos países latinoamericanos experimentaron una apertura en su economía que trajo consigo la privatización de sus recursos naturales. Bajo esta nueva lógica de circulación y distribución de capital, el despojo se convirtió en una constante; las élites político-económicas recurrieron a toda clase de presiones, coerciones y violencias en la compra-venta de territorios de los pueblos originarios.

El posicionamiento de esta nueva dinámica económica se justificó mediante el discurso de la inclusión de los países subdesarrollados al proyecto de desarrollo (Stavenhagen, 1981). Con respecto al ámbito educativo comenzaron a prevalecer políticas encaminadas a la castellanización y a la integración a una única cultura nacional en detrimento de la diversidad cultural.

Ante el despojo de territorios y debido a las políticas educativas integracionistas unidimensionales, muchos pueblos originarios se alzaron en lucha y resistencia. Dentro de estas manifestaciones, en el contexto centroamericano destacó el pueblo maya, que rápidamente se convirtió en sujeto social y político de gran importancia en Guatemala y en el continente.

Guatemala inició el siglo XX con tres problemáticas de arraigo colonial: la estructura agraria, el racismo y la discriminación contra los pueblos indígenas por parte de los grupos de poder. Durante la segunda mitad del siglo XX se dio una importante aceleración en los procesos identitarios culturales de los guatemaltecos, lo que trajo como consecuencia un gran protagonismo de los pueblos indios (Sáenz Tejada, 2005).

La revalorización positiva de la identidad indígena maya generó en muchos jóvenes una conciencia étnica frente al racismo y la discriminación, así como la conformación de una gran cantidad de organizaciones sociales en favor de los dere-

chos y la cultura indígenas. En 1984, un movimiento llamado Tojil usó el término maya para identificarse y con miras a trabajar, entre otras cosas, en la protección de víctimas de masacres realizadas en contra de poblaciones indígenas (Bastos, 2004).

El discurso del ser maya surgió como una forma de identidad política que invoca la continuidad histórica ancestral de quienes la ostentan; pero también se puede entender como una propuesta identitaria que pugna por terminar con la dominación étnica, es decir, por conservar sus diferencias dentro del Estado-nación al que se sienten ligados.

El ejemplo de la emergencia de la identidad política de los mayas guatemaltecos, también asumida por los mayas mexicanos, brinda elementos de análisis que ya habían sido visualizados por autores neomarxistas, especialmente Antonio Gramsci (1967, 1981). La lucha y la resistencia indígenas se presentaron como procesos de generación de hegemonía revolucionaria tendente a posicionar ciertos valores, intereses y necesidades específicos en las agendas del Estado, con miras a su posible consagración constitucional como derechos. Estos procesos de lucha por la hegemonía propiciaron la creación de modelos educativos propios orientados a formar intelectuales orgánicos que asumieran las luchas y demandas de sus pueblos.

La diferencia entre el marxismo clásico y los planteamientos de Gramsci reside en que mientras los primeros visualizaban el derrocamiento del modelo burgués para posicionar una nueva etapa de predominio del proletariado, es decir, para sustituir un régimen por otro, Gramsci planteaba, no el derrocamiento del naciente Estado sino la lucha por la hegemonía en su propio seno; introdujo la figura del Estado ampliado, en el que la lucha por la hegemonía ya no se daría violentamente sino en un marco regido por la negociación política.

En este sentido, la lucha de los mayas –mexicanos y guatemaltecos– no ha sido por imponer una nación indígena que sustituya a los Estados establecidos; de hecho, los integrantes de estos movimientos, además de posicionarse como mayas se definen como guatemaltecos o mexicanos; es decir, su lucha

por la hegemonía se da dentro del propio Estado. Durante esta primera etapa de lucha y resistencia indígena no se cuestionó radicalmente la figura del Estado;<sup>3</sup> en todo caso, se impugnó la forma en que se había manejado, su cooptación por las élites y su uso para sus intereses de clase.

### *Segunda etapa de la lucha y la resistencia indígenas*

En 1992 se conmemoraron los 500 años del llamado “Descubrimiento de América”. Un gran número de países del continente organizaron una serie de festejos para celebrar “el encuentro de dos mundos”, reflexionando poco en las implicaciones del coloniaje. Muchos pueblos originarios mostraron su descontento, ya que la colonización debía ser vista no como un descubrimiento sino como una invasión o conquista expoliadora cuyas secuelas han perdurado a lo largo de los siglos; a pesar de las luchas independentistas y revolucionarias de estos países, persiste en ellos una situación de opresión.

Paralelamente a las conmemoraciones de muchos Estados latinoamericanos, se gestó un movimiento continental llamado “500 años de resistencia indígena, negra y popular”. Esta confrontación entre dos formas de entender la llegada de los españoles a territorios de América, permitió visualizar múltiples y variadas expresiones, manifestaciones políticas y demandas de organizaciones indígenas de todas partes del continente (López Bárcenas, 2007).

En este contexto surgieron diversas movilizaciones en contra de la celebración del quinto centenario del “Descubrimiento de América”. En Bolivia, la inauguración de la Primera Asamblea de Naciones Originarias fue el marco de una marcha hacia La Paz. En México sectores indígenas y asociaciones populares protestaron en el zócalo de la Ciudad de México. En Chiapas se registró una importante marcha que culminó

<sup>3</sup> El Estado es una construcción sociohistórica asentada en un territorio y orientada a establecer una forma de organización social, económica y política, generalmente coercitiva que impone la autoridad de la ley en una nación.

con la decapitación de una estatua del conquistador Diego de Mazariegos, la cual se erguía en el parque de Santo Domingo, en la ciudad de San Cristóbal de Las Casas. En Ecuador hubo movilizaciones hacia Quito. En Perú y Colombia se realizaron marchas silenciosas en señal de luto por las víctimas de la invasión española (Rodríguez, 2011).

A partir de aquel momento las movilizaciones indígenas dejaron de ser un apéndice de las luchas campesinas; las organizaciones indígenas dieron comienzo a su lucha para preservar su identidad cultural como pueblos, una lucha contra el colonialismo interno que les imponían los Estados. Así pusieron en marcha un proceso de reclamo por su derecho a la libre determinación, a la autonomía.

A estas demandas se puede agregar la lucha contra las políticas neoliberales en el continente; esta oposición al sistema político-económico se enmarcó en un discurso —enarbolado como bandera por los pueblos originarios— a través del cual muchos grupos étnicos repudiaron el concepto estereotipado de “indio”, mote impuesto por los conquistadores.

Destaca el hecho de que las organizaciones indígenas dejaron de reclamar tierras y comenzaron a luchar por sus territorios. Ya no exigían participar en los órganos estatales sino que demandaban el reconocimiento de sus propios gobiernos e instituciones; lucharon contra la imposición de planes de desarrollo y reivindicaron su derecho a construir su propio desarrollo. La presión de los pueblos originarios ocasionó modificaciones constitucionales en casi todos los países del continente y, con ello, el reconocimiento de un marco de derechos de los pueblos indígenas.

El movimiento continental en contra del quinto centenario del “Descubrimiento de América” no fue espontáneo; en todo caso fue el resultado de un proceso de trabajo e interacción de diversos actores sociales que durante décadas construyeron las condiciones de su visibilidad política. En este contexto y a partir del Concilio Vaticano Segundo, la Iglesia, mostrándose afín a la nueva teología de la liberación, se convirtió en una fuerte aliada de los pueblos indígenas; desde una nueva catequesis se planteó como tema central la defensa de los derechos

de los indígenas y la lucha contra la discriminación (Martí i Puig, 2004).

Un sector académico cuya base ideológica era cercana al marxismo y a la teoría crítica, también contribuyó a la defensa de los derechos indígenas al romper con la visión tradicional y paternalista del indigenismo y al asumir una cruzada por la descolonización del conocimiento. También sobresale la Declaración de Barbados pronunciada en 1971, documento en el que muchos intelectuales se comprometieron a trabajar en la promoción de la autodeterminación de los pueblos indígenas y en contra de la discriminación.

Finalmente, una serie de organismos internacionales, como Amnistía Internacional, Red Oxfam o Anti-Slavery Society, coadyuvaron a que pudiera darse el reconocimiento de los derechos de los pueblos originarios por parte de instancias como la Organización de las Naciones Unidas, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y la Organización Internacional del Trabajo.

El Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2007), ratificado por el Estado mexicano en septiembre de 1990, se ha convertido en uno de los principales mecanismos jurídicos que avalan legalmente las acciones de los pueblos originarios, y es el documento a través del cual organizaciones indígenas justifican acciones como la autonomía y la libre determinación.

El Convenio 169 representa igualmente un esfuerzo para garantizar los derechos fundamentales –tendientes a la igualdad de oportunidades y de trato– de los grupos que se encuentran en situación de desventaja en las sociedades donde viven. El Convenio sostiene dos postulados básicos: el respeto a las culturas, a las formas de vida y a las instituciones tradicionales de los pueblos indígenas; y la consulta “previa, libre e informada” así como la participación efectiva de los pueblos en las decisiones que les conciernen y afectan.

El Convenio reconoce la relación especial de los indígenas con las tierras y territorios que ocupan o utilizan, en particular los aspectos colectivos de esa relación. El Convenio 169 entró en vigor el 6 de septiembre de 1991 y ha sido ratificado

por un gran número de países latinoamericanos. El Convenio forma parte de los derechos de los pueblos indígenas, y de su defensa y protección en el ámbito internacional.

Si bien México es uno de los países que ha ratificado el convenio,<sup>4</sup> su firma no ha implicado el cumplimiento total de las obligaciones contraídas. En los últimos años se observa que las acciones del Estado con respecto a los pueblos originarios tienen como principal componente el paternalismo y el asistencialismo; es decir, el gobierno mexicano sigue dando continuidad a la política oficial del indigenismo cuya expresión institucional fue, a partir de 1948, el Instituto Nacional Indigenista (INI), el cual fue convertido o más bien rebautizado en 2003 como Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (Cdi).

Este sistema de relaciones entre Estado y pueblos originarios ha sido el detonante de la lucha y la resistencia de muchas organizaciones indígenas que no están de acuerdo con las políticas asistencialistas y de cooptación que ofrece el Estado, y plantean como tema central la defensa de sus territorios frente a las empresas nacionales y transnacionales que el Estado mexicano ha favorecido a través de diversas reformas constitucionales de orden económico y político.

### *Tercera etapa de la lucha y la resistencia indígenas en el contexto de la globalización*

La tercera etapa de la lucha y la resistencia indígenas comparte con la segunda su emergencia en el contexto del paradigma de la globalización económica en la época neoliberal, y se refiere específicamente al acceso a las nuevas tecnologías de la información por parte de las organizaciones indígenas para divulgar sus luchas, resistencias y proyectos en los ámbitos nacional e internacional.

<sup>4</sup> El Estado mexicano también ha impulsado la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007).

La globalización ha agudizado procesos de marginación social, entre ellos el proceso de homogeneización económica y política que intenta socavar la pluriculturalidad de la que se compone el continente (Hernández y Calcagno, 2003). El desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y su difusión por el mundo a través de la globalización, se han convertido en una forma de injerencia en las sociedades nacionales con la intención de sumar a las comunidades al consumo, pautado y promovido por los intereses dominantes.

Es importante señalar que el impacto de la globalización neoliberal va más allá de las nuevas tecnologías de información y comunicación. El modelo de “libre mercado” a nivel global impone una hegemonía del capital por encima de cualquier valor no-mercantil que quisieran definir las comunidades locales o nacionales. De ahí el “derecho” de las empresas transnacionales para incidir en territorios nacionales, y el de los Estados neoliberales a abrir las puertas a los megaproyectos, sin tomar en cuenta las necesidades y problemáticas locales, como es el caso de los pueblos indígenas en sus territorios.

Desde hace algunas décadas los Estados nacionales responden en gran medida a los intereses de las transnacionales; los flujos de los grandes capitales determinan y orientan las políticas públicas de los gobiernos, los programas sociales, las reformas constitucionales y los parámetros de evaluación y competencia. Con esto, la sociedad se queda al margen de las grandes decisiones que le afectan y se convierte en espectadora pasiva de los procesos político-económicos de nuestra época.

Los procesos de globalización han sido utilizados por muchas organizaciones indígenas para trascender el plano local y alcanzar presencia en los ámbitos regional, nacional e internacional en redes de colaboración transnacionales. El uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación se ha convertido en instrumento de transformación social, de lucha y de resistencia.

Las diversas y recientes luchas indígenas han podido divulgar, gracias a los medios, demandas comunes, como el respeto a sus derechos individuales y colectivos, el resguardo del medio ambiente, una educación y prácticas de salud respe-

tuosas de sus culturas, y la autonomía territorial y política. Los pueblos indígenas tienen frente sí un reto de dimensiones mayúsculas pues su utilización de las nuevas tecnologías de la información debe estar guiada por principios de inclusión, lo que implica un proceder distinto al de los grupos hegemónicos.

El acceso y el manejo de las nuevas tecnologías de la información y comunicación por parte de las organizaciones indígenas tienen un obstáculo importante: las condiciones preexistentes de exclusión económica limitan considerablemente el acceso a estos medios para grandes sectores de la población en América Latina, y generan una profunda brecha digital entre quienes tienen la capacidad de adquirir tecnología y los sectores económicamente menos beneficiados que se mantienen al margen de este recurso.

Aunque el panorama es adverso, existen experiencias de apropiación y resignificación de las tecnologías que se han puesto al servicio de los procesos organizativos de los movimientos indígenas.

El blog de la Organización de la Sociedad Civil Las Abejas <<http://acteal.blogspot.mx/>> tiene por objetivo dar a conocer su lucha y resistencia; a través de cápsulas radiales difunden sus actividades o desmienten la información falsa que propagan los medios de comunicación para difamar a Las Abejas. En la página web se publican sus comunicados y se pueden consultar videos realizados por el área de comunicación de la Organización, así como el archivo fotográfico e información sobre el coro de Acteal. La página está diseñada en español y cuenta con traducciones en francés e inglés.

Por su parte, el sitio Enlace Zapatista <<http://enlacezapatista.ezln.org.mx/>> es un espacio virtual en el que se pueden consultar comunicados y documentos del EZLN; también los municipios autónomos denuncian los actos de violencia, las amenazas y las expoliaciones de que son objeto las comunidades zapatistas. Es un sitio que se solidariza con otras luchas indígenas y ciudadanas, y difunde noticias sobre injusticias cometidas por autoridades gubernamentales. Es un espacio privilegiado para que la sociedad civil entre en contacto con el EZLN.



Si bien la innovación tecnológica y el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación son las manifestaciones más evidentes del proceso de globalización neoliberal, éstas no son las únicas. El desarrollo tecnológico y sus implicaciones responden a una fase histórica de acumulación de capital sin precedentes; es una etapa de transnacionalización del poder de los grandes monopolios económico-políticos.

Esta etapa de transnacionalización conlleva una nueva fase de “acumulación por desposesión” que impacta particularmente los derechos en los territorios indígenas. La acumulación por desposesión es la estrategia del capitalismo para superar su crisis estructural. Este proceso implica la expansión geográfica del capitalismo, lo que trae como consecuencia la reorganización de las divisiones territoriales del trabajo, la apertura de nuevos espacios de acumulación de capital y la penetración de nuevas relaciones sociales y arreglos institucionales capitalistas a través de reglas contractuales y esquemas de propiedad privada (Harvey, 2004).

La acumulación por desposesión es considerada el nuevo rostro del imperialismo estadounidense; algunas de las prácticas que involucra son las siguientes: la administración del trabajo a través de la subcontratación, la cual es justificada con el discurso del progreso y el libre comercio de mercancías; éste es promovido como una competencia libre y abierta, aunque se omite que los oligopolios controlan la producción y distribución de semillas y fertilizantes, de productos electrónicos, programas de computación, productos farmacéuticos y los productos derivados del petróleo.

El mantenimiento de estos discursos y prácticas depende de las alianzas entre las élites de los países poderosos, de la negociación de los acuerdos internacionales y de las estrategias político-económicas implementadas por los agentes dominantes; todo esto se presenta en un marco de instituciones financieras y gubernamentales que es aceptado, impulsado e impuesto por los Estados nacionales, y justificado mediante un discurso público de estabilidad macroeconómica y prosperidad a largo plazo.

La acumulación por desposesión combina acciones de despojo tradicionales –como la mercantilización y privatización de la tierra, la conversión de formas de derecho de propiedad, la transformación de la fuerza de trabajo en mercancía y la supresión de formas de producción y consumo alternativas– con acciones nuevas, como por ejemplo la creación de los derechos de propiedad intelectual a través de los cuales se monopolizan patentes y licencias de materiales genéticos y plasma de semillas; en muchas ocasiones ello involucra la biopiratería (Lander, 2002), que trae beneficios para unas pocas empresas multinacionales. También se debe tomar en cuenta que:

La corporativización y privatización de activos previamente públicos (como las universidades), por no mencionar la ola de privatización del agua y otros servicios públicos que ha arrasado el mundo, constituye una nueva ola de “cercamiento de los bienes comunes”. Como en el pasado, el poder del Estado es usado frecuentemente para forzar estos procesos, incluso en contra de la voluntad popular. Como también sucedió en el pasado, estos procesos de desposesión están provocando amplia resistencia, de esto se trata el movimiento antiglobalización. La vuelta al dominio privado de derechos de propiedad común ganados a través de la lucha de clases del pasado (el derecho a una pensión estatal, al bienestar, o al sistema de salud nacional) ha sido una de las políticas de desposesión más egregias llevadas a cabo en nombre de la ortodoxia neoliberal (Harvey, 2004: 114-115).

En esta etapa de la historia, en la medida en que los grupos subordinados generen las condiciones que les permitan apropiarse de las tecnologías de la información y la comunicación y las utilicen a su favor, es decir, orientadas al logro de sus intereses, a la consecución de los objetivos de sus luchas y resistencias, generarán contrapesos a la hegemonía de los medios de comunicación masiva vinculados a los intereses oficiales, con lo que podrán lograr la sinergia con distintos sectores sociales nacionales e internacionales y con ello desenmascarar y confrontar a las políticas neoliberales de acumulación por desposesión.

En la segunda y tercera etapas de lucha y resistencia indígena se presenta una superación de las formas tradicionales de lucha y resistencia, como el trabajo aislado de organizaciones populares, e incluso de movimientos populares articulados. “Ya no se trata de movimientos sociales sino de sociedades enteras que se han puesto en marcha” (Zibechi, 2007: 15). El escenario actual abre nuevas posibilidades de participación ciudadana. Esta nueva forma de lucha y resistencia fue resultado de un largo periodo de formas de producción y reproducción de estilos de vida tradicionales arraigados en prácticas territoriales y simbólicas que han sido amenazadas por el neoliberalismo económico.

El movimiento estudiantil del 68 fue una de las más importantes movilizaciones sociales en la segunda mitad del siglo XX. En un régimen de partido único, los intentos de manifestaciones campesinas y populares fueron acallados violentamente. Con la alternancia partidista ocurrida a inicios del año 2000, se dio paso a un contexto más favorecedor para la expresión social. Con la emergencia de nuevos actores políticos, el EZLN convocó a la movilización para promover la realización de la consulta popular nacional acerca del respeto a los derechos de los pueblos indios, y para poner fin a la guerra de exterminio.

Después de la consulta se abrieron nuevas posibilidades de reclamo de derechos para los pueblos originarios, y se han presentado otras manifestaciones de las sociedades en movimiento, como las de amplios sectores de la sociedad sonoreense en contra de la impunidad por la muerte de 49 niños en la guardería ABC en 2009, y el movimiento #Yosoy132, que aglutinó a amplios sectores sociales para exigir la democratización de los medios de comunicación y la generación de debates serios entre los candidatos presidenciales en 2012.

Zibechi (2007) considera que las sociedades puestas en marcha por los pueblos originarios muestran seis rasgos comunes

- 1) La territorialización a partir de la recuperación de tierras y sobre la base de su arraigo a éstas.
- 2) La búsqueda de la autonomía material y simbólica.
- 3) La revalorización cultural e identitaria.

- 4) La formación de intelectuales y la formación educativa de las nuevas generaciones a partir de criterios pedagógicos propios.
- 5) El nuevo papel de las mujeres que ocupan lugares destacados en sus organizaciones.
- 6) La preocupación por la organización del trabajo y la relación con la naturaleza. El trabajo se concibe como un espacio para desarrollar relaciones igualitarias y horizontales, y con respecto a la naturaleza; se concibe la tierra no solamente como un medio de producción sino como el espacio donde se construye colectivamente una nueva organización social.

Finalmente, el debate sobre el Estado atraviesa ya a los movimientos, y todo indica que se profundizará en la medida en que las fuerzas progresistas lleguen a ocupar los gobiernos nacionales. Está pendiente un balance del largo periodo en que los movimientos fueron correas de transmisión de los partidos y se subordinaron a los Estados nacionales, hipotecando su autonomía (Zibechi, 2007: 27).

El contexto chiapaneco presenta múltiples complejidades e importantes retos para organizaciones como el EZLN o la Organización de la Sociedad Civil Las Abejas, que pugnan por generar sinergia social y con ello movilizar los procesos democráticos en México. Desde el levantamiento zapatista se ha luchado desde las bases por erradicar las prácticas de cooptación de las organizaciones por parte de los partidos políticos, ya que favorecen una subordinación frente al poder del Estado. Estas prácticas se han reforzado y adaptado a los nuevos tiempos. Su poder reside en las carencias estructurales que enfrentan importantes sectores de la sociedad mexicana.

Un ejemplo de esto son los programas de transferencia condicionada de efectivo (PTC) que provee el Estado.

En un PTC, el Estado da dinero en efectivo a pobres técnicamente seleccionados para que ejecuten ciertas acciones positivas para ellos mismos, con el fin de que mejore su calidad de vida en el corto plazo y también para que esas accio-

nes, finalmente, mejoren sus capacidades y oportunidades y así superen su pobreza (González de la Rocha y Escobar, 2012: 15).

Los PTC son acciones compensatorias aplicadas con la intención de abatir la pobreza. En los balances formulados sobre su implementación se ha documentado que las acciones de estos programas no son acordadas por las comunidades. Se aplican de manera vertical y homogénea a todo tipo de población; es decir, no se toman en cuenta las particularidades socioculturales. Este dato es muy importante debido a que las problemáticas que la población en situación de pobreza y pobreza extrema enfrentan van más allá de las transferencias monetarias; se trata de un problema de orden estructural que requiere un abordaje distinto al clientelismo político que promueven estos programas (Olivera, 2015).

Desde el discurso oficial se propone a los PTC como el inicio de una nueva política social y de una nueva relación entre la pobreza, los pobres y las autoridades; también se pretende que estos programas se conviertan en el principal vínculo entre los hogares pobres y el Estado. Este tipo de asistencia recibe apoyo económico y técnico de organismos internacionales como el Banco Mundial, lo que denota un carácter de política global en su implementación.

Desde su aplicación, los PTC no han estado exentos de problemas y debilidades; una de las más importantes reside en que estos programas pueden llegar a tener un impacto insuficiente o limitado si no se acompañan de acciones integrales como la generación de empleos y oportunidades de emprendimiento agrícola para construir un sistema de desarrollo sostenible entre la población beneficiada. La ausencia de atención integral es una constante en muchos espacios en los que los PTC son aplicados; las transferencias monetarias tienden a incrementar el consumo de productos chatarra, monetarizan economías locales que antes estaban sustentadas en el intercambio, aumentan la presión familiar por el manejo de los recursos, pero sobre todo transforman las dinámicas de organización comunitaria (Bermúdez y Gómez, 2015). Estas circunstancias

llevan a muchos jóvenes a insertarse en actividades productivas marginales o informales como la explotación de recursos naturales y la comercialización (informal) de productos y servicios, muchas veces vinculadas con ciertas organizaciones ilegales y el narcotráfico. A estas condiciones de vulnerabilidad se suman, para los jóvenes de las comunidades más pobres del país, la falta de tierras de cultivo y la descapitalización del campo mexicano (Sánchez y Jiménez, 2012: 249).

Este panorama trae como consecuencia que los PTC sean estériles en la lucha contra la pobreza y que, por lo mismo, las perspectivas migratorias sean cada vez más recurrentes y comunes entre los jóvenes de muchas comunidades rurales. Estos programas generan en los jóvenes y sus familias altas expectativas con respecto a la escolarización, expectativas que no siempre se alcanzan y generan tensiones y rupturas familiares.

En los contextos donde se encuentran asentados los pueblos originarios, los PTC promueven procesos organizativos de carácter vertical, como capacitaciones, charlas o talleres sobre diversos temas. Al respecto, Sánchez y Jiménez observan lo siguiente:

La limitada calidad de los talleres de autocuidado, comprometida por las carencias de infraestructura y personal de los centros de salud, significa el primer desencanto ante las oportunidades que les brinda el Estado, como jóvenes, como indígenas y como habitantes del México rural (Sánchez y Jiménez, 2012: 260).

Esta estructura de atención a la pobreza diseñada e impulsada por las autoridades gubernamentales, entra en competencia o definitivamente desplaza formas de organización comunitaria históricas, lo que genera tensiones intracomunitarias. En este sentido, muchas organizaciones en lucha y resistencia han decidido no recibir los PTC que el Estado ofrece. En su lugar han optado por la construcción de sus propias instituciones de salud, educación y comunicación, instancias afines a sus formas de organización sociopolítica. Al construir nuevas formas de estatalidad (Nussbaumer, 2014) los pueblos indígenas formulan instancias propias que responden a sus procesos de construcción de autonomía. Es importante mencionar que

estas acciones son congruentes con los derechos considerados en las convenciones internacionales ratificadas por México, como el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo y la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblo Indígenas.

En lo planteado hasta ahora se puede observar que los PTC se han convertido en el instrumento del Estado para controlar a los pueblos originarios en el marco de la tercera etapa de lucha y resistencia indígena. Una consecuencia de esta postura oficial es denominada “brecha de implementación”, la cual hace referencia a una separación entre lo que diversas naciones expresan en sus leyes con respecto a los pueblos originarios y lo que se vive realmente en la cotidianidad de éstos (Stavenhagen, 2006). Por paradójico que pueda parecer y a pesar de las políticas de reconocimiento impulsadas por el multiculturalismo liberal, resulta más difícil establecer procesos de construcción colectiva entre pueblos originarios y Estado. Si bien existen esfuerzos por cerrar la brecha, la tarea es complicada por cuanto se trata de la confrontación de dos lógicas y formas de hacer política: una responde a los intereses de los pueblos originarios, y la otra se encuentra mediada por intereses políticos y económicos de grupos hegemónicos en el poder nacional y del entorno geopolítico global.

Es importante mostrar la visión que las comunidades en lucha y resistencia tienen respecto de los programas compensatorios y de transferencias condicionadas. En entrevistas realizadas con líderes comunitarios de una sección de la localidad de Aurora Esquipulas, localizada en el municipio de Pantelhó, pude saber que esta comunidad fue zapatista de 1994 a 2011. Mediante asamblea comunitaria decidieron mantenerse en lucha y resistencia, pero ahora formando parte de la Organización de la Sociedad Civil Las Abejas.

Amado Pérez, de 45 años de edad y con una fuerte militancia en la organización de Las Abejas, fue designado por su comunidad como promotor de salud y miembro de la mesa directiva. Cuenta con una gran autoridad moral ante los po-

bladores. En una entrevista<sup>5</sup> sobre los programas sociales que implementan los gobiernos federal y estatal, mencionó que en Chiapas se identifican los programas Procampo, Oportunidades,<sup>6</sup> y el de Setenta y Más. Al preguntarle si la comunidad pensaba que esos apoyos realmente le servían a la gente, Amado contestó que no sirven porque cuando la gente recibe los apoyos del gobierno se acostumbra a ya no querer trabajar, “ya no limpian su milpa o cafetal, ya sólo se quedan esperando su dinero”.

Amado comentó que después del levantamiento del EZLN el gobierno comenzó a dar apoyos, y entre 1996 y 1997 los programas sociales se incrementaron. Mariano, que en el momento de la entrevista acompañaba a Amado, dijo que los programas del gobierno son una trampa que tiene la intención de quitarles la tierra. Se planteó que el gobierno quiere que la gente desaloje sus pueblos para que “entre otro dueño”, por lo que las autoridades están comprando tierra y la gente que recibe programas sociales no se da cuenta de lo que sucede. Mariano añadió que ese nuevo dueño al que el gobierno quiere beneficiar es “el empresario”.

Existe una relación importante entre los PTC y los procesos de educación escolar. Al recibirse este tipo de programas, se acepta la condición de que los niños asistan a los centros escolares oficiales. Alonso Santis<sup>7</sup> nos comentó que él se entera de la situación de la educación en su comunidad cuando en el Consejo Parroquial se analiza la relación que la gente tiene con el gobierno. En las reuniones de representantes comunales ha escuchado que la educación de la primaria oficial no es buena, que las calificaciones de los niños “no están bien”.

Según Alonso, el problema se debe a que los niños “sólo van pasando de grado” porque los maestros necesitan comprobar

<sup>5</sup> Realizada el día 1 de abril de 2012 en la comunidad Aurora Esquipulas, municipio de Pantelhó.

<sup>6</sup> Este programa asistencial ha sido sustituido recientemente por el programa Prospera, que también se encuentra enmarcado en los PTC.

<sup>7</sup> Alonso Santis cuenta con 75 años de edad y es el catequista principal de la comunidad Aurora Esquipulas. La información presentada es un fragmento de una entrevista realizada el 1 de abril de 2012.



que los niños avanzan y así poder cobrar su sueldo. Por su parte, los padres de familia no se inconforman debido a que se han acostumbrado a recibir el apoyo económico que el gobierno les da a través de sus programas sociales.

En la comunidad se ven niños de ocho o diez años que están en segundo o tercer grado de primaria pero que no saben leer, escribir o hablar español. A raíz de esta situación, desde 1994 la comunidad decidió no recibir educación oficial y optaron por generar procesos de educación autónoma.

El condicionamiento de los programas sociales que se apoyan en normas educativas y sociales refuerza la verticalidad de lineamientos oficiales que no se consensan ni se consultan con las comunidades “beneficiadas”. Este hecho ha detonado el descontento de muchos grupos y ha dado pie a procesos de lucha y resistencia en los que organizaciones como el EZLN y la Organización de la Sociedad Civil Las Abejas rechazan la imposición de proyectos ajenos a sus intereses y a sus históricas formas de organización política, social, cultural y educativa.

Las organizaciones piden que se les permita tener injerencia en el diseño, aplicación y evaluación de sus procesos organizativos y de vida. Esta demanda se encuentra en sintonía con los intentos de democratización e inclusión de los pueblos originarios ocurridos en México durante los últimos 20 años. El fraude electoral de 1988, que colocó en la presidencia a Carlos Salinas de Gortari, provocó una movilización social que transitó hasta el levantamiento zapatista de 1994. Estos procesos de resistencia ante el autoritarismo y la falsa democracia reforzaron la organización popular e incidieron en la caída del PRI en el año 2000. Estas acciones demostraron que la movilización social puede dar resultados.

Actualmente el rompimiento de las relaciones sociopolíticas entre Estado y grupos en lucha y resistencia es sólo una arista de la complejidad que se vive en Chiapas, donde existen espacios en los que, a través de los partidos políticos, el Estado tiene amplia legitimidad y sus programas asistenciales son bien recibidos; en otros, la dinámica económica está regida por prestamistas que en procesos de acaparamiento y despojo se enriquecen en detrimento de las propias comunidades, e in-

cluso hay espacios donde las comunidades, a través de micro-financiamientos que ofrecen empresas privadas, han dinamizado sus economías y se han insertado en procesos de mercado más amplios de una manera aparentemente exitosa, desde una perspectiva neoliberal.

Dentro de esta complejidad sociopolítica que vive el estado de Chiapas, el problema de fondo es la obstinación del gobierno en colocar en el centro de la política pública el asistencialismo, el clientelismo y el corporativismo como maneras de afrontar los conflictos sociales, y en criminalizar o ignorar todas aquellas expresiones de organización social, política y económica que no se apeguen a sus parámetros y estrategias de desarrollo.

En el nuevo Estado neoliberal la instauración del Estado penal (Hernández Castillo, 2013) es una constante; ejemplos de ellos son la criminalización de movimientos y actores indígenas, como los defensores de bosques en el estado de Hidalgo y las policías comunitarias en Guerrero, y la persecución de líderes que reclaman autonomía y derecho a la tierra. El orden de legalidad ha difuminado paulatinamente la agenda de derechos de los pueblos originarios; de ahí que el debate actual exija una reflexión sobre los siguientes temas: los márgenes de estatalidad, el ejercicio de derechos, y la instauración del nuevo régimen del Estado neoliberal.

### *La transnacionalización de los conflictos*

La presencia de las organizaciones indígenas contemporáneas en internet permite difundir en cualquier parte del mundo los valores político-culturales y educativos que en las últimas décadas se han construido a través de la lucha y la resistencia, más allá de la visión idealizada y folklorizada que las autoridades gubernamentales muestran en sus campañas de promoción turística.

Su presencia en las redes tiene diversos objetivos: transformar el imaginario social; deshacer los arraigados estereotipos racistas que se difunden a través de los medios de comunicación masiva; cuestionar las políticas públicas asistencia-

listas y educativas que reproducen la intolerancia, y promover las formas alternativas de organización social, política y educativa.

Los procesos de globalización también ofrecen herramientas para las organizaciones en lucha y resistencia; esto se concretiza en la apropiación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación por parte de organizaciones antihegemónicas, y en la articulación de la lucha antineoliberal de organizaciones sociales de todo el mundo.

El EZLN influyó de manera decisiva en la ideología y práctica de muchos movimientos europeos contra la globalización económica. Un primer elemento de influencia fue su irrupción armada. Posteriormente su posicionamiento se convirtió en una intervención política alternativa a las históricas formas de hacer política en México; antes de la aparición del EZLN, el sistema de partidos había sido la única vía de participación legal para la ciudadanía (Iglesias, 2004).

En la estrategia del EZLN destaca un nuevo discurso de emancipación en el contexto de una sociedad civil global; es el punto de unión entre la expresión radical de la izquierda revolucionaria latinoamericana y las formas de vida, los conocimientos y la identidad de diversos grupos indígenas asentados en Los Altos y en otras regiones de Chiapas. El discurso contestatario y la práctica zapatista generaron un nuevo imaginario donde la sobrevivencia política y física del movimiento depende de los flujos de información en que nuevos modos de comunicación se combinan con políticas fundadas en un comunismo ancestral, lo que redundaba en la posibilidad de usar las ciencias y tecnologías modernas sin verse forzados a negar los saberes propios (Rabasa, 1998).

El sistema de organización comunitaria indígena logró poner la vanguardia guerrillera al servicio de las comunidades, lo que posibilitó la emergencia de un movimiento revolucionario que contó con el apoyo de amplios sectores urbanos y rurales.

En este escenario de nuevas herramientas tecnológicas globales, primero el EZLN y después la Organización de la Sociedad Civil Las Abejas han explotado el potencial comunica-

tivo de las organizaciones indígenas; así, desde algún lugar de Los Altos de Chiapas se informa a la sociedad civil de todo el mundo sobre lo que pasa en México. Un ejemplo emblemático de estas nuevas formas de organización antisistémica fue el primer Encuentro Intercontinental por la Humanidad y contra el Neoliberalismo, celebrado en la comunidad indígena La Realidad, convocado por el EZLN.

Ese primer encuentro intergaláctico representa, en buena medida, la primera reunión constitutiva de lo que serán los movimientos contra la globalización económica viéndose a sí mismos como tales y constituyéndose la consolidación del zapatismo como modelo referencial (Iglesias, 2004: 5).

Destacan algunos puntos y elementos significativos en las distintas etapas de lucha y resistencia indígena. En la primera se reconoce la formación de los Estados nacionales que rompieron con la regularidad sobre la tenencia de la tierra que funcionaba en muchos pueblos originarios desde el periodo colonial, tenencia y ocupación territorial que era avalada e incluso auspiciada por las autoridades reales.

La irrupción de los Estados nacionales como entes poderosos y de control económico y político facilitó el despojo “a nombre de la soberanía nacional” de aquellos espacios que habían sido ocupados y gobernados con cierta independencia por los pueblos originarios. En esta etapa los Estados estaban regidos por oligarquías, liberales o conservadoras, que se disputaban el poder.

Al despojo de territorios se agregó la asimilación de los pueblos originarios a la cultura dominante y la persecución de líderes indígenas que se oponían al “bien de la nación”. Otro punto que es necesario destacar en esta primera etapa de lucha y resistencia indígena fue la irrupción en muchos Estados nacionales de dictaduras militares que agilizaron la entrada del modelo neoliberal en diversos países de América Latina, y la agudización del despojo de territorios.

La segunda y tercera etapas de lucha y resistencia se vinculan a la emergencia de un movimiento indígena transcontinental que arranca de los años setenta y crece, a partir de los

noventa, al aliento de las movilizaciones impulsadas por las organizaciones de lucha por la tierra, los derechos colectivos, el reconocimiento y la identidad propia. Estas acciones se apoyan en el desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y comunicación, lo que ha permitido la transnacionalización de las luchas indígenas.

Es evidente que la lucha y la resistencia responden a factores sociales muy puntuales, como la proliferación de la pobreza derivada de una injusta distribución de la riqueza en los países latinoamericanos, y la influencia político-económica de Estados Unidos en el continente. Ante estos hechos, desde la segunda mitad del siglo XX tres corrientes de pensamiento se solidarizaron con las inconformidades sociales y plantearon una argumentación teórica desde un posicionamiento crítico, muchas veces fundamentado en la militancia, la práctica y el compromiso sociales. Así se han imbricado la filosofía, la pedagogía y la teología de la liberación.

A través del compromiso de muchos investigadores con organizaciones sociales, y por medio del clero crítico –que no concibe una Iglesia pasiva ante el sufrimiento y la explotación humana– y de educadores que laborando muchas veces al margen de parámetros oficialistas han cuestionado sus propuestas y alcances, la lucha y la resistencia indígenas han permitido que muchos de los pueblos originarios tomen conciencia de la necesidad de transformar la relación Estado-pueblos originarios.

Parte de la toma de conciencia de muchos pueblos radica en entender la lucha indígena como una resistencia cultural que se encuentra en permanente construcción y se desarrolla, con diversos matices y complejidades, en los considerables esfuerzos que realiza por concretar la sistematización y en algunos casos la escolarización de sus experiencias, contribuyendo con ello a la formación de cuadros y al debate sobre sus identidades.

En el siguiente ensayo se examinan los procesos epistemológicos latinoamericanos de la segunda mitad del siglo XX, analizando la imbricación de la teología y la pedagogía de la liberación y articulando además premisas de la filosofía de

la liberación. Se plantea que tanto la teología como la pedagogía de la liberación son procesos analíticos que han emanado de la reflexión sociopolítica, de la militancia y, sobra decirlo, de la vivencia de la situación de exclusión y explotación en que se han encontrado históricamente grandes sectores de la población latinoamericana.

Estas corrientes de pensamiento crítico estimulan las reflexiones en torno al fenómeno educativo y exhiben una gran originalidad frente a otros paradigmas epistemológicos dominantes; por eso se exponen en el marco de la filosofía de la educación y son analizadas como horizontes formativos en la lucha y la resistencia. Éste es el caso de la Organización de la Sociedad Civil Las Abejas y de otras organizaciones políticas con objetivos comunes.

HORIZONTES FILOSÓFICOS,  
PEDAGÓGICOS Y POLÍTICOS DE LA FORMACIÓN  
EN LA LUCHA Y LA RESISTENCIA

*La filosofía de la educación.  
Aportes para la lucha y la resistencia  
de los movimientos indígenas*

Durante la segunda mitad del siglo XX, la filosofía, la teología y la pedagogía de la liberación desarrolladas en América Latina incidieron en la formación y práctica política de grupos de intelectuales y militantes, quienes impulsaron procesos de transformación social entre los oprimidos. Estas corrientes de pensamiento se caracterizaron por compartir una mirada anticapitalista y una crítica a la desigualdad política, social, educativa y cultural que imperaba en el continente.

Estos posicionamientos filosóficos, políticos y educativos recuperaron las principales discusiones de Carlos Marx sobre la lucha de clases y los efectos del capitalismo en el proletariado. Desde la filosofía se cuestionaron las estructuras epistemológicas de poder que se reproducen en las élites. Desde la pedagogía de la liberación, la lucha de clases se reinterpretó como la confrontación entre opresores y oprimidos, una lucha donde la educación cumple un papel central por cuanto aporta una articulación crítica entre lo que se aprende en la escuela y lo que se vive en la realidad. Desde la teología de la liberación se cuestionó la catequesis de resignación que hasta ese entonces era el credo transmitido a los fieles, aun cuando la gran mayoría vivía en situaciones de intolerable explotación, lo que demandaba una reflexión crítica sobre la Iglesia y una reformulación de sus preceptos tradicionales.

Este contexto sociopolítico demandó la reflexión y el compromiso de intelectuales destacados en el campo de la filosofía

de la educación; puso sobre la mesa cuestionamientos relacionados con la formación que ofrecía la escuela y con su capacidad para crear seres humanos libres, y reflexionó sobre el papel formativo de la Iglesia en la reproducción de estructuras de poder que se fundamentan en la explotación del hombre por el hombre. Desde la filosofía de la educación surgieron interrogantes como los siguientes: ¿qué tipo de formación es necesaria para crear seres humanos libres? ¿Es posible desde la educación generar procesos liberadores? ¿Existe la posibilidad de generar epistemologías periféricas que rompan con las inercias hegemónicas que favorecen los intereses de las élites?

El contexto latinoamericano que generó las condiciones para un desarrollo de la filosofía, la pedagogía y la teología de la liberación estuvo marcado por una creciente proliferación de la pobreza derivada de una injusta distribución de la riqueza, de la influencia político-económica de Estados Unidos en el continente, y de la multiplicación de regímenes militares autoritarios que mediante la represión y la desaparición forzada mantuvieron el control de intelectuales y pensadores afines al marxismo y a la teoría crítica. Sin duda, estas circunstancias de control militar e intelectual definieron el rumbo de la producción del pensamiento latinoamericano durante varias décadas. El pensamiento de la liberación cuestionó paradigmas epistemológicos, políticos, educativos y culturales estructuralistas y funcionalistas que sostenían y justificaban formas de intervención política centradas en el desarrollo liberal y en la explotación capitalista.

Se cuestionó el peso de la ideología occidental en la conformación de los Estados-nación latinoamericanos, en la medida en que esta forma de organizar y entender el mundo y las relaciones entre grupos culturales influyeron en la construcción y reproducción de estructuras intelectuales, políticas y culturales. A partir de la ideología del pensamiento occidental moderno se formularon concepciones racistas y discriminatorias que estigmatizaron a los pueblos originarios describiéndolos como incivilizados e ignorantes, por lo que se intentó encauzarlos al camino de “la cultura, el refinamiento y la racionalidad”.



Desde el pensamiento latinoamericano del siglo XIX, estas formas de pensamiento fueron debatidas. Enrique Dussel (1996) realizó una crítica al pensamiento occidental, de manera específica a la filosofía moderna. Afirmaba que el “pienso, luego existo” cartesiano dio paso a una epistemología hegemónica que se impuso a otras formas de pensamiento y estableció parámetros para definir el ser. Todas aquellas formas epistemológicas que no se adecuaron a este principio ontológico fueron concebidas como “no ser”. Así, el ser se convirtió en el fundamento de la construcción individual y social y dio sentido a la totalidad. Al decir de Dussel, el principio inicial evolucionó hasta convertirse en “pienso, luego conquisto”.

El expansionismo y la dominación emanados del pensamiento filosófico occidental se pueden observar claramente desde las distintas posiciones que ha tomado la filosofía de la educación. Dentro de la reflexión sobre las implicaciones que tienen las ideologías y prácticas educativas en distintos periodos históricos, han existido tres tendencias dominantes: la pedagogía alemana, la ciencia de la educación francesa y la filosofía de la educación estadounidense e inglesa; si bien se trata de corrientes con perspectivas diferentes e incluso divergentes, su análisis gira en torno a los orígenes, fines y prácticas de la educación (Maris, 2012).

La tendencia más antigua es la pedagogía alemana. Esta corriente surgió durante el siglo XIX, se fundamentó en el pensamiento de Immanuel Kant y uno de sus principales exponentes es W. Dilthey, quien distinguió entre dos tipos de ciencias: las ciencias de la naturaleza, que se caracterizaban por explicar la realidad, y las ciencias del espíritu, que se fundamentaban en la comprensión de la realidad.

La importancia de Immanuel Kant con relación a la reflexión educativa radica en que aportó los fundamentos para que la pedagogía fuera considerada una disciplina desde los cánones científicos positivistas, estableciendo una distancia con la filosofía, aunque no pueden pasarse por alto los fuertes lazos entre ambos campos de conocimiento (Huarte, 2008). Para Kant, la pedagogía es una teoría de carácter práctico (1803).

Desde la perspectiva kantiana, la ciencia pedagógica representa un ir y venir constante de la teoría a la práctica, aunque Kant no deja de priorizar la teoría, cuya función es establecer las condiciones de la ejecución de la práctica pedagógica. La teoría que guía la práctica pedagógica en el programa kantiano es la ética. Otro aporte importante de Kant es la idea de que los fines de la educación deben estar estrechamente vinculados con la moralidad.

Desde esta perspectiva, la práctica de la moralidad desemboca en una constante mejora de la sociedad y encamina al ser humano hacia la perfección. En cuanto al programa educativo de Dilthey —que tiene como base el pensamiento kantiano—, establece como fundamento pedagógico el vivir y la existencia, es decir, todas las diversas formas en que distintas comunidades objetivan el mundo sensible, que a su vez deriva de un proceso histórico-cultural específico.

Dilthey coincide con Kant en el hecho de que en la pedagogía la teoría y la práctica no están desvinculadas. Para Dilthey toda pedagogía debe contar con la experiencia de vida de quien teoriza sobre ésta. Desde tal perspectiva, Dilthey cuestiona la pretensión de validez universal y la argumentación a partir de elementos de validez general.

No hay ciencia alguna de la pedagogía con validez general, desde la cual pueda decidirse la solución de los problemas de enseñanza para todos los pueblos y tiempos. Esta ciencia debe ser inductiva y, como todas las ciencias del espíritu están interrelacionadas, la pedagogía debe basarse en la filosofía, la psicología, la política, la economía, entre otras, en un devenir histórico, en un momento dado y para un pueblo específico (Huarte, 2008: 70).

El planteamiento filosófico-educativo de corte racionalista surgido en Alemania tuvo su punto culminante en las premisas epistemológicas formuladas por Friedrich Hegel, quien veía en el desarrollo de la razón la necesaria condición histórica del ser humano. La totalidad del ser se funda en el paradigma de la razón. Al decir de Hegel, la cultura alemana encontraba su punto culminante con este planteamiento.

La segunda corriente de reflexión sobre la educación es el enfoque francés; éste fue denominado “ciencia de la educación” y surgió con una clara inclinación hacia el positivismo. En sus orígenes, esta corriente se opuso al planteamiento alemán, que postulaba el necesario progreso y cultivo de la razón. El principal exponente de esta postura fue Émile Durkheim, quien sustituyó la filosofía con la sociología en la fundamentación científica de la reflexión educativa.

Uno de los cambios más significativos que experimentó el paso de la pedagogía alemana a la ciencia de la educación francesa fue un enfoque de análisis sin una clara tendencia normativa –sin un deber ser–; dicho enfoque se convirtió en un campo de estudios que buscaba explicar el funcionamiento de los fenómenos educativos. El nuevo paradigma partió del entendimiento de condiciones sociales y políticas específicas.

Cuando Durkheim teorizó sobre el fenómeno educativo, la sociedad a la que hizo objeto de estudio se encontraba en un proceso de desintegración y desestructuración institucional, lo que se reflejaba en la pérdida de vínculos sociales; esto, al decir de Durkheim, redundaba en una atrofia social, por lo que visualizó la educación como un elemento fundamental y punto de partida para revertir los males de la sociedad.

Así, la educación pasó de ser interpretada como una aspiración ideal de tipo teleológico a ser entendida como un hecho social inserto en un medio sociopolítico específico; la educación sería entendida como un conjunto de prácticas e instituciones sociales. Desde esta lógica se cuestionó el posicionamiento kantiano, que tendía a ver como objeto de la educación el despliegue hacia la perfección en los individuos, perfección que implicaba el desarrollo armónico de todas las facultades humanas. Tal aspiración fue considerada un ideal inalcanzable debido a que “la consciencia humana le dicta al individuo consagrarse en una tarea especial y restringida”:

No podemos y no debemos consagrarnos todos al mismo género de vida; tenemos, según nuestras aptitudes, funciones distintas que desempeñar, y hace falta que nos pongamos a tono con la que nos incumbe. No todos estamos hechos para meditar; hacen fal-

ta hombres de sensación y de acción. Inversamente, hacen falta otros que tengan como función el pensar (Durkheim, 2006: 40).

A partir de los elementos planteados es posible establecer que mientras para la filosofía alemana la educación implicaba un desarrollo de la razón que llevaría al individuo al ejercicio de su libertad, en el pensamiento francés la libertad se lograría enseñando al niño a dominarse a sí mismo; tal dominio se logra por medio del respeto a los influjos de autoridad, representados en primera instancia por el maestro y después por la sociedad y sus instituciones.

De acuerdo con los planteamientos de Durkheim, algunos de los elementos de poder esenciales que la educación debe ejercer sobre el individuo son la imposición a las nuevas generaciones de ciertas ideas, sentimientos y prácticas dominantes, para reforzar con ello la homogeneidad social; evitar el desarrollo de una cultura intelectual, y desarrollar una cultura de la disciplina y de respeto a las reglas. En esta lógica la figura del Estado cobra gran importancia. El Estado a través de la educación debe inculcar

respeto a la razón, a la ciencia, a las ideas y a los sentimientos que están en la base de la moral democrática. La función del Estado es abrir paso a estos principios esenciales, hacer que sean enseñados en las escuelas, velar para que en ninguna parte se consienta que los ignoren los niños, porque en todas partes se hable de ellos con el debido respeto. Hay, en este punto, una acción que debe ejercerse y que será quizá tanto más eficaz cuanto menos agresiva sea y menos violenta, y cuanto mejor sepa contenerse dentro de los discretos límites (Durkheim, 2006: 56).

La tercera tendencia dominante en lo relativo a las bases filosóficas de la educación, tiene sus orígenes en Estados Unidos e Inglaterra, y tiene lugar en la primera y en la segunda mitad del siglo XX. Esta tendencia ha sido denominada “filosofía de la educación”. Un autor inglés de importancia en esta tendencia es Richard Stanley Peters, quien se dio a la tarea de fundamentar la educación liberal (Stanley Peters, 1919).

Para este autor la educación se basa en el desarrollo de prácticas y discursos racionales, a diferencia de los enfoques

que promueven el adiestramiento y el entrenamiento y hacen énfasis en el conocimiento de habilidades prácticas. Los objetos de estudio de la filosofía de la educación planteada por Peeters son las disertaciones sobre la naturaleza de la educación, su justificación, la definición de hombre educado y el concepto de calidad en educación (Maris, 2012: 28).

En el contexto estadounidense, uno de los principales representantes de la filosofía de la educación es John Dewey. Este importante filósofo y pedagogo procuró poner fin a la infructuosa polémica entre los estudiosos alemanes y franceses de los fenómenos educativos; los primeros daban primacía a la agencia individual, y los segundos a la influencia social. En cambio, Dewey afirmaba que “si eliminamos del niño el factor social nos quedamos sólo con una abstracción; si eliminamos de la sociedad el factor individual nos quedamos sólo con una masa inerte y muerta” (Dewey, 1977: 2).

Para Dewey era cuestionable la postura durkheimiana, ya que éste entendía la educación como la imposición de ciertas ideas y conocimientos de una generación mayor sobre una menor en aras de la armonía y el equilibrio sociales; también era un error concebir la escuela como un espacio donde se imponen ciertos conocimientos, lecciones y hábitos con el argumento de que dichos preceptos serán de utilidad para el futuro del individuo.

Para el filósofo inglés éste era un concepto equivocado, pues si los contenidos encaminados a este propósito no eran parte de la experiencia vital del niño, esencialmente no tendrían un carácter educativo.

Nosotros violentamos la naturaleza del niño y dificultamos los mejores resultados éticos al introducir al niño demasiado rápidamente en una cantidad de estudios especiales, de lecturas, escrituras, geografía, etcétera, sin relación con su vida social. El verdadero centro de correlación de las materias escolares no es la ciencia, ni la literatura, ni la historia, ni la geografía, sino las propias actividades del niño (Dewey, 1977: 4).

El pensamiento de Dewey es muy cercano a las reflexiones de Dilthey en el sentido de que pone como fuente de conoci-

miento la existencia humana (eliminando abstracciones relativas a un deber ser y partiendo de la experiencia concreta de los sujetos). Dewey también concede importancia a la idea durkheimiana de que la educación es una necesidad social de los miembros de un grupo determinado (Dewey, 2001).

En lo que no coincide Dewey con Durkheim es en el tema de la imposición; se inclina más por una especie de guía basada en un universo común de entendimiento, es decir, en objetivos, creencias y aspiraciones compartidas. Dewey ve en la institución escolar y en la educación formal recursos importantes, ya que a través de éstas se transmiten los logros de la sociedad y se introduce a las nuevas generaciones en novedosas experiencias de conocimiento.

Para Dewey los problemas educativos surgen cuando la institución convierte el conocimiento en algo abstracto, alejándose así de los intereses y necesidades de los educandos; lo que debe ser aprendido se imparte en la forma de símbolos técnicos que se alejan de las experiencias de la vida familiar, y los conocimientos se convierten en un saber artificial sin relación alguna con la experiencia cotidiana.

Dewey argumenta que la filosofía de la educación debe mantener un balance entre la educación informal y la educación formal. Esta necesidad es más clara en sociedades que por su acelerado crecimiento se complejizan rápidamente es decir, en estos espacios la educación formal se convierte en una prioridad. La educación formal debe estar en consonancia con el entorno, entendiéndolo no sólo como un ambiente o un medio físico, sino como un cuerpo de expectativas y demandas consensuadas con los demás.

Sin embargo, en el modelo actual de escuela esto no sucede, ya que generalmente se ofrece un entrenamiento técnico situado en una realidad artificial basada en premisas económicas (eficiencia, efectividad, calidad, competencias, pertinencia para el mercado, etcétera) y que no coadyuva a la construcción de experiencias que nos hagan pensar y cuestionar el sentido humano de la educación en una colectividad social:

As formal teaching and training grow in extent, there is the danger of creating an undesirable split between the experience

gained in more direct associations and what is acquired in school. This danger was never greater than at the present time, on account of the rapid growth in the last few centuries of knowledge and technical modes of skill (Dewey, 2001: 9).<sup>8</sup>

### *Fundamentos filosóficos de la pedagogía crítica*

En el contexto actual de la discusión filosófica-educativa se distinguen varias líneas de reflexión entre las que destacan la filosofía analítica, la pedagogía crítica y la educación liberal (Maris, 2012: 66). La filosofía analítica asigna cierta autonomía a la función de la escuela con respecto a la solución de problemas sociales; en todo caso, su objeto de estudio son los discursos racionales encaminados a la búsqueda de la verdad intelectual.

Por su parte, la educación liberal se encuentra estrechamente ligada a la filosofía analítica cuya bandera es el ejercicio de la libertad individual; esta libertad puede concretarse siempre y cuando se respeten las reglas de la sociedad dominante. Esta postura es cercana al pensamiento durkheimiano, el cual postula la imposición de ciertos valores e ideales dominantes y su reproducción a través de la coacción.

Con respecto a la pedagogía crítica, esta corriente de pensamiento se deriva, en gran medida, de un amplio cuestionamiento —realizado por la Escuela de Fráncfort— de las contradicciones del pensamiento liberal en su relación con la forma de vida occidental y en particular con el sistema capitalista (Jay, 1989). La pedagogía crítica tiene como objetivo inculcar en los alumnos una conciencia crítica y una agencia transformadora de las estructuras de poder vigentes.

La Escuela de Fráncfort fue un esfuerzo intelectual colectivo e interdisciplinario surgido durante los años veinte del si-

<sup>8</sup> Traducción propia: “En la medida en que la educación formal y la capacitación se desarrollan, también se profundiza una ruptura peligrosa entre la experiencia adquirida en las prácticas cotidianas y lo que es enseñado en las escuelas. Esta brecha nunca había sido tan pronunciada como en la actualidad, debido a que en los últimos siglos la tecnología ha avanzado rápidamente.

glo pasado en Alemania. Durante tres décadas el pensamiento emanado desde esta instancia fue tomando distintos matices. La Escuela de Fráncfort afirmaba que con la Ilustración se había intentado poner el pensamiento al servicio de los medios de producción dominantes; durante el siglo XX esto se pudo constatar con el surgimiento de Estados autoritarios y en el dominio y expansión del sistema capitalista.

En una primera etapa, el pensamiento de la Escuela de Fráncfort estuvo sustentado en las ideas de Carlos Marx, aunque se distinguió de otros movimientos neomarxistas por su postura crítica y por su autonomía frente a partidos políticos y círculos marxistas de carácter ortodoxo. La metodología utilizada por este grupo fue la dialéctica, entendida como la interacción de razón y práctica, razón que daría luz a la práctica, y práctica entendida como esfuerzo colectivo. El propósito que inspiró las primeras investigaciones fue el de conocer a fondo las causas del antisemitismo y la historia del movimiento obrero.

Con el ascenso de los nazis al poder en Alemania, la Escuela de Fráncfort se trasladó a Estados Unidos, exilio que no terminaría hasta la década de los años cincuenta. Dentro de las principales influencias en la producción literaria de la Escuela en esta segunda etapa se encuentran Hegel, Dilthey, Nietzsche y una lectura crítica de Immanuel Kant.

Durante el exilio en Estados Unidos, la Escuela de Fráncfort endureció su cuestionamiento antisistémico y la crítica al neopositivismo estadounidense, en una clara apuesta por la transformación de la estructura capitalista. Un nuevo tema que surgió en esta etapa fue el cuestionamiento de la industria cultural que se había desarrollado como paliativo ante el descontento social.

Frente al avance de la industria cultural, esta corriente desarrolló importantes investigaciones sobre la felicidad y la libertad humanas, investigaciones entre las que destacan las aportaciones de personajes como Herbert Marcuse y Erich Fromm. A partir de los años cincuenta sobresale la figura de Jürgen Habermas, quien reflexionó sobre la relación entre ética y modernidad. En los años setenta, con la emergencia femi-



nista, los problemas asociados a las desigualdades de género se convirtieron también en tema de interés para la Escuela de Fráncfort, aunque adquirió una mayor relevancia la sociología política.

En cuanto al pensamiento sobre el fenómeno educativo, se cuestionó la figura de la academia como institución de instrucción escolarizada, ataviada con los resabios del pensamiento renacentista pero incapaz de superar del todo el modelo escolástico medieval.

A partir de una crítica al sistema universitario alemán, la Escuela censuró que sus instituciones –en decadencia– siguieran privilegiando la instrucción en detrimento del saber y la investigación, pues con ello favorecían entre las nuevas generaciones el mantenimiento del *statu quo* (Beltrán, Hernández, Marrero, 2003).

Como una respuesta a la crisis, este grupo de intelectuales propuso una formación interdisciplinaria que cuestionara la manera en que se fragmentaba el conocimiento y se priorizaba la satisfacción de las necesidades del mercado y de la industria capitalista.

En consonancia, la teoría crítica tiene un triple objetivo: evaluar la condición sociohistórica de la educación; develar discursos persuasivos que distorsionan la realidad social, y respaldar las posibilidades de cambio social (González, 2009). Sus planteamientos con respecto a la educación se articulan con los postulados de la pedagogía crítica que se desarrolló a partir de la segunda mitad del siglo XX, la cual cuenta entre sus principales representantes a Paulo Freire, Henry Giroux y Peter McLaren.

En su análisis teórico-práctico, la pedagogía crítica considera que el sistema económico imperante es insostenible, debido a que su “lógica” de crecimiento indefinido o sin límites deshumaniza al sujeto productor y al consumidor en un afán fáustico. Ese sistema pretende que las escuelas promuevan, como valores últimos, la productividad, la rentabilidad, la eficacia, el ahorro de costos, la innovación tecnológica, la competitividad, el individualismo, la descalificación de los servicios

públicos, y la gestión empresarial, exaltando así una axiología economicista.

Con escalas de valores como la citada, los sectores neoliberales en el sector político, conformados especialmente por grupos neoconservadores, pretenden la dominación de y desde la escuela; de ahí que refuercen visiblemente el carácter legitimador y homogenizante de la educación. “Someten” al educador y al educando a través del conocimiento oficial y la legislación “imperial” (Gómez y Gómez, 2011: 186).

Si bien existen varios autores que reflexionan sobre la teoría crítica, me focalizaré en el pensamiento de Paulo Freire por varias razones. En primer lugar, Freire es un pensador de la periferia comprometido con procesos de lucha y resistencia latinoamericanos, incluso de África. Pongo especial atención en este autor porque al indagar sobre la genealogía del movimiento, fue evidente que la práctica y la teoría freiriana influyeron en los procesos de lucha y resistencia de la Organización de la Sociedad Civil Las Abejas, especialmente en los procesos educativos planteados y desarrollados por el Proyecto de Educación Alternativa Tsotsil.

### *Aportes del pensamiento de Paulo Freire*

Paulo Freire no se propuso desarrollar una disertación filosófica como las formuladas por otros filósofos de la educación; procuró, desde la práctica pedagógica, generar teoría crítica educativa. Lo importante es observar la forma en que el pensamiento freiriano coincide con algunos de los postulados filosóficos desarrollados por las distintas escuelas de pensamiento que se han analizado hasta ahora.

La pedagogía de la liberación encuentra coincidencias con el pensamiento de Dewey pues una y otro consideran que la pedagogía es una teoría de carácter práctico. Freire sitúa los contenidos pedagógicos en la vida cotidiana del campesinado brasileño. A diferencia de la pedagogía alemana, que postulaba la teoría como el sustento de la práctica educativa, en Freire la práctica es la que genera elementos para construir una teoría.

El pensamiento de Freire y el de la escuela alemana difieren en sus nociones sobre la naturaleza humana. Mientras que para la escuela alemana la naturaleza humana radica en la capacidad de raciocinio intelectual, en Freire ésta se encuentra directamente relacionada con la capacidad de la especie humana para transformar la realidad. En los autores alemanes la libertad es un producto del desarrollo del raciocinio, es una actividad individual y se hace común a los seres humanos como parte de su naturaleza.

En Freire la libertad pierde su carácter psicológico-individual y se convierte en un planteamiento sociopolítico ligado a las ideas planteadas por Durkheim, en el sentido de que la libertad tiene un carácter colectivo; sin embargo, en Freire no es algo que la sociedad imponga al individuo, como plantearía Durkheim, sino que es una construcción que lucha en contra de la imposición de los valores dominantes a los oprimidos.

Una premisa recurrente en los enfoques filosóficos de la educación es la relevancia de considerar el contexto en que se desarrolla la práctica educativa. Dilthey señala la necesidad de una pedagogía para cada contexto; de igual forma, Freire responde a las necesidades específicas de los sectores campesinos y elabora junto con ellos una metodología que cuestiona y problematiza la subordinación a los valores e ideales que la educación dominante impone a los sectores excluidos.

Dilthey plantea la imposibilidad de la existencia de una pedagogía con validez general; Freire coincide con él al cuestionar la imposición de modelos pedagógicos dominantes que se apoyan en metodologías de enseñanza universales. Para contrarrestar esta tendencia que incide en las formas de producción de conocimiento, Freire trabajó para lograr por medio de la labor colectiva un nivel de concientización que permita a los educandos generar sus propios procesos de liberación a partir de la comprensión de su realidad y de su situación de opresión.

Freire es crítico de la sociología de la educación estructuralista de Durkheim, quien concibe la educación como un hecho social inserto en un medio sociopolítico específico. Freire establece que la educación dentro de una sociedad específica

es una imposición de una élite dominante a una masa popular oprimida; en este tipo de educación el oprimido inconscientemente reproduce la estructura de dominación en la que está inmerso.

Finalmente, es importante destacar la observación que realizó Dewey al identificar como uno de los problemas principales de la filosofía de la educación la separación entre la educación informal y la educación formal. Esta preocupación de Dewey fue cuidadosamente desarrollada en el trabajo realizado por Paulo Freire. El pensador brasileño siempre tuvo como punto de partida el conocimiento de los educandos; valoró sus prácticas y formas de entender la realidad, elementos que en muchas de las propuestas pedagógicas realizadas en su época e incluso en la actualidad, no han sido tomadas en cuenta por la educación escolarizada tradicional.

### *La pedagogía de la liberación. Un paradigma teórico de lucha y resistencia a través de la educación*

Freire señala que “no existe educación sin sociedad humana y no existe hombre fuera de ella” (1969: 25). Esta afirmación sintetiza su aspiración político-pedagógica, pues para él el proceso educativo no es solamente un cúmulo de técnicas para la enseñanza sino un eje que articula y da sentido a la vida humana en sociedad.

El trabajo que Freire desarrolló en su pedagogía de la liberación debe ser reconocido como una amplia crítica social a las instituciones escolares cuyas prácticas tradicionales, creadas por el Estado, administran la educación a través de sus métodos y del currículum oculto para reproducir la desigualdad y la opresión de los sectores pobres y marginales.<sup>9</sup>

<sup>9</sup> Con relación a este tema, Basil Bernstein (1990) afirma que existen dos modalidades pedagógicas: las visibles y las invisibles. Argumentó que el tipo de modelo pedagógico que aplican las instituciones del Estado es del tipo visible. Los modelos pedagógicos visibles ponen énfasis en el desarrollo del niño de acuerdo con el cumplimiento de ciertos criterios preestablecidos que están estrechamente vinculados con el tipo de conocimiento que se debe adquirir a determinada edad; ello es evaluado mediante notas que crean jerarquías

Lo que permitió a Freire generar sus propuestas fueron las observaciones que realizó en Brasil durante los años sesenta y setenta del siglo pasado, en un contexto de opresión y desigualdad que durante décadas fue una realidad compartida por muchos otros países latinoamericanos. Uno de los objetivos de Freire era atacar el analfabetismo (que en Latinoamérica aún no ha sido erradicado),<sup>10</sup> sobre todo en muchas poblaciones indígenas y en los sectores excluidos de la sociedad; como Freire precisó, nadie es analfabeto, inculto o iletrado por decisión personal, sino por condiciones objetivas específicas que responden a causas estructurales.

El Estado brasileño —cuestionado en su momento por Freire— estaba dominado y dirigido por una élite criolla; era una sociedad con un pueblo aletargado y confundido. Una sociedad con prácticas de dominación muy claras, como la dictadura militar y un sistema educativo que a través de sus políticas homogeneizó los objetivos de la educación con miras a reproducir individuos que no cuestionaban el sistema sino

---

entre los niños. El conocimiento acumulado por los niños depende de los sitios de adquisición, es decir, la escuela y el hogar. Quien dispone de mejores condiciones para adquirir conocimiento obtiene mejores posibilidades de sobresalir; quien no cuenta con las condiciones se va atrasando paulatinamente, lo que trae como consecuencia que con el tiempo se vayan generando diferencias estratificadas entre los alumnos. En la medida en que los niños en condiciones de pobreza y exclusión no cuenten con un segundo sitio para reforzar el conocimiento, con el tiempo la adquisición de éste será menos posible. En consecuencia, el fracaso pasará de ser una expectativa a convertirse en una realidad.

<sup>10</sup> El Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL, 2013) establece que la alfabetización es un requisito indispensable para la defensa y materialización tanto de derechos como de una ciudadanía plena, y que ésta no se limita sólo a calificar a las personas como alfabetizadas por el hecho de escribir y leer un texto sencillo, sino que se refiere también a la comprensión y expresión oral, así como al pensamiento crítico. El SITEAL plantea que existen tres grandes grupos en los que se ubican los diferentes países de América Latina con relación a su desarrollo en la alfabetización. Al primer grupo lo integran Guatemala, Nicaragua y El Salvador, países donde entre el 15 % y el 25 % de su población joven es analfabeta. El segundo grupo está compuesto por Brasil, Colombia, Bolivia, Venezuela y República Dominicana, países en los que se mantiene un porcentaje de analfabetismo juvenil de entre 5 % y 11 %. Finalmente se encuentran Ecuador, México, Panamá, Chile, Paraguay, Perú y Argentina, que cuentan con menos de 5 % con esta carencia en su población joven.

que mantenían el *status quo* que los grupos dominantes consideraban pertinente, un sistema en el que se reproducían las desigualdades.

Los procesos de alfabetización son mecanismos de expresión oral y escrita ajenos a la realidad de los educandos; también son utilizados como instrumentos para la certificación profesional y la inserción laboral en la economía de mercado. Freire identificaba a los hombres-objeto entre la población que era explotada laboralmente, hombres y mujeres que trabajaban más tiempo que el establecido por la ley y recibían compensaciones económicas precarias.

La educación recibida por estos sectores de la población los encaminaba a la sumisión y al nulo cuestionamiento del sistema de explotación capitalista, lo que derivaba en un proceso de deshumanización constante. Para Freire, “la educación como práctica de dominación difícilmente puede ser vista como un medio para la transformación social que genere la transición de la conciencia ingenua a la conciencia crítica y al paso final que se representa en la conciencia política” (Freire, 1969).

La conciencia ingenua se genera a partir de la alfabetización y la educación desarticuladas de la realidad; esta educación promueve la adecuación automática e irreflexiva del individuo a la estructura en que está inmerso. Y cuando el ser humano se integra pasivamente a la estructura de poder que lo cerca, se escamotea a sí mismo la posibilidad de cuestionar los fundamentos de las problemáticas que lo aquejan; es decir, sin que él lo advierta, la educación lo inmoviliza en lo relativo a pensar críticamente su situación.

La educación liberadora propuesta por Freire concibe al ser humano no como hombre-objeto que es ajustado a intereses ajenos a los suyos, sino como hombre-sujeto que se alfabetiza para expresar de manera oral y escrita sus insatisfacciones personales y después sus insatisfacciones comunitarias. Desde esta perspectiva, la alfabetización tiene como objetivo no sólo la contemplación crítica de la realidad sino su transformación, y prepara al individuo para participar políticamente en el proceso democratizador de su nación. La educación libe-

radora hace consciente al individuo y lo prepara para emprender acciones que cambien su situación de subordinación.

La experiencia de vida de Freire marcó la trayectoria de su pensamiento político-pedagógico (Reyes, 1995). En 1964 Brasil sufrió un golpe de Estado y Freire fue encarcelado porque su postura y sus propuestas sobre la educación fueron consideradas “subversivas” por el gobierno militar. Una vez en libertad, Freire se exilió en Chile entre 1964 y 1969. Durante esta etapa el autor brasileño tuvo una gran producción literaria; sin embargo, la crisis política que trajo consigo la dictadura chilena lo movió a buscar nuevos espacios para desplegar su producción intelectual y política.

De 1970 a 1979 vivió por ciertos periodos en África. En este continente Freire encontró un contexto de nacientes revoluciones populares que le ofrecieron elementos para la reflexión y el perfeccionamiento de su pensamiento; ahí profundizó en la historia de un continente ignorado por Occidente y observó de cerca a un pueblo que luchaba contra la opresión.

El pensamiento de Freire logró forjarse gracias a la forma excepcional en que vivió las crisis y los conflictos de su época; su gran capacidad crítica le permitió comprender a fondo la realidad que le tocó vivir junto a su pueblo. Freire tomó en cuenta su propia historia –semejante a la historia del pueblo pobre y marginado– y se comprometió con colectivos populares brasileños para lograr su verdadera transformación (Rivas, 2011).

Freire fincó debidamente su compromiso con la transformación es decir, no sólo para el pueblo sino con el pueblo mismo. El pensamiento de Freire, que se concretó en la pedagogía de la liberación, no se caracteriza por ser una disertación abstracta construida con conceptos unívocos; tiene como fundamento la proximidad vital necesaria para generar lazos de solidaridad y de compromiso con los oprimidos, tal como lo plantea Enrique Dussel.

Como en el pensamiento de Dussel, el concepto de alienación es fundamental en la obra de Freire. Para éste la alienación es el fenómeno por el que el ser humano sufre la pérdida de sí mismo, debido a fuerzas externas que lo dominan y le hacen

perder su humanidad. El concepto de alienación en el pensamiento de Paulo Freire, al igual que su visión del ser humano como agente transformador de su realidad y como generador de procesos de liberación, es fundamental para entender los aportes de su pensamiento a los movimientos sociales.

### *Premisas pedagógicas y políticas del pensamiento de Paulo Freire*

El pensamiento de Freire se fundamenta en la serie de afirmaciones con que puso en práctica su proyecto pedagógico. Una premisa inicial de su programa pedagógico-político postula que el ser humano es un agente que por naturaleza transforma la realidad, y que esta transformación ocurre cuando el ser humano deja de ser moldeado, es decir, cuando ya no se ajusta a una forma de ser predeterminada e impuesta desde fuera y comienza a ser consciente de su realidad, retomando su capacidad de decidir y crear.

La segunda de sus premisas se basa en una observación crítica de las prácticas sociales, culturales, políticas, educativas, económicas y religiosas que conforman y controlan un modelo de desarrollo personal y social y nos obligan a vivir de acuerdo con ciertos parámetros ajenos, haciéndonos perder con ello la capacidad crítica y creadora. Freire llama alienación a este proceso y lo enmarca en el contexto de la dictadura militar brasileña, impuesta a una sociedad que se encontraba incapacitada para crear proyectos autónomos de vida. Las élites dirigentes impedían la participación del pueblo, y cualquier indicio de conciencia y movilización social era tomado como un síntoma de subversión que terminaba siendo castigado con represión, exilio e incluso la muerte.

Freire (1969) señala que “la alienación se fundamenta en la acumulación de poder por parte de la élite y en la sumisión del pueblo”. Y en escenarios de ajustamiento y pasividad social (es decir, donde la creación y la participación humanas son coartadas por la alienación) la educación tiene un papel central. La educación impuesta desde fuera –desde arriba, desde la concepción de las élites que determinan y acentúan posi-



ciones para cada individuo en la sociedad— presume, propicia e inculca una sabiduría inauténtica, denominada por Freire “falso saber”. Es decir, la lógica de la educación alienante es la siguiente:

Dictamos ideas. No cambiamos ideas. Dictamos clases. No debatimos o discutimos temas. Trabajamos sobre el educando. No trabajamos con él. Le imponemos un orden que él no comparte, al cual sólo se acomoda. No le ofrecemos medios para pensar auténticamente, por lo que al recibir las fórmulas dadas, simplemente las guarda. No las incorpora, porque la incorporación es el resultado de la búsqueda de algo que exige, de quien lo intenta, un esfuerzo de recreación y de estudio. Exige reinención (Freire, 1969: 93).

Los modelos escolares en donde el educando es un mero espectador y receptor de los contenidos impuestos por la escuela a través de programas preestablecidos, fueron catalogados por Freire como educación “bancaria”, por su analogía con los mecanismos impersonales de depósito en las instituciones bancarias (Freire, 2002). La crítica de Freire a la educación bancaria dio pie a su tercera premisa, que corresponde al proceso de liberación.

Para Freire, el proceso de liberación comienza con una decidida posición de rebeldía y radicalización donde los educandos pasan de permanecer con los brazos cruzados ante su situación existencial a exigir injerencia en los temas y problemáticas que los envuelven. Los individuos ya no sólo observan lo que sucede sino que participan, opinan y dialogan, lo que se convierte en una severa amenaza para las élites que detentan privilegios obtenidos gracias a la sumisión, ajustamiento y pasividad de los sectores populares.

La educación liberadora que plantea Freire desborda los límites pedagógico-escolares y se sitúa como una educación para la decisión y la responsabilidad tanto sociales como políticas. La educación liberadora hace consciente al educando de sus problemáticas a través del diálogo crítico; lo invita a tener injerencia y a tomar acciones para incidir no sólo en su escuela sino también en espacios más amplios, como las empresas donde laboran, los sindicatos en que militan, o en su propio barrio e incluso en la iglesia a la que acuden.

En esta lógica, la pedagogía de la liberación es una educación para la participación democrática, una educación que alfabetiza, cambia actitudes y hábitos de pasividad por la participación y la injerencia; es una educación que desde la práctica genera teoría.

La pedagogía de la liberación forja en el ser humano la convicción de que no sólo puede discutir sus problemas sino que *debe* hacerlo. Freire (1969: 92) afirmaba que debían ser temas de debate “el problema de su país, de su continente, del mundo; los problemas de su trabajo; los problemas de la propia democracia”. La pedagogía de la liberación se encuentra encaminada a terminar con la alienación y a devolver al humano su agencia transformadora de la realidad.

Con lo dicho hasta ahora puede establecerse que la pedagogía de la liberación es un planteamiento pedagógico-político que ha encontrado variadas resonancias en la lucha y la resistencia indígenas desarrolladas en muchos países del continente. Es una práctica educativa que se opone a la alienación y resiste a la imposición de un modelo político y educativo dominante que reproduce injusticias y desigualdades arraigadas en el sistema.

La propuesta pedagógica de Freire muestra que mediante el conocimiento detonado por la alfabetización y que culmina en el análisis crítico de su contexto —especialmente en una organización colectiva— es posible incidir en la transformación de la realidad. El ser humano potencia su capacidad creadora.

### *Fundamentos epistemológicos y metodológicos de la pedagogía de la liberación*

Freire expresa así el fundamento epistemológico y metodológico de su pedagogía de la liberación:

El alfabetizando, al comenzar a escribir libremente, no copia palabras sino expresa juicios. Estos, de cierta manera, intentan reproducir el movimiento de su propia experiencia; el alfabetizando, al darles forma escrita, va asumiendo gradualmente la consciencia de testigo de una historia de que se sabe autor (Freire, 2002: 14).

El educando no memorizará reglas ni conceptos sino que reflexionará sobre su vida cotidiana y expresará su realidad a través de la escritura. Para Freire, el conocimiento no es un producto o una transferencia, sino una construcción conjunta que exige derribar los argumentos y posiciones de autoridad por parte del educador, así como la mediación de la realidad de los educandos.

En esta mediación en el proceso de construcción de conocimiento, es indispensable que los educandos no sean dóciles receptores de contenidos educativos sino que se conviertan en investigadores críticos de su realidad y se mantengan en diálogo constante con el educador.

El conocimiento construido por los educandos y el educador se da a partir de la problematización del mundo, la cual se fundamenta en el propósito de educar, no a partir de la idea de un hombre abstracto, aislado y desligado de la realidad, sino de las vivencias significativas para los sujetos. La reflexión alfabetizadora se da a partir de la experiencia de seres humanos concretos en sus relaciones con el mundo.

Los alumnos, al percibir y comprender el mundo con que se relacionan, ya no conciben la vida como algo estático, ajeno a ellos, sino como una realidad en proceso de transformación y susceptible de cambio. Se piensan a sí mismos y al mundo simultáneamente. El conocimiento construido a partir del análisis del mundo de los sujetos y que se problematiza a través del diálogo entre el que enseña y los que aprenden, tiene un fundamento histórico y los oprimidos lo involucran en su propia historicidad.

Los procesos educativos emanados de la pedagogía de la liberación comprometen al oprimido con su modo de existir, tanto en su pasado como en su presente y en la construcción de su futuro. Así comienzan la concientización de los educandos, la problematización de su estado existencial y la consecuente preocupación de las élites dominantes, ya que “ningún orden opresor soportaría el que los oprimidos empezasen a decir ¿Por qué?” (Freire, 2002: 99).

Con respecto a sus fundamentos metodológicos, Freire establece dos momentos: la alfabetización y la postalfabetiza-

ción. Para la primera es indispensable el uso de las palabras generadoras; para la segunda, el uso de los temas generadores. Las palabras generadoras surgen del encuentro, el diálogo y la investigación conjunta entre un grupo de educandos y los educadores. Las palabras generadoras del proceso de alfabetización emanan de la recolección de datos sobre la vida cotidiana en la que se encuentren inmersos los alumnos; dichas palabras deberán ser analizadas y discutidas por el grupo.

Si bien los que aprenden están encargados de exteriorizar los datos sobre su vida cotidiana, los que enseñan no están exentos de observar la realidad con el objetivo de lograr una primera comprensión del área de trabajo. Después del proceso de aprehensión del contexto adviene una etapa de evaluación de los resultados entre educador y educandos, quienes comienzan a generar y organizar el contenido programático de la acción educativa.

Con esto se logra la diversidad, incluso en una misma área de trabajo. Las palabras generadoras emanan de la realidad que fue conocida por los educadores y que debe ser codificada a través de dibujos, fotografías o imágenes que reflejen la realidad de los educandos. A partir de esta actividad comenzará la alfabetización.

La postalfabetización es la conformación de círculos de investigación donde los profesores pueden introducir algunos temas que refuercen las temáticas sugeridas y trabajadas desde la realidad de los alumnos. Al decir de Freire, lo importante en este tipo de alfabetización y educación es que “los hombres se sientan sujetos de su pensar, discutiendo su pensar, su propia visión del mundo” (Freire, 2002: 158).

La lucha y la resistencia indígenas que se analizan en este libro reflejan el proceso de conformación político-pedagógica del Proyecto de Educación Alternativa Tsotsil, de amplia consonancia con los fundamentos epistemológicos de la pedagogía de la liberación por cuanto cuestiona un orden dado, moldeado por quienes detentan el poder político.

La pedagogía de la liberación y la lucha y resistencia indígena pugnan por el control de los procesos educativos y se esfuerzan para generar propuestas que partan de los conoci-

mientos locales, como la sabiduría de los ancianos y ancianas (poco valorada por los programas educativos oficiales) y la experiencia de vida y de lucha de los propios pueblos originarios, los cuales reivindican una agenda de derechos y promueven otras formas de organización sociopolítica.

La educación alternativa reivindica una historia negada por las formas de pensamiento hegemónico y enfrenta el desafío de construir otra historia, desde la voz de los vencidos; una historia apropiada y resignificada por las experiencias de las nuevas generaciones en resistencia.

Al asumirse como agentes históricos —al ser conscientes de que pueden transformar su realidad—, comienzan a construir su autonomía y cuestionan la educación, la organización social y las formas occidentales de hacer política.

### *Educación popular*

Paulo Freire sembró una semilla en Latinoamérica que germinó en múltiples procesos de educación popular en los años setenta del siglo pasado. Algunos de ellos han desaparecido, pero la inquietud sembrada por Freire ha hecho que surjan nuevas propuestas de educación popular orientadas a temas como la ecología, el género, los derechos humanos y la autonomía.

Una instancia que ha sido trascendental en el desarrollo de la educación popular y que deriva del trabajo y el pensamiento freirianos, es el Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL). Éste, junto con los centros que se articulan en él, no solamente produce educación popular sino que en su revista *La Piragua* se exponen experiencias contemporáneas de educación y prácticas alternativas.

La educación popular puede considerarse un paradigma emancipador que involucra un conjunto de planteamientos políticos, teóricos y éticos alternativos al modelo societal hegemónico. Por su carácter de ruptura ha sido una herramienta que ha fortalecido los movimientos sociales articulados con demandas de la lucha y resistencia indígena.

De igual forma la educación popular ha sido utilizada para reforzar los procesos de formación política de las organizacio-

nes que se enfrentan al modelo económico neoliberal, a los regímenes políticos autoritarios y a las múltiples formas de exclusión y subordinación que caracterizan a los países pobres de Latinoamérica. Dicha educación es dinámica y flexible; se adapta a los nuevos escenarios, temas y actores, y no sólo en los aspectos teóricos sino igualmente en la formulación de estrategias y propuestas de intervención. Mantiene, sin embargo, cuatro pilares que le dan solidez e identidad: el eje ético, el eje epistemológico, la propuesta pedagógica y el eje sociopolítico (Núñez, 2004).

El eje ético implica un compromiso con la transformación social y con la lucha en contra del sistema injusto, depredador y excluyente.

El eje epistemológico concibe la educación y el conocimiento como herramientas de construcción de sujetos liberados, ello en abierta ruptura con el uso tradicional de la educación como instrumento de dominación; parte de la premisa de entender la realidad del educando como fuente de conocimiento.

El eje pedagógico plantea que la educación popular no puede limitarse al uso de técnicas que promuevan la participación (esto entendido como el mero uso de herramientas y dinámicas participativas); en todo caso, la educación popular debe entenderse como un hecho democrático en donde el diálogo y la participación con sentido político son fundamentales.

El eje sociopolítico implica asumir una posición y efectuar una práctica consecuente; considera que la enseñanza es una cuestión de opción y discute la aparente neutralidad en la educación. Comprometerse con una postura política y ser consecuente, no es otra cosa que tener coherencia y ésta, desde la educación popular implica, entre otras cosas,

Asumir la capacidad crítica y de denuncia frente a las aberraciones que la ideología neoliberal nos presenta como “normales” [...] denunciar los crímenes sistemáticos, la falta de compromiso, la cómoda y cómplice actitud de muchos intelectuales que se han instalado en la mera especulación teórica (Núñez, 2004: 16).

Los cuatro pilares de la educación popular también pueden ser visualizados en el trabajo cotidiano que realiza la Or-

ganización de la Sociedad Civil Las Abejas, particularmente desde el Proyecto de Educación Alternativa Tsotsil. El eje ético puede identificarse directamente en la lucha diaria de la Organización en contra de la impunidad y la corrupción. También se puede identificar en el compromiso que los promotores de educación han contraído con su organización, con sus comunidades y con los alumnos que participan en el proceso educativo. Un valor desarrollado a través del Proyecto es la justicia. Este valor se torna convicción y su poder transformador se reconoce en los procesos educativos que hacen frente a la imposición y la discriminación que el Estado ha ejercido a través de sus instituciones políticas y educativas.

La solidaridad es otro de los valores que dan sustento a los procesos organizativos del Proyecto; ésta se expresa en la adhesión a Las Abejas de actores externos (personas, organizaciones laicas y religiosas nacionales e internacionales), quienes contribuyen con recursos económicos y humanos a su sostenimiento y fortalecimiento, y en el propio trabajo no remunerado que promotores y asesores realizan cotidianamente.

En la Organización de la Sociedad Civil Las Abejas el conocimiento es reconocido como herramienta para lograr la paz con justicia y dignidad. Es producto de la experiencia de los ancianos y debe ser cuidado y transmitido a las nuevas generaciones. También implica la comprensión profunda de la realidad en la que viven, así como la oportunidad para crecer y desarrollarse de manera individual y colectiva.

La propuesta pedagógica de Las Abejas implica la transmisión a las nuevas generaciones de valores como la solidaridad, el respeto, la prudencia y la justicia, que no se quedan en el nivel discursivo sino que en el mismo proceso de lucha y resistencia se ponen en práctica constantemente. La propuesta pedagógica se vincula directamente con prácticas cotidianas de los sujetos, como el hecho de estar organizados y participar en asambleas, discusiones grupales y trabajos comunitarios, y se liga asimismo con la responsabilidad de desempeñar sus cargos sin remuneración.

El eje sociopolítico se refleja en el posicionamiento crítico respecto de un sistema social que reproduce la injusticia. En

el Proyecto de Educación Alternativa Tsotsil este eje se presenta y desarrolla a partir del momento en que los alumnos se comprometen con las diversas áreas de trabajo de la organización y ejercen su compromiso militante. Es clara su resistencia a olvidar la masacre y la responsabilidad del Estado en la muerte de los 45 indígenas.

Muchos de los valores que se socializan y se practican en el Proyecto, si bien tienen fuertes coincidencias con las propuestas emanadas de la educación popular, también son inculcados y promovidos por la pastoral social cuyos procesos organizativos han arraigado entre los alumnos, los promotores de educación y algunos asesores educativos.

La llegada de una pastoral social comprometida con el pueblo derivó del Concilio Vaticano II, cuyos acuerdos dieron pie a la consideración del nuevo papel que la Iglesia debía cumplir con respecto a las estructuras de injusticia y opresión que vivía gran parte de la población latinoamericana.

Los resultados de muchos años de trabajo de la pastoral social comprometida culminaron en la conformación de la teología de la liberación. Ésta y la pedagogía de la liberación son los pilares ideológicos y prácticos de diversos proyectos que buscan la emancipación a través de la formación política. A fin de contextualizar el Proyecto, en el siguiente apartado desarrollaré un análisis histórico-político de la teología de la liberación y abordaré el modo en que la teología india se apropió de ella en el contexto chiapaneco.

### *La emergencia de la teología de la liberación*

En el contexto latinoamericano de la segunda mitad del siglo XX una trama común estaba constituida por la pobreza extrema, la exclusión y la discriminación política, social, educativa y cultural de amplios sectores sociales. Muchos de estos conglomerados populares se articularon en diversas corrientes de acción y reflexión encaminadas a la búsqueda de la liberación.

En este escenario se produjo la emergencia de movimientos de lucha y resistencia; algunos de ellos se expresaron a través de la vía armada con la conformación de guerrillas ur-



banas o rurales, pero también emergieron procesos de organización colectivos que tuvieron como fundamento la reflexión y la acción educativa y formativa. Un movimiento que sobresalió por su trabajo de concientización y organización social fue la teología de la liberación.

Hoy en día se pueden observar muchos procesos organizativos que surgieron por la influencia de la teología de la liberación en distintos espacios de Latinoamérica, específicamente en México. El estado de Chiapas cuenta con múltiples experiencias derivadas de esta corriente de pensamiento.<sup>11</sup> La teología de la liberación es un proceso de reflexión y acción que implica la adaptación y adecuación de la Iglesia católica al contexto latinoamericano (Galilea, 1970).

La reflexión y la acción tienen como eje el proceso de evangelización, fenómeno que da vida y permite la continuidad de la presencia e influencia del catolicismo en amplios sectores sociales. El catolicismo liberador se presentó de manera procesual y se deslindó de la teología basada en la jerarquía tradicional, por cuanto el cristianismo conservador era ya una corriente religiosa desgastada que había conducido a la pérdida de dinamismo de la fe en distintos sectores de la sociedad.

Para las clases altas latinoamericanas, la conversión y la práctica de la fe estaban relacionadas con una religiosidad y una fidelidad institucional, siempre y cuando estas prácticas no amenazaran sus intereses de clase. En las clases bajas la conversión se circunscribía al ámbito de la participación en ritos devocionales y a la creencia en la omnipresencia de Dios, sin una reflexión profunda sobre el evangelio y acerca de la desigualdad que la doctrina religiosa reproducía.

Amplios sectores de la Iglesia latinoamericana se propusieron superar el problema de la proliferación de una fe fincada en la aceptación de verdades bíblicas sin una entrega personal. Este reto de la Iglesia coincidió en el tiempo y en el espacio con procesos sociales influidos por la pedagogía de

<sup>11</sup> El pueblo creyente, la Organización de la Sociedad Civil Las Abejas e incluso el Ejército Zapatista de Liberación Nacional, fueron considerablemente influidos por la teología de la liberación india.

la liberación, por lo que ambas corrientes de pensamiento y acción se enriquecieron mutuamente.

En este sentido, la evangelización en América Latina coincide con una cierta “concientización” —con una toma de conciencia de la precariedad y explotación en que se vive—. Así como hoy día la “concientización” social lleva al pueblo, por medio de la alfabetización y de la educación de base, a tomar conciencia de sí, de sus derechos, de la injusticia social (todo ello ya lo vivía sin darse cuenta), así también la evangelización, por medio del anuncio de Cristo salvador, lo lleva a tomar conciencia de su dignidad cristiana y de las implicaciones de ello para su vida.

De ahí podemos preguntarnos legítimamente si las tareas de educación de base en nuestros países pueden servir de modelo para la “alfabetización religiosa” (evangelización), y viceversa (Galilea, 1970: 11).

Al calor de la emergencia de variados movimientos, el Instituto Pastoral Latinoamericano (Ipla) denunció la proclividad de algunos gobiernos latinoamericanos a fomentar la religión a manera de opio social y como promotora de procesos de alienación y subdesarrollo. Se hace observar que el evangelio no está dirigido solamente a la salvación de personas y se hace un llamado a transformar las estructuras sociales injustas, que deberán cambiar no por la santidad de los individuos o por buena voluntad, sino mediante la acción humana.

Para el Ipla, en la medida en que la religión no se comprometa con el mundo real, con su transformación, Cristo queda encerrado en la iglesia nutriéndose estérilmente. El Ipla plantea la vinculación de dos vías de evangelización: los valores religiosos y los valores humanos.

El evangelizador debe entonces comenzar por escuchar, por conocer las aspiraciones, los valores, las ideologías del hombre latinoamericano de hoy; los acontecimientos significativos de la historia actual en el continente. Cristo lo ha llamado y asociado a la vocación apostólica, que consiste en comprender a fondo la historia y los acontecimientos a fin de hacerla más y más fiel al plan de salvación del hombre (Galilea, 1970: 52).

En esta lógica, la pastoral debe partir de entender los intereses del “otro”, sus problemáticas y sus preocupaciones, no solamente en el nivel personal sino en una dimensión comunitaria –entendida como proximidad solidaria– que dote de sentido a la acción evangelizadora. La búsqueda de sentido como categoría metafísica es importante en la nueva pastoral; para la evangelización es imprescindible trabajar con personas interesadas en lograr un futuro mejor para su comunidad y con un plan para realizarlo.

La teología de la liberación está cimentada en fundamentos filosóficos que coinciden con la filosofía de la liberación y con los fundamentos educativos de la pedagogía de la liberación, todo lo cual se traduce en programas formativos de concientización y estudio de la realidad. Para la teología de la liberación es de vital importancia liberar al individuo de las estructuras sociales de opresión, exclusión y alienación.

Es notorio el hecho de que la teología de la liberación reflexiona en torno a la relación con la otredad, sobre la necesidad de ponerse en el lugar del “otro”, de entender sus valores y su forma de percibir la realidad, como fundamento de la evangelización. Con la defensa de estos postulados y su puesta en práctica, la teología de la liberación representó una amenaza para las jerarquías eclesiales y las élites políticas latinoamericanas, que defendían una visión apolítica de la praxis religiosa.

### *La teología de la liberación en el estado de Chiapas*

El papa Ángelo Giuseppe Roncalli, que en 1958 se hizo nombrar Juan XXIII, fue una figura central en la elaboración de la teología de la liberación. Su importancia radica en el fuerte impulso dado al Concilio Vaticano II. A partir de las premisas emanadas de este sínodo comenzó un proceso de transformación de la Iglesia desde dentro, con miras a promover una cercanía a los fieles a partir de un diálogo con el mundo y sus problemáticas (Martínez, 2011).

De las temáticas que más preocupaban a Juan XXIII sobresalía la elaboración de un proyecto en el que se visualizaba una Iglesia pobre al servicio de los pobres. Cabe señalar que

esta propuesta no halló eco en el círculo de jerarcas católicos europeos, pero sí lo tuvo en muchos obispos y representantes de la Iglesia latinoamericana, quienes profundizaron en el reconocimiento y construcción de una Iglesia de los *pobres* en las conferencias episcopales latinoamericanas de Medellín en 1968 y de Puebla en 1979.

Hubo desde luego ministros religiosos que presentaron oposición a la implementación de la teología de la liberación dentro del Vaticano; consideraban que se trataba de una infiltración del marxismo en la Iglesia. El gobierno de Estados Unidos la consideró un peligro para sus intereses, un problema de seguridad nacional; por su parte, las dictaduras militares y las élites económicas y eclesiales latinoamericanas veían en la proliferación de la teología de la liberación, sobre todo en la concientización y liberación del pueblo, un riesgo para su sistema de privilegios (Martínez, 2010: 148).

En México, y particularmente en el estado de Chiapas, la teología de la liberación tuvo un campo fértil para su desarrollo. El encargado de llevar a la práctica los preceptos del Concilio Vaticano II fue el obispo Samuel Ruiz García. Las disertaciones y discusiones sobre el contexto latinoamericano y en torno al papel que, de acuerdo con el Concilio, debía cumplir la Iglesia en la sociedad, influyeron grandemente al obispo mexicano.

El pensamiento de Samuel Ruiz evolucionó desde orígenes más tradicionales y conservadores –al igual que el arzobispo Óscar Arnulfo Romero en El Salvador–, y encontró en las comunidades indígenas chiapanecas un lugar propicio para llevar a la práctica principios éticos y religiosos propios de la teología de la liberación.

Siglos de cacicazgos, explotación indígena y maltrato impactaron en el obispo Samuel Ruiz. La existencia de grandes presas hidroeléctricas que alimentaban de energía a gran parte del país, y múltiples fincas cafetaleras atestadas de lujos, contrastaban con una gran población indígena empobrecida y explotada por los finqueros.

Pobreza, analfabetismo, enfermedades y muerte dieron a Samuel Ruiz García motivos suficientes para tomar partido

por los pobres, por los indígenas chiapanecos; así comenzó una cruzada por la liberación desde la conciencia crítica del pueblo de Dios, aunque el trabajo realizado por el obispo guanajuatense no fue espontáneo sino que siguió todo un proceso:

Al principio, utilizó prácticas pastorales asistencialistas, pero pronto comprendió que no puede haber promoción humana si las personas interesadas no son el sujeto y las protagonistas de su liberación. Por eso, junto con los Agentes de Pastoral iniciaron una nueva estrategia: capacitar y promover la formación y la organización de las comunidades.

Así es como comenzaron las Escuelas de Formación de Catequistas: la Castalia, en Comitán; la Misión de Guadalupe y la Primavera, en San Cristóbal, y la de Bachajón en la zona Tzeltal (Martínez, 2011: 150-151).

Una vez establecidas las Escuelas de Formación de Catequistas, dieron como resultado la aparición de los diáconos indígenas que comenzaron el trabajo de consolidación de la teología india cristiana que formó parte del crecimiento de las iglesias autóctonas, un precepto contemplado en el Concilio Vaticano II. La teología india “más que una elaboración académica realizada desde un despacho, es una vivencia personal y comunitaria que se va reflexionando desde la vida diaria de las comunidades” (Martínez, 2010: 168).

Uno de los resultados más importantes que se desprendieron de la implementación de la teología india fue la conformación de las Comunidades Eclesiales de Base. Éstas se convirtieron en la forma de organización social encargada de poner en práctica el modelo de la Iglesia de los pobres; su metodología parte de reflexionar la palabra de Dios de acuerdo con las circunstancias y el contexto de los implicados en la evangelización y tiende a generar procesos de liberación desde las propias comunidades en cuestión.

Del trabajo derivado de las Comunidades Eclesiales de Base se desprendió un proceso de descentralización de la Iglesia en el que la responsabilidad de llevar la pastoral social se comparte entre sacerdotes, religiosas, religiosos y laicos.

La descentralización de la Iglesia tiene por objetivo promover relaciones más horizontales en la gestión del trabajo religioso.

*La incorporación de la teología de la liberación  
en Los Altos de Chiapas y la formación de agentes  
pastorales en la concientización político-pedagógica*

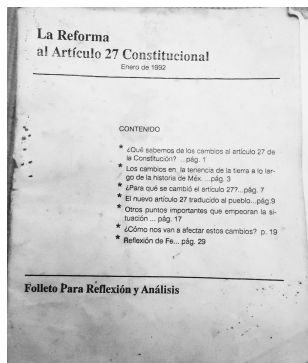
Entre los años 2011 y 2012 realicé algunas visitas a diversas comunidades de Los Altos de Chiapas, y en ellas encontré variados testimonios de la teología india y sus huellas. En una comunidad del municipio de Pantelhó conocí a varias personas involucradas –durante las últimas décadas– en la formación teológica como fieles, catequistas, sacerdotes, diáconos. Una tarde, un señor llamado Armando Pérez me permitió fotografiar y echar un vistazo al folleto con el que comenzó su formación de concientización político-religiosa a través del Pueblo Creyente.

El folleto referido había llegado a las manos de Armando gracias al esfuerzo de su parroquia. Con este tipo de materiales los pobladores de esta localidad realizaban reflexiones grupales sobre las reformas al artículo 27 de la Constitución y las implicaciones políticas y sociales que tendría sobre sus comunidades. En estas localidades los pobladores no solamente reflexionaban a partir de los materiales, sino que los procesos de concientización se traducían en la organización de la comunidad para implementar acciones concretas.

Estos procesos de análisis, reflexión y acción –al decir de varios de los pobladores de la comunidad– permitieron que en 1994, con la irrupción del EZLN, la comunidad se adscribiera como base de apoyo de este grupo insurgente. En una asamblea popular –de manera comunitaria– los pobladores analizaron la insurrección neozapatista y coincidieron en que éste era un movimiento justo y que ser parte de él les ayudaría a mejorar no sólo como comunidad sino como pueblo, de la misma manera en que la religión los había ayudado en los últimos años a fortalecer su sentido comunitario.

## IMAGEN 1

### Folleto de reflexión sobre la reforma al Artículo 27 constitucional



Fuente: archivo personal Efrén Orozco López.

## IMAGEN 2

### Folleto de formación política

Las deudas de los campesinos que viven en zonas donde no se produce mucho, pasarán a Prosestid y éste los cobrará con trabajo o con especie.

Las deudas de los campesinos que más producen, pasarán a ese fideicomiso que puede ser la banca privada y ahí se arreglarán, si pueden pagar en menos de 120 días les harán "grandes descuentos" y si necesitan más tiempo para pagar, los descuentos serán menores.

Ningún campesino podrá volver a recibir crédito si no ha pagado su deuda. Y en caso que la pueda pagar y solicite crédito se estudiará su solicitud si conviene el cultivo, si va a poder pagar y se dará preferencia a las zonas que más producen. Esto por parte del Banrural.

2.- Dice también el presidente en ese escrito del día 14 que como habrá más trabajo, habrá también más trabajadores asalariados y por eso será necesario impulsar la formación de los sindicatos de jornaleros y para eso la CTM (Confederación de Trabajadores de México) ha declarado que empezará a desmantelarse esos sindicatos.

3.- Sobre el rezago agrario además de lo que dice el nuevo art. 27, funcionarios de la Reforma Agraria han declarado que será difícil

terminar en este sexenio con todos los trámites de tierra que quedaron pendientes.

Mientras la CNC va entregó a la Reforma Agraria expedientes de ejidos de varios Estados y en este mes de Enero terminará de entregar expedientes de todo el país. Estas declaraciones nos dan idea de que la mayoría de las solicitudes de ampliación o dotación pendientes serán tratadas en los tribunales agrarios. Pero todavía la SRA seguirá haciéndose cargo de estos problemas.

4.- Dice el Presidente que para que no haya tanta salida de campesinos hacia las ciudades, cada año se entregará dinero al campo. Así en este 1992 se entregarán 9 billones de pesos para la construcción de carreteras, puentes, riego, créditos, semillas, fertilizantes y también para fomentar la comercialización.

5.- Por último, se formarán las Empresas de Solidaridad que serán industrias que resulten y que sirvan para otras industrias en las ciudades. No se dice claro dónde ni con qué productos empezarán a trabajar con 500 mil millones de pesos.

Estas son algunas de las formas, dice el presidente, en que se ayudará al campesino.

¿COMO NOS VAN A AFECTAR ESTOS CAMBIOS?

¿QUE PUEDE PASAR AL PODER VENDER NUESTRA TIERRA?  
¿Qué es para nosotros la comunidad Ejidal?  
¿Qué haremos cuando tengamos una gran necesidad?

¿Qué puede pasar con nuestra tierra?  
¿Cómo será que viviremos si nos quedamos sin tierra?

Fuente: archivo personal Efrén Orozco López.

Las imágenes que se muestran son importantes: revelan los procesos de apropiación teológica política en las localidades indígenas; sobra decir que éstas adaptan el cristianismo liberador a la realidad del contexto chiapaneco. Con apoyo de la teología india estos folletos de reflexión llegaron hasta las comunidades más alejadas del estado de Chiapas.

El impreso está dividido en cinco grandes secciones. La primera es histórica y explica que durante la Colonia los indígenas perdieron sus tierras. Este proceso de despojo prosiguió en etapas posteriores, como el porfiriato. La sección termina con la época de la Revolución, la lucha por la tierra y la consagración del Artículo 27 constitucional.

En la segunda sección se aborda la presidencia de Lázaro Cárdenas y la forma en que el reparto agrario fue llevado a la práctica, con lo que muchos indígenas y campesinos recuperaron algunas de las tierras de las que habían sido despojados, aunque se enfatiza que el reparto agrario en Chiapas llegó más tarde que en otras regiones del país. También se aclara que en los regímenes posteriores al gobierno de Cárdenas desapareció el reparto agrario, y que en el gobierno de Salinas de Gortari surgió la intención de modificar el Artículo 27 constitucional. En el folleto se menciona que “la modificación al Artículo 27 responde a los intereses de los grandes capitalistas y a su necesidad de buscar más y más ganancias y control de los mercados donde venden sus mercancías”.

La tercera sección explica la manera en que el Artículo 27 constitucional original fue modificado durante la presidencia de Carlos Salinas de Gortari. Se especifica que la figura de “pequeña propiedad agrícola” fue sustituida por la de “pequeña propiedad rural”, y que esto trajo como consecuencia que la tierra pudiera ser vendida y usada para cualquier negocio no solamente para fines agrícolas.

La cuarta parte abre un espacio para la reflexión: plantea varias preguntas en torno a la posibilidad de la venta o renta de la tierra y en relación con la culminación del reparto agrario: ¿cómo será que viviremos si nos quedamos sin tierra? ¿Para cuántos habrá trabajo en nuestras tierras rentadas? ¿Qué haremos los que de por sí no tenemos tierra? ¿Qué pasará con nuestros hijos cuando la necesiten? ¿Por qué nos



quieren meter la idea de ser empresarios? ¿Qué significado tiene la tierra para nuestros antepasados?

En la quinta y última sección se presenta una profesión de fe que problematiza el papel de la tierra y su sentido sagrado al ser un regalo de Dios, mientras que para los capitalistas se ha convertido en un medio que utilizan para enriquecerse. Se discute que acaparar la tierra trae como consecuencia la desigualdad. Finalmente se establece que el pueblo es pobre en recursos económicos aunque rico en fe y unidad.

El folleto concluye con un segundo bloque de preguntas entre las que destacan las siguientes: ¿estará Dios de acuerdo con los que acaparan y negocian la tierra para enriquecerse? ¿Por qué? ¿Será justo enriquecerse cultivando la tierra acaparada con el trabajo mal pagado de los pobres?

Este tipo de materiales, junto con innumerables reuniones, charlas, talleres y un acompañamiento permanente de la diócesis, conformaron la base social indígena que hoy en día opone resistencia a las iniciativas de privatización de terrenos agrícolas, a la construcción de presas y ciudades rurales, a reformas laborales, y que con profunda claridad política denuncia la desigualdad que los pueblos indígenas de Chiapas experimentan cotidianamente.

Además de la información expuesta en el folleto, tuve la oportunidad de escuchar variados testimonios de catequistas y líderes religiosos que compartieron sus experiencias relativas a los procesos de formación vividos en la diócesis de San Cristóbal. Alonso es un catequista de 75 años, cuenta con un gran prestigio en su comunidad y fue un actor muy importante en la organización del congreso indígena de 1974 llevado a cabo en San Cristóbal de Las Casas. Posee un amplio dominio de temas como el origen de la palabra de Dios en su comunidad.<sup>12</sup>

Alonso señala que en 1956 el sacerdote de la comunidad de Pantelhó lo invitó y lo envió junto con otros hombres a San

<sup>12</sup> Extracto de la entrevista realizada en la comunidad Aurora Esquipulas el 10 de mayo de 2012.

Cristóbal de Las Casas —el enclave mestizo más importante de Chiapas— para que tomara un curso de formación de catequistas; esta actividad tuvo una duración de cuatro meses. Alonso refiere que en ese curso conoció al obispo Samuel Ruiz. Después del curso, Alonso y los demás catequistas se dedicaron a difundir la palabra de Dios por varias comunidades en las regiones Los Altos, Selva y Norte. Señala que fue difícil lograr la aceptación de la gente porque no le tenían confianza, pero que finalmente las comunidades aceptaron la palabra de Dios.

Relata que sufrió mucho en su trabajo como catequista porque en las comunidades que visitaba había muchos caciques y arrieros que eran dueños de cantinas; éstos comenzaron a cuestionar su trabajo acusándolo de comunista, y por ello que tuvo que cuidarse y cambiar de rutas para poder seguir difundiendo la palabra de Dios. La oposición de caciques y patronos se debía a que la palabra de Dios impulsaba a los campesinos a defender sus derechos y los movía a percatarse de que los patronos los tenían oprimidos y cometían muchas injusticias.

El trabajo de Alonso y de los primeros catequistas floreció con el tiempo en un movimiento denominado Pueblo Creyente. Rafael Landerreche<sup>13</sup> ha abordado la forma en que la teología de la liberación, en específico la teología india, arraigó en el estado de Chiapas.

En el año 1960 llegó aquí a Chiapas el jतिक Samuel y él apoyó el derecho de los campesinos, de los indígenas, ayudó a que los indígenas estudiaran, conocieran sus historias, su raíz [...] en la iglesia se juntaron para que no se olvidara la historia, entonces el jतिक Samuel apoyó mucho la organización del pueblo. De este trabajo que hizo jतिक Samuel salió un árbol muy fuerte que se llama el Pueblo Creyente, que era el pueblo católico organizado para defender sus derechos. De ese árbol por un lado le salió una rama de donde salen muchas organizaciones, por ejemplo como

<sup>13</sup> Rafael Landerreche es asesor del Proyecto de Educación Alternativa Tsotsil. El 14 de septiembre de 2012 impartió un taller sobre análisis de la realidad en la comunidad de Aurora Esquipulas. El párrafo citado es un extracto de dicho taller.

Las Abejas. En 1994 salió otra rama del Pueblo Creyente que es el EZLN, los dos tienen su misma raíz en la organización del pueblo, en conocer la palabra de Dios, los dos luchan por tierra y libertad para el campesino.

Estas creencias y prácticas políticas han tenido como horizonte la formación de una conciencia social y política en diferentes grupos y organizaciones indígenas de Chiapas; por ello derivaron en movimientos sociales de resistencia frente al Estado en el marco de nuevas prácticas de organización. La emergencia de proyectos educativos alternativos ha sido una de las expresiones de este tipo de lucha y resistencia indígena.

Para comprender la relación entre los credos religiosos-políticos y la educación que se lleva a cabo en el Proyecto de Educación Alternativa Tsotsil, Antonio Gutiérrez<sup>14</sup> expresa que existe un amplio vínculo entre el pensamiento religioso sobre los mandatos de Dios y lo que tiene preparado para su pueblo, y el papel que cumple la educación escolarizada en la reproducción y continuidad de la lucha y la resistencia que el pueblo sostiene ante la injusticia y la impunidad. Antonio señala que “es muy importante resistir y seguir enseñando a los niños, después Dios seleccionará a los muchachos y muchachas que van a continuar la lucha. El Proyecto de Educación Alternativa Tsotsil es muy importante para la Organización”.

Para este líder el camino de la lucha y la resistencia que la organización debe seguir está orientado por Dios y sus mandatos; en este escenario los maestros o promotores de educación son vistos como parte de este gran plan de transformación para la sociedad. Antonio lo expresa así: “A Dios se le pide sabiduría e inteligencia para los maestros, se le pide que los cuide para que hagan bien su trabajo”.

En las palabras de Antonio se puede observar claramente que la relación entre educación y religión no es interpretada como una simple imposición de dogmas religiosos a través de una práctica escolarizada, sino que representa una comple-

<sup>14</sup> Ex presidente de la Organización de la Sociedad Civil Las Abejas en los años 2008 y 2014; además es miembro activo del Pueblo Creyente.

mentariedad de distintos campos de conocimiento en la búsqueda de un fin, que es la lucha y la resistencia frente a un sistema político, social y económico injusto y depredador.

Las ideas planteadas por Antonio Gutiérrez permiten visulizar un proyecto educativo de tipo integral que supera la fragmentación de la realidad. La integralidad del proyecto educativo vislumbrado en el imaginario de Antonio radica en que la alfabetización y formación de los y las indígenas tsotsiles se fundamentan en la interacción de tres de los principales campos de conocimiento que el ser humano ha construido para el desarrollo de su inteligencia pero también de su sensibilidad: la religión, la política y la educación.

Con respecto al Proyecto de Educación Alternativa Tsotsil, las prácticas religiosas enmarcadas en la teología india, al igual que en el pensamiento de Antonio Gutiérrez, también son recurrentes. Al inicio de cada jornada educativa se practica un rezo; no se trata de una repetición mecánica de sacramentos sino de una actividad reflexiva que promueve el análisis de la realidad por parte de los alumnos y alumnas desde su contexto. También se reproduce el llamado rezo del anciano, que es una práctica tradicional donde los ancianos rezadores acuden a un cerro, una cueva, un río o un ojo de agua sagrados y piden a Dios y a la naturaleza por el bienestar de las comunidades y sus miembros.

Este tipo de educación proporciona a los indígenas tsotsiles las herramientas racionales para la lucha por la defensa de sus tierras, así como el conocimiento de sus derechos como indígenas. Representa también un aprendizaje desde la organización comunitaria; les proporciona un sentimiento de valoración y aprecio por su cultura e historia. Desde la fe se suministra la motivación metafísica, es decir, la confianza en que el trabajo realizado está avalado por Dios, y se refuerza la convicción de que es necesario seguir luchando, resistiendo y buscando la justicia.

## LA EDUCACIÓN ALTERNATIVA: UNA RESPUESTA A LOS MODELOS HEGEMÓNICOS DE EDUCACIÓN

### *La educación alternativa como estrategia de lucha y resistencia indígenas*

En México la educación básica se ha caracterizado por su tendencia a la homogeneización e imposición de programas educativos con contenidos planeados desde las cúpulas del poder educativo oficial. Estos programas han sido dirigidos a la población de todas las regiones del país sin considerar las necesidades y particularidades étnicas y culturales de las distintas poblaciones y pueblos existentes en México. En las últimas décadas la centralización educativa ha debilitado el tejido social de los pueblos originarios y ha traído consecuencias graves, como la pérdida de lenguas indígenas, la discriminación cultural y la exclusión social.

Como reacción al centralismo gubernamental han emergido propuestas políticas, económicas y educativas diseñadas e implementadas desde las comunidades; son proyectos que buscan articular sus demandas y necesidades con procesos formativos comunitarios de mayor alcance y arraigo, en sintonía con legislaciones internacionales como el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo y la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas.

En México, un proyecto de educación alternativa representa un proceso educativo que, escolarizado o no, se puede presentar en diversas circunstancias, ya sea en sustitución de un programa oficial o ya sea como complemento a la currícula ofrecida por las instancias oficiales de gobierno. El primer caso puede darse debido a que la educación que ofrece el Estado no llega a los rincones más apartados del país, y en el se-

gundo porque no cumple con las expectativas de la población que participa en estos procesos educativos y busca la superación de sus limitaciones a partir de temáticas significativas que tienen el objetivo de respetar y mantener prácticas locales ligadas a la lengua, la medicina, la danza, el bordado o la religión, entre otras.

Las definiciones y puestas en práctica de la educación alternativa no son unívocas; deben de ser leídas desde su devenir histórico como productos de la crisis del modelo tradicional de escuela y como procesos de apropiación de lo educativo como esfera de acción política:

el posicionamiento sobre ser “alternativo” se conceptualizaba desde nociones como: ser alternativo por tener una pedagogía o didáctica distinta; ser alternativo, por retomar dentro de las didácticas y contenido conocimientos o epistemologías indígenas; se planteaban ser diferentes, por sostener un posicionamiento político y asumir una posición crítica y de resistencia a las políticas neoliberales de la educación que imparte el Estado o bien se es alternativo en la medida en la que su propuesta no pertenece al ámbito de la educación oficial (Bermúdez, Cuevas y Hernández, 2015: 2).

Ante la pregunta ¿cómo se construye un proyecto de educación alternativa?, el tema de la *participación* es fundamental en todas sus dimensiones. Se puede observar que no existe una definición única; son varias las formas de entenderla y de llevarla a cabo; de ahí que su construcción se desarrolle en medio de los múltiples procesos y complejidades que generan los actores educativos y los contextos en donde se implementa.

La participación comunitaria en el diseño y la aplicación de proyectos educativos es frecuente en los ámbitos indígenas. Esto trae como consecuencia que la comunidad representada por la asamblea, los comités de padres de familia y los líderes comunitarios asuma lo que oficialmente no es permitido: el involucramiento de los actores en aspectos tanto pedagógicos como políticos y en los contenidos curriculares.

En esta lógica se lucha por posicionar políticamente en la escuela contenidos significativos para las comunidades y

grupos de población históricamente segregados: sus conocimientos, historias y prácticas sociales, todo lo cual ha sido menospreciado, invisibilizado e incluso combatido a través de la imposición de la educación oficial escolarizada, es decir, mediante sus programas de estudio y libros de texto.

Estos proyectos de educación, además de proponer innovaciones pedagógicas que desbordan los estándares de la educación oficial, son fuente de creación y reproducción de otras formas de entender la participación en las relaciones políticas y en la interacción social.

Muchos de estos proyectos de educación y formación de sectores sociales excluidos son propuestas encaminadas a la toma de conciencia de su situación social de subordinación histórica frente al poder, por lo que se convierten en una herramienta eficaz para la creación y proposición de modelos alternativos de sociedad que convivan con el modelo hegemónico; con ello se amplían las bondades de la aparente oferta de democracia que hoy día se ofrece a los ciudadanos.

El Proyecto de Educación Alternativa Tsotsil refleja una manera distinta de entender y aplicar la educación escolarizada en Chiapas y en México; representa una manera propia de entender y de enfrentar las realidades sociales, políticas y religiosas, la cual confronta la propuesta unidimensional que el Estado mexicano impone a través de sus instancias educativas, políticas y de relación con los indígenas; con el tiempo, este proyecto se ha convertido en un importante referente en la lucha y la resistencia pacíficas en el sur de México.

### *La educación alternativa en Chiapas*

La educación básica escolarizada para indígenas en Chiapas históricamente ha estado a cargo del gobierno mexicano. A inicios de la segunda década del siglo XX, la Secretaría de Educación Pública (SEP) se propuso implementar un sistema educativo para todo el país a través de las misiones culturales; así, las primeras escuelas monolingües tuvieron como propósito castellanizar a los niños indígenas en un marco de integración de los pueblos originarios a la cultura nacional.

Con la creación del Instituto Nacional Indigenista (INI) y de sus centros coordinadores regionales, la educación para indígenas fue tomando características particulares durante los años cincuenta y sesenta. El modelo inicial de castellanización, lo mismo que el modelo bilingüe bicultural surgido en la década de los setenta, representaron un campo de tensiones en lo relativo al papel de la lengua y la cultura indígenas en los procesos educativos escolarizados. Si bien la educación bilingüe bicultural incorporó la lengua materna como medio para la enseñanza de la lectoescritura, el objetivo de integrarlos a la modernización no fue sustituido.

No fue sino hasta la segunda mitad de los años noventa cuando la educación para los pueblos originarios que imparte el Estado mexicano asumió la denominación de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), producto del giro discursivo que tomaron las políticas de educación indigenista en el continente. El modelo de educación intercultural del Estado mexicano se fundamenta en la retórica intercultural de organismos internacionales, como el Banco Mundial y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, y en la herencia indigenista de la antropología mexicana.

Articulado desde un discurso político de “tolerancia y respeto” y de una “interculturalidad para todos”, el modelo de la EIB ha reforzado en los hechos planteamientos integracionistas y nacionalistas, propicia una despolitización colectiva, desterritorializa y desculturaliza; al mismo tiempo ha promovido un mayor esencialismo cultural, lo que supone la sobrevalorización de algunos rasgos distintivos de los pueblos originarios, con lo que se neutraliza la violencia cultural que el sistema educativo les ha impuesto.

Desde el discurso oficial ya no se menosprecian la lengua y la cultura de los pueblos originarios; ahora se posiciona el mensaje del respeto entre culturas, aunque el estilo de vida capitalista y neoliberal sigue siendo el marco de referencia que se plantea e inculca desde la escuela.

Con la irrupción del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) se rompieron muchas inercias en materia de políticas sociales, entre ellas la educativa. Desde el levanta-



miento zapatista el campo educativo regional ha experimentado variadas tensiones y rupturas.

La primera y más importante es una ruptura con la hegemonía de la SEP en la impartición de servicios escolares; los pueblos originarios han creado desde sus bases ideológicas y desde sus propios recursos, alternativas educativas a las que ofrece el Estado. La escuela como institución no ha dejado de ser valorada por las comunidades rebeldes, aunque sí ha sufrido una severa resignificación.

La más relevante es la relativa al prestigio meritocrático que brindan los títulos educativos; tanto para los zapatistas como para el Proyecto de Educación Alternativa Tsotsil, el título o certificado no es el resultado más importante del proceso formativo.

La propuesta zapatista no es unidimensional; no se trata de un modelo que funciona de la misma manera en todas las escuelas que se localizan en comunidades y regiones en lucha y resistencia. Existen diversos procesos de educación autónoma que se ajustan a las necesidades de las comunidades que solicitan alfabetización. Bruno Baronnet investigó algunos de los procesos educativos que se desarrollan en comunidades identificadas con el EZLN en la región Selva del estado de Chiapas, y descubrió que tienen muchos elementos en común con diversos procesos educativos desarrollados en distintas partes de América.

Actualmente, los movimientos indígenas en América Latina colocan en el centro de sus reivindicaciones la necesidad de revitalizar las lenguas y culturas propias, pero también la de forjar conciencias étnicas y políticas, influyendo en la redefinición de contenidos y métodos pedagógicos permeados por los valores hegemónicos (Baronnet, 2009: 24).

Baronnet profundizó en la labor que realizan los promotores de educación, figura docente que sustituyó a los profesores oficiales en los procesos de educación autónoma zapatista. Los promotores de educación son elegidos, mantenidos, vigilados y evaluados por miembros de las propias comunidades a través de formas de organización social y política tradicionales, como

la asamblea popular. Los primeros promotores fueron elegidos porque tenían alguna experiencia educativa escolarizada, es decir, porque habían estudiado la primaria o secundaria oficiales; sin embargo, es cada vez es más común que los nuevos profesores no tengan otra formación que la recibida de los propios modelos zapatistas.

Los contenidos escolares que se desarrollan se encuentran vinculados con el proceso de construcción de la autonomía zapatista y se fundamentan en conocimientos generales, prácticos y éticos valorados por sus propias comunidades que fortalecen su identidad como miembros de un pueblo campesino, indígena, mexicano y zapatista. Estos procesos han significado la ruptura de las familias campesinas con los servicios escolares y programas sociales asistencialistas que implementa masivamente el Estado a través de su política social de combate a la pobreza (Baronnet, 2009).

En las escuelas autónomas zapatistas se reproducen conocimientos y prácticas que se enfocan en atender problemáticas educativas colectivamente definidas, pero también se abona al desarrollo de actitudes de participación, legitimación y deliberación colectiva en los miembros de la comunidad. Estos conocimientos y valores con el tiempo han reconfigurado la misión de la escuela y el rol de los docentes que laboran en ella (Baronnet, 2009).

En las escuelas autónomas los horarios de clases se desarrollan de un modo similar al de una escuela oficial, es decir, de lunes a viernes de 8:00 a 13:00 horas, aunque el horario y el calendario escolar varían de una escuela a otra, esto por los acuerdos comunitarios, por los tiempos del o los promotores de educación, y por los calendarios agrícolas y festividades de las comunidades.

Los niveles de aprendizaje se dividen en dos: en el primer nivel se desarrollan capacidades motrices y se introduce a los alumnos y alumnas en las matemáticas y en el estudio de la lengua española. La primera etapa se imparte básicamente en su propia lengua. Cuando los alumnos tienen entre ocho y nueve años de edad reciben el segundo nivel de aprendizaje, en el que se profundiza el conocimiento matemático y el

aprendizaje del español, y se desarrolla la expresión oral y escrita.

Los contenidos que ayudan a detonar los procesos de enseñanza-aprendizaje en estas escuelas emanan de nociones ligadas al cultivo de la milpa, la crianza de animales, la memoria colectiva, la lucha por la tierra y la defensa de los derechos indígenas; también se utilizan demandas y discursos zapatistas con el objetivo de fortalecer la identidad política en las nuevas generaciones. Estos contenidos son relacionados con otros conocimientos de alcance nacional e internacional (Baronnet, 2009).

La educación autónoma zapatista se ha convertido en una afrenta para el Estado porque “su lucha por apropiarse la escuela remite a un cuestionamiento profundo de la política cultural y del proyecto nacional en vigor donde sigue siendo ilegal la concretización del derecho de los pueblos indígenas a la autodeterminación en la educación formal” (Baronnet, 2009: 292).

Horacio Gómez Lara (2008) también investigó los procesos de educación autónoma de las escuelas zapatistas en una región cercana a la estudiada por Baronnet, aunque Gómez Lara no se centró en las prácticas de los promotores de educación, sino que se concretó a observar la educación zapatista como un subcampo educativo que se enfrenta al campo de la educación oficial; un subcampo que se encuentra relacionado con la educación tradicional en muchas comunidades indígenas.

Desde esta perspectiva, la educación autónoma zapatista se enfrenta a la educación obligatoria estatal, caracterizada históricamente por ser una imposición de políticas verticales cuyos destinatarios son objetos y no sujetos activos de su propio desarrollo. Esta lógica crea una situación de dependencia de los grupos indígenas a programas sociales ajenos a sus necesidades. Otro punto de tensión son los contenidos de los libros de texto gratuitos.

Estos materiales están pensados de acuerdo a la lógica de pensamiento occidental, que responden a los intereses de la clase política dominante. Imágenes urbanas, empleos ciudadanos, preeminencia de figuras masculinas; cuando se hace referencia al tema

de conocimiento del medio (con el que se pretende llenar el vacío de la presencia de las culturas locales), aparecen niños y niñas estereotipados y sin ninguna alusión a lo étnico y sus relaciones con el resto de la nación (Gómez Lara, 2008: 194).

La escuela autónoma se convierte en el espacio que nutre otras áreas de trabajo, como las de salud y comunicación; además contribuye al fortalecimiento y reproducción del sistema político de las comunidades a través de la formación de nuevos cuadros de lucha y resistencia. Es significativa la claridad con que se plantean los fines de la escuela, la cual provee una educación especialmente diseñada para los grupos indígenas, pues toma en cuenta sus formas de organización, su manera de vivir y su percepción del mundo.

Kathia Núñez Patiño (2005) investigó los procesos de educación autónoma zapatista en la región Norte del estado de Chiapas. Realizó una comparación entre una escuela oficial y una escuela zapatista centrando su atención en la socialización infantil tanto en el seno de la familia como en su articulación con los procesos escolares; esto a partir de entender la escuela como un espacio clave en la socialización de los niños y niñas.

Núñez encuentra que los profesores que laboran en escuelas oficiales enfrentan dificultades para tomar en cuenta la socialización familiar en su práctica docente, ya que muchos de ellos se limitan a enseñar y aplicar lo que se presenta en los libros de texto obligatorios; también detectó deficiencias en la capacitación de los maestros para desarrollar el modelo educativo intercultural.

Algunos profesores perciben la importancia de retomar las prácticas y aprendizajes cotidianos de los niños en su hogar, para aplicarlos en los procesos de enseñanza-aprendizaje escolar; pero no lo hacen porque implicaría desarrollar estrategias pedagógicas y contenidos al margen del modelo educativo oficial; no están dispuestos a mover un dedo en este sentido por la presión que las autoridades educativas ejercen sobre ellos para que cumplan en tiempo y forma con los libros y programas oficiales (Núñez, 2005).

En la escuela oficial la aplicación del modelo intercultural se centra en la utilización de la lengua materna de los niños como herramienta de alfabetización y de introducción a los contenidos planteados en los programas de la SEP; o sea que “se ha privilegiado el uso de la lengua sin tomar en cuenta otros aspectos del aprendizaje cultural de las comunidades indígenas” (Núñez, 2005: 74).

En cambio, la educación autónoma zapatista plantea una vinculación entre los conocimientos generados en el hogar y los procesos educativos que se desarrollan en la escuela; de este modo, cada programa variará de acuerdo con la historia y la cultura, las necesidades y las problemáticas, los valores y los ideales de cada comunidad.

Mientras que los procesos educativos escolares de carácter oficial tienden a la homogeneización, los procesos educativos autónomos apuestan por la coordinación que implica la apropiación de experiencias de las mismas comunidades en la construcción de modelos educativos donde la participación de padres de familia, niñas y niños, promotores de educación, asesores educativos y autoridades del EZLN son fundamentales.

Los procesos de participación en la construcción de los proyectos educativos permite la reflexión colectiva acerca de la función que la escuela debe de cumplir, pues se parte de las necesidades de cada comunidad y región. Esta forma de proceder contrasta con la lógica que introduce la educación oficial en las comunidades indígenas; lógica que responde a discursos de moda y a exigencias de organismos internacionales, así como a las necesidades del modelo neoliberal.

La educación autónoma zapatista intenta formar a las nuevas generaciones para que mantengan el arraigo a su territorio, conserven sus tradiciones y nutran la lucha y la resistencia del EZLN de manera voluntaria a través de los cargos comunitarios; en contraste con ello, la escuela oficial genera expectativas de ascenso social ligadas al crecimiento económico, y refuerza dichas expectativas con la entrega de dinero a través de programas sociales asistencialistas. Estas expectativas normalmente no se cumplen, lo que redundo en el deterioro del tejido social comunitario:

La escuela se ha convertido en una actividad que tiene cada vez más importancia, pues además de recibir este apoyo económico, la escuela también ha creado expectativas como medio para elevar las condiciones de vida al término de una carrera profesional como la de maestro. Esto trae como consecuencia un mayor conflicto entre comunidad, casa y escuela, porque el posible progreso que ofrece la escuela, es en función de salir de la comunidad y cuando esto no se cumple crea frustración al regresar o permanecer en las zonas marginadas de las ciudades en donde se quedan al no poder concluir sus estudios (Núñez, 2005: 103).

Raúl Gutiérrez Narvárez (2005) refuerza el argumento de Núñez a partir de una investigación que realizó en Oventik y San Andrés Larráinzar en la región Los Altos, donde comparó modelos educativos oficiales y autónomos. En las escuelas primarias oficiales Francisco Villa y José Gorostiza los padres de familia comparten la esperanza de que sus niños terminarán también la secundaria, aunque ello implique desplazarse a otras comunidades e incluso a contextos urbanos, en donde su educación se alejará cada vez más de lo que aprendieron en sus hogares y comunidades, sumergiéndolos en procesos de enseñanza-aprendizaje cada vez más apegados a contenidos de carácter “nacional”, pero totalmente desvinculados de las problemáticas y necesidades particulares de sus comunidades de origen.

A las altas expectativas con pocas posibilidades de concreción se suma el hecho de que la formación de los alumnos sigue estando fundamentada en la mera transmisión –mediante la repetición y la memorización– de conocimientos del profesor a los alumnos, y no en la construcción de conocimiento conjunto; tampoco se plantea un referente cultural y social significativo para los niños y niñas implicados en los procesos educativos escolarizados. Con respecto al futuro de los egresados de la escuela oficial, Gutiérrez argumenta lo siguiente:

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 en San Andrés en 1998 y los menos en preparatorias de San Cris-

tóbal. 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), el casamiento y la agricultura de subsistencia (Gutiérrez, 2005: 234-235).

Otras desventajas en el nivel pedagógico que enfrentan los alumnos de las escuelas oficiales es que muchos de los profesores, ajenos a las comunidades, aún utilizan métodos coercitivos para atraer la atención de los educandos y no hablan su lengua materna.

Por su parte, las escuelas autónomas zapatistas surgieron con el objetivo de revertir las prácticas nocivas implícitas en los programas educativos oficiales, así como los imaginarios dominantes que se reproducen en los libros de texto obligatorios. Con respecto a la forma de trabajar que se desarrolla en la educación autónoma zapatista, Gutiérrez nos dice:

Se pretende que todo proceso pedagógico inicie a partir del cuestionamiento de la realidad misma (no sólo 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) (Gutiérrez, 2005: 214).

Los proyectos de educación autónoma zapatista no son espontáneos ni improvisados; tienen todo un fundamento práctico y teórico, y uno de sus referentes es el modelo de alfabetización desarrollado por el brasileño Paulo Freire. Uno de los resultados más significativos obtenidos con esta forma de trabajo es el hecho de que los indígenas se han convertido en sujetos activos de sus procesos educativos (Gutiérrez, 2005).

También se ha reconfigurado la forma de evaluación escolar tradicional. Se pasó de la aplicación de evaluaciones individuales a la elaboración de exámenes en equipos. Los egresados de las escuelas autónomas pasan a formar parte de

las instituciones que fundamentan la autonomía, ya sea como promotores de educación, de salud, de comunicación, o bien como integrantes de la misma junta de buen gobierno que defiende los intereses políticos de las comunidades zapatistas.

Existen otras investigaciones realizadas por estudiantes mexicanos (Benavides, 2002; García, 2002; y Ramos, 2005) sobre los procesos educativos autónomos zapatistas; pero las que he presentado hasta ahora son más recientes y expresan la visión actual de la educación zapatista. Además dan cuenta de la amplia extensión geográfica en que tiene influencia el EZLN, porque son investigaciones realizadas en las regiones Selva, Norte y Los Altos de Chiapas.

Otra experiencia de educación alternativa en Chiapas es la que realiza la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (Unem), la cual nació a raíz del levantamiento zapatista de 1994. La Unem se posiciona como una asociación de educadores críticos del sistema político y económico neoliberal y reivindica nuevas formas de democracia y ciudadanía más participativas e incluyentes. En este sentido, la Unem entiende que la educación intercultural no sólo apuesta por una decisión pedagógica; también implica la dimensión política y representa una opción que impacta las representaciones colectivas en torno a la equidad social (Sartorello, 2009).

En el planteamiento de la Unem y de los educadores independientes que participan en este proyecto intercultural coordinado por María Bertely (2007), la educación no puede ser ajena a la necesidad de visualizar y de analizar críticamente las relaciones de poder asimétricas entre el Estado y los pueblos originarios. En esta lógica se plantea una labor pedagógica de revaloración de la cultura y de las formas de organización naturales, y se promueve el cuestionamiento de la manera en que la visión cultural dominante folkloriza los saberes y conocimientos indígenas.

Finalmente, este proyecto educativo alternativo inspirado por el pensamiento y la acción de Jorge Gasché (2010) en la Amazonia peruana, se propone la articulación de conocimientos indígenas con conocimientos universales, siempre partiendo de lo social y culturalmente propio; es decir: el punto de



partida de todo currículum debe ser el contexto sociocultural comunitario en el cual se encuentran inmersos los alumnos y alumnas.

Es así que, sin censurar o dejar de lado los conocimientos escolares convencionales, se desarrolla un proceso de articulación intercultural crítico, analizando, discutiendo y contrastando los conocimientos escolares / universales con los valores culturales y sociales propios de las comunidades indígenas (Sartorello, 2009: 87).

La experiencia del Programa de Educación Comunitaria Indígena para el Desarrollo Autónomo (Ecidea) Lumaltik Nopteswanej A.C. (Santis, Toledo y Toledo, s.f.) es un referente importante para contextualizar las educaciones propias que surgen de las localidades en lucha. Este proyecto nació en diciembre de 1997, cuando habitantes de diversas comunidades del municipio de Ocosingo –los cuales eran militantes tanto de la Asociación Rural de Interés Colectivo Independiente y Democrática (ARIC-ID) y de la Unión de Uniones (ARIC-UU), así como de la Coalición de Organizaciones Autónomas de Ocosingo– decidieron expulsar de las escuelas a instructores educativos del Conafe (Consejo Nacional de Fomento Educativo) y a los maestros bilingües que en aquel momento formaban parte de los Servicios Educativos de Chiapas (Sech), instancia que con los años se convirtió en Servicios Educativos Federalizados.

Las comunidades que habían expulsado a los profesores oficiales con el apoyo de Enlace Comunicación y Capacitación, A.C. iniciaron la creación de un proceso educativo alternativo en los niveles preescolar y primaria que respondiera a las necesidades de desarrollo propias. El proceso se fundamentó en una metodología de investigación educativa participativa y de reflexión a partir de asambleas comunitarias de alcance regional.

Los profesores fueron sustituidos por promotores educativos que en 1999 consolidaron el colectivo de educadores comunitarios indígenas llamado en lengua tseltal Lumaltik Nopteswanej, A.C., que en español se traduce como “el pueblo educador”. El proyecto alternativo de los educadores comunitarios tenía un doble objetivo: fortalecer su cultura, lengua y cosmovisión, y reforzar sus procesos cognoscitivos. El proyecto fue entendido

como un derecho fundamental de los pueblos originarios, y también como un proceso cognoscitivo que coadyuva a que los niños y niñas comprendan su realidad sociocultural y medioambiental en el marco de una perspectiva global. La educación también implicaba la construcción colectiva de conocimientos encaminados a la solución de sus problemas y necesidades comunitarias y a la ampliación y enriquecimiento de sus valores colectivos.

El desarrollo fue concebido como la apropiación y recreación, por parte de las comunidades, de sus condiciones de vida, e implicaba el reconocimiento de sus habitantes como sujetos de derecho con capacidad de decisión, así como el respeto a un modelo de vida alternativo al urbano-industrial dominante. La autonomía fue entendida como la participación estratégica de las comunidades en sus procesos de desarrollo, es decir, como un instrumento y un espacio para la libre autodeterminación, y como el derecho a construir su propio proyecto histórico enmarcado en una nueva relación con el Estado y con la sociedad nacional.

Durante las últimas dos décadas, los procesos de apropiación de la escuela y la emergencia de otras educaciones han sido una constante en Chiapas. Estas búsquedas han atravesado los niveles de educación básica hasta la universitaria; pero más allá de los grados escolares, las iniciativas emergen de las necesidades formativas u organizativas de los colectivos que les dan origen.

Otra iniciativa de educación alternativa en el estado de Chiapas, específicamente en el municipio de Las Margaritas, se desarrolló con la Universidad de la Montaña, la cual surgió en 1994 por “la ausencia de maestros debido al conflicto armado, niñas y niños sin saber leer y escribir y una educación oficial que no respondía a sus necesidades ni a sus realidades” (Misión de Guadalupe, 2005: 1).

La Universidad de la Montaña se erigió sobre dos pilares: la concepción del conocimiento como un bien universal, y la utilización del conocimiento en beneficio de las comunidades y sus habitantes; este proceso educativo fue un proyecto autóno-

mo y su operación estuvo a cargo de promotores de educación propuestos por las propias comunidades.

A lo largo del proceso se fue definiendo y aclarando su “necesidad educativa”, y la iniciativa pasó de ser una respuesta a la necesidad inmediata de leer y escribir, a formar una conciencia de “educación comunitaria”, en la que hombres y mujeres, grandes y pequeños son parte del proceso. Hoy se necesita mayor capacitación para resolver los problemas de alimentación, salud, vestido, transporte, y para enfrentar el peso abrumador del neoliberalismo sobre las tradiciones, costumbres y estilos de vida comunitaria de la región (Misión de Guadalupe, 2005: 1).

Si bien la Universidad de la Montaña no existe ya, otras iniciativas han emergido. La Universidad de la Tierra (Unitierra) y el Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (Cesder-Moxviquil) son ejemplos de acciones realizadas con base en la comunidad y en la sociedad civil organizada. Desde propuestas autogestivas se diseñan e implementan programas de formación técnica y profesional que articulan las demandas de formación política de los movimientos y luchas sociales de base.

Al definir la educación alternativa no de manera unidimensional ni abstracta, sino como un hecho social con una amplia gama de acepciones y con referentes prácticos claros que responden a problemáticas y necesidades particulares, podemos proponer que el alcance de la educación alternativa estriba en su capacidad de articular demandas de movimientos de base cuyo dinamismo y cambios de ruta hacen emerger o eclosionar las diferentes propuestas.

En este contexto surgió el Proyecto de Educación Alternativa Tsotsil, iniciativa que puede leerse como un producto de la lucha y la resistencia que la Organización de la Sociedad Civil Las Abejas ha desarrollado desde 1992 y que con el tiempo ha madurado y se ha consolidado como un referente de lucha pacífica en el estado de Chiapas, en México y en el mundo. Reproduce ideales y prácticas contrahegemónicas que respaldan la acción de la organización política.

Como sello distintivo, el proyecto educativo es sensible a las problemáticas y necesidades de los y las alumnas, y trabaja

para incidir en ellas. La construcción de la iniciativa refiere a procesos históricos locales con tres etapas plenamente identificables desde su nacimiento, el cual se registra en el marco del desplazamiento forzado de miles de integrantes de la Organización de la Sociedad Civil Las Abejas a inicios de los años noventa.

En la primera etapa, el proyecto tuvo el nombre de Proyecto de Educación para los Desplazados. La segunda comenzó en 2001, cuando el desplazamiento terminó y el Proyecto de Educación para los Desplazados se convirtió en el Proyecto de Educación Alternativa Tsotsil. La tercera fase se sitúa en el año 2007, cuando se produce una división de la Organización y comienza una reestructuración del proyecto educativo.

Este texto no sólo historia dicho proyecto educativo; además analiza sus características, sus dinámicas de trabajo, sus planteamientos pedagógicos y políticos así como el contexto en el que se desenvuelven los alumnos y alumnas, haciendo hincapié en sus problemáticas y necesidades. Adicionalmente se aborda el problema de la discriminación y la consecuente migración de los jóvenes tsotsiles, y se muestran las dinámicas de participación de los alumnos en prácticas específicas de lucha y resistencia, tanto en sus comunidades como en su articulación con la lucha de la Organización de la Sociedad Civil Las Abejas.

Se contrastan los discursos de los alumnos con sus prácticas, se muestra la importancia de la reproducción de los principios de lucha y resistencia entre las nuevas generaciones, y se ponen de relieve las rupturas y continuidades en aspectos identitarios y culturales.

### *Emergencia del Proyecto de Educación Alternativa para los Desplazados de Chenalhó*

El Proyecto de Educación Alternativa Tsotsil nació el 7 de febrero de 1999 en los campamentos de desplazados que la Organización de la Sociedad Civil Las Abejas había establecido para todos aquellos miembros de la Organización que fueron expulsados de sus comunidades de origen y residencia por

paramilitares priistas. En un primer momento, el proyecto educativo tuvo el nombre de Proyecto de Educación para los Desplazados y surgió a partir de la necesidad de un espacio escolar que sustituyera los servicios que daban las escuelas oficiales.

Cuando los indígenas tsotsiles abandonaron sus comunidades y las escuelas que se encontraban en ellas, éstas fueron tomadas por los paramilitares priistas o por las fuerzas zapatistas. Esta aseveración parece que pone en el mismo extremo a los paramilitares y a los zapatistas. Si bien es verdad que en muchas regiones las bases zapatistas tomaron las escuelas para usarlas como tales, éstas constituyeron el espacio de los nuevos proyectos de educación autónoma. En 1998, por la falta de servicios educativos, representantes de los desplazados externaron su preocupación a la mesa directiva, encabezada por Eleuterio Ruiz Solís.<sup>15</sup>

Ésta tuvo que acudir a los padres jesuitas para pedir apoyo, ya que las comunidades aún no contaban con personas capaces de llevar a cabo esta tarea. La organización religiosa se dispuso a apoyar la construcción de un proyecto educativo para los desplazados. El hecho de que la Organización de la Sociedad Civil Las Abejas hubiera pedido apoyo a los sacerdotes ilustra de manera clara la relación entre la Organización y los eclesiásticos, así como la influencia y el compromiso de la Iglesia con los procesos organizativos de base que tienden a la resolución de problemáticas y necesidades de los fieles en esta región de Chiapas.

Este compromiso no fue espontáneo ni coyuntural; forma parte de un largo proceso de relación entre Iglesia y fieles que tiene como fundamento la teología india y se manifestó en la conformación del Pueblo Creyente<sup>16</sup> y en la cimentación de la propia Organización de la Sociedad Civil Las Abejas. El

<sup>15</sup> Actualmente Eleuterio Ruiz Solís no es integrante de la Organización de la Sociedad Civil las Abejas.

<sup>16</sup> Movimiento que nace en 1991 y aglutina diversas organizaciones y grupos religiosos. Éstos reivindican una identidad cristiana y coordinan acciones conjuntas para denunciar las injusticias y defender los derechos de los pueblos indígenas.

vínculo refleja la mutua preocupación por la enseñanza de las nuevas generaciones.

Para muchas comunidades de Los Altos de Chiapas la escuela no es un problema sino más bien una necesidad comunitaria, una aspiración. En sus procesos de reflexión cuestionan la lógica de vida y los valores personales y colectivos que se reproducen a través de los programas y libros de texto oficiales, ya que generalmente no responden a las necesidades, intereses y problemáticas de las comunidades. La situación límite que vivieron los habitantes forzados a desplazarse los movió, entre otras cosas, a cuestionar y replantear los valores impuestos por la escuela.

El primer paso hacia la reinterpretación de la labor de la escuela fue encontrar voluntarios dentro de los mismos desplazados para que fungieran como promotores de educación en sustitución de los profesores de la SEP que en el contexto de guerra habían salido de las comunidades. Los desplazados escogieron como promotores educativos a aquellas personas que habían tenido alguna experiencia escolar y a quienes sabían leer y escribir o tenían aptitudes para la enseñanza.

La propuesta de recrear la figura de los promotores de educación emanados desde los mismos desplazados es un aporte significativo del Proyecto de Educación para los Desplazados, aporte que coincide con otras propuestas educativas alternativas surgidas de las propias comunidades. La decisión comunitaria de tomar las riendas de su propia educación tiene varias fuentes.<sup>17</sup>

<sup>17</sup> Las razones que llevaron a las comunidades a tomar esta decisión fueron diversas: la iniciativa de profesores críticos al sistema; la negativa del Estado a proporcionar educación escolarizada a las comunidades; la inconformidad colectiva con los procesos de enseñanza-aprendizaje desarrollados por la escuela y sus profesores o, como en el caso del Proyecto para los Desplazados, situaciones límite que atentan contra la dignidad humana de un sector social particular. Estos hechos detonantes de movilización social y transformación de la realidad pueden coincidir y articularse con procesos de concientización de larga duración realizados no sólo por la Iglesia comprometida con sectores sociales excluidos por el modelo político-cultural dominante sino también por intelectuales comprometidos con causas populares, o por organizaciones que han padecido impunidad o situaciones similares.

La designación de los promotores de educación por los propios desplazados es un aporte que puede analizarse desde distintas perspectivas. En primera instancia ofrece la seguridad de que los encargados de la educación de las nuevas generaciones efectivamente conocen y están comprometidos con sus compañeros y con los intereses, problemáticas y necesidades de su comunidad; su trabajo implica un compromiso desinteresado, ya que el cargo de promotor de educación no conlleva una retribución monetaria.

También existe la seguridad de que el promotor transmitirá a las nuevas generaciones el compromiso político que implica ser parte de la Organización de la Sociedad Civil Las Abejas. Finalmente, es de destacar que en caso de que el promotor de educación falle en su labor educativa, la misma comunidad y la Organización se lo demandarán; esto significa que su labor estará en constante evaluación, pues su sostenimiento dependerá de sus resultados.

Una vez reclutados los promotores de educación se inició el proceso de su capacitación; estos jóvenes viajaron a San Cristóbal de Las Casas a tomar cursos, talleres y charlas en diversas organizaciones e instituciones, como La Casa de la Ciencia.<sup>18</sup> Los promotores contaron con una capacitación básica en campos como las matemáticas y el español, organizaron planeaciones educativas fundamentadas en ejes modulares que sustituyeron las materias que comúnmente se impartían en las escuelas oficiales.

Los primeros ejes modulares en los que se pensó para la alfabetización y la educación de los niños y niñas, eran: la familia, la naturaleza, la madre tierra y el conocimiento de la Organización. Los ejes modulares también representan un aporte importante a la manera en que se aplicaba la educación a las nuevas generaciones que participan en la Organización.

<sup>18</sup> La Casa de la Ciencia es conocida hoy como Innovación y Apoyo Educativo A.C. La Casa de la Ciencia fue creada en 1994 con el objetivo de generar procesos de formación para alumnos de normales y profesores en contextos de diversidad cultural. Desde esta instancia se concibe la educación como una práctica participativa, crítica y respetuosa de las diferencias.

La propuesta aspiraba a terminar con la segmentación del conocimiento que se da en la escuela oficial, ya que era una alternativa a las clases centradas en contenidos disciplinares alejados de la realidad de los educandos.

Este principio pedagógico es muy cercano a diversos planteamientos de la pedagogía de la liberación freiriana. La relación más importante tiene que ver con la necesidad de vincular la educación escolar con el conocimiento local, con la valoración del conocimiento de los educandos. También se presenta la necesidad de generar procesos de enseñanza-aprendizaje que superen la mera transmisión de contenidos disciplinares, es decir, que trasciendan una educación “bancaria” que imposibilita la generación de conciencia crítica en los educandos.

Los conocimientos estructurados a través de ejes modulares debían partir de la realidad de los educandos, de las propias actividades del niño; se presentaban como los puntos de partida para la alfabetización y proporcionaban elementos para la reflexión. Los módulos se pueden interpretar como un esfuerzo metodológico importante para encontrar un balance entre la educación informal y la educación formal.

El conocimiento adquirido por los niños y niñas desplazados no buscaba ninguna certificación oficial, pero la parroquia de Chenalhó les entregó un diploma por el esfuerzo realizado. Y aunque los padres y promotores sabían que la falta de un certificado oficial no dejaba de ser una desventaja para los egresados, algunos actores comunitarios consideraron que el proceso educativo debía estar libre de las restricciones y de la agenda impuestas por el Estado.

Los campamentos de desplazados en los que se aplicaba el proyecto de educación se encontraban en Acteal, X'oyep y Tzajalch'en. Se impartían clases en los escasos espacios disponibles, es decir, debajo de los árboles, en improvisadas carpas de nylon con piedras o tablas de madera que servían de sillas, y con cartulinas o papeles en lugar de pizarrones.

Según los estudios, coordinados por Swanson (2012), del Programa Conjunto por una Cultura de Paz, después de la masacre de Acteal el municipio de Chenalhó llegó a tener cerca de 10 000 indígenas desplazados, de los cuales 80% perte-



neía a las bases de apoyo del EZLN y 20% eran integrantes de la Organización de la Sociedad Civil Las Abejas.

El trabajo educativo en los campamentos de desplazados de Las Abejas tuvo una duración aproximada de un año; después los promotores pidieron la asesoría directa del personal de La Casa de la Ciencia, asesoría encaminada a enriquecer y fortalecer el trabajo iniciado por los promotores de educación, avalado y en parte financiado por los padres jesuitas.

A partir de 2001 los desplazados regresaron a sus comunidades, y muchos niños retornaron a los servicios de la educación oficial escolarizada. Ante los cambios, los promotores de educación negociaron con algunas escuelas oficiales lo siguiente: por la mañana, de 9:00 a 14:00 horas, los niños asistirían a la escuela oficial, pero por la tarde, de las 16:00 a las 18:00 horas, se daría continuidad al trabajo del proyecto alternativo.

Pese a que esta iniciativa estaba encaminada al fortalecimiento académico y comunitario de los niños y niñas, muchos padres de familia dejaron de percibir favorablemente el proyecto de educación alternativa, debido a que eran conscientes de que algunos de los promotores de educación no tenían concluidos sus estudios de educación secundaria, incluso algunos tampoco contaban con la certificación de la educación primaria.

Cuando los padres decidieron no continuar apoyando a los promotores, la gran mayoría de éstos se desanimó y abandono sus cargos; además algunos padres de familia ya no mandaron a sus hijos a las clases vespertinas y con esto se debilitó el proyecto de educación alternativa. El hecho de que muchos padres de familia ya no mandaran a sus hijos e hijas a las clases alternativas, así como el desánimo de algunos promotores de educación, hicieron que el proyecto viviera una de sus crisis más importantes.

Con el reducido número de alumnos y el desaliento de los promotores, el Proyecto de Educación para los Desplazados estuvo a punto de desaparecer. A partir de 2001 los promotores que aún quedaban comenzaron a buscar oportunidades para concluir su primaria o secundaria.

El alejamiento entre padres de familia y promotores de educación puede servirnos de guía para entender las dificultades que entraña la puesta en práctica de proyectos educativos alternativos; pone de manifiesto las dificultades que enfrentan muchos padres de familia de comunidades indígenas excluidas que siguen manteniendo el imaginario de que la educación escolarizada que imparte el Estado es un mecanismo para el ascenso social, y permite dimensionar el papel que los certificados oficiales cumplen en las aspiraciones colectivas, incluso en aquellas que se posicionan en lucha y resistencia. Hasta los promotores de la educación autónoma zapatista, cuyo distanciamiento con respecto al Estado es mayor, también han tenido que afrontar el reto de ganarse la confianza de las comunidades (Baronnet, 2009).

Este imaginario puso en crisis los procesos de lucha y resistencia, pese a que sus líderes han reconocido en la educación oficial un mecanismo de control social y de incorporación cultural al que es necesario oponer sus propios procesos identitarios, sociales, políticos y culturales. Sin embargo, la dificultad planteada también nos permite visualizar la capacidad de los promotores de educación para sobreponerse a la crisis y generar mecanismos que posibiliten el reconocimiento en sus comunidades y el sostenimiento de la lucha y la resistencia.

El hecho de que los promotores hayan decidido incorporarse al sistema escolarizado oficial para continuar sus estudios transluce una estrategia pues en ese momento ellos estaban convencidos de que la educación oficial tenía un valor porque era necesaria para poder ser reconocidos socialmente. Fue precisamente en este reconocimiento social donde los promotores de educación pusieron sus esperanzas para fortalecer su proceso educativo.

Los promotores de educación visualizaron que el ascenso en el sistema escolar oficialmente reconocido les proveería la autoridad necesaria para poder introducir una propuesta alternativa que fuera valorada y aceptada por las comunidades; una propuesta alternativa encaminada a formar nuevos cuadros políticos en el contexto de la lucha y la resistencia indígenas; una propuesta que se enfrenta y coexiste con estructuras

e instituciones que están impregnadas de la forma de vida y el imaginario de muchos pobladores.

Esto permite establecer que la construcción de la autonomía no se da de una sola manera. Cuando hice referencia a los proyectos de educación autónoma zapatista planteé que estos procesos educativos eran vitales para la construcción, el mantenimiento y la reproducción de la autonomía, ya que en tales espacios se preparaba a los jóvenes al margen de la influencia educativa gubernamental y se les instruía en la lucha y la resistencia. Así, en el Proyecto de Educación Alternativa Tsotsil se tiende al mismo objetivo aunque bajo una lógica distinta.

Este Proyecto, si bien no se mantiene al margen de los procesos educativos oficiales, en todo caso los retoma para analizarlos a la luz de su contexto y sus procesos vitales; coincide con los proyectos de educación autónoma zapatista en la formación de los jóvenes en el marco de la lucha y la resistencia, aunque desde otras circunstancias y bajo otras perspectivas.

### *El Proyecto de Educación Alternativa Tsotsil*

En el año 2001 concluyó el desplazamiento de miembros de la Organización de la Sociedad Civil Las Abejas, las condiciones sociopolíticas cambiaron y el proyecto de educación para los desplazados tomó un nuevo rumbo. A partir de ese momento los promotores y asesores del proyecto educativo optaron por solicitar el apoyo del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) para la certificación de los promotores de educación.

Desde entonces el Proyecto comenzó a tener dos ejes de trabajo la formación crítica de los alumnos a través de una currícula alternativa a la oficial, y la certificación de los estudios que cursan los jóvenes a través del abordaje de los contenidos establecidos en los programas y libros de texto oficiales.

En 2004, con cinco promotores de educación en formación, el proyecto educativo abrió sus puertas a familias de cualquier postura política e ideológica que deseara terminar y acreditar sus estudios de primaria y secundaria. El Proyecto de Edu-

cación para Desplazados cambió su nombre a Proyecto de Educación Alternativa Tsotsil. La necesidad que tenían los promotores de seguir desarrollándose en la educación oficial y obtener las certificaciones oficiales –necesidad que en parte surgió por la presión de los padres de familia– dio forma al Proyecto de Educación Alternativa Tsotsil.

En 2005, cuando algunos promotores de educación cursaban la preparatoria y sentían que tenían una formación más sólida y el reconocimiento de muchos padres de familia, decidieron junto con los asesores internos y externos fortalecer la construcción de la currícula alternativa a la oficial, con el fin de proponerla a la mesa directiva de la Organización de la Sociedad Civil Las Abejas para su aval por parte de las autoridades.<sup>19</sup>

Para evitar confusiones me parece importante puntualizar algunos elementos. Ya señalé que la falta de legitimidad ante los padres de familia y el desánimo de muchos promotores de educación, provocaron que el Proyecto de Educación para los Desplazados –que se convirtió en el Proyecto de Educación Alternativa Tsotsil– dejara de ser exclusivo para miembros de la Organización de la Sociedad Civil Las Abejas y se convirtiera en un nuevo espacio educativo donde convivían miembros de la Organización, gente simpatizante de diversos partidos políticos, e incluso bases de apoyo del Ejército Zapatista de Liberación Nacional.

Si bien los alumnos y alumnas conformaban un escenario de diversidad política, los promotores de educación sí eran miembros activos de Las Abejas y no perdieron de vista que el proyecto educativo debía volver a formar parte de la Organización como lo fue en sus orígenes. Esta apertura volvió complejas las dinámicas de trabajo del Proyecto de Educación Alternativa Tsotsil.

<sup>19</sup> La información sobre el Proyecto de Educación Alternativa Tsotsil que aquí se expone es una reconstrucción de la historia del proyecto que he realizado basándome en diversas charlas sostenidas a lo largo de varios años de trabajo con integrantes de Las Abejas.

Los promotores veían en la Organización de la Sociedad Civil Las Abejas un ejemplo de lucha y resistencia para el análisis de los procesos educativos y la formación de los alumnos y alumnas. El hecho de que no todos los educandos participaran impedía que se pudieran desarrollar procesos explícitamente vinculados con la Organización. Esta situación ha sido una de las debilidades del Proyecto de Educación Alternativa Tsotsil, aunque también, paradójicamente, una de sus fortalezas.

Se considera una debilidad que el Proyecto no sea reconocido de manera oficial como un área de trabajo de la Organización de la Sociedad Civil Las Abejas, aunque los promotores de educación y una buena parte de los alumnos simpatizan con la Organización. Ha sido una fortaleza porque la diversidad política de los alumnos que participan en el proyecto educativo constituye por sí misma una riqueza y una oportunidad para reflexionar y trabajar en la diversidad política, religiosa y cultural.

En este escenario, y tomando en cuenta las consideraciones planteadas, podemos afirmar que uno de los objetivos fundamentales que se proponía el Proyecto de Educación Alternativa Tsotsil era la formación escolar y política de los jóvenes. El proyecto educativo buscaba tener una currícula propia que surgiera de los conocimientos valorados por las comunidades y enriquecida con la certificación oficial obtenida a través del INEA.

Los promotores y asesores de educación previeron que al concluirse la currícula en construcción y con la certificación del INEA, sólo faltaría el último paso: el aval de Las Abejas. Con la conjunción de estos elementos se lograría la consolidación de una propuesta educativa propia que redundaría en la formación de nuevos cuadros políticos que fortalecerían a la Organización. Sin embargo, entre 2004 y 2006 se presentó un obstáculo importante para el desarrollo del Proyecto de Educación Alternativa Tsotsil, un obstáculo que provocó que dicha aspiración no se realizara.

En esos años el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) propuso firmar un convenio con la Organización de la Sociedad Civil Las Abejas, un convenio que tenía

como propósito el fortalecimiento económico del Proyecto de Educación Alternativa Tsotsil. La UNICEF pedía a cambio que los promotores de educación realizaran actividades que no estaban programadas por la Organización ni por el proyecto educativo. La propuesta de UNICEF implicaba que los promotores de la organización elaboraran un censo de las necesidades educativas en el municipio de Chenalhó.

La propuesta fue analizada por promotores de educación y asesores, y concluyeron que la petición los desviaba de su objetivo principal, que era la construcción de su proyecto pedagógico-político; reconocieron que lo importante era la culminación de una currícula propia. Ante esta reflexión sobre los fines del proyecto educativo, los promotores y asesores decidieron no participar en el convenio. Al no concretarse ningún acuerdo sobre la aceptación del apoyo ofrecido por la UNICEF, se optó por dejar pendiente esta solicitud.

Sin embargo, en un contexto de adversidad económica y de políticas contrainsurgentes que intentaban cooptar a las organizaciones sociales autónomas, en 2006 un grupo de promotores de educación decidieron aceptar unilateralmente el apoyo económico que ofrecían la UNICEF y el gobierno de Chiapas. Los promotores que aceptaron el ofrecimiento fueron rechazados por la Organización, y ello trajo consigo que se suspendiera el trabajo de construcción de la currícula alternativa. En este proceso de rupturas y pérdida de objetivos, los disidentes también desconocieron a los asesores externos e internos.

Esto provocó que durante un tiempo se procurara llevar a cabo, paralelamente, dos proyectos diferentes de educación alternativa: uno en Yabteclum, apoyado por la parroquia de Chenalhó y Las Abejas, y otro en la comunidad de Nuevo Yibeljoj, puesto en marcha con el financiamiento obtenido por el convenio con la UNICEF. Estos proyectos se desarrollaron durante 2007 hasta que poco tiempo después se registró una división mayor en el seno de la Organización.

Es importante analizar las circunstancias que movieron a un grupo de promotores de educación a aceptar unilateralmente el apoyo de la UNICEF y a desconocer a los demás integrantes del proyecto educativo. La respuesta a la situación se

puede encontrar precisamente en el proceso de retorno de los desplazados.

Líneas atrás se mencionó que durante el retorno de los desplazados se intentó dar continuidad al Proyecto de Educación Alternativa Tsotsil en las distintas comunidades donde existían integrantes de la Organización de la Sociedad Civil Las Abejas. Estas iniciativas tuvieron poca participación y apoyo de los padres de familia. Fue precisamente en la comunidad de Nuevo Yibeljoj donde el proyecto educativo comenzó a tener mayores problemas y donde, coincidentemente, radicaban la mayoría de los promotores de educación disidentes.

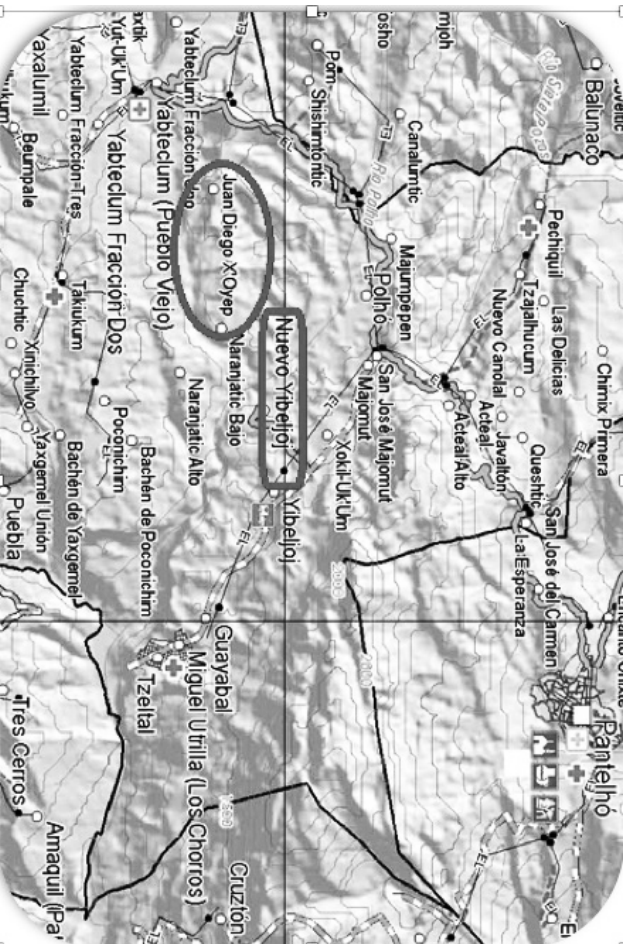
Nuevo Yibeljoj no existía antes del año 2000; de hecho fue una comunidad creada para dar un espacio a muchos de los desplazados que se encontraban en el campamento de X'oyep y que provenían, en gran medida, de comunidades como Los Chorros, Yibeljoj y Yaxgemel.

En el Mapa 1 se puede observar en el óvalo la comunidad de X'oyep, que desde 1997 y hasta 2001 recibió desplazados de diversas comunidades. En el rectángulo se encuentra la comunidad Nuevo Yibeljoj, que surgió en 2001 y donde se asentaron muchos de los desplazados de X'oyep. Los habitantes de Nuevo Yibeljoj se caracterizaron por ser parte de Las Abejas hasta el año 2007, cuando se suscitó la división y la mayoría de los pobladores dejaron de formar parte de la Organización.

Después del retorno de los desplazados, se dio un paulatino distanciamiento entre la gente de base y las autoridades de la Organización de la Sociedad Civil Las Abejas. Con el paso de los años esta distancia se agudizó y se hizo notoria en 2006. Las diferencias se manifestaron en la falta de acuerdos respecto al Proyecto de Educación Alternativa Tsotsil y revelaron tensiones no resueltas entre los promotores de educación; unos optaron por una línea de trabajo encaminada a conservar los ideales y los ejes de trabajo de la Organización, mientras que otros optaron por recibir financiamientos económicos, aunque esto los desviara de los ideales y propósitos definidos colectivamente. La divergencia y confrontación de intereses entre los promotores de educación tuvo su máxima expresión al año siguiente, cuando tuvo lugar la división total en el seno de la Organización.

MAPA 1

*Localización de la comunidad Nuevo Yibelloj en el municipio de Chenalhó*



Fuente: Subsecretaría de Planeación y Evaluación. Dirección de Geografía, Estadística e Información.



Después de 2007, el proyecto educativo de Nuevo Yibeljoj –dirigido por los promotores de educación disidentes– no tuvo el arraigo esperado y al poco tiempo desapareció.

El caso de Yibeljoj muestra que la educación alternativa y autónoma no sólo requiere metodologías innovadoras u holísticas; la ausencia de una lectura política del contexto y de alianzas con los padres de familia puede ser motivo de fractura o fracaso. Los pobladores cuentan que en una ocasión los promotores disidentes –quienes recibían, como ya lo vimos, recursos de la UNICEF para llevar a cabo sus actividades– aplicaron, para el abordaje de contenidos escolares, una dinámica que tenía como actividad central la captura y estudio de un pájaro. Al decir de los promotores, la captura del pájaro permitiría a los alumnos desarrollar simultáneamente diversas habilidades en diferentes campos científicos; esta dinámica estaba encaminada a evitar el fraccionamiento y la descontextualización del conocimiento.

En esa ocasión los promotores planearon la construcción –mediante la recolección de palitos– de una trampa para cazar aves; esto les permitiría trabajar el tema de la naturaleza. Luego, a partir de la medición del tamaño de los palitos recolectados y la elaboración de la jaula, se introduciría a los alumnos en el conocimiento matemático; y con la captura y disección del pájaro se desarrollaría una discusión sobre la anatomía del ave.

Si bien la actividad contaba con todos los elementos para ser pedagógica y culturalmente significativa, los promotores desatendieron el contexto comunitario al realizar esta práctica dentro de la misma localidad de Nuevo Yibeljoj, en lugar de llevarla a cabo en el campo que rodea a la localidad.

Al aplicar la dinámica dentro de la comunidad, los alumnos atraparon una gallina doméstica en lugar de capturar un pájaro silvestre. Este hecho provocó el malestar de los pobladores por el valor que estas aves tienen para ellos. La situación provocó el desprestigio del proyecto educativo y redundó en que la comunidad retirara el apoyo a los promotores de educación y los niños acudieran únicamente a la escuela oficial.

Esta anécdota muestra la importancia que tiene el arraigo local de los proyectos y su vinculación orgánica a procesos locales.

Por su parte, el proyecto de Yabteclum siguió funcionando con el apoyo de la parroquia local, que facilita hasta la fecha las instalaciones anexas al templo para que se lleven a cabo las concentraciones escolares.

En el contexto de la división de la Organización de la Sociedad Civil Las Abejas, ocurrida en 2007, las condiciones del proyecto de Yabteclum no han sido del todo favorables. Con los años se han agudizado las diversas posturas políticas de los estudiantes: integrantes de Las Abejas, miembros del grupo disidente e incluso algunos integrantes del EZLN. En este panorama se inició la reestructuración del proyecto educativo, que aún carece de las condiciones para considerarse un proyecto de educación exclusivo de Las Abejas.

### *Características generales del Proyecto de Educación Alternativa Tsotsil*

Actualmente en Yabteclum se trabaja en la formación de jóvenes de entre 14 y 30 años de edad de una manera semiescolarizada; las actividades se basan en la concentración de los alumnos cuatro días de cada mes. Las reuniones se realizan quincenalmente. En los primeros 15 días se escogen los días lunes y martes de la primera o segunda semana del mes, y en la siguiente quincena se agendan un día jueves y un viernes de la tercera o cuarta semana.

Las concentraciones tienen el objetivo de dar tiempo a los jóvenes para que atiendan otros pendientes, como un cargo comunitario u organizacional, o como el desarrollo —en sus cafetales o milpas— de un trabajo remunerado que les permita subsistir. Desde luego, también desarrollan otras labores de subsistencia, como la costura, el comercio o la apicultura.

En las concentraciones escolares se inicia el trabajo con una lectura de la Biblia, la cual es analizada desde el contexto de los educandos y tomando en cuenta los hechos político-sociales más sobresalientes que se hayan presentado en

los días o semanas anteriores a la concentración. Esto es una referencia directa a la influencia de la teología india en distintas comunidades del estado de Chiapas, y en específico en las prácticas cotidianas dentro del mismo proyecto educativo. En las concentraciones también se contestan las preguntas y se realizan los ejercicios establecidos en los textos proporcionados por el INEA.

Lo interesante del proceso de trabajo es la revisión que hacen de los libros de texto oficiales, ya que la dinámica no consiste sólo en contestar el texto pasivamente sino también en su análisis, en la reflexión sobre los contenidos y las imágenes que ahí se presentan, así como sobre la pertinencia de estos elementos con respecto al contexto de los propios alumnos, sobre su funcionalidad y su articulación con los procesos de lucha y resistencia en que los alumnos y alumnas del proyecto educativo se encuentran inmersos.

El trabajo que se realiza con los libros de texto de la Secretaría de Educación Pública permite el análisis de la realidad que promueve la teología de la liberación, y estas dinámicas son aún más cercanas a los procesos de concientización emanados de la pedagogía de la liberación y la educación popular en el sentido de que los contenidos son puestos en tensión desde la realidad misma de los educandos.

El punto más cuestionado con respecto a los libros de texto es la imposición de un imaginario que mueve a los educandos a anhelar la vida en la ciudad en detrimento de su vida rural pues, en efecto, el sistema educativo oficial, tal como está estructurado hoy día, se puede visualizar en zonas indígenas simplemente como un escalón para salir de la comunidad. Cuanto más estudia la gente, tanto más se aleja de la tierra. El ideal del opresor se asume y se reproduce. Por lo anterior es importante tener muy claro lo que se quiere, para no repetir los esquemas que se están cuestionando.<sup>20</sup>

Desde el Proyecto de Educación Alternativa Tsotsil se cuestiona la imposición de ciertos contenidos e imágenes que

<sup>20</sup> Fragmento de una reunión de planeación del Proyecto de Educación Alternativa Tsotsil grabada el día 2 de febrero de 2011.

determinan la actitud y las prácticas de los alumnos, las cuales se reflejan en el paulatino alejamiento de los educandos de sus comunidades y, sobre todo, en el desinterés de las nuevas generaciones por el trabajo agrícola.

Es destacable la influencia de Paulo Freire en la reflexión realizada por los promotores y asesores de educación, aunque me parece que es aún más significativa la apropiación y aplicación de la pedagogía de la liberación a su contexto; esto se observa en la siguiente opinión:

Es importante reconocer hasta dónde la obtención del certificado te está dictando lo que tienes que hacer o aprender, el libro del INEA te va llevando de la mano. Para obtener el certificado se necesita trabajar con un libro, el libro tiene detrás toda una concepción de sociedad.<sup>21</sup>

Esta reflexión recuerda el cuestionamiento de Freire a la imposición de contenidos que tienden a la homogeneización social, a la alienación. Freire plantea que para terminar con la alienación es imprescindible iniciar un proceso de liberación emanado desde los propios educandos.

Los promotores de educación, al igual que los promotores de otras áreas de trabajo de la Organización de la Sociedad Civil Las Abejas (salud, comunicación, teatro, incluso la mesa directiva) no obtienen remuneración por el cargo que desempeñan. En algunas ocasiones los promotores de educación reciben apoyos económicos y en especie procedentes de asociaciones nacionales y extranjeras o de personas solidarias allegadas a la parroquia de Chenalhó. Estos apoyos son canalizados para que los promotores y los alumnos más necesitados desarrollen distintas actividades. Los apoyos económicos se centran básicamente en los rubros de transporte, alimentación y hospedaje, así como en la compra del material necesario para las actividades que se realizan en clases o en actividades fuera del aula.

Los promotores de educación cumplen con el compromiso ético planteado tanto por la pedagogía de la liberación como

<sup>21</sup> *Idem.*

por la educación popular y la teología india, un compromiso que es a la vez una apuesta por la transformación de la realidad. El trabajo de los promotores también coincide con el eje sociopolítico, lo que implica asumir una posición y ser consecuentes con ésta.

### *Dinámicas de trabajo en el Proyecto de Educación Alternativa Tsotsil*

Una parte fundamental del modelo pedagógico del Proyecto de Educación Alternativa Tsotsil son las concentraciones escolares quincenales. Esta herramienta permite a los alumnos y alumnas adaptar la escolarización a sus ritmos y formas de vida. Desde esta perspectiva la escuela no se impone a la vida y a las dinámicas de trabajo cotidiano de los educandos; se adapta a las circunstancias y a la vida común de quienes buscan formarse a través de procesos escolares. Así, los miembros de la Organización que ejercen algún cargo, ya sea en el área de salud, ya sea en la de comunicación o de teatro, no se ven obligados a dejar sus actividades para acudir a la escuela a formarse y alfabetizarse.

Las concentraciones escolares también permiten que los estudiantes socialicen, y promueven la organización y el trabajo en equipo; durante los días en que los alumnos se reúnen para las clases y talleres deben lograr acuerdos que les permitan repartirse tareas como la preparación de los alimentos, el lavado de los utensilios de cocina y las responsabilidades o comisiones escolares y extraescolares.

Los procesos de enseñanza en el Proyecto de Educación Alternativa Tsotsil no se focalizan en la transmisión de temas y conocimientos preestablecidos en programas y libros; también se abocan a actividades de la vida práctica. La educación que se fomenta en el seno del Proyecto puede considerarse una educación para la democracia. Esta educación comienza en sus propias prácticas internas y se consolida en procesos más amplios, como las acciones concretas y cotidianas realizadas en la búsqueda de justicia tras la masacre, en la lucha por el reconocimiento de sus derechos como pueblos indígenas, por

su autonomía ideológica como organización, y en una clara resistencia al modelo económico neoliberal y a las políticas asistencialistas del gobierno.<sup>22</sup>

En el Proyecto la práctica se implementa a través de la intervención de los alumnos en la dinámica escolar. La participación se da desde lo más elemental –como aprender a hablar en público– hasta una intervención más elaborada y reflexiva en las clases y talleres. El ideal del proyecto educativo es la consolidación del proceso de autogestión, cuyo fin último es que los alumnos se encarguen de dirigir el proyecto.

El proceso de autogestión se concentra en el fortalecimiento y la valorización de conocimientos y prácticas tanto a nivel individual como colectivo. La participación de los educandos se refleja en la forma en que éstos establecen los acuerdos relativos a las dinámicas de las asambleas escolares; el consenso es un valor fundamental para el acuerdo.

Las asambleas escolares abordan con frecuencia los problemas internos suscitados durante las concentraciones, o se abocan a resolver necesidades propias de la convivencia, como la falta de leña para el fogón o la preparación de algún festival. Los alumnos y alumnas están en total libertad para suspender clases cuando ellos consideren necesario convocar a asamblea.

Un ejemplo de la autogestión que han logrado se vio plasmado en la organización del festival de cierre de cursos que se llevó a cabo en agosto de 2011. Normalmente cuando un grupo de alumnos egresaba no se llevaba a cabo ningún acto protocolario. Meses antes de que egresara la generación 2004-2011<sup>23</sup> se llevaron a cabo una serie de asambleas en las que los alumnos decidieron hacer un festival de cierre de cursos y entrega de documentos. Los promotores, las autoridades de la Organización de la Sociedad Civil Las Abejas y los asesores se fueron integrando paulatinamente a la planeación del festival.

<sup>22</sup> Esto en el caso de los alumnos y alumnas que son militantes de la organización.

<sup>23</sup> Algunos de los estudiantes egresados no iniciaron su proceso en 2004 sino hasta 2009, aunque su avance fue mucho más rápido; de ahí que pudieran egresar al mismo tiempo que la generación que comenzó su preparación en 2004.

## IMAGEN 3

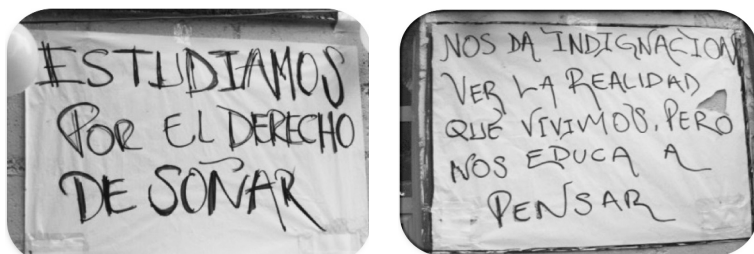
*Del video de graduación de la generación 2004-2011  
del Proyecto de Educación Alternativa Tsotsil*



Fuente: Área de Comunicación de la Organización  
de la Sociedad Civil Las Abejas.

## IMAGEN 4

*Carteles exhibidos durante la graduación  
de la generación 2004-2011*



Fuente: archivo personal Efrén Orozco López.

Otro elemento fundamental en las dinámicas de trabajo del Proyecto de Educación Alternativa Tsotsil es su participación, desde 2008, en los rezos del anciano; estos tienen por objetivo pedir a Dios y a las fuerzas de la naturaleza que hagan posible el bienestar de las comunidades, la abundancia de las cosechas y, a partir de la masacre de Acteal, la paz y la justicia.

Tres veces al año invitan a un anciano a las aulas para que lleve a cabo la oración, o bien acuden con él a algún cerro, ojo de agua o cueva consagrados a orar. En el año 2011 fui invitado por promotores, asesores y alumnos a participar en una ceremonia que se celebraría en un cerro sagrado llamado Mol Balun Tun. En dicha ceremonia pude identificar muchos elementos pedagógicos y políticos que ayudan a la formación de los jóvenes. Me parece importante resaltar que también son invitadas las autoridades de Las Abejas.

El rezo del anciano es un espacio para la convivencia entre autoridades de la Organización, alumnos, promotores y asesores; ahí se intercambian opiniones, se solventan dudas y se legitiman y transmiten los fundamentos de la lucha librada por la Organización. El ritual puede ser interpretado como una práctica pedagógica que no se limita a la valorización o revalorización del conocimiento indígena en el nivel discursivo, como lo hace la educación intercultural oficial.

A través del rezo del anciano los alumnos participan en actividades valoradas y practicadas por las comunidades. Desde una perspectiva freiriana, es una fuente de conocimiento que ofrece elementos para la elección de palabras generadoras que permitan el proceso de alfabetización así como la discusión en la etapa posterior a la misma.

Las dinámicas de trabajo en el Proyecto de Educación Alternativa Tsotsil permiten argumentar que si bien éste no se encuentra influido explícitamente por la pedagogía de la liberación, se confronta con la educación “bancaria” al entender que los alumnos y alumnas no son “objetos” de conocimiento; en todo caso, los forma para que se conviertan en sujetos con agencia e iniciativa.

Finalmente, dentro de las dinámicas de trabajo destaca la impartición de los talleres alternativos al programa oficial de



la SEP. Dichos talleres comenzaron a implementarse después de 2008. Durante 2011 fui invitado a varios talleres para fortalecer el proyecto educativo; en este proceso de acompañamiento definí los siguientes objetivos con los promotores:

- 1) identificar problemáticas y necesidades de los alumnos y alumnas en las comunidades donde radican, para después visualizar cómo son analizadas y trabajadas por los promotores y asesores desde el proyecto educativo;
- 2) analizar colectivamente las nociones y prácticas de alumnos y alumnas sobre la autonomía, la lucha y la resistencia, y
- 3) analizar la percepción que los alumnos y alumnas tienen de la Organización de la Sociedad Civil Las Abejas.

Para conocer las problemáticas y necesidades de las y los alumnos del Proyecto Educativo durante el año 2011, llevé a cabo siete talleres: dos de ellos tuvieron como eje de análisis la identidad; otros dos, el aprendizaje en la familia y en la comunidad. Luego impartí dos talleres más: uno sobre la educación escolar y, finalmente, otro relacionado con la percepción que tenían los alumnos sobre la Organización.

Los resultados fueron sumamente interesantes y llenos de aprendizajes para todos. Al realizar un primer diagnóstico a través de una lluvia de ideas fue posible identificar las expresiones que alumnos y alumnas utilizaban para definir su identidad. Algunas de las respuestas que destacan fueron las siguientes:

Identidad es cuando decimos de qué lugar somos.

Cuando nos identificamos con un territorio, pero también hay una identidad de género, es decir, cuando nos asumimos como hombres o mujeres.

La lengua y el color de piel también identifican, la pronunciación nos delata.

La identidad es clara cuando se habla distinta lengua, pero cuando se habla la misma lengua la pronunciación identifica.

La identidad es quien yo decido ser, es una forma de ser y una manera de pensar.

El fragmento presentado es un resumen de varias ideas discutidas a partir de la pregunta ¿qué es identidad? Los razonamientos muestran algunos de los elementos que se han discutido a lo largo de este libro y que tienen como fuente la propia experiencia de vida de los y las alumnas del Proyecto.

Destaco dos de las ideas presentadas. La primera plantea una estrecha vinculación entre identidad y territorio. Históricamente esta relación ha sido referente de la lucha y la resistencia indígenas; en el contexto de muchos de los alumnos y alumnas, estas categorías están fuertemente vinculadas con la comunidad de Acteal, que es vista como territorio sagrado a raíz de la masacre; Acteal es considerada también centro político-cultural y de lucha y resistencia de Las Abejas. La segunda idea parte de entender el color de piel y la pronunciación de la lengua como referentes de identidad; no se trata solamente de un fenotipo sino de un proceso de valoración positiva de los rasgos externos que los hacen distintos a otros grupos étnicos y a los sectores mestizos de localidades cercanas. Si bien por la experiencia de muchos de los educandos del proyecto educativo estos rasgos han sido sinónimos de discriminación y exclusión social, consideran que reconocerse desde esta diferencia los une con otros pueblos que enfrentan situaciones de opresión similares a la que ellos han vivido.

Las respuestas de los jóvenes permiten profundizar en los discursos ocultos (Scott, 2000) que han generado colectivamente de acuerdo con sus experiencias de vida y que los han marcado como parte de una clase social y étnica determinada que se desenvuelve en un espacio específico. Los discursos ocultos se traslucen en el modo como expresan su sentir en cuanto individuos marcados por su forma de hablar y por el color de su piel.

Después de la primera reflexión en torno a la identidad se trabajó en cuatro equipos de cuatro o cinco integrantes. Se les pidió que dibujaran elementos que los identifican con su comunidad y su cultura; que en otra lámina dibujaran lo que

identifica a los *caxlanes*.<sup>24</sup> Se les indicó que después de determinado tiempo se procedería a la exposición de los dibujos y a su explicación. Posteriormente el taller se cerraría con un análisis y una discusión sobre lo expuesto.

De modo sobresaliente, los muchachos encontraron como signos identitarios los productos agrícolas que siembran y cosechan, sobre todo el maíz. También expresaron que a diferencia de la ciudad, los pueblos originarios producen lo que consumen. El traje tradicional sigue identificando a las mujeres, pero a los hombres no; se ha generalizado entre los varones el uso de pantalones y camisas de hechura industrial.

Otros elementos que los alumnos asumen como rasgos propios son los rezos y la naturaleza. La música tradicional es importante para los jóvenes, aunque ellos son conscientes de que tal actividad se está perdiendo debido a que a las nuevas generaciones ya no les interesa y no aprenden a tocarla. Con respecto a los *caxlanes*, algunos elementos que los identifican son los aviones, los helicópteros, los grandes edificios, las empresas, las computadoras y las televisiones.

Con respecto a la alimentación, los alumnos relataron que en las ciudades se consume la leche, el queso y los refrescos. También se identificó que la gente en la ciudad no usa leña para cocinar, ya que en las casas se usa electricidad y gas. En las ciudades a las señoras les gusta pasear a sus perritos amarrados con cadenas, usan sombrilla y tacón alto. Existe mucha contaminación por lo que es muy común el humo.

Tras la exposición de los dibujos y la explicación de los mismos, se abrió una discusión. Cuestioné que los dibujos en las láminas expresaban elementos que no son visibles, por lo menos no de manera directa en el contexto donde estábamos. Comenté que a lo largo del trayecto de San Cristóbal de Las Casas hacia Yabteclum no había visto a un niño, joven o adulto que vistiera ropa tradicional; tampoco había visto ninguna

<sup>24</sup> Término con que en muchas comunidades indígenas de Chiapas se denomina a los mestizos o a las personas no identificadas como nativos.

casa de paja, aunque en todos los dibujos se mostraban dichos patrones.

Incluso dentro del aula o en el complejo donde estábamos ubicados, nadie vestía ropa tradicional, y sin embargo ésta aparecía en los dibujos. A mis cuestionamientos los alumnos respondieron que en los dibujos expresaban cómo eran antes las cosas, aunque no necesariamente se vive igual ahora. Una joven señaló que “hoy los *keremetik* (muchachos) y *viniketik* (hombres) ya son *caxlanes* porque ya no quieren usar ropa tradicional, a diferencia de las mujeres”; pero también dejó claro que la ropa tradicional de ellas ya ha sufrido muchos cambios en la costura y los colores.

Las bolsas y mochilas han sustituido a las redes de hilo natural que servían para cargar las cosas y que aún son visibles. Al preguntarles qué opinaban de estos cambios, algunos consideraron que son malos porque se están dejando tradiciones y formas de vivir. Los cambios en el color de la ropa se justifican porque las nuevas generaciones de jovencitas se quieren deslindar de las mayores, de “la ropa de las viejitas”. El colorido de la ropa tradicional identifica a las mujeres mayores y en ocasiones se convierte en motivo de burla. Las jóvenes desean utilizar colores más vistosos, como el rosa, el naranja y el verde eléctrico.

Por su parte, los jóvenes expresaron en tono de broma que son *caxlanes* pero sin español; es decir, prefieren la ropa que se usa en las ciudades pero respetan y quieren mantener su lengua. Después de tanto tiempo de usar “ropa de ciudad” ya están acostumbrados a ella; sus padres no los acostumbraron a usar ropa original. Ahora les da pena usar el traje tradicional, aunque en ciertas fiestas o ceremonias especiales sí pueden llegar a portarlo.

Los alumnos señalaron que en las comunidades han cambiado muchas cosas; por ejemplo, la forma de vestir y de vivir. Para ellos los cambios no son buenos ni malos, porque cada generación tiene y adopta su forma de vestir. Quizá el inicio de estos cambios tuvo lugar cuando los primeros jóvenes salieron de sus comunidades, pues volvieron a ellas con nuevas ideas y maneras diferentes de vestir.

También está el caso de jóvenes de entre 20 y 23 años que, hace aproximadamente una década, comenzaron a salir de sus comunidades portando su ropa tradicional; pero en las ciudades los discriminaban mucho, no eran aceptados, por lo que experimentaban pena o vergüenza; así, a partir de esta discriminación, comenzó el cambio para algunos. Ahora ya casi ningún hombre se viste con ropa tradicional, aunque debe destacarse que en determinados contextos y ceremonias, portarla tiene un significado importante, funciona como un marcador identitario.

Cuando los alumnos se integran a movilizaciones convocadas por la Organización de la Sociedad Civil Las Abejas, muchos de ellos utilizan su traje tradicional, se adscriben como miembros de la Organización e incluso participan en ayunos y oraciones, actos que pueden ser considerados una irrupción del discurso oculto que se convierte en público. De este modo contribuyen al fortalecimiento de la identidad tanto individual como colectiva, al mantenimiento de las tradiciones y a la lucha y la resistencia indígenas.

Una joven mencionó que hace algunos años, en la escuela oficial de Yabteclum, muchos niños llegaban con su traje tradicional, pero dejaron de hacerlo porque los profesores les pidieron que usaran el uniforme escolar. Así, a través de las escuelas de gobierno se adquieren nuevas formas de pensar y de comportarse que cambian las tradiciones y la forma de vivir.

Los cambios son incuestionables; no pretendemos defender la inmovilidad de la cultura en las comunidades a las que hemos hecho referencia; lo que se cuestiona es la violencia simbólica a través de la cual se impone una forma de vida dominante en detrimento de otras que tienen una forma diferente de entender la organización social, la política, la educación, los valores. Estas comunidades tienen una forma de vida que es despreciada y desvalorizada por la sociedad mestiza.

Se cuestionan los valores que se imponen en la escuela a través de sus programas de estudio y libros de texto, ya que responden a un tipo ideal de sociedad que no necesariamente coincide con las prácticas comunitarias y con los procesos de

lucha y resistencia que apuntan a la construcción de la autonomía de los pueblos originarios y, en consecuencia, al fortalecimiento y consolidación de la democracia en nuestro país.

Otro fenómeno importante que incide en las comunidades es la migración y los procesos de retorno de los migrantes. Al decir de Juanita, “los que se van y regresan ya no quieren hablar su lengua, ya sólo quieren hablar español, aunque no hayan aprendido a hablar bien español, ahí se ve también el cambio de forma de pensar”. Los que se van a la ciudad incluso ya no quieren regresar a vivir a la comunidad. Para algunos alumnos estos fenómenos son malos, porque hay raíces como el idioma que no se deben perder.

Cuando los jóvenes salen de sus comunidades y se inician en el consumo de drogas, las llevan a sus comunidades cuando retornan. Después comienzan a negar su origen y dejan abandonadas a sus familias. Otra preocupación que externaron los alumnos es que quienes salen a trabajar en la ciudad no sólo aprenden otra forma de vestir sino que también se involucran en pandillas. Otro problema es que los jóvenes que no salen de sus comunidades imitan a los que llegan. A este respecto, Javier comentó que “eso lastima a muchos jóvenes, da tristeza porque no traen buenas ideas para vivir mejor, sino que muchas veces, incluso traen enfermedades”.

El segundo taller se llevó a cabo en agosto de 2011. Fue la continuación del primero y tenía el objetivo de encontrar otras necesidades y problemáticas de los alumnos y alumnas. Dentro de lo más significativo de las exposiciones resaltaron fenómenos como el respeto, la igualdad, los usos y costumbres, la economía, el trabajo colectivo y la igualdad de derechos, la forma de creencia y la educación. En cuanto al respeto y la igualdad de derechos, se argumentó que muchos jóvenes, hombres y mujeres, ya no tienen consideración por las personas mayores, y tampoco hay mucho respeto entre ellos mismos. Rosa Linda enfatizó que “no sólo los hombres pueden hacer cosas y se cae en la desigualdad cuando se excluye a las mujeres de algunas actividades como las reuniones”.

María profundizó el punto al decir que todos tienen derecho a participar en las decisiones de la comunidad y que los

hombres no suelen respetar a las mujeres, que a ellas se les asigna el rol de estar en la cocina y cuidar a los animales, mientras que los hombres sí se adjudican el derecho a salir a donde ellos quieran.

Los testimonios de Rosa Linda y María demuestran que en muchas comunidades indígenas aún persisten prácticas de desigualdad de género, a pesar de los esfuerzos que, para revertir tal situación, han realizado tanto la iglesia a través de la teología india como la Organización de la Sociedad Civil Las Abejas. Un eje de trabajo que Las Abejas desarrolla es precisamente el análisis de los usos y costumbres, para promover aquellos que abonan al bienestar de las comunidades y a fin de eliminar aquellos que generan desigualdad y prácticas de exclusión. Es evidente que aún falta mucho por hacer con respecto a la desigualdad de género y a su relación con los usos y costumbres.

Al ahondar en el tema de las actividades tradicionales, se indicó que mucha gente ya no respeta los cerros sagrados o los ojos de agua; esta situación se atribuyó a la presencia de diversas religiones que censuran el conocimiento y las prácticas de los ancianos; algunos alumnos coincidieron en que las religiones dividen a la sociedad. Ante esta afirmación, una joven muy activa argumentó que no todas las religiones son malas para la comunidad, pero que hay algunas, como la presbiteriana y la pentecostal, que traen otras ideas: “Los tsotsiles tenemos otras costumbres y las religiones prohíben las costumbres tsotsiles; ahí es donde comienzan los conflictos”.

Cuando se habló de economía, se planteó como posible sustituto del dinero el intercambio de productos que se siembran y producen en la zona; también se mencionó la opción del trabajo colectivo, que en las comunidades tiene la función de realizar las siembras y levantar las cosechas en menos tiempo.

Se recordó que “los antiguos usaban el trueque, no necesitaban dinero”. Se hizo hincapié en que son necesarias otras formas de comercio, debido a que “el dinero causa problemas, crea a los asaltantes y corrompe a las personas, las hace egoístas”. Actualmente existen en muchas comunidades chiapanecas algunas alternativas al uso del dinero, desde la renta de

una casa a cambio de una aportación en especie (carne, licor, fruta, maíz, frijol, refresco) cada determinado tiempo, hasta el pago de deudas con horas de trabajo. En cuanto a los miembros de la mesa directiva y a los promotores de educación, salud o comunicación, reciben compensaciones en especie por su trabajo; es decir: en lugar de un pago económico, la comunidad en que laboran se puede hacer cargo de sus necesidades básicas, como el hospedaje, la alimentación y el transporte. Finalmente se comentó que es importante evitar engaños entre las personas.

El tercer taller se llevó a cabo en septiembre de 2011 y tuvo un triple objetivo: averiguar cómo conciben los alumnos la educación; descubrir problemáticas relacionadas con el campo educativo en su contexto, y conocer la opinión de los alumnos acerca del Proyecto de Educación Alternativa Tsotsil. En primera instancia les pedí que trabajaran en equipos y que contestaran las siguientes preguntas: ¿qué se enseña en la familia y en la comunidad? ¿Y cómo se enseña? Los resultados del trabajo en equipos fueron los siguientes.

El equipo uno expuso que los padres enseñan a los hijos varones a sembrar maíz y frijol, mientras que a las niñas las mamás las enseñan a preparar las tortillas y a hacer la comida, así como a bordar su ropa tradicional. En la comunidad los ancianos hacen que los niños aprendan los rezos y el respeto a los cerros sagrados y los ojos de agua. Los mayores también enseñan a cuidar la naturaleza, a trabajar en colectivo y el respeto. Algunos muchachos expresaron que también ellos aprendieron a hacer tortillas.

El equipo dos expresó que los hombres aprenden a trabajar en el campo mientras que las mujeres aprenden a hacer tortillas, a barrer, a lavar ropa, a cargar agua y a bordar sus blusas y faldas. En la comunidad se aprende a respetar a las personas adultas y a entender a otras personas, y las mujeres tienen derecho a participar en las reuniones, asambleas y en los talleres; la mujer no sólo debe participar en las tareas del hogar sino también en los asuntos de la comunidad. Además se comentó que los hombres también pueden tejer faldas, pero



el principal conocimiento que adquieren se basa en limpiar la milpa y el cafetal, así como en partir leña.

A partir de lo expuesto pude identificar la existencia de ciertas contradicciones en el discurso de los asistentes; en el primer taller aludieron a la necesidad de que existiera más respeto a las mujeres y a su participación; sin embargo, en el tercer taller mencionaron que en la familia se aprende a respetarlas, y que las mujeres tienen derecho a participar en reuniones y asambleas. Cuando les pregunté su opinión sobre la falta de acuerdo entre lo que se dice y lo que se hace, no hubo respuesta alguna.

Esto me movió a reflexionar sobre las expresiones de los alumnos y alumnas. Líneas atrás mencioné que los talleres me habían dado la oportunidad de acceder a los discursos ocultos que realizaban con respecto a su posición étnica y de clase. Sin embargo, en sus intervenciones sobre la igualdad, el respeto y la participación tuvieron inconsistencias pues no pudieron encarar honestamente las diferencias que enfrentan las mujeres. Esta imposibilidad me permite pensar que los educandos también desarrollan un discurso público, comunitariamente aceptado, que oculta sus contradicciones en aras del mantenimiento de un sistema de organización comunitaria.

El tercer equipo mencionó que la educación es lo que hay que aprender en la escuela, y que en ese contexto se le da mucha importancia al libro. También se comentó que en la escuela es importante aprender a escribir tsotsil. En la comunidad hay trabajo colectivo; además, las mujeres bordan sus blusas y trabajan en casa haciendo tortillas y cocinando frijoles, mientras que a los hombres se les enseña a sembrar y limpiar la milpa y el cafetal.

Finalmente el equipo cuatro mencionó que se puede aprender de las reuniones con las autoridades y del trabajo colectivo. En la Organización se aprende cómo cuidar a la madre tierra, y también a organizar marchas y a planear las reuniones con los representantes. En la familia se aprende el respeto, a hacer cosas buenas, a trabajar con los papás; se aprenden juegos, los hombres aprenden a sembrar maíz y frijol, las mujeres aprenden a cocer frijol y verduras y a bordar ropa.

Después de un descanso seguimos con la segunda parte del taller, la cual consistió en la plática que les di para complementar lo que los alumnos y alumnas del Proyecto habían expresado durante la primera parte del taller. Mi exposición estuvo basada en lo escrito por el investigador Horacio Gómez Lara (2008), quien señala que la educación indígena puede entenderse de dos maneras: como la producción, transmisión y reproducción de prácticas y conocimientos que se dan en la familia y la comunidad (Educación Tradicional Indígena),<sup>25</sup> o como la educación que el gobierno ofrece e impone a través de las escuelas y los programas oficiales. Los dos modelos a veces se complementan, pero en otras ocasiones se encuentran en conflicto.

En sus láminas ellos afirmaban que en la familia y en la comunidad se aprendía el respeto y a hacer cosas buenas, a preparar alimentos, a cuidar a los niños, a trabajar, y a tener una buena conducta. Cuando estos hábitos se desarrollan adecuadamente, se llega a considerar a las personas como hombres verdaderos o mujeres verdaderas.

En la comunidad se aprende a través de los cargos y en las fiestas. Cuando un *kerem* va a la milpa con su papá empieza a aprender cuáles hierbas sirven para comer, cuáles cuidan la milpa, y cuáles dañan el maíz o el café; con la transmisión de estos conocimientos se aprende a ser hombres y mujeres en la familia y en la comunidad.

La escuela, por su parte, muchas veces no valora ni retoma ese saber; si lo hace, puede presentarse una confrontación entre ambos modelos formativos, ya que en ocasiones lo que se enseña en la escuela genera individualismo. En esta dinámica los alumnos y alumnas intentan ser los más reconocidos, tener las mejores calificaciones, ser los preferidos de los profesores, ganar los primeros lugares en los concursos. En esta lógica, el trabajo comunitario y los conocimientos locales poco a poco dejan de ser importantes.

<sup>25</sup> Esta noción fue desarrollada por Elías Pérez (2003).

Los abuelos y los padres que se formaron en la educación tradicional desean que sus hijos aprendan los conocimientos de la familia y la comunidad, pero también que asistan a la escuela. Las nuevas generaciones que se forman en la escuela con frecuencia terminan despreciando y alejándose de los conocimientos familiares y comunitarios.

Cuando terminé la exposición les dije a los alumnos que si alguno o algunos tuvieron en su niñez la experiencia de estar en la escuela, que complementaran lo dicho; y que si algunos de los que tuvieron la experiencia educativa oficial no estaban de acuerdo con lo expuesto, sería bueno escucharlos. Atendiendo a la petición, Toñita comentó:

Los que van a escuelas oficiales y empiezan a estudiar desde los cinco o seis años, terminan su kínder y luego se pasan a la primaria y la secundaria; ellos lo que van a perder es su cultura y sus tradiciones, ya no van a aprender lo que habían aprendido sus padres y sus abuelos, por eso es importante que nosotros sí lo aprendamos.

Rosa Linda comentó:

Es bueno que aprendamos lo que estás diciendo porque nosotros no sabemos si tenemos nuestra raíz, o si lo que hemos aprendido en la casa y en la comunidad es educación, pero ya sé que tengo ideas y que tengo valores. Yo sí estuve en escuela oficial y no aprendí nada, sólo aprendí a golpearlos entre los compañeros y sé que los maestros no saben educar a los niños, hay algunos maestros que no enseñan bien. Los niños que estudian en la escuela no aprenden las ideas de los antepasados, sólo aprenden otras ideas, nuevas ideas como vender en las tiendas, pero nada de los antepasados.

Javier dijo que algunos muchachos que conoce están estudiando en escuelas oficiales y que sí aprenden; pero no es igual a lo que se aprende en la tradición y en la cultura. Refirió que “los que están en la secundaria, como que ya se sienten alzados porque estudian inglés, y aunque no saben inglés se la pasan hablando palabras en inglés, aunque no sepan hablarlo, y ya no quieren hablar tsotsil”.

Entre los jóvenes de la Organización destaca una clara percepción de la diferenciación cultural que produce la escuela oficial; reflexionan con contundencia sobre sus escasos aportes a los procesos comunitarios y personales. Cuando un joven expresa: “Asistí a la escuela oficial y no aprendí nada”, revela las crecientes limitaciones de los sistemas educativos oficiales en la construcción de la ciudadanía política, cuya pertinencia es obvia en contextos de lucha política como el que sostiene la Organización de la Sociedad Civil Las Abejas.

Después de exponer las experiencias educativas, se preguntó a los jóvenes qué les habían parecido y qué opinaban de las experiencias educativas en otros espacios de lucha política. Uno comentó que le parecieron interesantes los modelos educativos de las distintas organizaciones, y dijo que le gustaría estudiar en una experiencia de ese tipo. Otro más complementó lo dicho estableciendo que le gustó el modelo del EZLN, aunque cuando yo lo expuse su comprensión fue limitada porque no habla bien español; pero cuando uno de sus compañeros hizo la traducción, entendió y comentó que el proyecto de educación respeta a la comunidad.

Finalmente, otro de los jóvenes externó que le llamó la atención el proyecto de los desplazados del Quiché, debido a que ellos supieron cómo formar una educación propia y cómo formar a sus promotores de educación. Uno de los asistentes dijo que el tema de los modelos educativos fue muy importante, ya que le recordó que cuando se está en la montaña como desplazado no se tiene acceso a casa y tampoco a la educación.

Beto consideró que a través de los proyectos educativos se puede ver la preocupación por las futuras generaciones y la búsqueda de nuevas alternativas. Según su opinión, eso es precisamente lo que se está buscando con lo que se enseña y aprende en el Proyecto de Educación Alternativa Tsotsil.

Lo importante de estos modelos educativos es que cuando uno avanza y uno aprende, no va a ser el hombre más grande, tiene que tener humildad y no tiene que ser egoísta y tiene que apoyar a sus compañeros, a los más pequeños, para que todos puedan aprender y tener conocimiento.

Las reflexiones finales permitieron a los alumnos y alumnas ver que la educación que reciben en el Proyecto de Educación Alternativa Tsotsil no es igual a la educación que se enseña en las escuelas oficiales, ya que cuando una persona termina la escuela alternativa no pierde la tradición, la organización y el trabajo colectivo. También se opinó que cuando uno termina su escuela no debe ir a buscar trabajo “en el gobierno”; en todo caso, es necesario que cuando un joven o una compañera terminen su educación, tengan la convicción de servir y apoyar a sus comunidades y a su organización.

Con lo expuesto hasta ahora se observa que existen ciertas tensiones entre el discurso planteado por los alumnos y lo vivido en su cotidianidad. Destaca cierto tipo de idealización con respecto a lo que les es propio; esto sucedió cuando se identificaron con la ropa tradicional de los hombres y con las casas de paja, elementos que no se observan en las prácticas cotidianas.

Algo que puede resultar significativo es que identificaron las bebidas embotelladas como un producto externo a ellos, siendo que en las comunidades los refrescos han sido adaptados a la cultura de manera importante, a tal grado que no sólo son utilizados en situaciones cotidianas, como la comida o el trabajo, sino como parte de rituales y ceremonias tradicionales.

Otra divergencia entre el discurso y las prácticas cotidianas de los alumnos se presentó cuando hicieron referencia al respeto, y sobre todo destacó la incursión de la mujer en actividades que no son consideradas como tradicionales. En los talleres pude observar que las mujeres tienen mucha claridad sobre el respeto a sus derechos, como el de participar en asambleas y en los asuntos importantes de su comunidad.

Esto puede ser interpretado como un crecimiento que han tenido en su caminar en la lucha y la resistencia. Por otro lado, si bien el discurso sobre la igualdad entre hombres y mujeres es claro, éste aún no permea de manera significativa en muchas comunidades, específicamente en las relaciones sociales que se dan en ellas. La igualdad de género es un reto emergente en la lucha y resistencia que desarrolla la Organización.

La reflexión sobre estas problemáticas me parece un aporte importante del Proyecto de Educación Alternativa Tsotsil en distintos niveles. El nivel pedagógico tiene que ver con la modificación de las prácticas tradicionales de enseñanza-aprendizaje, las cuales se basan en la exposición del profesor ante la actitud pasiva de los educandos y en la dependencia al libro de texto generada por los profesores; también tiene que ver con la modificación de los contenidos escolares, con miras a que éstos no sean una imposición externa sino que estén relacionados con la vida cotidiana de los alumnos.

La misma participación de los promotores de educación es un aporte de corte pedagógico, ya que al ser parte de la propia comunidad conocen perfectamente los elementos culturales que se socializan así como las problemáticas y necesidades de los alumnos y alumnas. Con una capacitación adecuada, los promotores pueden estar en condiciones de sistematizar ese conocimiento y de generar una currícula alternativa que tome en cuenta las circunstancias de los educandos y sus comunidades y la lucha de su organización.

En el nivel político, los promotores de educación del Proyecto de Educación Alternativa Tsotsil aportan elementos para inculcar en los alumnos y alumnas los principios de lucha y resistencia que a lo largo del tiempo ha construido la Organización de la Sociedad Civil Las Abejas. Los promotores de educación se convierten en formadores de nuevos cuadros políticos que soportan la lucha y la resistencia indígenas.

En el plano político se ofrecen los talleres en dos niveles, personal y colectivo. El primero se puede observar en el curso de las mujeres, quienes resienten que no se les permita participar en actividades comunitarias que desborden los ámbitos privado y doméstico; el tema religioso también tiene gran relevancia, y la división que genera la adscripción a diversas religiones es un punto que los alumnos y alumnas tienen bien identificado.

En el nivel colectivo los jóvenes tienen un compromiso importante con el trabajo comunitario, con la participación en su Organización y con la revalorización de prácticas socioculturales. Desde una concepción freiriana, los resultados de los

talleres permiten desarrollar tanto palabras como temas generadores que redunden en una educación liberadora encaminada a la transformación de la realidad; también cumplen con las condiciones necesarias para aplicar una educación escolarizada de corte crítico, pues la información obtenida permite partir de la cotidianidad de los educandos. La información socializada en los talleres puede fundamentar una crítica al sistema cultural, no sólo de manera discursiva sino desde la vivencia de los educandos.

Entre las necesidades más sobresalientes que pude identificar, están la de aprender a escribir en tsotsil así como la de aprender a hablar y escribir en español. El aprendizaje de esta lengua adquiere mucho valor porque los alumnos se pueden comunicar cuando salen de la comunidad; valoran su aprendizaje porque a través del español pueden estar en condiciones de defender sus derechos. El aprendizaje de la lengua tsotsil tiene importancia para no olvidar su origen; están conscientes del valor de la escritura de su lengua materna porque refuerza este propósito.

Un problema que exteriorizaron alumnos y alumnas es que la tradición se está perdiendo. Proponen el rescate de prácticas como la medicina herbolaria, los rezos, el respeto a la tierra, así como la música tradicional. En un plano sociopolítico, los alumnos y alumnas proponen el respeto a las personas y a la forma en la que éstas se organizan; sobresalen también la migración y sus consecuencias, así como la discriminación que sufren los indígenas.

Finalmente, una tensión no resuelta es el rechazo a los estudios universitarios. Las experiencias no han sido halagadoras sino decepcionantes; los jóvenes que han ido a las universidades retornan con un falso sentido de superioridad, ya que menosprecian las creencias religiosas y a las autoridades. El sistema de escolarización oficial representa, casi a todas luces, una ruptura con credos y formas de organización política interna. Los ancianos dicen que los universitarios “han perdido el respeto a la comunidad”. Los pobladores han observado estas fracturas, y en aras de la cohesión interna no permiten que sus jóvenes continúen estudios en niveles educativos su-

periores, por las fracturas internas que los modelos exógenos producen en el seno de las comunidades.

*Las problemáticas y necesidades  
de los alumnos consideradas y trabajadas  
desde el Proyecto de Educación Alternativa Tsotsil*

Los alumnos y alumnas expresaron la necesidad de aprender a hablar y escribir español, y la de escribir la lengua tsotsil, y señalaron las dificultades que implican el limitado manejo de estas habilidades. También consideran que la cohesión comunitaria se ve amenazada por el hecho de que las nuevas generaciones participan cada vez menos en las costumbres y prácticas tradicionales, como los rezos y los conocimientos que los mayores cuidan y tratan de transmitir a los niños y jóvenes.

Finalmente ubicaron como prioritarias las dificultades que generan la migración, el retorno de los migrantes y la discriminación, así como la necesidad de que el Proyecto de Educación Alternativa Tsotsil dé con procesos que preparen a los educandos para enfrentar esta situación.

Rafael Landerreche<sup>26</sup> afirma que “lo fundamental, es alfabetizar en su propia lengua, y a partir de ahí alfabetizar en español, y en las clases ir, por ejemplo, del español al tsotsil, o del tsotsil al español, para ir creciendo y formando conocimiento en las dos lenguas”.

Rafael refiere que el ideal es la alfabetización en la lengua materna, aunque en la práctica esta metodología presente muchas dificultades de implementación, sobre todo por la limitada formación en temas de enseñanza de la lengua entre los profesores de Educación Indígena y Conafe que imparten clases en la zona. El asesor afirma que esto no lo hace el gobierno y en Yabteclum tampoco se están desarrollando esfuerzos a la altura de la propuesta, ya que ésta aún no logra

<sup>26</sup> Es asesor interno y profesor en el Proyecto de Educación Alternativa Tsotsil desde 2005. La información presentada es un fragmento de una reunión de planeación y análisis llevada a cabo el 1 de febrero de 2012.



cristalizar. Un problema que se presenta en el Proyecto de Educación Alternativa Tsotsil es que muchos de los muchachos ya pueden leer en español, pero si se les pide que lean en tsotsil aún no pueden hacerlo.

Esta situación la observé durante el tiempo que estuve trabajando en la realización y aplicación de los talleres. Descubrí la forma en que se imparten las clases y talleres en español. Los asesores constantemente traducen porque la mayoría de los alumnos y alumnas no entienden completamente el español. Los promotores sí alfabetizan en tsotsil, aunque cuando se retoma el libro del INEA la educación se da en español. Cuando impartí los talleres necesité que un promotor estuviera traduciendo permanentemente.

Con respecto a otras problemáticas señaladas por los alumnos, Rafael mencionó que éstos piden charlas sobre salud, específicamente sobre el manejo de plantas medicinales; pero afirma que lamentablemente no se ha podido trabajar de lleno en ese tema. Por su parte, Luz<sup>27</sup> resaltó que se ha podido cuidar la identidad comunitaria favoreciendo e impulsando sus ritos, como el rezo del anciano. Estas prácticas están en proceso de aplicación y de reestructuración luego de la división de 2007, que desestabilizó muchos de los procesos que estaban en marcha.

Con respecto a la discriminación, Juan<sup>28</sup> expresó que “hay gente de fuera” que llega a colaborar con el Proyecto pero que “no son conscientes”; piensan que por el hecho de ser ellos indígenas son ignorantes. Por esto muchos de los jóvenes que están estudiando se sienten discriminados y les cuesta hablar y participar. Para el director del Proyecto esta discriminación tiene que ver con un problema de clase social.

Otro de los jóvenes señala que los estereotipos de los indígenas se originan en la escuela y en los programas de educa-

<sup>27</sup> Luz es asesora interna del Proyecto de Educación Alternativa Tsotsil al igual que Rafael; ambos iniciaron su participación en 2005. La información presentada es un fragmento de una reunión de planeación y análisis llevada a cabo el 1 de febrero de 2012.

<sup>28</sup> Actualmente es el director del Proyecto de Educación Alternativa Tsotsil.

ción oficiales. En la escuela se enseña que el indígena no sabe nada, que son pobres y que son campesinos. Refiere el director del Proyecto que si se analizan bien las cosas, eso no es verdad; es discriminación racial ajena a las comunidades.

El Proyecto de Educación Alternativa Tsotsil trabaja para eliminar ideas y prácticas discriminatorias contrarias a sus principios; genera confianza en los y las jóvenes para que expresen lo que piensan y defiendan sus derechos, y para que participen y aprendan a opinar y a analizar cuáles son los problemas que circundan su realidad más cercana. Uno de los jóvenes opinó que el Proyecto de Educación partía de la premisa de que “todos sabemos algo”. Y para reforzar tal idea, el director dio el siguiente ejemplo: si gente de fuera y gente de la comunidad compitieran para ver quiénes siembran mejor y más rápido maíz y frijol, el resultado muy probablemente sería que la gente de fuera perdiera. En cambio, si el propósito de la competencia fuera hacer el mejor dibujo en la computadora, lo más probable es que los fuereños ganaran.

El ejemplo propuesto por el director se puede enmarcar claramente dentro de la pedagogía de la liberación freiriana, que enfatiza que en una relación educador-educando ambos tienen conocimientos que no sólo pueden sino que deben ser compartidos, con el objetivo de generar un diálogo que propicie el proceso de la construcción del conocimiento liberador.

Sobre este tema, Rafael mencionó que el antídoto contra la discriminación es valorarse a sí mismo:

Es antídoto no porque se te vaya a dejar de discriminar al valorarte sino que, al valorarte estarás defendiéndote de los efectos internos de la discriminación que son los más negativos. Los efectos internos de la discriminación se dan cuando se introyecta en la persona tal fenómeno. En este sentido una buena parte de la concepción del Proyecto de Educación Alternativa Tsotsil, se enfoca en rescatar elementos de la propia historia de los y las alumnas para hacer que ellos y ellas la valoren. La revalorización se da en dos niveles de análisis. En el nivel de la percepción his-

tórico-social del pueblo, y en el nivel de la valorización individual de la persona.<sup>29</sup>

Respecto a la problemática de la migración y a la manera en que se aborda en la currícula del proyecto educativo, se cuenta con una clase llamada “Análisis de la realidad”. En esta asignatura se reflexiona sobre los problemas relativos a la vida de los alumnos y alumnas, y entre dichos problemas figuran, claro, las situaciones que se generan cuando un joven migra.

Con respecto al fenómeno migratorio, Rafael mencionó que tiene múltiples raíces; si bien lo económico es una de las principales motivaciones de la migración, ésta no es la única. El elemento económico está mezclado con temas como el de la atracción que ejerce una sociedad a la que se percibe llena de abundancia y riqueza. Muchas veces esta percepción de las ciudades como espacios de bienestar es por completo errónea; de ahí que el proyecto educativo procure modificar estas representaciones a partir de la valorización de la tierra y poniendo en claro el lado oscuro de la migración, con miras a que los alumnos estimen la lucha de sus abuelos y de sus padres para que ellos tuvieran tierra. La revalorización tiene el propósito de aportar elementos que favorezcan el arraigo en las comunidades.

En los últimos años, sobre todo a partir de la división de la Organización en 2007, en el Proyecto de Educación Alternativa Tsotsil se aborda explícitamente el problema de la migración en México. Esto se hace a través de videos y de experiencias concretas.

Es importante que las alumnas y alumnos vayan viendo cuál es la realidad de la migración y de lo que implica, como por ejemplo las redes de violencia que muchas veces emanan de tal fenómeno, o el contubernio en la trata de personas que van desde los “coyotes” hasta las instancias más altas del gobierno. Todo lo que se tra-

<sup>29</sup> Parte de la entrevista realizada el 2 de julio de 2012 en la comunidad de Acteal.

baja con respecto a la migración va encaminado a no dejar a los alumnos y alumnas tan vulnerables a la atracción por la ciudad.<sup>30</sup>

Cuando un alumno ingresa en el Proyecto, se le comparten los propósitos que lo rigen y se le invita a que al terminar sus estudios no se vaya a la ciudad; aunque entre promotores y asesores existe la conciencia de que algunos tendrán que salir, se insiste en propiciar que los alumnos y alumnas regresen a sus comunidades y aporten el conocimiento adquirido para el fortalecimiento de su organización.

Es importante que nos refiramos a la aclaración que Rafael hace en relación con la certificación que otorga el proyecto educativo. Menciona que existe la conciencia de una contradicción en el hecho de aceptar la certificación o reconocimiento explícito de la SEP, pues en teoría se estudia no para salir de la comunidad sino para servirla; pero si en la práctica esto se llevara a cabo, el certificado no tendría ninguna utilidad. ¿Para qué sirve entonces el certificado, si lo aprendido es suficiente para servir a la comunidad? El certificado abre la posibilidad de salir.

Rafael trata de resolver la contradicción entre el deseo de estudiar para la certificación y el de trabajar para el desarrollo de la comunidad y la organización política; concluye que no es posible ser “purista”. Se puede ser “purista” sólo detrás de un escritorio, pero no estando en la realidad de la gente. En el municipio de Chenalhó es difícil encontrar un lugar deshabitado, y poseer tierra para sembrar presenta dificultades; si un campesino tiene media hectárea para sembrar su milpa y tiene seis hijos, evidentemente no todos podrán heredar tierra, por lo que el padre velará por dar a sus hijos los elementos necesarios para sobrevivir, y uno de ellos es la educación escolarizada.

La realidad planteada no puede obviarse; tampoco es posible pasar por alto el hecho de que algunos de los muchachos que llegan al Proyecto de Educación Alternativa Tsotsil pueden ser aquellos miembros de la familia a quienes ya no les

<sup>30</sup> *Idem.*

interesa la vida de campesinos; de modo que decirles que ahí se les va a formar para que aporten a sus comunidades y no salgan de ellas, puede desilusionarlos y frustrarlos.

La resistencia y la construcción de autonomía desde el espectro educativo enfrentan diversos retos, algunos externos y otros internos. Dentro de los primeros figuran la contrainsurgencia directa, la confrontación con instituciones e individuos que catalogan como ilegales, ilegítimos o subversivos los procesos educativos que cuestionan la imposición de una forma de vida dominante a través de programas y libros oficiales.

Los retos internos son aquellos orientados a contrarrestar la interiorización de estructuras sociopolíticas que determinan ciertas tendencias tanto individuales como colectivas, e influyen en la manera en que los individuos configuran sus prácticas y sus decisiones. Así, los imaginarios de ascenso social a través de la educación escolarizada, los cuales impregnan tanto a pobladores como a promotores de educación, han determinado en buena medida la configuración del Proyecto de Educación Alternativa Tsotsil.

La idea de modernidad, relacionada naturalmente con los imaginarios urbanos, incita a las nuevas generaciones a salir de sus comunidades y a buscar suerte en las grandes urbes. Estas configuraciones mentales definitivamente no pueden censurarse, debido a que forman parte de los deseos y aspiraciones de los jóvenes. Lo que sí es importante analizar junto con los educandos, es el trecho que existe entre los imaginarios sociales y las estructuras reales; éstas por lo general limitan o de plano imposibilitan que se concreten los proyectos de vida.

Contrarrestar o paliar esta tendencia es un reto central de los procesos de educación alternativa, pues lo importante no es limitar censurar a las nuevas generaciones; no se trata de impedirles que tomen la decisión que, según su parecer, es la más adecuada. Es imperativo propiciar que tengan la mayor cantidad posible de vivencias e información, para que estén en condiciones de tomar la mejor decisión para ellos y sus circunstancias; lo que resuelvan estará fincado en sus convicciones, y una buena formación les permitirá construir las condiciones que los ayuden en la toma de sus decisiones.

*Discursos y prácticas de lucha y resistencia  
por parte de los alumnos y alumnas  
del Proyecto de Educación Alternativa Tsotsil*

Para hacer referencia a las prácticas de lucha y resistencia de los jóvenes que participan en el Proyecto de Educación Alternativa Tsotsil, haré uso de la información recopilada en los talleres participativos. Al abordar la temática de los modelos educativos alternativos, fue posible desarrollar una dinámica de trabajo en equipos. En su transcurso pedí a los alumnos y alumnas que contestaran las siguientes preguntas: ¿qué es autonomía? ¿Qué es resistencia?

En un momento dado del taller se comentó que durante el trabajo en equipos se había presentado un problema pues los conceptos de autonomía y resistencia no existían como tales en la lengua tsotsil, y por ello no se habían entendido adecuadamente las preguntas. Sin embargo, luego de reflexionar acerca de esto con uno de los promotores de educación, se coincidió en que la resistencia y la autonomía no son conceptos exclusivos del español.

Se propuso que la autonomía y la resistencia son prácticas que todos los días se llevan a cabo en muchas comunidades dentro del contexto de la lucha de la Organización de la Sociedad Civil Las Abejas y del EZLN. Un promotor de educación intentó resolver la confusión generada por los conceptos elaborando una muy oportuna analogía: la autonomía y la resistencia son como una planta de café y como el agua.

Se explicó que la resistencia es como la planta de café que crece para alimentar al pueblo, pero esta semilla para crecer necesita de los cuidados de la gente que está en contra de los abusos y de la imposición, y para ello es necesaria el agua, que es como la autonomía. Ésta es la forma propia de organizarse y de hacerse fuerte como pueblo organizado, para no tener que depender del gobierno. La planta de la resistencia da alimento y vida, y crece con el agua de la autonomía, que es la organización y la palabra del pueblo que debe ser respetada por el gobierno.

Después del análisis realizado se pidió a los grupos que externaran sus opiniones. Algunos de los planteamientos más

significativos del equipo dos fueron los siguientes: la autonomía se manifiesta en los avances que se logran cuando se trabaja en conjunto, y la resistencia es la organización de los indígenas que trabajan juntos y que son independientes del Estado. Un ejemplo de resistencia se dio en 1997, cuando muchas familias estaban desplazadas y ocurrió la masacre. “Ellos se resistieron a vengarse, no hicieron nada para vengarse, pudieron resistirse a la venganza y comenzaron a buscar justicia a través de una vía pacífica”.

El equipo tres opinó que la autonomía se da cuando las comunidades usan sus tradiciones y las defienden políticamente; autonomía es defender las tierras y los territorios. “La resistencia se da cuando te cortan el agua y la luz y no dices nada, sólo aguantas, no usas la venganza, se tratan de solucionar las cosas mediante acciones pacíficas”. Me parece importante destacar la coincidencia que existió en los equipos dos y tres con respecto a visualizar la resistencia como lucha pacífica.

La lucha pacífica, planteada a partir de la masacre de Ac-teal, es un referente que caracteriza a Las Abejas y que con el tiempo se ha perfeccionado. Como se pudo observar en las aportaciones de los alumnos y alumnas, también ha permeado en el imaginario de las nuevas generaciones.

Otro equipo señaló que la autonomía es una forma de vida en la que se preservan las costumbres que los antepasados heredaron; en cuanto a la resistencia, se hace presente en el pueblo cansado que tiene fuerza para defenderse del gobierno al no recibir sus apoyos; en este sentido, el pueblo quiere resolver sus problemas de acuerdo con sus propias formas de organización; a partir de esto se construye la autonomía.

Finalmente, el equipo cinco señaló que la autonomía se puede identificar con el trabajo colectivo y con el rechazo a los apoyos del gobierno; en todo caso, es la opción de trabajar con recursos propios para no depender del Estado. En relación con la resistencia, se planteó que ésta “es como la educación alternativa tsotsil en donde se entiende que en los libros del INEA se intenta imponer cosas y hay que saber entender eso para no perder la resistencia”.

En los comentarios finales del taller, Juanita dijo a sus compañeros:

Me parece bien que nosotros comenzáramos a organizarnos para que el gobierno no dividiera, porque a decir de la compañera estamos muy dispersos, no estamos organizados, entonces el gobierno fácilmente convence con su ideología y nos destruye como comunidad y pueblo. Para evitar esta situación es importante organizarnos. Hay que unirnos, no hay que permitir que el gobierno nos meta la mentalidad del dinero, porque si no, fácilmente vamos a perder nuestra autonomía y nuestra resistencia; por eso es muy importante producir nuestros propios alimentos como pueblo para evitar que el gobierno nos desgaste.

Juanita hace alusión a un punto fundamental de la autonomía: la soberanía alimentaria; sin ésta no puede haber independencia, no puede construirse la autonomía. También me parece importante destacar su convicción de que “no hay que permitir que el gobierno nos meta la mentalidad del dinero”, expresada en lo que fue una clara referencia a los programas de transferencias condicionadas (PTC), que precisamente plantean como “solución” a los problemas sociales de los sectores más pobres la entrega de una cuota económica mensual.

Con el objetivo de profundizar en las prácticas de lucha y resistencia de los alumnos y alumnas del Proyecto de Educación Alternativa Tsotsil, en el quinto y último taller<sup>31</sup> les formulé las siguientes preguntas: ¿qué han aprendido en su trabajo con la Organización? ¿Qué les parece bueno y qué no les gusta de la Organización? Las preguntas fueron contestadas por cada equipo y los resultados fueron los siguientes:

Uno de los equipos estableció que les gusta que la Organización de la Sociedad Civil Las Abejas siga denunciando lo que hace el “mal gobierno”, aunque quisieran que Las Abejas tuviera su propia escuela y su propia clínica. Afirmó que el trabajo con la Organización les ha ayudado a hablar mejor el español y les ha enseñado a no decir mentiras.

<sup>31</sup> Este taller se llevó a cabo el día 25 de noviembre de 2011.



Otro equipo más refirió que el trabajo que hacen con la Organización les ha enseñado a defender sus derechos como pueblo originario, a denunciar las injusticias del “mal gobierno”, a luchar de forma pacífica a través de marchas y peregrinaciones, y a no tomar las armas, a hacer oración y ayuno para pedir por la paz con justicia y dignidad. “Para que la Organización siga haciendo su trabajo es importante estar unidos, no desanimarse, no tener miedo para denunciar y decir la verdad”.

Un tercer equipo manifestó que a partir de su trabajo con la Organización han aprendido a participar y a dar su palabra, y a defender su tierra y territorio. También han aprendido a no olvidar la masacre y a recordar a los mártires de Acteal. Uno de los jóvenes mencionó que “las organizaciones son buenas porque su lucha es para todo el pueblo, aunque sea EZLN o Las Abejas [...] los que están en esas organizaciones no defienden sólo a ellos sino que defienden el derecho de todos, el derecho del pueblo”. Lo que no les gusta a varios de los jóvenes es que algunos de los miembros de la Organización se olvidan de los mártires y se van a favor del gobierno.

Finalmente, otro de los equipos mencionó que en su trabajo con la Organización han aprendido a defender a su pueblo y sus derechos; aprenden y les gusta hacer peregrinaciones y marchas, también denunciar la mentira del “mal gobierno”. Lo que no les gusta es cuando algunos compañeros olvidan a los mártires de Acteal. Una de las jóvenes con mayor formación política mencionó que el taller le había gustado mucho porque normalmente los y las jóvenes se dedican a trabajar en las distintas áreas de la Organización sin ponerse a pensar en lo que hacen o en lo que aprenden, así que este taller les dio la oportunidad de pensar más allá de lo que hacen cotidianamente.

Para concluir esta reflexión sobre las prácticas de lucha y resistencia de los alumnos y alumnas del Proyecto de Educación Alternativa Tsotsil, me parece importante hacer referencia a las experiencias colectivas extraescolares que han favorecido la formación de los jóvenes en la lucha y la resistencia indígenas.

A principios de 2012, La 72 Hogar-Refugio para Personas Migrantes, localizado en Tenosique, Tabasco, invitó a la Or-

ganización de la Sociedad Civil Las Abejas a participar en un encuentro de denuncia en contra de las arbitrariedades cometidas por el Instituto Nacional de Migración (INM), en agravio de migrantes centroamericanos.

Este encuentro estaba programado para llevarse a cabo los días 13, 14 y 15 de octubre de ese mismo año y culminaría recibiendo a la caravana de madres de hijos migrantes desaparecidos que se propuso cruzar México y llegar hasta Estados Unidos, para con ello denunciar la desaparición o muerte de sus hijos. La Organización de la Sociedad Civil Las Abejas delegó la responsabilidad de su participación a las áreas de trabajo de teatro y no violencia. Coincidentemente, muchos de los integrantes de dichas áreas de trabajo también eran estudiantes del Proyecto de Educación Alternativa Tsotsil, y ellos me extendieron la invitación para que los acompañara en su travesía.

Al dar seguimiento a este encuentro observé los elementos que hasta ahora se han analizado. Los jóvenes que normalmente no visten ropa tradicional, en ese espacio sí la utilizaron; esto fue en respuesta a un posicionamiento político que su organización les había delegado y que ellos asumieron con toda seriedad. También fungieron como representantes de otras áreas de trabajo; esto se observó a partir de la manera en que los y las jóvenes se organizaron como un coro para hacer llegar a través de sus cantos el posicionamiento de lucha y resistencia de Las Abejas.

Mediante el teatro los jóvenes mostraron la historia de la Organización de la Sociedad Civil Las Abejas. En lo que fue una clara reivindicación de su identidad político-cultural, dejaron en un altar maya una ofrenda para favorecer la lucha de la caravana de las madres de hijos desaparecidos. Ignacio, un joven que en el momento del encuentro era estudiante del Proyecto de Educación Alternativa Tsotsil, ofreció en esta lengua un rezo por los migrantes desaparecidos y para que la travesía de las madres tuviera éxito.

El viaje fue un aporte importante para la formación de los alumnos. El hecho de subirse al tren de carga denominado “La Bestia”, que los migrantes abordan con alto riesgo y de manera ilegal en su afán de llegar a Estados Unidos, ofreció a

los jóvenes una dimensión vivencial de las problemáticas que implica la migración. En mi posterior conversación con ellos, los y las jóvenes me hicieron saber que el viaje les ayudó a ver cuánto valoran, pese a la adversidad, el trabajo que realizan en la Organización y en sus comunidades, así como su participación en el proyecto educativo.

La experiencia en Tenosique me ofreció la oportunidad de visualizar la manera en que las nuevas generaciones, representadas por nuestros alumnos y alumnas, se apropian de la lucha y la resistencia de la Organización y llevan a la práctica elementos como su historia y posicionamiento, sobre todo al asumirse como sujetos portadores de la autoridad que se les delegó.

La experiencia también me permitió constatar cómo los y las jóvenes analizan sus tradiciones culturales en circunstancias como la descrita; se comprometen con la reproducción de los elementos simbólicos de su cultura y con los posicionamientos de lucha y resistencia de su Organización; se solidarizan con otros grupos en desventaja y amplían su experiencia de lo que significa participar en una lucha que trasciende las aulas y transforma su perspectiva de la acción política.

Como se ha registrado aquí, la educación alternativa con alto contenido político apela a un modelo societal que busca construirse con base en la reflexión de los grupos en desventaja y opresión. La masacre ocurrida hace cerca de dos décadas ha sido el detonante de la unidad, la reflexión, la lucha pacífica y la construcción de la autonomía entre los pueblos originarios del sureste mexicano. Enfrentando frontalmente las acciones gubernamentales de cooptación y de menosprecio a su identidad, las nuevas generaciones de jóvenes formados en un modelo de educación alternativa, son capaces de desarrollar habilidades para el pensamiento crítico, para la movilización política y la acción colectiva.

Este caso puede ser un ejemplo para muchos otros procesos organizativos y movimientos que ven en la educación un eje central que da cohesión y continuidad a la lucha y la resistencia.



## REFLEXIONES FINALES

### *Cómo construir otras formas de educación en lucha y resistencia frente al poder hegemónico*

La epistemología es una corriente filosófica que se orienta al estudio, a la construcción del conocimiento y a la búsqueda de la verdad. También puede vincularse con formas de pensamiento, con lógicas de vida y con formas de entender el mundo. Vista desde la lucha y la resistencia indígenas, la epistemología adquiere matices particulares.

Desde la perspectiva de muchos pueblos originarios, el conocimiento se relaciona con una forma de vida apegada a la naturaleza, en la que el ser humano es concebido no como dueño sino como un ente más que vive de la madre naturaleza a la que debe respeto. Si bien este tipo de pensamiento puede llegar a convertirse en estereotipo idealizado del indígena, muchos de los rituales que algunos pueblos preservan por cuanto hacen referencia a su relación con las siembras, con los cerros y manantiales sagrados, permiten inferir su vigencia como forma relacional y vivencial. Este referente epistemológico se ha convertido con el tiempo en bandera de lucha y resistencia de muchos pueblos originarios.

La lucha y la resistencia indígenas se han convertido en circunstancias vitales para muchos grupos oprimidos. Una larga historia de exclusión, desigualdad, abuso de poder y explotación los han llevado a generar estrategias alternativas de lucha política que garanticen su sobrevivencia y su legado como grupos sociales diferenciados.

Las circunstancias vitales en que se desarrollan los movimientos indígenas han dado paso a etapas de ruptura y cambio que han favorecido una reconstrucción permanente. Para lograr su permanencia a lo largo del tiempo, han desafiado

los parámetros epistemológicos dominantes y han puesto en tensión el concepto hegemónico de “conocimiento”. La lucha y la resistencia indígenas han generado, desde su posición periférica ante el poder central, otras formas de valorar el saber y de construir lógicas de vida.

Los parámetros epistemológicos dominantes, es decir, las estructuras sociales y mentales que determinan nuestras acciones cotidianas, son aprendidas por los seres humanos a partir de la convivencia y la socialización. La escuela es un espacio privilegiado para la imposición y reproducción de actitudes y prácticas tanto individuales como colectivas. Estos comportamientos y habilidades definen parámetros teóricos y normativos sobre “el conocimiento válido”, el cual debe ser adquirido a través de los programas de estudio y de los libros de texto oficiales.

En las últimas décadas, en los contextos rurales de nuestro país la escuela es vista como un espacio que permite cierto ascenso social. Los discursos posrevolucionarios hicieron esta promesa a campesinos e indígenas sumidos en la pobreza. Durante décadas muchas comunidades rurales del país vivieron al margen no sólo de la escuela sino de la presencia del Estado —de sus políticas sociales y de sus servicios (salud, educación y justicia)—.

En este contexto, el conocimiento (control) de las élites dominantes sobre la mexicanidad, el derecho y la justicia no logró penetrar en su totalidad a los pueblos indígenas, ya que las instituciones estatales destinadas a ajustar al individuo a las estructuras dominantes no tuvieron, por diversas circunstancias, el éxito esperado.

Por años, en muchas comunidades rurales la Iglesia católica asumió la tutela de colectivos indígenas y campesinos, impregnándolos mediante la catequesis de una ideología liberadora, crítica de la realidad, que rompía con un discurso de subordinación y conformismo, es decir, con la injusta situación de clase y raza impuesta por los sistemas económicos y políticos. La Iglesia asumió un papel crítico y un compromiso para lograr mejorar las condiciones de vida de estos grupos sociales excluidos y explotados.

La reflexión religiosa sobre estas circunstancias, que eran las habituales en muchas comunidades rurales e indígenas, generó las condiciones para definir una concepción específica del conocimiento. En estos espacios de reflexión crítica el conocimiento, más allá de su vinculación con lo que se enseña en la escuela, adquirió como referentes la palabra de los ancianos, los valores éticos religiosos y los usos y costumbres.

La reflexión sobre una situación vital adversa en donde las condiciones estructurales determinan que la posición de subordinación se mantenga y se agudice, ha detonado variados procesos de lucha y resistencia ante el abuso de poder, la represión, la impunidad y la corrupción. En este contexto emerge la lucha pacífica de la Organización de la Sociedad Civil Las Abejas.

### *Lucha, resistencia y educación: una vía en construcción*

Es importante señalar que los procesos de lucha y resistencia no son estáticos pues tienden a evolucionar y a adaptarse a las circunstancias históricas, y un efecto de su maduración es la sistematización del conocimiento que generan y puede dar paso a la escolarización del saber. El conocimiento que se construye y reproduce desde la lucha y la resistencia puede crear procesos de educación alternativa, rebelde, contestataria y crítica.

En la Organización se genera conocimiento a través de la práctica cotidiana; en la escuela, se sistematiza. En el espacio escolar se reflexiona sobre hechos concretos en un proceso orgánico en el que la comunidad construye la lucha y la resistencia sobre la base de la práctica, y se tiene como meta defender un estilo de vida alternativo al dominante.

Hasta ahora he analizado la epistemología como categoría desde la cual dos maneras específicas de entender la realidad se disputan la hegemonía: la lógica de vida dominante, que intenta imponerse a las formas de pensar subordinadas, y las formas de vida alternas que luchan y resisten por mantenerse vigentes. Además puse en claro que la escuela oficial es un espacio determinante para la consolidación y reproducción de

las estructuras mentales que, desde la perspectiva dominante, “deben ser” asumidas y asimiladas por todo individuo.

Esto nos obliga a problematizar la política como una categoría emergente que, estrechamente relacionada con la epistemología, es la base del pensamiento racional.

### *Dimensión política de la lucha y la resistencia*

Lo que distingue al ser humano de los animales es su capacidad de raciocinio, la cual le permite ser un ente político, un ser destinado a la convivencia, a la negociación, al diálogo, a la agencia. La política es una actividad inherente a la socialización y es producto de la evolución de los individuos; es un atributo de las sociedades modernas que rige las relaciones sociales.

En los sistemas actuales de gobierno, el poder se adquiere mediante las leyes. La política es ejercida principalmente por los partidos políticos y por las instituciones oficiales y sus representantes. Las personas que no pertenecen a dichas estructuras son excluidas de la experiencia política. El ciudadano es ajustado al sistema, se le condiciona mental y estructuralmente para asumir un rol político que no va más allá del padrón electoral (con ínfimas atribuciones legales y punitivas) y para que delegue su poder en representantes.

Un aporte fundamental de la lucha y la resistencia es precisamente la politización de los individuos y su correspondiente formación como sujetos sociales colectivos. Con la lucha y la resistencia se rompe el esquema donde la política está prohibida para todo aquél que no se ajusta a las estructuras y canales legales impuestos por las élites dominantes. Con la lucha y la resistencia el individuo recupera su capacidad de crítica y se repositona como un ser creador y transformador de la realidad.

En la Organización de la Sociedad Civil Las Abejas la formación política es primordial, ya sea en las prácticas de lucha —como la denuncia pública, las peregrinaciones y la resistencia pacífica—, ya sea en el Proyecto de Educación Alternativa



Tsotsil y en la incursión de las nuevas generaciones en distintas áreas de trabajo de la Organización.

Los jóvenes se forman en la comprensión y en el ejercicio práctico de su autonomía, en la toma de conciencia de su realidad; desde este conocimiento los indígenas tsotsiles han construido instancias alternativas que favorecen sus formas de organización y responden a sus problemáticas y necesidades; son instancias que procuran estar libres de la burocracia, la corrupción, la verticalidad y el centralismo que caracterizan a las instituciones oficiales.

La politización de los individuos que se logra mediante los procesos de lucha y resistencia, va encaminada a que la comunidad esté en condiciones de evaluar y de incidir en el desempeño de las instancias alternativas; esto permite que quien ostenta la autoridad no se aleje de quienes le han delegado el poder pues debe responder a los intereses de quienes lo colocaron en su cargo. En esta dinámica, la participación es mucho más efectiva porque es directa; se deja de administrar para el pueblo y se comienza a gobernar con el pueblo.

### *La dimensión pedagógica de la lucha y la resistencia*

En el análisis pedagógico es importante resaltar que el tema no puede ser circunscrito únicamente a las prácticas educativas y a los procesos de enseñanza-aprendizaje escolarizados. La palabra pedagogía se compone de dos raíces etimológicas: *paidos*, que significa niño, y *agein*, que significa guiar, conducir o impulsar. En función de esta reflexión, propongo que nos centremos en el segundo vocablo, es decir, en *agein*.

En el análisis pedagógico convergen la epistemología y la política, esto debido a que lo pedagógico le da sentido a la creación del conocimiento y a la participación y organización social. Del vocablo griego *agein* también deriva la palabra “agencia”, que se relaciona con la conducción y el impulso. En este sentido, la lucha y la resistencia pueden considerarse como acciones pedagógicas, acciones que impulsan y conducen al individuo y a la colectividad a generar estrategias para crear y transformar su realidad.

Esta reflexión es fundamental para entender por qué el Proyecto de Educación Alternativa Tsotsil no se circunscribe a prácticas escolarizadas, a manuales, cartillas o a cualquier otra herramienta para la enseñanza. Este proyecto político-pedagógico se ha construido con base en su posicionamiento crítico respecto a la realidad de injusticia y desigualdad que vive dicho pueblo.

La fuerza de su propuesta radica en su capacidad de formar la conciencia social en las nuevas generaciones de jóvenes indígenas tsotsiles, quienes desarrollan su capacidad de pensar sobre su situación de clase y raza, y sobre la injusticia de la masacre. El Proyecto Educativo también se plantea el fortalecimiento de modelos alternativos de participación para las comunidades, por cuanto dichos modelos se encaminan a la sostenibilidad familiar.

Las premisas de la formación de la conciencia social individual y colectiva y de la participación comunitaria en las decisiones que les afectan, son el fundamento que sostiene la autonomía enarbolada frente a un modelo de vida hegemónico concretizado en políticas sociales, educativas y de salud impositivas y homogeneizantes, como si fuera un deber ya ineludible asumirlas pasivamente y sin cuestionamientos. Este posicionamiento gubernamental se ha agudizado fuertemente en los últimos años con la implementación de programas de transferencias condicionadas.

### *El ser y el sentir de la Organización de la Sociedad Civil Las Abejas*

Es pertinente señalar que la dinámica histórica local muestra la existencia de sucesos coyunturales que han marcado el rumbo de la Organización y de su ideario político. Considero que la lucha y la resistencia de la Organización ha evolucionado a través del tiempo al pasar de la lucha inicial por encontrar soluciones a problemas intracomunitarios, a negociar acuerdos con autoridades municipales y estatales, a solventar necesidades colectivas y a asumir recientemente demandas como la justicia para el caso Acteal, y la lucha contra la impunidad,

contra los efectos del neoliberalismo e incluso por la autonomía y la libre autodeterminación de los pueblos originarios.

A pesar de los históricos abusos de que han sido objeto los indígenas tsotsiles, Las Abejas tiene un carácter *sui generis*; debido a la influencia de los procesos de reflexión emanados de la pastoral social de la teología india, y a los resultados favorables de la organización popular frente a los atropellos de caciques y autoridades gubernamentales, la Organización no ha dado un sentido militar o bélico a la lucha que sostiene; más bien su ideario se ha fincado en el pacifismo y en la búsqueda de justicia por las vías institucionales o autónomas.

La masacre de Acteal, que desde luego fue objeto de luto colectivo e individual para los integrantes de la Organización, fue uno de los detonantes de la formación de una conciencia política que les permitió asumir una voz social crítica y denunciar en diferentes espacios la existencia de la corrupción gubernamental, la impunidad, los abusos de poder y la violencia de Estado, que aún tiene vigencia en distintas partes del territorio mexicano.

La autonomía que a lo largo de más de dos décadas la Organización de la Sociedad Civil Las Abejas ha construido, se afianza en su negativa a aceptar programas sociales asistencialistas recibidos por siete de cada 10 indígenas chiapanecos en situación de marginalidad.<sup>32</sup> La conciencia crítica de los efectos de este tipo de subsidios es clara; estos recursos económicos no ocasionan ningún cambio significativo; sólo palián ligeramente la histórica situación de pobreza económica y de exclusión social a la que han estado sometidos por las clases políticas dominantes del país.

La autonomía también implica hacer valer sus derechos como pueblos originarios, pues son derechos consagrados en legislaciones tanto nacionales como internacionales. Esto se traduce en la construcción y fortalecimiento de instituciones propias de educación, comunicación, salud, política y cultura;

<sup>32</sup> Consejo Nacional de Población, índice de marginación por localidad 2010.

es decir, espacios que aspiran a responder verdaderamente a sus necesidades y que trabajan en función de su visión del mundo y en sintonía con su lucha y resistencia.

La distancia que la Organización de la Sociedad Civil Las Abejas asume frente a la justicia que imparten las instituciones mexicanas, es un referente muy importante de su lucha por la autonomía; pero además constituye un elemento fundamental para entender la fusión de horizontes políticos-ideológicos y el peso que tiene la fe en la definición de la lucha política y en la impartición de justicia. La Organización apela a la justicia divina (la que viene de Dios), y esta búsqueda de justicia se expresa en cantos y en las misas que se realizan el día 22 de cada mes en Acteal, pero también en las oraciones y reflexiones que los pobladores realizan constantemente. A veces se les ha preguntado: “¿Por qué permanecieron toda la noche orando si sabían que podían ser asesinados?”

Sin embargo, la Organización no desestima la vía jurídica para alcanzar la justicia; ha acudido a los tribunales en busca de las sanciones para los implicados en la masacre de Acteal, valiéndose para ello de instancias internacionales como la Corte Interamericana de Derechos Humanos, o de la Suprema Corte de Justicia de la Nación; sin embargo, esta última les ha dado la espalda al dejar en libertad a varios implicados en la masacre. Los argumentos de la Corte, centrados en el debido proceso (argumentación jurídica occidental), distan mucho de las concepciones de justicia que los indígenas tsotiles han desarrollado a lo largo de los años y que se aplican a partir de los usos y costumbres.

Llama también la atención el carácter transnacional y global de la lucha por la justicia que sostienen los integrantes de Las Abejas; ellos han logrado articularse con otras luchas regionales, nacionales e internacionales en defensa del territorio y de los derechos humanos, y en contra de la impunidad que se vive a diario en México y en el extranjero. Esta solidaridad o unidad de la Organización con otras demandas locales y globales muestra la desterritorialización de las luchas indígenas y la existencia de prácticas innovadoras de organización en

donde la tecnología y el acceso a los medios de comunicación independientes cumplen un papel importante.

Un ejemplo de ello es la solidaridad de la Organización con la lucha por la excarcelación del profesor indígena Alberto Patishtán, quien el 19 de junio de 2000 fue puesto en prisión debido a que denunció actos de corrupción del presidente municipal de El Bosque, Chiapas, y que fue liberado el 31 de octubre de 2013. Un ejemplo más es su adhesión a los jóvenes de la Primavera Árabe o a las movilizaciones juveniles en contra del neoliberalismo en distintas partes del mundo. Estos posicionamientos ante temas de agendas locales y globales son sólo algunos ejemplos de la articulación que Las Abejas han logrado con organizaciones, movimientos y demandas de justicia que acontecen en distintos lugares.

Otro posicionamiento importante se refleja en la invitación a sus hermanos indígenas a no aceptar ni reproducir las prácticas clientelares, paternalistas y asistencialistas con que el Estado mexicano se ha relacionado históricamente con los pueblos originarios. La lucha indígena se posiciona como una resistencia frente a la lógica de la política que el gobierno diseña e impone a toda la sociedad mexicana, omitiendo con ello la intrínseca diversidad del pueblo mexicano. Las luchas indígenas se oponen a este intento de homogeneizar las prácticas políticas, educativas y organizativas.

Fenómenos como el clientelismo, el paternalismo, el asistencialismo, la homogeneización de prácticas políticas, educativas y organizativas, la impunidad, el centralismo y la imposición de las necesidades de los grandes capitales a las de los pueblos originarios, han generado lo que se podría denominar “despojo controlado”.

Se despoja a los pueblos de justicia cuando se aplica una versión formalista del derecho, la cual privilegia la legalidad sobre cualquier otro elemento; se les priva de derechos cuando se firman tratados y convenciones internacionales a sabiendas de que su aplicación encontrará múltiples trabas en casos concretos de violación sistemática de los derechos humanos; se los despoja de libertad cuando se criminalizan la protesta, la lucha y la resistencia, y cuando se implementan tácticas de

contrainsurgencia; y les expolian sus territorios cuando se da prioridad al desarrollo de megaproyectos sobre las visiones de desarrollo de los pueblos originarios. El despojo controlado ocurre cotidianamente debido a que la ampliación del Estado penal restringe cada vez más los derechos individuales y colectivos (Hernández Castillo, 2013).

### *Análisis del proceso histórico y político del Proyecto de Educación Alternativa Tsotsil*

A lo largo de varios años de acompañamiento en los que compartí múltiples experiencias con los integrantes del Proyecto de Educación Alternativa Tsotsil, he fortalecido mi convicción de que el Proyecto se ha convertido en un laboratorio de formación de jóvenes rebeldes, contestatarios al sistema político y educativo dominante.

Un laboratorio es un espacio adecuado para realizar experimentación e investigación. En este sentido, el Proyecto de Educación Alternativa Tsotsil es un lugar donde históricamente se han experimentado diversas fórmulas para lograr una formación que procure la continuidad de identidades específicas y de prácticas escolares, culturas y políticas concretas. Estas identidades y prácticas no son estáticas; necesitan ejercitarse y adecuarse a la cambiante realidad; de ahí que sea imprescindible un espacio —es decir, un laboratorio— para afinar y profundizar la reflexión, el estudio y la investigación de la lucha y la resistencia.

La experimentación educativa que desarrolla el Proyecto de Educación Alternativa Tsotsil no fue planeada de manera formal; emergió en el contexto de las dramáticas condiciones que indujeron al desplazamiento forzado. Este hecho ha dado un sello particular al trabajo que se realiza en el Proyecto. La educación alternativa no se presentó a partir de una reflexión sobre lo que ésta debía ser; emergió porque la realidad desbordó cualquier planteamiento analítico sobre la falta de pertinencia de la educación que hasta entonces ofrecía el Estado.

Esta situación provocó que desde su origen el Proyecto haya tenido que trabajar sobre la marcha y con los mínimos

recursos de que disponía. Ante este escenario adverso, el Proyecto no sólo se ha mantenido sino que ha consolidado sus procesos de enseñanza-aprendizaje, y ha logrado legitimidad en su contexto.

Es muy importante resaltar el prototipo de ciudadano que tiende a forjar, es decir, un ciudadano capaz de cuestionar y transformar su realidad; de idear y concretar alternativas encaminadas a fortalecer sus procesos de organización política, educativa y religiosa; en suma, un ciudadano capaz de luchar y resistir pacíficamente ante cualquier manifestación de abuso de poder.

*Problemáticas y aportes de la lucha y la resistencia de la Organización de la Sociedad Civil Las Abejas y del Proyecto de Educación Alternativa Tsotsil*

La Organización de la Sociedad Civil Las Abejas y el Proyecto de Educación Alternativa Tsotsil no han estado exentos de problemáticas. En el año 2007 un grupo de militantes de la Organización encabezados por Agustín Vázquez, y movilizados por intereses de poder político y económico, pusieron en marcha campaña de reconciliación con el gobierno del Estado sin consultar a las bases. Esta situación puso en riesgo la existencia misma de la Organización.

La campaña contrainsurgente orquestada desde dentro y llevada a cabo por militantes, se tradujo en la división de la Organización de la Sociedad Civil Las Abejas. Desde aquel momento comenzó un difícil proceso de reestructuración de todas las áreas de trabajo de la organización, así como una campaña de reencuentro entre la mesa directiva y sus bases de apoyo. Remontar esta división no ha sido un trabajo sencillo; ha llevado a sus integrantes a reflexionar sobre la importancia de mantener un posicionamiento respecto a las políticas y los ofrecimientos de “apoyo” que hacen las instancias de gobierno. En el seno de la Organización han existido momentos de reflexión importantes, como el que llevó a otorgar el perdón a los perpetradores de la masacre mas no a olvidar lo ocurrido y a exigir justicia.

Los integrantes de la Organización han reflexionado sobre la importancia de su autonomía, sobre la relevancia de generar servicios de salud y educativos que respondan a sus necesidades y a su proyecto político. Han priorizado su vinculación con otros actores y movimientos sociales que demandan justicia ante la impunidad.

Además han promovido la reflexión sobre el Proyecto de Educación Alternativa Tsotsil. Una problemática central de éste ha sido la falta de solvencia económica para sostenerlo; ello ha provocado que muchos alumnos, promotores educativos, e incluso autoridades comunitarias y organizacionales tengan que dejar la escuela o sus cargos vinculados con los procesos educativos. La ausencia de una capacitación constante y de una mayor sistematización de las propuestas pedagógicas elaboradas a partir de las propias experiencias educativas, han sido factores de desequilibrio en la propuesta de educación alternativa. Si bien no se busca su institucionalización, por lo que ello acarrea, es necesaria una sistematización y continuidad de todo lo que hasta ahora se ha formulado, para sentar las bases que consoliden el proyecto.

Como ha sucedido con muchos otros movimientos sociales, un punto que ha debilitado la lucha y la resistencia de Las Abejas ha sido la cooptación de integrantes y líderes que se han incorporado a partidos políticos dejando de lado el ideario que da sentido a la lucha y resistencia de la Organización. Las luchas por el poder y el protagonismo que se generan en el mismo corazón de las luchas y resistencias minan de manera importante la cohesión en la estructura de los propios procesos de rebeldía.

En la medida en que el Proyecto de Educación Alternativa Tsotsil consolide sus procesos de enseñanza-aprendizaje y solidifique sus vínculos con la Organización de la Sociedad Civil Las Abejas, los nuevos cuadros políticos arraigarán su compromiso en la Organización y, por consiguiente, en la lucha hasta ahora sostenida.

Las dificultades planteadas suelen ser superadas gracias al compromiso de los promotores de educación, quienes, sin esperar una remuneración económica a cambio de su trabajo,



dedican su tiempo a enseñar y formar a las nuevas generaciones; también las comunidades cumplen un papel central en la solución de problemáticas, pues muchas veces asumen los gastos de hospedaje y alimentación de los promotores y promotoras de educación, así como de las autoridades comunitarias y de las organizaciones.

Es frecuente el apoyo solidario de asociaciones civiles, organizaciones no gubernamentales, incluso de artistas, académicos, políticos e individuos convencidos y comprometidos con la lucha y la resistencia que sostiene la Organización. El apoyo dado va de aportaciones económicas a donaciones de alimentos, medicamentos o materiales de curación; además, muchos profesionales ofrecen sus servicios de manera gratuita para lograr el fortalecimiento y consolidación de las luchas y resistencias indígenas del país y del extranjero.

La Organización de la Sociedad Civil Las Abejas se ha convertido en un parámetro para visualizar los históricos atavíos de corrupción, negligencia e injusticia que el Estado exhibe. También es un referente que muestra las posibilidades de construcción de alternativas políticas y educativas que respondan a las problemáticas y necesidades de grupos sociales específicos. Estos elementos, sin duda, constituyen el muy importante aporte de la Organización a la sociedad civil interesada en organizarse y en detonar procesos de conciencia social encaminados al fortalecimiento de la participación ciudadana, lo cual redundará en una mejora sustancial de nuestra democracia.

Un aporte que el Proyecto de Educación Alternativa Tsotsil brinda a los y las jóvenes que participan en él, estriba en su capacidad de hacerlos conscientes de las problemáticas que viven como colectividad; los jóvenes se interrogan sobre la falta de tierras, el escaso conocimiento que tienen en el manejo de cultivos y lo poco que producen en sus parcelas; cuestionan su necesidad de migrar, dejando a sus familias, para encontrar trabajo. Por su parte, las jóvenes también ponen sobre la mesa el papel que ocupan en la Organización, los roles de género que asumen como mujeres casaderas y su futuro en la comunidad.

*Propuestas para el Proyecto  
de Educación Alternativa Tsotsil*

Con el objetivo de que la lucha y la resistencia indígenas mantengan su vigencia y sigan siendo un referente de organización y participación social y de construcción de procesos educativos alternativos, es importante que se tomen en cuenta algunas acciones muy puntuales. Es de vital importancia la autosuficiencia.

La dependencia económica a agentes externos conlleva un grave riesgo de crisis. Los apoyos externos no son perennes, y el hecho de habituarse a éstos sin generar alternativas productivas que permitan la autonomía financiera, puede causar graves daños internos si estos apoyos dejaran de recibirse o son condicionados sin consentimiento previo e informado.

En las reflexiones sobre los recursos que se obtienen del Estado, parecería que existe un divorcio entre la lucha que mantienen y la sustentabilidad financiera con recursos públicos o privados; de quién y de dónde proviene el dinero es una reflexión crucial.

Los procesos de lucha y resistencia no pueden mantenerse ajenos al tema de la capitalización. Me parece que en muchas organizaciones aún se encuentra muy arraigada la idea de que los recursos económicos provenientes del Estado no son “dinero digno”. Si bien muchas veces los apoyos gubernamentales se encuentran impregnados de prácticas clientelares, me parece que existe un desconocimiento de los procedimientos que no necesariamente involucran estos hábitos aún vigentes en el sistema político mexicano. Los recursos que administra el Estado pertenecen los mexicanos, y aunque la lucha puede ser difícil y accidentada, desde la organización popular es posible pugnar por un manejo diferente y honesto de estos recursos públicos.

La autonomía no significa el deslinde de lo público. La autonomía es un derecho por el que los pueblos originarios han estado luchando a lo largo de siglos, antes y después de su colonización; un derecho que en los albores del siglo XXI comienza lentamente a concretarse.

La experiencia de Las Abejas e incluso del EZLN demuestra que no existen elementos para vincular su lucha por la autonomía con tentativas separatistas; de hecho son organizaciones cuyos miembros se adscriben como indígenas y mexicanos. Parecería que quien no se encuentra preparado para asumir las responsabilidades históricas es el Estado mexicano, que se empeña en mantener relaciones centralistas y de control sobre los pueblos originarios.

En este contexto de lucha por la autonomía en el seno del Estado, el aspecto económico no es lo más importante, aunque sí es una variable necesaria para afrontar las problemáticas y necesidades que el momento histórico actual representa. Los recursos económicos son esenciales para la infraestructura básica de los procesos educativos, para el financiamiento de equipo tecnológico en el área de comunicación, para la compra de materiales y para la capacitación de los promotores de salud, entre otras cosas.

La sistematización de experiencias es también un punto que no sólo debe fortalecerse sino que debe convertirse en una práctica constante. La militancia en la lucha y resistencia exige la inversión de mucho tiempo, e implica presencia y desgaste físico y mental de quien la práctica. Cuando se desarrollan dinámicas de trabajo que muchas veces pueden superar las 12 horas de labor, reflexionar y escribir son actividades que los activistas dejan de lado.

Esta situación provoca que muchas de las experiencias y acciones colectivas de lucha y resistencia que se generan se pierdan poco a poco en el anonimato; con esto se desperdicia un gran capital político y cultural que bien podría fortalecer no sólo a la propia organización que las realiza, sino a muchas otras organizaciones que enfrentan problemáticas similares y no cuentan con referentes para generar acciones tendentes a su consolidación y superación.

El punto de la capitalización se cruza con el de la sistematización; es decir, mientras no exista un hábito de reflexión y escritura sobre la propia lucha será difícil articular proyectos de autogestión. Por cuanto los procesos de educación alternativa se focalizan en la alfabetización, en la formación políti-

ca y en el análisis de la realidad, se presta poca atención al desarrollo de habilidades de gestoría, las cuales –si bien no necesariamente son prioritarias para la lucha y la resistencia– son fundamentales para la subsistencia en el modelo de desarrollo actual.

Aunque la articulación entre organizaciones que se posicionan en lucha y resistencia es una constante, me parece que aún falta un fuerte impulso al fortalecimiento de alianzas que cristalicen en proyectos alternativos comunes que desborden los ámbitos locales. El conocimiento por parte de la sociedad nacional de los procesos de lucha y resistencia indígena como el de la Organización de la Sociedad Civil Las Abejas, es fundamental para abrir nuevas brechas de rebeldía constructiva que abone al mejoramiento de la democracia y de las condiciones de vida de la población más excluida y discriminada de nuestro país.

La práctica contrainsurgente más efectiva que el Estado implementa consiste en convertir en invisibles a las organizaciones en lucha y resistencia. Esta práctica es apuntalada por la gran mayoría de los medios masivos de comunicación.

Ante esta situación me parece imprescindible la generación de estrategias que vinculen a las diversas organizaciones en lucha y resistencia con la sociedad civil. En este punto me parece que son importantes los temas de la capitalización y la capacitación.

A continuación presento algunos puntos que sintetizan las propuestas para el Proyecto de Educación Alternativa Tsotsil y para la Organización de la Sociedad Civil Las Abejas.

- 1) Si bien la lucha y la resistencia de la organización han evolucionado y madurado en sus postulados político-organizativos, es necesario dar un fuerte impulso a la lucha por la autosustentabilidad.
- 2) Es necesaria la capacitación en la consecución de fondos y el manejo de tecnologías que hagan al Proyecto de Educación Alternativa Tsotsil accesible para todos los niños, niñas y jóvenes que participan en él.
- 3) Aunque la Organización de la Sociedad Civil Las Abejas tiene una larga experiencia en la vinculación con otras

organizaciones y movimientos populares, es imprescindible que se fortalezca y se dé propósitos a su vinculación con instancias con las que se pueda negociar tanto la capitalización, la capacitación, el fortalecimiento y la proyección de la Organización y del Proyecto de Educación Alternativa Tsotsil.

- 4) Para el Proyecto de Educación Alternativa Tsotsil es impostergable el fortalecimiento de la capacitación en procesos productivos que reditúen no sólo en el arraigo cultural y político de los educandos, sino en su solvencia material y económica.

Si bien los procesos de lucha, resistencia y educación de la Organización de la Sociedad Civil Las Abejas son una muestra de las dinámicas de cambio en las organizaciones sociales indígenas, son también un ejemplo de la reflexión crítica y del análisis social que se realizan desde las bases indígenas de Chiapas. La indignación por la opresión y la violencia provenientes del Estado en las últimas décadas no terminan, y tampoco mengua el esfuerzo de las organizaciones por construir una sociedad con justicia e igualdad.

Los principios del buen gobierno de la Organización de la Sociedad Civil Las Abejas son muestra de ello. El principio número 7, “Construir, no destruir”, nos lleva a pensar en la necesidad de aportar a la construcción y defensa de los proyectos de educación alternativa, a romper con el centralismo del Estado y a otorgar a los niños y jóvenes la oportunidad de disponer de una educación con democracia, justicia y dignidad. Una educación que por el momento no recibirán del Estado, pero que ellos se encuentran construyendo desde su actuar cotidiano de lucha y resistencia.



## BIBLIOGRAFÍA

- Anguiano, Arturo (2010), *El ocaso interminable: política y sociedad en el México de los cambios rotos*, Era, México.
- Arriarán, Samuel (2007), *La derrota del neoliberalismo en Bolivia*, Torres Asociados, México.
- Baronnet, Bruno (2009), “Autonomía y educación indígena: las escuelas zapatistas de las cañadas de la Selva Lacandona de Chiapas”, tesis doctoral, El Colegio de México / Université Sorbonne Nouvelle-Paris III, México.
- Basarab, Nicolescu (2009), *La transdisciplinariedad-manifiesto*, Multiversidad Mundo Real Edgar Morin, México.
- Bastos, Santiago (2004), *Ser maya en el siglo XXI: el proceso de construcción y difusión de una identidad política*, Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo-Centro de Formación, Ciudad de Guatemala.
- Becker, Marc (1999), *Una revolución comunista indígena: movimientos de protesta rurales en Cayambe*, Marka, Instituto de Historia y Antropología Andina, Quito.
- Bello, Álvaro (2004), *Etnicidad y ciudadanía en América Latina. La acción colectiva de los pueblos indígenas*, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal), Santiago de Chile.
- Beltrán, José, Francesc J. Hernández, y Adriana Marrero (2003), *Teorías sobre sociedad y educación*, Tirant, Valencia.
- Benavides Guevara, María Gloria (2002), “Alternancia y conflicto lingüístico en un espacio escolar de los Altos de Chiapas”, tesis de maestría en lingüística indoamericana, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), México.
- Benavides Vanegas, Farid Samir (2009), *La movilización de los pueblos indígenas y la lucha por sus derechos en Colombia*, Instituto Català Internacional per la Pau, Barcelona.
- Bengoa, José (1985), *Historia del pueblo mapuche (siglo XIX y XX)*, Sur-Colección Estudios Históricos, Santiago de Chile.

- Benjamin, Thomas (2002), “¡Primero viva Chiapas! La revolución mexicana y las rebeliones locales”, en Juan Pedro Viçqueira y Mario Humberto Ruz (eds.), *Chiapas: los rumbos de otra historia*, Era, México.
- Bermúdez Urbina, Flor Marina, Julio Cuevas Romo, y Alejandro Hernández Serrano (2015), “Experiencias educativas dentro del sistema de educación oficial mexicano. ¿Es posible ser alternativo desde la institución educativa oficial?”, en Patricia Medina Melgarejo (coord.), *Pedagogías insumisas. Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de Otras Educaciones en América Latina*, Juan Pablos / Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (Unicach), México.
- , y Horacio Gómez Lara (2015), “Políticas públicas, educación y desigualdad de género, el programa Oportunidades y su impacto en la vida de las mujeres chiapanecas”, en Mercedes Olivera *et al.*, *Reproducción social de la marginalidad: exclusión y participación de las indígenas y campesinas de Chiapas*, Unicach, México.
- Bernstein, Basil (1990), *Poder, educación y conciencia: sociología de la transmisión cultural*, El Roure, Barcelona.
- Bertely Busquets, María (2007), *Conflicto intercultural, educación y democracia activa en México*, Pontificia Universidad Católica del Perú / CIESAS, Lima / México, en <<http://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2012/09/mexico.pdf>>.
- Blanche, Petrich (2013), “Acuerdos de San Andrés, una ley impostergable”, *La Jornada*, 16 de enero, en <<http://www.jornada.unam.mx/2013/01/16/politica/007n1pol>>.
- Blasco López, Juan (2011-2012), “Reseña de The Ambivalent Revolution, Forging State and Nation in Chiapas, 1910-1945 de Stephen E. Lewis”, *Revista Pueblos y Fronteras Digital*, vol. 6, núm. 12, diciembre-mayo, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), pp. 268-274, en <<http://www.redalyc.org/pdf/906/90621701010.pdf>>.
- Bobińska, Klara (1972), “Estructura agraria de México después de la realización de la reforma agraria”, *Estudios Latinoamericanos*, núm. 1, pp. 44-100, en <[http://www.ikl.org.pl/Estudios/EL01/el01\\_02\\_bob.pdf](http://www.ikl.org.pl/Estudios/EL01/el01_02_bob.pdf)>.



- Boff, Leonardo, y Clodovis Boff (1985), *Cómo hacer teología de la liberación*, Paulinas, Madrid.
- Cantú Cantú, Mónica Elizabeth, et al. (2006), *Experiencias innovadoras en educación intercultural 2*, Secretaría de Educación Pública (SEP), México.
- Carrillo Zegarra, Mónica, et al. (2009), “Mesa redonda, cultura y política en el Perú: sobre resistencias, alternativas y transformación social”, en Raphael Hoetmer (coord.), *Repensar la política desde América Latina. Cultura, Estado y movimientos sociales*, Universidad Nacional Mayor de San Marcos / Programa Democracia y Transformación Global, Lima.
- Casilda Béjar, Ramón (2004), “América Latina y el consenso de Washington”, *Boletín Económico del ICE*, núm. 2803, 26 de abril al 2 de mayo, Madrid.
- Castillo Palma, Jaime, y Elsa Patiño Tovar (2001), *Saberes organizativos para la democracia*, Red Nacional de Investigación Urbana / Universidad Autónoma de Puebla, México.
- Cepal (2007), *Seminario Internacional Evolución y Desafíos de los Programas de Transferencias Condicionadas*, CEPAL / Instituto de Pensamiento Estratégico Ágora (IPEA) / Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ), Brasilia.
- Centro de Derechos Humanos Fray Bartolomé de Las Casas (2005), *La política genocida en el conflicto armado en Chiapas*, San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, en <[http://www.frayba.org.mx/archivo/informes/050201\\_la\\_politica\\_genocida\\_en\\_el\\_conflicto\\_armado\\_en\\_chiapas.pdf](http://www.frayba.org.mx/archivo/informes/050201_la_politica_genocida_en_el_conflicto_armado_en_chiapas.pdf)>.
- Corona Berkin, Sara (2012), “La intervención como artefacto de investigación horizontal”, en Myriam Rebeca Pérez Daniel y Stefano Sartorello (coords.), *Horizontalidad, diálogo y reciprocidad en los métodos de investigación social y cultural*, Centro de Estudios Jurídicos y Sociales Mispat / Universidad Autónoma de Chiapas / Universidad Autónoma de San Luis Potosí / Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Chiapas / Educación para las Ciencias en Chiapas, México.
- Dávalos, Renato (2003), “Impunidad, saldo de investigaciones a seis años de la matanza de Acteal”, *La Jornada*, 22 de diciembre, en <<http://www.jornada.unam.mx/2003/12/22/011n2pol.php?origen=index.html&fly=1>>.

- Delgado Santoveña, Alejandra (2004), *Experiencias innovadoras en educación intercultural*, SEP, México.
- Dewey, John (1977), *Mi credo pedagógico*, Centro América Latina, Buenos Aires.
- (2001), *Democracy and Education*, Phoenix, California.
- Doyle, Kate (2009), “Rompiendo el silencio: el Ejército mexicano y la matanza de Acteal en 1997”, *El Enemigo Común*, 21 de agosto, en <<http://elenemigocomun.net/es/2009/08/rompiendo-silencio-ejercito-mexicano-matanza-acteal-1997/>>.
- Durkheim, Émile (2006), *Educación y sociología*, Colofón, México.
- Dussel, Enrique (1996), *Filosofía de la liberación*, Nueva América, Bogotá.
- Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) (1994), “¿De qué nos van a perdonar?”, en <[http://palabra.ezln.org.mx/comunicados/1994/1994\\_01\\_18.htm](http://palabra.ezln.org.mx/comunicados/1994/1994_01_18.htm)>.
- Fernández Enguita, Mariano (1987), *La escuela en el capitalismo democrático*, Universidad Autónoma de Sinaloa, México.
- Freire, Paulo (1969), *La educación como práctica de la libertad*, Siglo XXI, Montevideo.
- (2002), *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI, Madrid.
- Galán, José (2000), “Ocho años de cárcel al general retirado involucrado en Acteal”, *La Jornada*, 18 de mayo, en <<http://www.jornada.unam.mx/2000/05/18/condena.html>>.
- Galilea, Segundo (1970), *Evangelización en América Latina*, Departamento de Pastoral, Instituto Pastoral Latinoamericano, Quito.
- García de León, Antonio (2009), *No todo empezó en 1994. La vuelta del Katún (Chiapas: a veinte años del primer congreso indígena)*, Pirata, San Cristóbal de Las Casas.
- García García, José Alfredo (2002), “Nopteswanej: un proyecto autónomo de educación alternativa”, tesis de licenciatura, Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Iztapalapa-Departamento de Sociología, México.
- García Guerrero, José Alejandro (2004), “El proceso de indiaización de Los Altos de Chiapas, 1973-2002”, tesis de doctorado en ciencias sociales, Universidad de Guadalajara, Guadalajara.

- Gasché, Jorge (2010), “De hablar de la educación intercultural a hacerla”, *Mundo Amazónico*, núm. 1, pp. 111-134, en <<http://www.bdigital.unal.edu.co/14986/1/9414-36866-1-PB.pdf>>.
- Gaudichaud, Franck (dir.) (2010), *El volcán latinoamericano. Izquierdas, movimientos sociales y neoliberalismo al sur del Río Bravo*, Interfaz periférica serie (SPI) Textual, París.
- Giebeler, Cornelia (2010), “Interculturalidad en la encrucijada”, en Juliana Ströbele-Gregor, Olaf Kaltmeier y Cornelia Giebeler (comps.), *Construyendo interculturalidad: pueblos indígenas, educación y políticas de identidad en América Latina*, Deutsche Gesellschaft, Fráncfort del Meno.
- Giglioli, Giovanna (1994), “Bloque histórico y hegemonía en Antonio Gramsci”, *Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica*, núm. 79 extraordinario.
- Gluz, Nora, *et al.* (2008), “Movimientos sociales, educación popular y escolarización ‘oficial’, la autonomía en ‘cuestión’”, ponencia presentada en Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos, del 26 al 28 de septiembre, Mar del Plata.
- Gómez Lara, Horacio (2008), “Indígenas mexicanos y rebeldes. Procesos educativos y resignificación de identidades en Los Altos de Chiapas”, tesis doctoral, Universidad de Sevilla-Departamento de Antropología Social, Sevilla.
- Gómez Suárez, Águeda (2001), “Indigenismo y movilización política en América Latina: los tawahkas”, tesis doctoral, Universidad Santiago de Compostela, Santiago de Compostela.
- Gómez Torres, Juan, y Luis Gómez Ordóñez (2011), “Elementos teóricos y prácticos de la pedagogía crítica: más allá de la educación, metáfora, escena y experiencia”, *Revista Praxis*, núm. 66, enero-julio.
- González Arismendi, Samuel (2009), “La teoría crítica: hacia una perspectiva socio-histórica y emancipatoria de la práctica pedagógica”, *Revista Cacumen*, núm. 5, enero-junio, Madrid.
- González de la Rocha, Mercedes, y Agustín Escobar Latapí (coords.) (2012), *Pobreza, transferencias condicionadas y sociedad*, CIESAS, México.
- Gramsci, Antonio (1967), *La formación de los intelectuales*, Grijalbo, México.

- \_\_\_\_\_ (1981), *Los cuadernos de la cárcel*, Era, México.
- Gutiérrez, Gustavo (1972), *Teología de la liberación. Perspectivas*, Salamanca, Sígueme, Madrid.
- Gutiérrez Narváez, Raúl (2005), “Escuela y zapatismo entre los tsotsiles: entre la asimilación y la resistencia”, tesis de maestría, CIESAS-Sureste, México.
- Hale, Charles R. (2007), “Ética, política e investigación social. Reflexiones sobre la práctica de la investigación descolonizada”, en *Anuario del Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica*, Unicach, pp. 299-315, Tuxtla Gutiérrez.
- Harnecker, Marta (2002), *Sin tierra. Construyendo movimiento social*, Siglo XXI, Madrid.
- Harvey, David (2004), “El nuevo imperialismo: acumulación por desposesión”, *Socialist Register*, en <<http://investigacion.politicas.unam.mx/teoriasociologicaparatodos/pdf/Tradici%F3n/Harvey,%20David%20%20El%20nuevo%20imperialismo%20Acumulaci%F3n%20por%20desposesi%F3n.pdf>>.
- Harvey, Neil (2000), *La rebelión de Chiapas: la lucha por la tierra y la democracia*, Era, México.
- Henríquez, Elio (2000), “Indígenas desplazados de Chenalhó desconocen acuerdo con el gobierno”, *La Jornada*, 28 de junio, en <<http://www.jornada.unam.mx/2000/06/28/pol4.html>>.
- \_\_\_\_\_ (2000), “Se cumplieron 31 meses de la masacre de 45 tzotziles”, *La Jornada*, 23 de julio, en <<http://www.jornada.unam.mx/2000/07/23/008n5gen.html>>.
- Hernández, Isabel, y Silvia Calcagno (2003), *Los pueblos indígenas y la sociedad de la información en América Latina y el Caribe*, Instituto para la Conectividad en las Américas, Santiago de Chile.
- Hernández Castillo, Rosalva Aída (1998), *La otra palabra: mujeres y violencia en Chiapas. Antes y después de Acteal*, CIESAS / Colectivo de Mujeres / Centro de Información y Asistencia a Mexicanos, México.
- \_\_\_\_\_ (2013), “Del Estado multicultural al Estado penal: mujeres indígenas presas y criminalización de la pobreza”, en María Teresa Sierra, R. Aída Hernández Castillo y Rachel

- Sieder (eds.), *De las reformas multiculturales al fin de reconocimiento. Justicia, pueblos indígenas y violencia en México y Guatemala*, CIESAS, México.
- Huarte Cuéllar, Renato (2008), “La tradición pedagógica de Kant, Herbart, Dilthey y Natorp: discusiones en torno a la pedagogía como ciencia”, tesis de maestría, UNAM-Instituto de Investigaciones Filosóficas, México.
- Iglesias Turrión, Pablo (2004), “Los indios que invadieron Europa. La influencia del EZLN en las formas de acción colectiva de los movimientos globales. Los tute bianche”, ponencia presentada en el X encuentro de Latinoamericanistas Españoles, *Identidad y Multiculturalidad: la construcción de espacios iberoamericanos*, 13 y 14 de mayo, Universidad de Salamanca, Salamanca.
- Internacional de la Educación y V Congreso Mundial (2007), “Privatización encubierta en la educación pública”, *Informe preliminar elaborado por Stephen J. Ball, y Deborah Youdell*, Instituto de Educación, Universidad de Londres, Londres.
- Jay, Martin (1989), *La imaginación dialéctica. Una historia de la Escuela de Frankfurt*, Taurus, Madrid.
- Kant, Immanuel (1803), *Pedagogía*, en <[http://www.ddooss.org/articulos/textos/kant\\_pedagogia.pdf](http://www.ddooss.org/articulos/textos/kant_pedagogia.pdf)>.
- Keyser Ohrt, Ulrike (2009), “Educación en y para el trabajo en una comunidad Purhépecha y su posible relevancia para una educación intercultural”, ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, área 12, Multiculturalismo y Educación, Veracruz.
- Lander, Edgardo (2002), “Los derechos de propiedad intelectual en la geopolítica del saber”, en Catherine Walsh, Freya Schiwy y Santiago Castro Gómez (eds.), *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino*, Universidad Andina Simón Bolívar / Abya-Yala, Quito.
- Legorreta Díaz, María del Carmen (1998), *Religión, política y guerrilla en Las Cañadas de la Selva Lacandona*, Cal y Arena, México.
- Leyva Solano, Xóchitl, y Ascencio Franco Gabriel (1996), *Lacandonia al filo del agua*, CIESAS / UNAM / Centro de Investi-

- gaciones Humanísticas de Mesoamérica y el Estado de Chiapas / UNICACH / Fondo de Cultura Económica (FCE), México.
- \_\_\_\_\_, y Shannon Speed (2008), “Hacia la investigación descolonizada: nuestra experiencia de co-labor”, en Xóchitl Leyva, Araceli Burguete y Shannon Speed (coords.), *Gobernar (en) la diversidad: experiencias indígenas desde América Latina. Hacia la investigación de co-labor*, CIESAS / Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso) Ecuador / Flacso Guatemala, México, pp. 34-59.
- López Bárcenas, Francisco (2007), *Autonomías indígenas en América Latina*, Centro de Orientación y Asesoría a Pueblos Indígenas, México.
- Manzo, Carlos (2011), *Comunalidad, resistencia indígena y neocolonialismo en el Istmo de Tehuantepec, siglos XVI-XXI*, Ce-Acatl, México.
- Maris Vázquez, Stella (2012), *La filosofía de la educación. Estado de la cuestión y líneas esenciales*, Centro de Investigaciones en Antropología Filosófica y Cultural, Buenos Aires.
- Mariscal, Ángeles (2004), “Sobrevivientes de Acteal: las heridas no sanan con limosnas”, *La Jornada*, 23 de diciembre, en <<http://www.jornada.unam.mx/2004/12/23/011n1pol.php>>.
- \_\_\_\_\_, (2005), “Actealaúnes una herida abierta”, *La Jornada*, 23 de diciembre, en <<http://www.jornada.unam.mx/2005/12/23/index.php?section=politica&article=015n1pol>>.
- Martí i Puig, Salvador (2004), *Sobre la emergencia y el impacto de los movimientos indígenas en las arenas políticas de América Latina. Algunas claves interpretativas desde lo local y lo global*, Centro de Información y Documentación Internacionales en Barcelona, Barcelona.
- Martínez, Laurentino (s.f.), “Educación alternativa oaxaqueña: propuestas operativas y consideraciones”, en <[https://docs.google.com/document/d/15if-2tXjVICLYT7xog51FCP0oRh-IrpFh4gc0My4DW4/edit?hl=en\\_US&pre-f=2&pli=1](https://docs.google.com/document/d/15if-2tXjVICLYT7xog51FCP0oRh-IrpFh4gc0My4DW4/edit?hl=en_US&pre-f=2&pli=1)>.
- Martínez Rodríguez, Jorge (2010), *El cristianismo y las culturas indígenas*, Fray Bartolomé de Las Casas, Chiapas.
- \_\_\_\_\_, (2011), *El caminar de la iglesia en Chiapas*, Fray Bartolomé de Las Casas, Chiapas.

- Mateos Vega, Mónica (2010), “En dos ocasiones, el autor de Caín trajo su ‘saramagia’ al país”, *La Jornada*, 20 de junio, en <<http://www.jornada.unam.mx/2010/06/20/index.php?section=cultura&article=a09n1cul>>.
- Mattelart, Armand (2005), *Diversidad cultural y mundialización*, Paidós, Barcelona.
- Medina Melgarejo, Patricia (2009), “Epistemologías de la diferencia: políticas interculturales políticas de identidad”, en Patricia Medina Melgarejo (coord.), *Epistemologías de la diferencia*, Universidad Pedagógica Nacional (UPN) / Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología / Plaza y Valdés, México.
- Meyer M., Lois (2010), “Hacia una alternativa de formación indígena bilingüe e intercultural: una pedagogía liberadora desde la ‘comunalidad’”, *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 4, núm. 1, pp. 83-103.
- Misión de Guadalupe (2005), “La Universidad de la Montaña: un modelo alternativo de educación”, documento inédito, Chiapas.
- Morales Bermúdez, Jesús (1991), “El congreso indígena de Chiapas: un testimonio”, en *Anuario*, Instituto Chiapaneco de Cultura, Chiapas, pp. 242-370.
- Morin, Edgar, y Nicolescu Basarab (coords.) (1994), “Carta de la interdisciplinariedad, Primer Congreso de Interdisciplinariedad”, Arrábida, Portugal.
- Morquecho Escamilla, Gaspar (2003), *Organización Indígena de Los Altos de Chiapas, ORIACH 1981-1991*, Pirata, Chiapas.
- (2005), “Acteal: ocho años de simulación y mentira”, *La Jornada*, 5 de diciembre, en <[http://www.jornada.unam.mx/2005/12/05/informacion/88\\_acteal.htm](http://www.jornada.unam.mx/2005/12/05/informacion/88_acteal.htm)>.
- Moya, Ruth (2009), “La interculturalidad para todos en América Latina”, en Luis Enrique López (ed.), *Interculturalidad, educación y ciudadanía, perspectivas latinoamericanas*, Fundación Proeib Andes / Plural, Bolivia.
- Nussbaumer, Beatriz (2014), “Pueblo, territorio y autonomía: tensiones en los modos de construcción de los indígenas como sujetos de derecho en la Argentina”, *Revista de Trabajo Social*, núm. 23, pp. 425-506, en <[http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1514-68712014000200026&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1514-68712014000200026&script=sci_arttext)>.

- Núñez Hurtado, Carlos (2004), “Aportes para el debate latinoamericano sobre la vigencia y proyección de la educación popular”, revista *La Piragua. Vigencia de la educación popular: reflexiones de educadores y educadoras de América Latina*, núm. 1, México.
- Núñez Patiño, Kathia (2005), “Socialización infantil en dos comunidades ch’oles. Rupturas y continuidades: escuela oficial y escuela autónoma”, tesis de maestría, CIESAS-Sureste, México.
- Olivera Bustamante, Mercedes, *et al.* (2015), *Reproducción social de la marginalidad: exclusión y participación de las indígenas y campesinas de Chiapas*, Unicach, México.
- Organización Internacional del Trabajo (2007), Convenio N° 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en países independientes, en <[http://www.oep.org.bo/oep/archivos/tipnis/convenio\\_169\\_07.pdf](http://www.oep.org.bo/oep/archivos/tipnis/convenio_169_07.pdf)>.
- Orozco López, Efrén (2008), “Identidades en construcción: etnicidad y cambio sociopolítico. Los keremetik y viniketik pertenecientes a la Organización Sociedad Civil Las Abejas, Acteal centro”, tesis de maestría, CIESAS-Sureste, México.
- Palacios Panéz, Mario (2009), “Un siglo de minería transnacional, una misma conducta empresarial. Cien años de resistencias y luchas comunitarias por la madre tierra”, en José de Echave C., Raphael Hoetmer y Mario Palacios Panéz (coords.), *Minería y territorio en el Perú. Conflictos, resistencias y propuestas en tiempos de globalización*, Facultad de Ciencias Sociales-Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM), Lima.
- París Pombo, María Dolores (2007), “El indigenismo cardenista y la renovación de la clase política chiapaneca (1936-1940)”, *Revista Pueblos y Fronteras Digital*, núm. 3, en <[http://www.pueblosyfronteras.unam.mx/a07n3/misc\\_03.html](http://www.pueblosyfronteras.unam.mx/a07n3/misc_03.html)>.
- Pérez Pérez, Elías (2003), *La crisis de la educación indígena en el área tzotzil*, UPN / Porrúa, México.
- Pérez, Mónica (2003), “A seis años de la masacre de Acteal, se espera aún justicia”, *Cimacnoticias*, en <<http://cimacnoticias.com.mx/node/30557>>.



- Puiggrós, Adriana (2002), "Educación neoliberal y alternativas", en Rosa Nidia Buenfil Burgos (coord.), *En los márgenes de la educación, México a finales del milenio*, Plaza y Valdés, México.
- Rabasa, José (1998), "Del zapatismo: reflexiones sobre lo folklórico y lo imposible en la insurrección subalterna del EZLN", *Revista Andina de Letras*, núm. 9, en <<http://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/1733/1/RK-09-ES-Rabasa.pdf>>.
- Ramírez Cuevas, Jesús (2001), "La justicia sigue pendiente en Acteal, cuatro años después", *La Jornada*, 22 de diciembre, en <<http://www.jornada.unam.mx/2001/12/22/003n1pol.html>>.
- Ramos Castro, Erika Elizabeth (2008), "Movimientos sociales y movimientos etnopolíticos, aproximaciones desde un estudio de caso", en <[www.chapingo.mx/sociologia/rae/rae/ae9/ae9-4.pdf](http://www.chapingo.mx/sociologia/rae/rae/ae9/ae9-4.pdf)>.
- Ramos García, Amanda (2005), "La educación desde tres horizontes diferentes, la construcción de un proyecto educativo alternativo en Chiapas", tesis de licenciatura, Escuela Nacional de Antropología e Historia, México.
- Reyes García, Judith (1995), "En torno a Paulo Freire. Aspectos filosóficos de su pensamiento y aportes a la reflexión de raíz latinoamericana", tesis de licenciatura, Facultad de Filosofía-Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile.
- Rivas Olivo, Anastacia (2011), *La filosofía de Paulo Freire y su concreción en la educación*, Secretaría del Estado de Nuevo León / Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Nuevo León, Monterrey, México, en <[www.caeip.org](http://www.caeip.org)>.
- Rodríguez, Sandra Patricia (2011), "Conmemoraciones del IV y V centenario del '12 de octubre de 1492': debates sobre la identidad americana", *Revista de Estudios Sociales*, núm. 38, Bogotá, Colombia, pp. 64-75.
- Rus, Jan (2002a), "¿Guerra de castas según quién? Indios y ladinos en los sucesos de 1869", en Juan Pedro Viqueira y Mario Humberto Ruz (eds.), *Chiapas, Los rumbos de otra historia*, UNAM / CIESAS, México.

- (2002b), “La comunidad revolucionaria institucional: la subversión del gobierno indígena en Los Altos de Chiapas, 1936-1968”, en Juan Pedro Viqueira y Mario Humberto Ruz (eds.), Chiapas, *Los rumbos de otra historia*, UNAM / CIESAS, México.
- (2012), *El ocaso de las fincas y la transformación de la sociedad indígena de Los Altos de Chiapas 1974-2009*, Unicach- Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica (CESMECA), Tuxtla Gutiérrez, México.
- Sáenz Tejada, Ricardo (2005), *Elecciones, participación política y pueblo maya en Guatemala*, Serviprensa, Guatemala.
- Salazar Peralta, Ana María (2010), “El movimiento etnopolítico de la comunidad de pueblos originarios del municipio de Tepoztlán, turismo y riesgos medioambientales, un caso de ciudadanía rural”, *Nuevas Tendencias en Antropología*, núm. 1, México, pp. 186-198.
- Sámano R., Miguel, *et al.* (2000), “Los acuerdos de San Andrés Larráinzar en el contexto de la declaración de los derechos de los pueblos americanos”, ponencia presentada en las Jornadas Lascasianas Internacionales, celebradas en el Antiguo Colegio de Santo Tomás, Antigua Guatemala, 7-9 de marzo, en <<http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/1/1/12.pdf>>.
- Sánchez López, Gabriela, y Daniela Jiménez Rodríguez (2012), “Trayectorias juveniles: escolaridad, empleo y formación de nuevos hogares”, en Mercedes González de la Rocha y Agustín Escobar Latapí (coords.), *Pobreza, transferencias condicionadas y sociedad*, CIESAS, México.
- Sandoval Casilimas, A. Carlos (2002), *Investigación cualitativa*, Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, Bogotá.
- Santiago Encarnación, Genoveva (2011), “El conocimiento del tejido en la educación amuzga: Guadalupe Victoria, municipio de Xochistlahuaca, Guerrero”, tesis de maestría, Universidad de San Simón, Cochabamba.
- Santis López, Mateo, Julio Toledo Hernández, y Dionicio Toledo Hernández (s.f.), “Educación comunitaria indígena

- para el desarrollo comunitario autónomo (ECIDEA)", documento inédito, Lumaltik Nopteswanej, Chiapas.
- Sartorello, Claudio Stefano (2009), "Una perspectiva crítica sobre interculturalidad y educación intercultural bilingüe: el caso de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) y educadores independientes en Chiapas", *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 3, núm. 2, en <<http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num2/art5.pdf>>.
- Schmelkes, Sylvia (2004), "La política de la educación bilingüe intercultural en México", en Ignacio Hernaiz (org.), *Educación en la diversidad, experiencias y desafíos en la educación intercultural bilingüe*, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación / Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), Buenos Aires, pp. 185-196.
- Scott, James C. (2000), *Los dominados y el arte de la resistencia*, Era, México.
- Sharp, Gene (1988), *La lucha política no violenta*, Chile América / CESOC, Santiago de Chile.
- Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL) (2013), *El analfabetismo en América Latina*, S.L, OEI / UNESCO / IPE, en <[http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/siteal\\_datodestacado20130218.pdf](http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/siteal_datodestacado20130218.pdf)>.
- Speed, Shannon (2006), "Entre la antropología y los derechos humanos. Hacia una investigación activista y comprometida críticamente", *Alteridades*, vol. 16, núm. 31, enero-junio pp. 73-85.
- Stanley Peters, Richard (1919), *Filosofía de la educación*, Universidad de Oxford, Londres.
- Stavenhagen, Rodolfo (1981), "Siete tesis equivocadas sobre América Latina", en *Sociología y subdesarrollo*, Nuestro Tiempo, México, pp. 15-84.
- \_\_\_\_\_ (2006), *Los derechos humanos y las cuestiones indígenas. Informe del Relator Especial sobre la situación de los derechos humanos y las libertades fundamentales de los indígenas*, Organización de las Naciones Unidas / Consejo Económico y Social, México, en <<http://www.servindi>>.

- org/pdf/Informe\_Relator\_Especial\_sobre\_la\_situacion\_dd.hh\_y\_la\_%20libertades\_fundamentales\_de\_los\_indigenas\_Rodolfo\_Stavenhagen\_26\_febrero\_2006.pdf>.
- Swanson, Sonia Silvia (2012), *Estudio sobre los desplazados por el conflicto armado en Chiapas*, Danda Diseño e Impresión, México, en <[http://culturadepaz.org.mx/sitio/Informe\\_desplazadas\\_web.pdf](http://culturadepaz.org.mx/sitio/Informe_desplazadas_web.pdf)>.
- Torres Carrillo, Alfonso (2009), “Educación popular y paradigmas emancipadores”, revista *La Piragua*, núm. 30.
- Valdivia Dounce, Teresa (1994), *Encuentro de autoridades tradicionales. Cuadernos de antropología jurídica 1*, INI, México.
- Valencia Salinas, Valeria (2003), “Sigue la pesadilla para las sobrevivientes de Acteal”, *Cimacnoticias*, México, en <<http://www.cimacnoticias.com.mx/node/37941>>.
- Villalobos López, Gonzalo (1999), “La certificación de los derechos agrarios en México: hacia la definición de una política agrícola complementaria”, *Revista Estudios Agrarios*, año 5, núm. 11, Procuraduría Agraria.
- Viqueira, Juan Pedro (2002), “Las causas de una rebelión india: Chiapas, 1712”, en Juan Pedro Viqueira y Mario Humberto Ruz (eds.), *Los rumbos de otra historia*, UNAM / CIESAS, Chiapas.
- Walsh, Catherine (2011), *Desde adentro. Etnoeducación e interculturalidad en el Perú y América Latina*, Centro de Desarrollo Étnico, Lima.
- Wilhelm, Dilthey (1949), *Introducción a las ciencias del espíritu*, FCE, México.
- Womack, John Jr. (1999), “Acteal”, revista *Nexos*, 1 de junio, en <<http://www.nexos.com.mx/?P=leerarticulo&Article=2101031>>.
- Zibechi, Raúl (2007), *Autonomías y emancipaciones, América Latina en movimiento*, (UNMSM) / Programa Democracia y Transformación Global, Lima.
- Zúñiga, Juan Antonio (2000), “En Acteal, exige Cárdenas se castigue a autores de la matanza”, *La Jornada*, 16 de febrero, en <<http://www.jornada.unam.mx/2000/02/16/pol2.html>>.

*Entrevistas*

- Equipo de promotores y asesores del Proyecto de Educación Alternativa Tsotsil, primera reunión de planeación, San Cristóbal de Las Casas, 2 de febrero de 2011.
- \_\_\_\_\_, reunión de planeación para trabajar en la comunidad de Aurora Esquipulas, Pantelhó, 1 de febrero de 2012.
- Equipo de promotores y asesores del Proyecto de Educación Alternativa Tsotsil, reunión de evaluación de la visita a Aurora Esquipulas, Pantelhó, 24 de marzo de 2012.
- Gómez, Juan, entrevista sobre el Proyecto de Educación Alternativa Tsotsil realizada en la comunidad Aurora Esquipulas, Pantelhó, 18 de julio de 2012.
- Gutiérrez, Antonio, entrevista sobre el Proyecto de Educación Alternativa Tsotsil realizada en la comunidad de Acteal, 22 de febrero de 2012.
- Jiménez, José Alfredo, entrevista sobre el Proyecto de Educación Alternativa Tsotsil realizada en San Cristóbal de Las Casas, 2 de marzo de 2012.
- \_\_\_\_\_, entrevista sobre la historia de la Organización de la Sociedad Civil Las Abejas realizada en San Cristóbal de Las Casas, 6 de agosto de 2012.
- Jiménez, Mariano, entrevista sobre programas sociales realizada en la comunidad Aurora Esquipulas, Pantelhó, 1 de abril de 2012.
- Landerreche, Rafael, entrevista realizada en la comunidad Aurora Esquipulas, Pantelhó, 10 de mayo de 2012, durante el taller “Análisis de la realidad”.
- \_\_\_\_\_, entrevista sobre discriminación, realizada en la comunidad de Acteal, 2 de julio de 2012.
- \_\_\_\_\_, entrevista sobre el Proyecto de Educación Alternativa Tsotsil realizada en la comunidad de Acteal, 22 de julio de 2012.
- Pérez, Amado, entrevista sobre programas sociales realizada en la comunidad Aurora Esquipulas, Pantelhó, 1 de abril de 2012.
- Santis, Alonso, entrevista sobre programas sociales realizada en Aurora Esquipulas, Pantelhó, 1 de abril de 2012.

*Talleres*

- Primer taller sobre identidad, Yabteclum, Chenalhó, 25 de marzo de 2011.
- Segundo taller sobre identidad, Yabteclum, Chenalhó, 8 de agosto de 2011.
- Tercer taller sobre educación, Yabteclum, Chenalhó, 19 de septiembre de 2011.
- Cuarto taller sobre educación, Yabteclum, Chenalhó, 20 de octubre de 2011.
- Quinto taller sobre percepción organizacional, Yabteclum, Chenalhó, 25 de noviembre de 2011.

*Documentos*

Lista de comunicados consultados que fueron elaborados y dirigidos a la opinión pública por la Mesa Directiva de la Organización de la Sociedad Civil Las Abejas. Archivo personal.

Año 2007: abril 5, abril 22, mayo 22, mayo 12, junio 22, julio 22, agosto 19, septiembre 22, noviembre 22 y noviembre 27.

Año 2008: febrero 8, febrero 14, febrero 22, marzo 22, abril 18, abril 22, mayo 22, junio 22, julio 8, julio 22, agosto 22, septiembre 22, octubre 22, noviembre 22 y diciembre 22.

Año 2009: enero 22, febrero 22, marzo 8, abril 22, junio 22, julio 22, julio 30, agosto 9, agosto 17, agosto 22, septiembre 22, octubre 12, octubre 22 y noviembre 22.

Año 2010: enero 22, febrero 22, marzo 8, marzo 22, abril 22, mayo 22, junio 22, julio 22, agosto 22, septiembre 22, octubre 22, noviembre 22 y diciembre 22.

Año 2011: enero 22, febrero 22, marzo 22, abril 22, abril 28, mayo 22, junio 22, julio 8, julio 22, agosto 22, septiembre 16, septiembre 22, octubre 12, octubre 22, noviembre 22 y diciembre 22.

Año 2012: enero 22, febrero 22, marzo 6, marzo 22, abril 22, mayo 22, junio 22, julio 6, julio 22, agosto 12, agosto 22, septiembre 4, septiembre 13, septiembre 22, octubre 3, octubre 22, noviembre 12, noviembre 22, diciembre 10 y diciembre 22.

*Lucha, resistencia y educación. Una experiencia organizativa del pueblo tsotsil en el sureste mexicano*, de Efrén Orozco López, se terminó de imprimir en los talleres de Impresiones y Acabados Finos Amátl, S.A. de C.V., en octubre de 2017. Se tiraron 1000 ejemplares. El cuidado de la edición estuvo a cargo de David Moreno Soto y Maribel Rodríguez Olivares. Formación de originales: Gabriel Castillo Sánchez.

