

Educación autónoma y solidaridad nacional e internacional en los municipios zapatistas del Caracol de la zona Selva Tseltal, Chiapas, México

Bruno BARONNET

Doctor en Sociología, Institut des hautes études de l'Amérique latine, Université Paris III

Resumen

Siendo un proyecto regional situado fuera de la influencia directa de la política nacional, la educación autónoma zapatista ha conducido a sus actores a apropiarse desde su etnicidad de mecanismos y reglas de búsqueda y uso de las ayudas y donaciones solidarias. Esta política educativa construida «desde abajo» se sostiene fundamentalmente en el trabajo individual y colectivo de familias indígenas zapatistas. Se distinguen los niveles de participación interna para entender cómo el apoyo externo está articulado con las prioridades planteadas por las instancias del nuevo autogobierno de la zona Selva Tseltal.

En fechas recientes, que son de crisis, Chiapas, una de las pequeñas partes del actual sistema mundial, tomó el gusto en mirar al todo del mundo y en ser mirado por él, porque, reducido a un estatuto periférico desde hace 500 años, se le había quitado la palabra y tapado el resto del mundo, para que no se contagiara. La bifurcación que fragiliza el sistema es su hora y la de las demás partes, es el momento de hacer escuchar su palabra, no desde los espacios sistémicos (pues la lógica de ellos es perpetuar el sistema), sino desde el ámbito antisistémico del sujeto histórico, es decir desde abajo. (AUBRY 2005: 205)

«Ya no nos van a venir a mandar en nuestras escuelas» confía Agustín, dirigente campesino zapatista y tseltal (*batsil k'op*) católico de 45 años, nacido y asentado en una rancharía de la Selva Lacandona al este del estado de Chiapas, México¹. Este cambio radical de política educativa es impulsado por los Municipios Autónomos en Rebelión Zapatistas (MAREZ), constituidos en diciembre de 1994 tras el levantamiento en armas y la toma o «recuperación» de tierras que dirigió el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en los valles deforestados de esta región indígena rebautizada zona Selva Tseltal. Desde hace más de diez años en el centro, norte y sureste del estado de Chiapas, la conjunción de distintos y complejos procesos políticos y étnicos ha permitido la emergencia de redes de escuelas autogestionadas por varios cientos de comunidades organizadas como bases de apoyo del EZLN. Estos procesos llevaron a los rebeldes a tomar el control de la gestión administrativa y pedagógica de la educación formal en sus territorios (BARONNET 2009).

Es común en nuestros tiempos, tanto en la prensa honesta y bien informada como en los trabajos de estudiosos, considerar que las comunidades indígenas de los actuales 38 MAREZ no han pedido ni esperado el permiso de nadie, y menos de los gobiernos, para dar aplicación a su derecho a la autodeterminación política, socioeconómica y cultural. La autonomía en la educación surge, desde luego, como demanda central del movimiento indígena de México en su búsqueda por su emancipación frente a la hegemonía de actores ajenos a la realidad comunitaria en el escenario escolar local. Es útil recordar que en dos documentos que forman parte de los acuerdos de San Andrés firmados en febrero de 1996, las autoridades gubernamentales se comprometen, sin seguimiento ni cumplimiento posterior, a «asegurar a los indígenas una educación que respete y aproveche sus saberes, tradiciones y formas de organización»². Con sus propias reglas y recursos, las familias que conforman los MAREZ definen los contornos y los contenidos de políticas locales de escolarización *sui generis* que no responden a las normas dictadas por la Secretaría de Educación Pública (SEP). En muchos aspectos, puede parecer paradójico que la reivindicación y la construcción de una educación que reposa casi exclusivamente sobre actores comunitarios, provenga de una región india pobre, aislada y militarizada, donde el analfabetismo afecta a la inmensa mayoría de las familias campesinas.

¹ Esta declaración ha sido registrada durante los dos años continuos de trabajo de campo (2005-2006) realizados en las Cañadas de Ocosingo, Chiapas (sureste de México) en el contexto de la elaboración de una tesis doctoral de sociología dedicada a la cuestión de la lucha por la autonomía de la educación de los pueblos indígenas. Se utilizaron métodos cualitativos apropiados, como la participación en las acciones educativas en asociación con los distintos actores indígenas, mestizos y extranjeros involucrados en los proyectos de escuelas alternativas, así como la aplicación de series de entrevistas biográficas y temáticas, individuales y grupales. La tesis defendida en 2009 está disponible en el sitio del Centro de Documentación sobre el Zapatismo: <http://www.cedoz.org/site/content.php?doc=886&cat=81>.

² Esta fórmula aparece en los documentos firmados en el pueblo tsotsil de San Andrés Larrainzar (Sakamch'en de los Pobres) llamados «Pronunciamiento Conjunto que el Gobierno Federal y el EZLN enviarán a las instancias de Debate y Decisión Nacional» y «Compromisos para Chiapas del Gobierno del Estado y Federal con el EZLN».

En el oriente del estado de Chiapas, donde la población infantil de habla maya es mayoría, se ha acentuado en los 15 últimos años un notable predominio de la modalidad educativa «federal bilingüe». El número de maestros federales bilingües y de alumnos atendidos por esta modalidad se duplicó entre 1990 y 2006, alcanzando este año cerca de 21'600 alumnos, atendidos por 723 maestros bilingües. Pero esto no significa que la educación monolingüe oficial dirigida a indígenas en la selva haya desaparecido³. La SEP recurre a jóvenes maestros indígenas originarios en general de los Altos de Chiapas, de los cuales la mayoría está cursando la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena en las antenas de la Universidad Pedagógica Nacional en San Cristóbal u Ocosingo (máximo de 4 días de cursos al mes). Son denigrados muchas veces con el calificativo de «mochila veloz» (no permanecen todos los días de la semana en su lugar de trabajo). Solamente 16 plazas de docentes hablantes del tseltal han sido creadas este año por la SEP, para las primarias federales bilingües. Sin embargo, el grupo étnico tseltal cuenta con distintas variantes lingüísticas y es el más numeroso de Chiapas, con cerca de 480'000 individuos según el censo de 2005 (20% más que en el 2000), lo que representa el 5% de la población indígena nacional. Cabe además mencionar que los censos no son aplicados en los hogares de los campesinos indígenas zapatistas.

Siendo impulsado en los municipios rebeldes como proyecto autogestionado y fuera de la influencia directa de la política mexicana de educación indígena, el sistema de escuelas autónomas zapatistas parece haber llevado a los campesinos a apropiarse, desde su etnicidad, de ciertos mecanismos y reglas de búsqueda y uso de los apoyos materiales exteriores recibidos como donaciones solidarias. ¿De qué modo la autonomía política zapatista en materia educativa se construye en la interacción con grupos solidarios exteriores? Si bien la autonómada «Educación Autónoma Zapatista» no aparece como autosuficiente o autárquica, esta experiencia étnica endógena se sostiene fundamentalmente por el trabajo individual y colectivo de las familias rebeldes a partir de la renovación de sus usos y costumbres, tejiendo relaciones fructíferas con actores externos. Como examinaremos, el marco autonómico limita la posibilidad de intervención de estos mediadores externos (no indígenas) para imponer sus propias consideraciones en la agenda educativa y en los contenidos y métodos pedagógicos, lo que demuestra el grado de apropiación étnica de la institución escolar.

Conviene distinguir desde un primer momento los niveles de participación y las aportaciones de los actores internos al territorio autónomo, para entender cómo está articulada la ayuda externa (nacional e internacional) con las prioridades planteadas por las instancias de autogobierno indígena. Así se defiende la hipótesis según la cual la ayuda material y humana exterior (que se va a definir y a ponderar), en vez de recrear una situación de dependencia paternalista y de imposición de normas obligatorias, tiende paradójicamente a reforzar las capacidades de autogestión, legitimando el proceso local de toma de decisiones y facilitando el proceso de apropiación étnica de la

escolarización. Las posibilidades de intromisión e ingerencia externa están en efecto limitadas por el mismo marco autonómico y participativo. Esta relación entre autoridades locales y recursos solidarios contrasta con la situación nacional, en la cual es el magisterio bilingüe oficial el que ocupa funciones estratégicas de intermediación política y cultural con el Estado.

La educación autónoma zapatista: de abajo y a la izquierda

La aplicación del principio de autodeterminación en materia de política educativa implica el desarrollo de capacidades de control colectivo y de autogestión que cuestionan por la vía de los hechos a la tradición centralizadora y homogeneizadora del sistema educativo mexicano. En el plano cultural y educativo, la ventaja que se desea obtener de la autonomía regional para los pueblos indios es la de intervenir en la determinación de programas pedagógicos que tendrían que retomar las necesidades específicas y los elementos y valores culturales propios, en un contexto de verdadera interculturalidad (REGINO MONTES 2004). Además en el espíritu de los acuerdos de San Andrés, los pueblos indios tienen el derecho de controlar el rol del maestro, ratificando su nombramiento y teniendo el poder de destituirlo de sus funciones. Esta competencia caracteriza el modo de gestión endógena o «por abajo», de una red de escuelas autónomas en la cual ya no es desde el Estado, sino desde la comunidad misma, que surgen las decisiones en materia de política escolar.

El hecho de que el educador sea originario del mismo grupo sociolingüístico que sus alumnos es un elemento que permite definir los programas públicos de educación comunitaria y compensatoria que han servido al Estado para responder con urgencia, después de 1994, a las manifiestas carencias educativas, en una región donde los campesinos mayas trabajaban ocasional o permanentemente en las grandes fincas de crianza de ganado bovino cuyas tierras fértiles ahora les pertenecen. El instructor comunitario «oficial» generalmente no es designado colectivamente por los padres de familia y a veces proviene de una localidad bastante alejada.

Algunos núcleos agrarios indígenas de la selva, organizados políticamente bajo la forma de unión de ejidos, en la Asociación Regional de Interés Colectivo (ARIC) – Unión de Uniones, que obtuvieron del Estado en los años 90 un sistema público y alternativo de educación primaria comunitaria, en cofinanciamiento con el Banco Mundial. Esto dio lugar a la creación del Programa de Educador Comunitario Indígena (PECI – Secretaría de Educación del estado de Chiapas), que funciona en competencia directa con la modalidad ejecutada por el CONAFE (Consejo Nacional de Fomento Educativo, SEP-nivel federal) en localidades donde hay entre 5 y

³ Fuentes estadísticas de la Secretaría de Educación Federalizada del Gobierno del estado de Chiapas.

29 niños en edad de escolarización⁴. Con el objetivo de reforzar su autonomía política, la educación primaria representa hoy un espacio apropiado y disputado por distintas organizaciones indígenas que negocian con el Estado el reconocimiento legal y la incorporación al seno de la enseñanza pública de sus iniciativas de creación de sistemas escolares alternativos. Así, desde 1998, la ARIC impulsa su propio proyecto de escolarización en una decena de comunidades alrededor de la ciudad de Ocosingo, donde esta facción es políticamente influyente.

Los MAREZ eligieron tomar una vía muy diferente a la modalidad comunitaria oficial. No son los responsables políticos y funcionarios de los sistemas educativos gubernamentales, sino las familias de los alumnos y sus representantes, quienes deliberan y toman efectivamente las decisiones relativas a la organización escolar en general, y a la elección de la figura del docente (promotor/promotora de educación) y de los contenidos y métodos pedagógicos en particular. El promotor se forma, transmite y favorece el intercambio de conocimientos en su propio espacio cultural. Trabaja bajo la vigilancia de los padres de familia que han ratificado su nominación, en general, en una sesión de la asamblea comunitaria. En el caso de no respetarse las exigencias locales (ausentarse sin autorización, beber alcohol, violencia física hacia los niños, etc.), la asamblea puede retirar su confianza y solicitar su reemplazo. Como forma de estrategia étnica de resistencia (BONFIL BATALLA 1997:145), se trata entonces de la reapropiación del tradicional «cargo» político y religioso confiado a los miembros (masculinos en general) más respetados de la comunidad encargados temporalmente de ocuparse, sin remuneración, de las cuestiones públicas locales.

La práctica autonómica consiste en crear, organizar, controlar y solventar los procesos locales de la manera que los padres elijan y estimen más pertinente, en relación a una serie de consideraciones de orden social. El retiro de los niños de las familias rebeldes de las escuelas del «mal gobierno», entre 1997 y 2000, permite a las bases de apoyo del EZLN involucrarse plenamente en una experimentación etnoeducativa inédita, que sin duda es la más amplia entre los pueblos indios de América. Esto no implica sin embargo que estos proyectos autogestivos y participativos sean homogéneos y reproducidos de manera idéntica de una región autónoma o «Caracol» (GONZÁLEZ-CASANOVA 2003) a otro, de un MAREZ a otro, o de una comunidad a otra.

En el conjunto de los territorios de la zona Selva Tseltal⁵, es decir en la región intermunicipal autónoma del Caracol llamado «Hacia un Nuevo Amanecer», con sede en La Garrucha, los cuatro MAREZ Ricardo Flores Magón, Francisco Gómez, San Manuel y Francisco Villa incluyen en 2006 un total de cerca de 250 escuelas autónomas en funcionamiento y alrededor de 300 promotores que acogen a varios miles de alumnos entre 5 y 12 años de edad aproximadamente. Los representantes del Concejo Municipal Autónomo están encargados de la coordinación de los asuntos educativos y también de parte de la organización de las sesiones de formación de los jóvenes promotores de educación. Con la participación activa de las familias (padres y abuelos) el seno de asambleas y de

comités de educación locales, se construye paso a paso y en la cotidianeidad otra manera de considerar la organización escolar; siempre vigilando quedarse al margen de las acciones derivadas de las políticas públicas de educación indígena.

El conjunto de los actores de la educación autónoma zapatista defiende y sostiene, en efecto, sistemas municipales de escolarización fuera de toda intromisión política del Estado mexicano en materia de decisión, pero también de financiamiento. El mando político-militar del EZLN ha optado desde 1997 por la táctica de la «Resistencia» que conduce a sus bases de apoyo a rehusar la obtención de cualquier programa o ayuda gubernamental dentro de sus mismos territorios, ya que estos subsidios contribuyen según ellos a dividir y desgastar las luchas de las comunidades. Esta opción política radical implica que los rebeldes no estén buscando la acreditación oficial de sus proyectos educativos, lo que impide la revalidación legal de los estudios realizados en sus propias «escuelitas» para pretender ingresar a una telesecundaria federal (monolingüe) en las Cañadas o a una institución de educación secundaria urbana. Entonces, es al margen de las instituciones públicas de educación «rural federal», «bilingüe intercultural» y «comunitaria», pero en colaboración con algunas asociaciones simpatizantes mestizas y occidentales, que se ubica el sistema de educación «verdadera» zapatista de manera progresiva y al ritmo adoptado por cada uno de los nuevos MAREZ.

Posteriormente al regreso de las familias desplazadas por las ofensivas contrainsurgentes del gobierno y del ejército mexicano en 1995, los comandantes del EZLN optaron por una estrategia dirigida a reemplazar los deficientes sistemas oficiales de educación básica por sus propios establecimientos, los cuales tenían que planearse y estructurarse. La existencia de estos centros educativos dirigidos y animados por las bases de apoyo zapatistas, aporta una ilustración de las formas particulares del ejercicio del derecho a la educación en el marco de la Convención 169 de la Organización Internacional del Trabajo⁶.

⁴ En el municipio constitucional de Ocosingo (el más vasto de la República) preexiste una evidente diversificación de las modalidades oficiales, y una clara competencia entre ellas. Para el ciclo escolar 2006-2007 y sobre las 295 escuelas «oficiales» de nivel primario, 207 dependen directamente de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI-SEP). Las escuelas federales monolingües se elevan a 88 (87 en 1990) de las cuales solamente 10 dependen del estado de Chiapas. Además, se contabilizan 142 escuelas comunitarias en pequeños núcleos poblacionales.

⁵ Engloba las cañadas del centro y del norte del municipio constitucional de Ocosingo y la parte oeste del municipio de Chilón.

⁶ Ratificada en 1990 por el Estado Mexicano, la Convención Internacional en su artículo 27 precisa que los programas y los servicios educativos deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con los pueblos indios con el fin de responder a sus necesidades específicas. Se trata de incluir en los programas de enseñanza la historia, los saberes y técnicas de los pueblos, sus sistemas de valores y todas sus aspiraciones

Sin embargo, el contexto general de pobreza y de conraínsurgencia en el sureste mexicano ha forzado a los rebeldes a organizar su propia educación en condiciones muy difíciles. Se debe tomar en cuenta la militarización y la guerra de baja intensidad sostenidas por los gobiernos de México y de Tuxtla Gutiérrez (PÉREZ SALES, SANTIAGO VERA y ÁLVAREZ DÍAZ 2002), así como los obstáculos ligados a la incomunicación y al aislamiento, a los problemas de autosuficiencia alimenticia, al clientelismo político y al caciquismo, a las rivalidades familiares y políticas, a las divisiones religiosas, al igual que las consecuencias del neoliberalismo en general y a la falta de compromiso del Estado con respecto a las políticas sociales.

La aparición y la consolidación de redes municipales de educación autónoma zapatista no han ocurrido de manera análoga y simultánea en cada poblado. Como proyectos etnoeducativos impulsados por campesinos políticamente organizados, los sistemas municipales de escuelas autónomas son legitimados en los discursos de las familias militantes por la necesidad de beneficiarse de una educación «verdadera», respondiendo a sus demandas particulares, en términos de aprendizaje de contenidos colectivamente valorizados y que sean verificables de manera pragmática por los padres y abuelos. Estos últimos, en su mayoría analfabetos, se muestran generalmente entusiastas en torno a esta forma de educación formal inédita porque representa a sus ojos, la posibilidad de revitalizar la lengua y la cultura comunitaria que las generaciones jóvenes tienden a abandonar para adoptar valores y normas de comportamiento de las poblaciones mestizas y urbanas.

Desde 2001, la propuesta curricular de las autoridades civiles y democráticas del MAREZ Ricardo Flores Magón parte del estudio de 11 «ejes fundamentales» representados por las demandas zapatistas (Techo, Tierra, Alimentación, Trabajo-producción, Salud, Educación, Justicia, Libertad, Democracia, Autonomía e Independencia) en 4 «áreas de conocimiento» (Vida y medioambiente, Historias, Lenguas y Matemáticas). Por ejemplo en cuanto a la demanda «Tierra», los promotores preparan actividades pedagógicas relacionadas con el tema agrario. En ciencias naturales, se formulan preguntas generadoras sobre la cuestión de la protección y utilización de los recursos ambientales. En historia y ciencias sociales, se dan a conocer los movimientos de lucha por la tierra en Chiapas, en México y en el mundo. En álgebra, se miden solares y parcelas. En castellano, se redactan poemas sobre la naturaleza y también cartas virtuales de denuncia de amenazas de despojo.

Cabe mencionar que, a diferencia de las escuelas de la modalidad federal bilingüe, la lengua predominante de enseñanza es la lengua materna de los niños, y entonces el idioma castellano está relegado como segunda lengua de estudio a pesar de ser una prioridad educativa explícita. La ausencia de manuales didácticos en la zona Selva Tseltal favorece la autonomía pedagógica de cada promotor para inventar, con singular creatividad, contenidos y métodos de enseñanza que piensa adaptados a sus alumnos. Además de inspirarse asimismo de los recuerdos de su propia escolaridad y formación docente, los educadores zapatistas acostumbran promover que sus alumnos

investiguen, jueguen, canten y hagan actividades deportivas y artísticas cotidianamente.

A nivel de cada localidad, el proyecto educativo municipal adquiere rasgos distintos, dependiendo de las consignas y prioridades pedagógicas que establecen las familias bases de apoyo del EZLN. Las escuelas autónomas son administradas, en efecto, por los mismos miembros de las comunidades tseltales, tsotsiles, tojolab'ales y ch'oles, según los mecanismos políticos, económicos y socioculturales de los que disponen. Dicho de otra manera, por medio de las formas de democracia participativa que caracterizan sus procesos autóctonos de toma de decisiones colectivas, es la Asamblea de padres de familia y abuelos de los alumnos (en la cual también participan a veces los niños), convocada por el Comité de Educación de la localidad, la que en cierta medida determina, controla y vigila el humilde financiamiento escolar por sus propios recursos.

Se consulta periódicamente al «pueblo» sobre cuestiones de organización escolar, de elección y de apoyo a los promotores. Las orientaciones y las prácticas pedagógicas son propuestas y cuestionadas colectivamente en el momento requerido. Así, los pueblos tseltales no han esperado la protección guerrillera para rechazar programas gubernamentales o de organizaciones civiles que consideran no convenientes ni bienvenidos. Por ende, la ayuda externa que reciben los pueblos zapatistas también está sujeta a la evaluación colectiva de su oportunidad.

La ayuda externa articulada a las prioridades del autogobierno indígena

Los representantes del Concejo Autónomo y de los promotores tienen un papel determinante en la movilización de las bases de apoyo en torno a su proyecto educativo comunitario. Se ocupan también de canalizar, coordinar y evaluar los proyectos derivados de las donaciones solidarias (en efectivo o material escolar) y del asesoramiento pedagógico de los promotores, asegurado en parte por grupos de simpatizantes externos. La ayuda exterior en educación está destinada a dos prioridades principales. Por un lado, el financiamiento parcial de la construcción y equipamiento de edificios escolares proviene en gran parte de la ayuda internacional. Por otro lado, el apoyo nacional se concretiza esencialmente con el reforzamiento puntual de la formación pedagógica de los promotores.

Según el politólogo danés Thomas Olesen (2005), la red de solidaridad transnacional zapatista (*transnational Zapatista solidarity network*) está marcada por la politización de sus acciones colectivas, especialmente después de 1996, por considerar al movimiento

sociales, económicas y culturales. Obliga a las autoridades oficiales competentes a reconocer las instituciones educativas que sean creadas dentro de ciertos límites fijados según consulta previa con ellos. También impone a los Estados el rol de asegurar la participación en la formulación y ejecución de programas de educación con el fin de transferirles posteriormente estas responsabilidades.

chiapaneco como un símbolo de la lucha social más que como un objeto de solidaridad unilateral y altruista. Olesen distingue analíticamente dos redes transnacionales de solidaridad, ambas sensibles a la denuncia de la injusticia y del neoliberalismo. Por un lado, considera a los militantes y organizaciones comprometidas en actividades ligadas de cerca a los acontecimientos políticos y movimientos sociales de Chiapas y de México, que es activada cuando estos requieren atención. Por otro lado, la segunda red es más estable y más política y se inspira de las prácticas zapatistas en su crítica radical al neoliberalismo. Sin embargo, no se puede deslindar la noción de lucha por la autonomía, que no subraya particularmente la obra de Olesen, de una perspectiva analítica de la solidaridad internacional con los zapatistas.

Los colectivos solidarios con la lucha del EZLN, principalmente europeos y norteamericanos, organizan en sus respectivos países diversas actividades de militancia político-cultural (ROVIRA 2009). Recaudan fondos privados (personas, fundaciones o asociaciones) y a veces públicos a través, por ejemplo, del impulso a los hermanamientos entre municipios autónomos y entidades territoriales descentralizadas, como lo son los municipios europeos. No es anodino el marcado activismo solidario de grupos libertarios e igualitaristas provenientes especialmente de ciertas regiones europeas (País Vasco, Cataluña, algunas ciudades y regiones de Italia, Francia, Alemania o Grecia), donde la cuestión de la autodeterminación y la autogestión ha cristalizado las luchas y las conciencias políticas desde hace más de un siglo.

El apoyo internacional al financiamiento parcial de las inversiones para las infraestructuras de los programas sociales autonómicos se concentra en las áreas educativas y de salud. Los fondos recibidos se integran, en general, a proyectos de construcción cuyas iniciativas, planeaciones y construcciones y mantenimiento recaen en su conjunto en las bases de apoyo y sus representantes electos por turnos trienales. En la zona Selva Tseltal, se están terminando de construir y equipar gracias también al apoyo internacional cuatro «secundarias autónomas» y «centros de formación» de promotores de educación. Además está la construcción y el mantenimiento continuo de salones de clase de educación primaria, la cual cuenta con tres «niveles» de conocimiento, como alternativa a los seis grados de las escuelas «oficiales». Estos distintos grupos y colectivos solidarios no están realmente conectados y coordinados entre sí, sino directa y bilateralmente con las Juntas de Buen Gobierno (JBG), conformadas por representantes de los Concejos Autónomos de cada municipio.

El MAREZ Francisco Villa es el último, de los cuatro municipios que conforman el Caracol de las Cañadas de Ocosingo beneficiado en 2007 por un centro de capacitación de nivel «secundaria», en el cual los formadores son los promotores de «primaria» con más experiencia elegidos por sus pares. Su edificación ha sido posible en el nuevo centro de población Nueva Esperanza (anteriormente finca Macedonia) gracias al financiamiento del material de construcción (cemento, tablas de madera y láminas) conseguido por un joven procedente de Bilbao a nivel de 3'000 euros, de los cuales casi una tercera parte proviene del Sindicato de

trabajadores de la enseñanza del País Vasco. Se tomó en 2006 el acuerdo de comprar un torito para engordarlo y generar fondos en beneficio del funcionamiento del nuevo centro de capacitación rebelde.

Según la JBG «Camino del Futuro» con sede en el ejido La Garrucha (entrevista agosto 2005), son los municipios los que establecen la destinación de las inversiones derivadas del apoyo solidario externo y ejecutan sus planes de desarrollo educativo, de acuerdo a reglas participativas que movilizan a todas las familias bases de apoyo.

Vienen otros compañeros de otros países como hermanamiento, como apoyo solidario, ellos vienen a ofrecer directamente un apoyo, si es de la construcción u otra cosa. [...]. Entonces nosotros solamente le presentamos las necesidades que nos preguntan. Entonces nosotros también vemos cómo y en qué comunidad le vamos a ir dando, para que así todos encontremos ese proyecto de todo el municipio. Pero de solicitar, eso sí no lo estamos solicitando. Simplemente las personas vienen y llegan, ofrecen un proyecto dependiendo ellos cual es el proyecto que les da interés de apoyar sobre la educación.

La relación que mantienen las bases de apoyo zapatistas y sus representantes con los simpatizantes externos muestra que no es el apoyo nacional que permite las inversiones en edificios escolares. En efecto, la ayuda de los activistas prozapatistas mexicanos no implica la movilización de recursos económicos a la altura de las posibilidades que tienen los internacionalistas. Viendo que pueden aprovechar la cercanía relativa de grupos solidarios en la Ciudad de México y dispuestos a desplazarse de manera corta y regular hacia las sedes de los MAREZ, las autoridades municipales han solicitado el apoyo de estudiantes y universitarios para realizar trabajos de preparación pedagógica en dirección de los recién nombrados promotores de educación de sus comunidades.

Aunque existe desde 1999 una dinámica de capacitación interna entre promotores de algunos municipios que consiste en intercambiar experiencias y conocimientos, los Concejos Autónomos de la zona Selva Tseltal han solicitado ayuda pedagógica para la formación de promotores. Respetando consignas y adaptándose a las condiciones sociales locales, grupos de simpatizantes activistas de las ciudades de México y de Cuernavaca asumen la tarea estricta desde 1999 de acudir a capacitar a estos jóvenes indígenas (alrededor de 20 años de edad en promedio) en su mayoría tseltales. Aparte del apoyo casual de algunos campamentistas⁷ pasajeros, varios grupos de estudiantes y educadores prozapatistas colaboran con los promotores, de manera regular al dispensar talleres pedagógicos destinados a elevar su nivel de

⁷ A partir de los llamados del obispo Samuel Ruiz en 1995 y de defensores de derechos humanos, los zapatistas han construido «campamentos de paz» en algunos focos rojos de acoso militar a las comunidades. En ellos se hospedan brigadistas y observadores mexicanos y extranjeros que acuden a documentar las actividades del ejército federal y aportar su apoyo a los indígenas rebeldes.

formación. Bajo la tutela de los Concejos Autónomos y sus encargados de política educativa, se aplican cada trimestre una o dos semanas de capacitación.

Por ejemplo, se destaca la intervención de educadores sociales, universitarios y estudiantes miembros de SERPAJ⁸, una organización civil de izquierda que promueve la acción política no-violenta en el estado de Morelos. De la misma forma, activistas de varios colectivos capitalinos y simpatizantes activos de la causa zapatista contribuyen a reforzar el nivel de conocimiento básico y la reflexión pedagógica, como lo hacen con entusiasmo integrantes del proyecto educativo zapatista «Semillita del Sol»⁹. Sin embargo, la elaboración de los talleres de formación no se prepara directamente con los cuadros tseltales de la educación autónoma sino en la Ciudad de México. No se puede descartar tampoco que estos jóvenes militantes urbanos y mestizos, quienes desconocen en carne propia las condiciones de vida local, puedan influenciar la elaboración de los temarios o programas educativos sometidos a los niños. Los contenidos y los métodos empleados en las sesiones periódicas de capacitación influyen en cierta medida en el trabajo de los promotores que se los reapropian en ocasiones en su práctica pedagógica cotidiana.

Según Gabriel Maldonado, presidente del MAREZ Ricardo Flores Magón entre 2005 y 2007, existe un control cabal por parte del gobierno municipal indígena del desempeño de estos actores mestizos que participan en sus proyectos educativos.

Como Concejo Autónomo le damos las propuestas a los capacitadores, para que ellos se encarguen de estudiar y de ampliar más y ya nosotros lo vamos checando si no aumentó otro que no esté adentro de nuestra demanda. Le damos su trabajo y nosotros lo checamos después, si vemos que está mal lo corregimos. Estos compañeros capacitadores del D.F. están muy de acuerdo, ellos respetan todo de lo que nosotros les decimos, si les decimos es que está mal, están de acuerdo de corregirlo porque es su trabajo. Agarró lo que es de los pueblos, agarramos la idea del pueblo. Tanto como le decíamos, usted aprendió en la escuela oficial, gracias que nos quiere apoyar, ahora queremos que nos apoye pero en esta forma, en esta forma de educación. Entonces estuvieron de acuerdo, por eso estas propuestas, ya los concejos autónomos le presentaron a los capacitadores ¿cómo queremos que aprendan nuestros promotores? ¿Cómo queremos que sean enseñados nuestros promotores? Para que estos promotores vayan a enseñar en cada comunidad, entonces la comunidad estuvieron de acuerdo.

Lo que importa efectivamente es mostrar que son los propios actores de la educación autónoma y las entidades territoriales zapatistas quienes definen, controlan y determinan en última instancia lo que es (y no es) pertinente enseñar y aprender, así como las reglas educativas y los valores que rigen las actividades del recinto escolar. A pesar de compartir explícitamente su adhesión a los ideales del EZLN, los capacitadores ciudadanos pueden ver su labor cuestionada y ser despedidos por las mismas autoridades municipales que solicitaron su ayuda en caso de no respetar sus consignas. Otro paso importante en la profundización de la autonomía escolar ha sido realizado por varios municipios zapatistas en los cuales

las condiciones han sido reunidas para que los promotores con más experiencia y firmeza en el trabajo docente asuman por completo la capacitación formal de sus compañeros recién nombrados.

«Los compañeros nos hicieron capacitadoras para que un día no sean necesarios capacitadores» afirman parafraseando a su líder ideológico dos fundadoras e incansables activistas del colectivo «Un Puente a la Esperanza» (Ciudad de México). Su acción apunta a concentrar esfuerzos civiles para sostener la resistencia política de las comunidades rebeldes del municipio Ricardo Flores Magón, al encauzar recursos para proyectos de desarrollo autónomo como talleres de costura, agro-ecología y educación. Con la confianza que les otorga el Concejo Autónomo, han sido invitadas desde 2001 a formar un equipo al servicio del proyecto educativo municipal con el objetivo de capacitar las dos primeras «generaciones» de promotores de educación según insta en el documento diseñado y redactado en tseltal y en español por las autoridades.

Autonomía educativa y dependencia económica

Para reforzar su autonomía educativa, los pueblos zapatistas están aprovechando desde 1997 toda la ayuda solidaria, tanto material como humana, que estiman necesaria para adquirir los medios para asegurar por ellos mismos la continuidad y la profundización de su proyecto etnopolítico de escolarización. A primera vista puede parecer paradójico que los pueblos zapatistas tengan que depender en cierto modo de la generosidad de «hermanos de las sociedades civiles», lo que puede significar también a los ojos de algunos observadores críticos (pero sin conocimiento de la experiencia social cotidiana local) una simple forma de recolonización ideológica u otra forma de manipulación de las conciencias sociales y étnicas por agentes exteriores a sus condiciones e intereses. Si bien es cierto que la situación de extrema pobreza de los campesinos tseltales impide que desarrollen de manera autosuficiente sus propios sistemas de educación, no significa sin embargo que los proveedores de recursos económicos externos comprometidos en apoyar la formación de los educadores comunitarios tengan que imponer necesariamente sus prerrogativas y sus normas en materia de política educativa y de organización escolar.

Además de construir centros educativos modestos con piso de tierra, techo de zacate y paredes de tablas de madera por ellos mismos, mediante la cooperación interfamiliar y la faena (tequio o trabajo colectivo), los Concejos Autónomos tienen bajo su coordinación la construcción de edificios escolares con materiales valorados en nuestra época moderna (piso de cemento, pared de bloques combinados con tablas y ventanas, techo de lámina galvanizada) que requieren inversiones que difícilmente puedan ser financiadas

⁸ Consultar el sitio Internet de SERPAJ-Morelos: <http://www.pensarenvozalta.org>.

⁹ Sobre el proyecto educativo «Semillita del Sol»: http://www.enlacecivil.org.mx/pr_e_semillita.html.

por la venta de los magros excedentes de las cosechas de maíz. Mientras los gastos ligados al funcionamiento de la organización escolar son asumidos casi por completo por las familias zapatistas (útiles escolares, retribución del promotor, fiestas, etc.), los hombres contribuyen con su fuerza de trabajo a las obras de uso colectivo como son las aulas y bibliotecas.

Una de las desventajas de los financiamientos que llegan a través de la ayuda internacional voluntaria está representada por su carácter puntual e irregular; su insuficiencia y volatilidad no permiten asegurar la planificación de inversiones a mediano y largo plazo. Como lo expresa Artemio (julio 2005), joven miembro del Concejo Autónomo de Ricardo Flores Magón: «de por sí sabemos que un día quizás ya no pueden llegar aquí los hermanos de otros países, tenemos que buscarle la forma nosotros, con lo poco que tenemos». Para las autoridades de los MAREZ, la consolidación de la autonomía educativa en sus territorios no debe depender económicamente de ninguna manera de las donaciones exteriores, aunque parezcan imprescindibles para su desarrollo.

La mayoría de los gastos educativos, y esencialmente los que están ligados al funcionamiento cotidiano de la escuela, dependen directamente de la cooperación de las familias bajo las formas negociadas y acordadas junto con el promotor y las autoridades educativas electas. El mayor tributo material y colectivo de los pueblos zapatistas a las necesidades educativas cobra la forma del fruto mismo de su trabajo campesino como apoyo alimenticio directo (frijoles y sobre todo maíz) e indirecto, mediante el trabajo en la milpa. La negociación del acuerdo comunitario que rige la modesta retribución del promotor aparece, muchas veces, como desfavorable, o mejor dicho poco ventajosa materialmente para el joven educador, ya que al fin y al cabo es la comunidad y sus representantes quienes tienen el poder de decisión y ponen los límites y sancionan las reglas de cooperación interfamiliar.

Además, los promotores varones que están encargados de mantener a varios hijos consiguen con mucho esfuerzo compatibilizar la docencia y el cultivo de la milpa, gracias a la flexibilidad de la organización autónoma del calendario y de los horarios de apertura de la escuela. Las necesidades de los promotores implican la contribución colectiva no solamente de los padres de alumnos sino de todo el «pueblo». Por ejemplo, antes de la construcción del centro de capacitación en 2006 en el MAREZ Francisco Villa, los hombres y las mujeres de cada poblado hacían «turnos» para recibir a los promotores y cocinar para ellos durante sus sesiones de formación. Hay que acercarse justamente a las interacciones que se dan en el contexto comunitario entre el promotor y su «pueblo» para lograr entender que es a partir del contrato o acuerdo negociado y consensuado entre ambas partes que se sostiene el conjunto de las prácticas autonómicas en materia educativa.

Para sostener una parte de los gastos inherentes a la educación, algunos promotores han tomado iniciativas de desarrollar microproyectos escolares de producción que a la vez tienen un fundamento pedagógico. Por ejemplo, en la comunidad de San Rafael, el promotor junto con los niños, de segundo y tercer nivel, han

solicitado a las autoridades ejidales y a los padres de familia el permiso de cultivar un frijolar donde está la milpa colectiva. En 2005 toda la cosecha se vendió a «uno que no es compa, él cobra del gobierno y por eso ha dejado de trabajar su propio frijol y su maicito», según un alumno de tercer nivel que funge como contador bien supervisado por sus demás compañeritos. Antes de renunciar a su cargo en 2006 «por la necesidad» luego de tener a su tercer hijo, el humilde promotor tenía previsto criar gallinas y pollos con las niñas y los más pequeños.

En la ranchería Emiliano Zapata, el promotor ha obtenido la compra, con financiamiento del pueblo, de dos puerquillos alimentados con el maíz que traen los niños de su casa «por turnos». Como en el caso del frijolar, de los gallineros y de los huertos escolares, se trata de actividades agropecuarias que se prestan inevitablemente tanto a la investigación de las prácticas y saberes locales como a algunos ejercicios repentinos de matemáticas. No obstante, para generalizar estos microproyectos pedagógico-productivos, los coordinadores de los promotores afirman que se requieren insumos de todo tipo que no siempre son fácilmente accesibles o puestos a la disposición de los educadores zapatistas.

En suma, como la ayuda internacional solidaria no logra alcanzar el nivel de financiamiento que el Estado tendría que aportar respetando los derechos pactados en San Andrés, hace más de una década ya, la educación autónoma zapatista depende pues de la aportación económica (aunque modesta) tanto de los padres de familia como de las entidades autónomas indígenas a través, por ejemplo, de los beneficios colectivos de la venta del café en las redes de comercio justo europeo y estadounidense. Las escasas aportaciones solidarias exteriores son destinadas a la compra de los insumos requeridos primordialmente para la construcción de centros educativos. Aunque la concretización de las obras de infraestructuras escolares parezca ser prioridad que genera hoy por hoy una cierta dependencia económica hacia el exterior, no implica la subordinación del poder político de los MAREZ a los intereses supuestamente altruistas¹⁰ de sus apoyos financieros que se identifican en general como militantes anticapitalistas y antirracistas.

La intervención de la ayuda internacional en la agenda política interna de los MAREZ

En lugar de recrear una situación de dependencia paternalista e impositora de normas obligatorias, la financiación desinteresada de los simpatizantes internacionalistas tiende a reforzar las capacidades de autogestión, legitimando el proceso local de toma de decisiones y facilitando el proceso de apropiación étnica de la escolarización. Contradiciendo la expresión popular según la cual «el que paga manda»,

¹⁰ Véase el discurso del Subcomandante Insurgente Marcos «La solidaridad como hermandad o como usura» en Jojutla, Morelos (octubre del 2007) en el primer Foro Nacional de Solidaridad con las comunidades zapatistas.

en la zona de la Selva Tseltal el proceso de deliberación y decisión sobre inversiones en la educación precede la pesquisa del financiamiento externo. Por tener recursos financieros propios limitados, los pueblos zapatistas difícilmente pueden llevar a cabo por ellos mismos proyectos de desarrollo educativo que requieren la construcción de infraestructuras. Las donaciones externas posibilitan su concreción, pero no parecen influir claramente sobre las prioridades y los objetivos que antes fijan (a veces con varios años de anticipación) los miembros de los Concejos Autónomos. Si un grupo solidario externo se propone intervenir directamente en las reglas de edificación de las obras, su oferta es revisada, negociada y sancionada por las autoridades competentes que pueden aceptarla con modificaciones y hasta rehusar estas intromisiones ajenas a pesar de provenir de «compañeros y compañeras de la sociedad civil internacional».

A partir de la aceptación de la propuesta diseñada por un arquitecto griego solidario para la construcción, en la cabecera del MAREZ Ricardo Flores Magón, de un aula circular grande (divisible en seis salones), de dormitorios y de una biblioteca, más de 80 miembros del colectivo de simpatizantes de Atenas han participado directamente en las obras en colaboración con los campesinos que acostumbran realizar «turnos» para la realización colectiva de las infraestructuras (MUÑOZ RAMÍREZ 2004). No es casual que las autoridades municipales decidieran iniciar la cimentación de la cancha de básquetbol, y no de los salones, puesto que representa un espacio central no solamente para este deporte muy practicado a nivel local, sino para los actos cívicos y los bailes que son bastante frecuentes en los territorios de las Cañadas de influencia zapatista.

Las posibilidades de intromisión e ingerencia externa están en efecto limitadas por el mismo marco autonómico y participativo. Se impone entonces a los agentes financiadores solidarios la estrategia de los pueblos zapatistas, que consiste en materializar la alternativa educativa autónoma que erigen paso a paso a través de la construcción física de espacios educativos nuevos. Por primera vez en México, redes integradas de comunidades y municipios indígenas intervienen, debaten y arbitran democráticamente en la planificación de su propio desarrollo educativo. Son gestores de presupuestos modestos pero inéditos, ya que no están a la par de las necesidades modernas (acceso casi nulo a las tecnologías informáticas por ejemplo).

Desde varios miles hasta más de una decena de miles de euros son administrados anualmente por los MAREZ en sus proyectos respectivos de inversión en la construcción de centros de capacitación en las sedes municipales rebeldes y de «escuelitas» en los ejidos y rancherías. El reto del manejo autónomo de los recursos financieros para la educación de los pueblos indígenas constituye lo que está en juego en las fricciones entre el movimiento indígena nacional y el Estado: el reconocimiento de la capacidad y el derecho de crear, organizar y controlar a su conveniencia sus propias instituciones educativas.

Es cada una y el conjunto de las asambleas de las comunidades zapatistas quienes asumen el poder de control sobre la aceptación o el rechazo de una decisión que afecta a la vida comunitaria. Son los principales interesados quienes están legítima-

mente autorizados para cuestionar la ejecución de un conjunto de acciones públicas que supone la libre disposición de los fondos de ayuda externa. En vez de recrear una situación de relación paternalista entre los actores que financian y las familias de usuarios, el ejercicio de los derechos autonómicos permite que no se impongan a los pueblos indígenas decisiones que comprometen a la colectividad sin su consentimiento ni su participación activa.

Los activistas internacionalistas que aportan donaciones, es decir que se movilizan para recoger tanto fondos privados como públicos en Europa o en EEUU para el financiamiento parcial de proyectos de infraestructuras y de algunos gastos de funcionamiento, son mantenidos aparte del proceso de decisión sobre las políticas zapatistas tanto de educación como de salud, y no pueden bajo ningún pretexto sustituir a los Concejos Autónomos para decidir y hablar en su nombre. Sin embargo la asesoría implícita y las recomendaciones formuladas en dirección de los consejeros rebeldes por determinados activistas mexicanos e internacionalistas provocan indudablemente ciertos impactos en la gestoría y la ejecución (que no dejan de ser autogestivas) de los proyectos educativos. Por ejemplo, estos actores solidarios crean a veces expectativas frustradas con sus promesas de financiamiento que no siempre alcanzan a cumplir en las condiciones planeadas y acordadas en un principio.

La falta de coordinación operativa así como las tensiones personales que llegan a ocurrir entre los mismos capacitadores urbanos complican, y desde luego entorpecen, las relaciones de trabajo entre ellos y las autoridades educativas. Ahora bien, por ser ajeno a la cultura local, por desconocer la lengua utilizada en las reuniones, por no formar parte de las bases de apoyo, ningún actor externo a la esfera comunitaria tiene la posibilidad de entrometerse para instrumentalizar el proyecto educativo según sus intereses y sus opiniones. No significa empero que los MAREZ no informen y rindan cuentas a las redes de solidaridad de sus actividades ligadas a los gastos efectuados gracias a sus apoyos materiales. Por supuesto, las donaciones solidarias exigen en contraparte a las autoridades municipales indígenas demostrar que los fondos exteriores han sido empleados según lo previamente acordado.

En general, el apoyo externo no gubernamental funge más precisamente como legitimador de una escolaridad de acuerdo a la identidad social, étnica y política de las familias involucradas. En este sentido, la educación autónoma zapatista contribuye a fortalecer los sentimientos de pertenencia a la colectividad política indígena y campesina. En virtud de que la ayuda no-gubernamental es destinada específicamente a sostener la lucha de campesinos indígenas políticamente organizados, parece obvio alegar que contribuye a justificar, comprobar y valorar la audacia y la tenacidad de pueblos en resistencia activa contra el Estado para construir una educación de acuerdo a los valores y a su modo de organización política autogestiva, de acuerdo a su proyecto étnico y de economía campesina. En otras palabras, la ayuda exterior permite a los pueblos zapatistas legitimar sus acciones a favor de la defensa de su lengua, de su cultura, de sus formas de organización y de sus ideales políticos.

De acuerdo con Pierre Bourdieu (2001), la identidad regional o étnica no se confunde con las demarcaciones y separaciones de esencia cultural. Entonces las luchas identitarias vinculadas al lugar de origen, y sus atributos correlativos como el uso del idioma, representan un caso particular de las:

[...] luchas para el monopolio del poder de hacer ver y de hacer creer, de hacer conocer y de hacer reconocer, de imponer la definición legítima de las divisiones del mundo social y, de ahí, de hacer y de deshacer los grupos: tienen en efecto como desafío el poder de imponer una visión del mundo social a través de los principios de di-visión que, cuando se imponen al conjunto de un grupo, hacen el sentido y el consenso en el sentido, y en particular en la identidad y la unidad del grupo. (BOURDIEU 2001: 283, traducción personal)

En esta lógica, ¿es necesario politizar su identidad y reivindicar sus derechos para ser percibido como fuerza social? El estudio de las movilizaciones individuales y colectivas en torno a la toma de conciencia progresiva de la especificidad cultural concierne la problemática de las estructuras que configuran la interiorización de la representación socio-étnica desde el punto de vista identitario.

¿Una educación apropiada para o por los indígenas?

Dentro de las condiciones de viabilidad de un proyecto autonomista, diversos factores parecen determinantes. Haciendo a un lado las circunstancias favorables, las capacidades técnicas y los recursos disponibles, es conveniente también tomar en cuenta el número de individuos que comparten la misma lengua. Dentro de los proyectos de educación a los cuales aspiran las organizaciones indígenas que politizan su identidad étnica, la lengua y la cultura son elementos primordiales que permiten a los pueblos indios objetivar (y construir) una frontera étnica y territorial y reclamar el reconocimiento de un cierto nivel de autonomía (GROS 2000: 197).

La relación entre autoridades locales y recursos solidarios contrasta con la situación nacional en la cual es el magisterio bilingüe oficial el que ocupa funciones estratégicas de intermediación política y cultural con el Estado. En la medida en que los actores sociales que controlan la orientación educativa son ajenos al mundo indígena, los contrastes se extienden sobre la apreciación de pertinencia de los contenidos escolares con respecto a la identidad social, cultural y también política de los pueblos. Efectivamente, el Estado y las organizaciones indígenas no comparten los mismos objetivos en términos de educación. Al parecer, las promesas de los discursos oficiales sobre educación «bicultural» a partir de los años 70 e «intercultural» desde 1990 no han dado frutos a nivel nacional. Aunque la integración de contenidos interculturales en las diferentes materias enseñadas en todas las escuelas primarias del país figuraba entre las metas para 2004 del Programa Nacional de Educación de la pasada administración pública (SEP 2001), la realidad es muy otra.

Concebida en el marco del ejercicio de una autonomía política amplia, la construcción de sistemas de educación de base, fuera de las modalidades ofrecidas por el Estado, indica que estas luchas sociales tienen por objetivo quitar al Estado prerrogativas extensas en materia de política escolar. Se oponen abiertamente a la política educativa indigenista centralizada e integracionista que hoy se adorna con un discurso interculturalista. La lucha por la autonomía, es decir, por autoinstituirse, para regirse a partir de reglas propias, es también una lucha contra la sumisión a instituciones sociales heterónomas que imponen desde el exterior maneras alienantes de pensar y actuar (CASTORIADIS 1975). La escuela aparece así como una institución heterónoma, importada y destructora de riquezas locales sobre todo en el plan de los conocimientos tradicionales ligados a prácticas culturales populares (ILLICH 1971). Entonces, la lucha por la autonomía parece revelar de una dinámica de construcción y de acción colectiva bajo la forma de espacios endógenos de decisión, donde la institución escolar se vuelve objeto de una apropiación étnica, sociológicamente identificable. En este sentido, el Estado ya no tiene legitimidad para seleccionar al docente ni tampoco para decidir qué es apropiado o inapropiado transmitir a las nuevas generaciones.

En resumidas cuentas, la movilización de los recursos exteriores al movimiento zapatista sobre la cual se sostiene en parte la educación autónoma zapatista parece muy particular y sin equivalente en la región en relación al sector de la cooperación internacional o «ayuda al desarrollo». Proviene en efecto del apoyo solidario a una causa ideológicamente reconocible, y sobre todo a un modelo alternativo de participación comunitaria que representa un horizonte ético e inspirador para otras luchas en otros espacios. Como se mencionó aquí, los dirigentes indígenas zapatistas reciben las ayudas bajo sus propias condiciones y a beneficio de los proyectos que tienen planeados y aceptados por las comunidades que componen a los municipios rebeldes. Además de tener que rendir cuentas de lo que hacen con la ayuda exterior, parece, sin embargo, que el origen solidario de estas aportaciones contribuye a legitimar y consolidar la autonomía política zapatista en relación al Estado mexicano. En el espíritu de la Declaración de los derechos de pueblos indígenas (aprobada por la Asamblea General de la ONU en septiembre del 2007), los municipios zapatistas ejercen su derecho de establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes impartiendo educación en sus propios idiomas y en consonancia con su identidad política y sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje.

Mediante el fortalecimiento de sus redes extensas de escuelas alternativas completamente disociadas del sistema federal y estatal de enseñanza primaria, los pueblos zapatistas se están apropiando, de hecho y a su manera, del derecho a una educación respetuosa de la lengua, la cultura y las formas de organización social. Ahora dueños de su tierra, de sus clínicas y de sus escuelas, están atentos a las amenazas en la recrudescencia de los grupos paramilitares, como un ataque frontal a este patrimonio colectivo adquirido a través de una lucha que no parece tener fin.

Bibliografía

- AUBRY Andrés
2005 *Chiapas a contrapelo: una agenda de trabajo para su historia en perspectiva sistémica*.- México: Contrahistorias.
- BARONNET Bruno
2009 *Autonomía y educación indígena. Las escuelas zapatistas de las Cañadas de la Selva Lacandona de Chiapas, México*.- Tesis de doctorado en Sociología, CES-El Colegio de México / IHEAL-Universidad Sorbona Nueva París 3.
- BONFIL BATALLA Guillermo
1987 *México profundo: una civilización negada*.- México: Grijalbo.
- BOURDIEU Pierre
2001 *Langage et pouvoir symbolique*.- Paris: Seuil.
- CASTORIADIS Cornelius
1975 *L'institution imaginaire de la société*.- Paris: Seuil.
- GONZÁLEZ-CASANOVA Pablo
2003 «Los caracoles zapatistas: redes de resistencia y autonomía».- *Revista Memoria* (México) 177 (noviembre).
- GROS Christian
2000 *Políticas de la etnicidad: identidad, estado y modernidad*.- Bogotá: ICAH.
- ILLICH Ivan
1971 *Une société sans école*.- Paris: Seuil.
- MUÑOZ RAMÍREZ Gloria
2004 «El Centro de Capacitación Compañero Manuel, Ejemplo de autonomía, resistencia y encuentro».- *Revista Rebeldía* (México) 21-22: 3-17.
- OLESEN Thomas
2005 *International zapatismo: the construction of solidarity in the age of globalization*.- London: Zed Books.
- PÉREZ SALEZ Pau, Cecilia SANTIAGO VERA y Rafael Álvarez DÍAZ
2002 *Ahora apuestan al cansancio... Chiapas: fundamentos psicológicos de una guerra contemporánea*.- México: Grupo de Acción Comunitaria y Centro de Derechos Humanos «Miguel Agustín Pro Juárez».
- REGINO MONTES Adelfo
2004 «Diversidad y autonomía: un aporte desde la experiencia indígena mexicana».- *Renglones* (Guadalajara) 56: 15-23.
- ROVIRA Guiomar
2009 *Zapatistas sin fronteras: las redes de solidaridad con Chiapas y el altermundismo*.- México: Era.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
2001 *Programa Nacional de Educación 2001-2006*.- México: SEP.

Résumé

S'agissant d'un projet régional situé hors de la sphère d'influence directe de la politique nationale, l'éducation autonome zapatiste a conduit ses acteurs à mobiliser leur ethnicité pour s'approprier de mécanismes ainsi que de règles de recherche et d'utilisation des aides et dons solidaires. Cette politique éducative construite «par le bas» s'appuie fondamentalement sur le travail individuel et collectif de familles indiennes zapatistes. On distingue différents niveaux de participation interne pour comprendre comment le soutien extérieur est articulé aux priorités fixées par les instances du nouvel autogouvernement de la zone Forêt Tseltal.

Abstract

As a regional project situated outside the direct sphere of influence of national politics, Zapatista autonomous education has led its actors to use their ethnicity to appropriate mechanisms and rules of research and of the use of solidary aid and donations. This education policy built «from below» is fundamentally sustained by the individual and collective work of Zapatista indigenous families. Different levels of participation are distinguished in this article to explain how external support is articulated with the priorities defined by the requirements of the new self-government of the Tzeltal Forest zone.