

LA BALA Y LA ESCUELA (*HOLOCAUSTO INDÍGENA*)

*MODOS EN QUE LA EDUCACIÓN OFICIAL COMPLEMENTA EL TRABAJO REPRESIVO
DE LAS FUERZAS POLICÍACO-MILITARES EN LOS PUEBLOS INDIOS DE MÉXICO*

Obra ofrecida por *Los Discursos Peligrosos Editorial*
(Factoría no-económica de herramientas críticas)



Libro editado en soporte papel por Virus Editorial. Barcelona, 2009
ISBN: 978-84-92559-06-0

Pedro García Olivo
www.pedrogarciaolivoliteratura.com

ÍNDICE

Primera parte

ESCUELAS CONTRA LA DIFERENCIA

A propósito de la escolarización forzosa de los niños de los pueblos indios de México

Tradicionalismos revolucionarios *pág. 3

¿Un nuevo candor, medio milenio después? *pág. 7

Los matices del “desengaño” *pág. 19

Lo que Occidente ya sabía: miseria del “multiculturalismo” *pág. 30

Subiéndose a un barco de salvamento diseñado para que también se hunda *pág. 30

Escuela y “policía social anónima”. Trabajo cotidiano de ‘poda’ y refundación de la subjetividad indígena *pág. 39

Colonialismo exterior e interior *pág. 40

Adscripción étnica asignada *pág. 44

Asimilacionismo multiculturalista *pág. 46

Vencer resistencias, “tratar” la Diferencia *pág. 48

Una escuela “globalizada”, aunque policéntrica: los mismos marcos y semejantes pigmentos para una notable variedad de representaciones pictóricas *pág. 51

Segunda parte

LA EDUCACIÓN VICTIMADA

Aproximación, desde una alteridad irreparable, a la “educación comunitaria indígena”

Intangible por informal *pág. 53

Tradicional ausencia de “profesores” y de “alumnos” *pág. 54

Corrupción por el ejemplo: la funcionalidad cotidiana del nuevo magisterio mercenario 56

Democracia india “educativa” *pág. 63

Condición “comunera”, educación “localista” *pág. 76

Tequio, gozona, guelaguetza... (La dimensión educativa de la *vida cotidiana* indígena) 96

Mitos, leyendas, cuentos, rituales,... (Los *huaraches* del espíritu) *pág. 105

Tercera parte

LA ELECCIÓN ZAPATISTA

¿Para qué Escuelas en la selva?

Marco general de la discusión: Educación comunitaria indígena *versus* Escuela de planta occidental *pág. 120

Lejos de todo tutelaje de la acción “del otro” por un pensamiento separado: el lugar de la perplejidad y la reserva *pág. 123

Las aporías del proselitismo “de izquierdas” *pág. 125

Daño infligido a la idiosincrasia indígena por la “pedagogía implícita” de la Escuela 129

La “aristocratización” de los educadores *pág. 143

Aparatos ideológicos, pero ¿de qué Estado? (La Escuela como expediente desesperado para la reproducción, desde el ámbito superestructural, de una “autonomía zapatista” amenazada en su soporte material) *pág. 148

“Reificación” de la Escuela (Blonskij, en el olvido) *pág. 154

Los “límites” de la mirada occidental *pág. 161

Postfacio *pág. 163

Primera parte

ESCUELAS CONTRA LA DIFERENCIA

A PROPÓSITO DE LA ESCOLARIZACIÓN FORZOSA DE LOS NIÑOS DE
LOS PUEBLOS INDIOS DE MÉXICO

Tradicionalismos revolucionarios

1)

Esta obra parece en el dominio meramente indicativo; sobrevuela el conjunto de impresiones, sospechas y tesis incipientes que están acompañando el desarrollo de una indagación *lenta* sobre la función “altericida” de la Escuela. Nos hallamos *en medio* de un proyecto de investigación, no *después* del mismo: de ahí la provisionalidad y la “afición al fragmento” de este escrito.

Partimos de una intuición teórica que nuestras experiencias de cooperación con organizaciones campesinas e indígenas del área centroamericana han corroborado plenamente: la existencia de “tradicionalismos revolucionarios”...

2)

Andrei Tarkovsy hizo decir al protagonista de su película “El sacrificio” unas frases muy bellas en su aparente paradoja, que subrayan el circunstancial valor *transformador* del inmovilismo, la eventualidad de que *también la tradición* pueda revestirse de un potencial revolucionario:

“Sabes, algunas veces me digo a mí mismo que, si cada día, exactamente a la misma hora, realizara el mismo acto siempre, como un ritual, inmutable, sistemático, cada día a la misma hora, el mundo cambiaría. Sí, algo cambiaría, ¡a la fuerza!”

La Modernidad puede verse, de hecho Henri Lefebvre quiso verla así, como un “rodillo compresor”, un rodillo que oprime y aplasta la alteridad. Donde subsiste una peculiar especie de lo no-moderno, a un tiempo pre-moderna y anti-moderna, *resistencia* pos-moderna grávida de un futuro

impensado, palpita también una forma de *diferencia* que el poder teme y persigue: no son “modernas”, por ejemplo, las *Comunidades indígenas “en Usos y Costumbres”* que persisten en varios estados de México; se apegan, de hecho, a unos valores y unas formas de organización “tradicionales” contra los que se dispone en nuestro tiempo el *rodillo homogeneizador* del Capitalismo tardío.

3)

No toda tradición es peligrosa de cara al orden social general, por supuesto. Cuando el presente puede ver en el pasado su “germen”, astillas proféticas, lo que “era” antes de “ser”, la tradición correspondiente se empolva y conserva, se mimas, se cuida; se nos enseña a amarla como a una madre, a perdonarle sus inevitables caducidades, a venerar su sabia vejez. Pero cuando el presente tropieza con un pasado que apuntaba en otra dirección, donde no reconoce *semillas* de su ser; un pasado sin retoños o con retoños extraviados, un pasado hostil que lo cuestiona y deslegitima; un pasado *eterno* que, como apuntara incisivo Benjamin, sólo podría redimirse en un futuro escapado del *continuum* de la historia, entonces pone en marcha su pesada maquinaria compresora.

Sólo es capaz de percibir en esa *tradición* esquiva, en esa *diferencia* añosa, un objeto que doblegar o que aniquilar -así lo exige la *lógica del interés* que lo constituye. Desplegará ante ella aquellas poderosas estrategias inclusivas y exclusivas, “fágicas” y “émicas” diría Z. Bauman, a las que nos hemos referido en otra parte. Este es, exactamente, el caso de las comunidades indias de México regidas por “autoridades tradicionales” y organizadas política y económicamente en el respeto de la consuetudinaria “ley del pueblo”.

No es irrelevante que la “democracia directa”, bajo una versión no-occidental, y la “propiedad comunera” de la tierra, entendida de un modo que tampoco cabe en los idearios colectivistas o cooperativistas clásicos del utopismo europeo, ocupen un lugar muy destacado en los *Usos* que estos indígenas defienden con tanta tenacidad. No es irrelevante que el modelo de “transmisión cultural” sancionado allí por la costumbre, que podríamos denominar “la educación comunitaria”, en todas partes herida y en todas partes desfalleciente, nada tenga que ver con el consentido horror de nuestras Escuelas, con el crimen cotidiano de la Enseñanza Moderna.

4)

En ocasiones no es caprichoso reparar en el origen de una tradición. El modelo político-económico de la “comunidad indígena” (como la que nos acogió en febrero-marzo de 2006: la oaxaqueña *Juquila Vijanos*), combatido hoy por la administración estatal y federal de México, como

quiere el neo-liberalismo dominante, combatido en esencia por contrariar pujantes intereses capitalistas, por no dejar resquicio para la propiedad privada de la tierra, por no tolerar el despotismo encubierto de la democracia representativa occidental; esa forma de organización político-económica “india”, con la que tanto han podido simpatizar las minorías anti-globalización de Europa, no constituye, en rigor, una “herencia prehispánica” (tanto en el período clásico como en el posclásico, las sociedades del valle de Oaxaca en particular, casi como el resto de las civilizaciones mesoamericanas, hallaban en la “jerarquía” y en la “desigualdad” dos de sus rasgos característicos, ajustándose a lo que algunos arqueólogos llamaron “culturas de élite”), aunque sí retiene como un soplo de ese pasado fabuloso –el apego a la localidad, al pueblo, y la identificación con ese marco geográfico reducido en detrimento de presumibles solidaridades étnicas o vínculos *impuestos* con la sociedad política mayor, como subrayó Whitecotton hace años). Tampoco reproduce sin más el patrón de organización municipal implantado por la Corona de España en la etapa colonial, el cabildo (que servía para asegurar a los privilegiados, a la nobleza fundamentalmente, el control del gobierno local), aunque no puede negarse que extrae de él algunas de sus notas distintivas –el carácter electivo y rotativo de los cargos, por ejemplo.

Nos importa mucho subrayar, ante este asunto, que las radicalmente *insumisas* comunidades indígenas “en Usos y Costumbres” de Oaxaca, Puebla, Guerrero, Chiapas,... (con su defensa de la “reunión de ciudadanos”, la Asamblea, como eje de la vida política, su concepto comunal de la inalienabilidad de la tierra, su derecho consuetudinario, etc.), opuestas hoy a proyectos liberalizadores como el del PROCEDE, que apuntan a la desamortización y privatización de los bienes ejidales y colectivos, devienen como una *conquista* de los campesinos, llamados a veces macehuales, una conquista de los más humildes, de los no-poderosos, del “estado común”, tras una larga y dura *lucha social*, tras un enfrentamiento multiforme con los caciques locales, con la nobleza india “españolizada”, con los administradores y propietarios españoles, con los hacendados...

A finales del período colonial se generaliza la “comunidad indígena” como forma peculiar de organización política y económica, resultado de esa batalla campesina en un contexto histórico que, por otro lado, le garantizaba opciones de victoria (el interés “protocapitalista” en asegurar un *vivero* de mano de obra barata: el ‘pueblo de indios’, que retiene a su población en condiciones de infrasubsistencia, a la espera del trabajo ocasional o estacional en la hacienda, la mina, la ciudad...; la crisis económica y de prestigio de la nobleza india adherida a los colonizadores; el pulso que la Corona de España libraba con las fuerzas

descentralizadoras y escasamente ‘controlables’ del Nuevo Continente; el “paternalismo” de un sector de la Iglesia, etc.); se forja así una estructura que, manteniéndose fiel a sí misma en lo sustancial, atravesará el espesor de los siglos y llegará hasta nuestros días como un “aspecto tradicional”, como una reificación del pasado, sobre todo como un *inmovilismo estrictamente revolucionario*.

Corresponsable de esa ‘permanencia’, condición innegable de las formas de subjetividad que la protegieron, sustento y aliento de las luchas por su preservación, hallamos una y otra vez la “educación comunitaria indígena”, la educación *tradicional*, unos modos de socialización incompatibles con la menor exigencia de “clausura”, irreconciliables con la tecnología del “encierro educativo” que la Escuela *originariamente occidental* define y sanciona.

5)

La lucha contemporánea de las organizaciones indígenas que defienden, contra el neo-liberalismo hegemónico, la subsistencia de las “Comunidades en Usos y Costumbres”, el CIPO-RFM entre ellas (Consejo Indígena y Popular de Oaxaca “Ricardo Flores Magón”, con quien tuvimos el privilegio de cooperar), recuerda, mantiene viva y reproduce en sus rasgos de fondo y en sus objetivos aquella otra lucha *inicial* de los macehuales, de las gentes “del común”, contra los poderes caciquiles y colonialistas: un *anhelo igualitario* de raíz genuinamente campesina y popular; una *defensa de la tierra* como “valor” cultural y hasta ‘religioso’, en contra de aquellos que sólo piensan en ‘explotarla’ y ‘rentabilizarla’, degradándola de paso, hiriéndola de muerte; una *concepción radicalmente democrática del “cargo político”*, entendido como ‘servicio’ no-remunerado a la colectividad, fuente de ‘prestigio’ si se desempeña con honestidad y dedicación, exigiendo de por sí un considerable “sacrificio personal”, siempre rotativo, siempre electivo, siempre bajo la supervisión y el control de esa Reunión de Ciudadanos, de esa Asamblea del Pueblo, que constituye el verdadero corazón político de la Comunidad; una *insólita capacidad de reivindicación y de movilización*, que agota prácticamente ‘todas’ las vías conocidas, desde la “petición” o “solicitud” formal y el recurso administrativo-judicial (que algunos traslumbrados de Occidente podrían execrar como “reformismo”) hasta la manifestación encorajinada, la ocupación audaz, el acto público temerario (causa de cárcel, exilio o desaparición para muchos de estos hombres), pasando por la infinitas variantes del apoyo mutuo, la solidaridad resistente y la imaginación combativa. Todas estas formas de lucha, que sorprenden por su abigarramiento y continuidad a muchos observadores del Primer Mundo, así como los propósitos manifiestos a que obedecen, hunden sus raíces en

la tradición. Basta con repasar la historia de los siglos XVII, XVIII y XIX para comprobarlo. Se trata, también, de un *tradicionalismo irreparablemente revolucionario...*

Para que esta tradición se extinga, la “revolución hecha gobierno”, como gusta de escribir Armando Bartra, las administraciones pos-revolucionarias del siglo XX, contarán con un aliado de excepción, con una herramienta idónea, con un expediente ‘universal’ de probada eficacia: la Escuela, dispuesta a resolver, como en cualquier parte y en todo tiempo, un “problema de orden público”. Sólo hizo falta una cosa, para redondear la estrategia: que el propio indígena la demandara, que pudiera aparecer como una aspiración popular, como un reclamo campesino...

¿Un nuevo candor, medio milenio después?

6)

Una literatura historiográfica simplificadora y experta en levantar cortinas de humo ante las atrocidades de los occidentales allende los mares habló de “candor” para señalar la actitud en ocasiones patéticamente bondadosa, crédula, bienpensante, de los indígenas americanos ante los españoles armados en los prolegómenos de la Conquista. Como si no pudieran imaginar lo que les iba a ocurrir. Como si no fueran capaces de adivinar la perversidad en las intenciones del Otro... Cabe dudar de ese cuadro; y habría que evaluar su *cuota de verdad* para cada caso concreto, en cada contexto específico. Consideramos, sin embargo, que sí se ha dado un segundo candor, un *nuevo candor*, una actitud peligrosamente acrítica, benevolente, idealizadora, en la relación de los indígenas con la Escuela, con el modo occidental de “administrar” (en el sentido fuerte, politológico, del término) la Educación. *Candorosa* está siendo también, en nuestra opinión, y como argumentaremos en los últimos desarrollos de este trabajo, la actual práctica escolarizadora que promueve el zapatismo en sus territorios autónomos.

7)

La demanda indígena de “escolarización” se fragua en la *arena económica* y es inseparable del proceso que convierte a la comunidad campesina en condición del desarrollo industrial nacional mejicano. Como “vivero” de mano de obra, la comunidad campesina relativamente autónoma, relativamente ‘autosuficiente’, proporciona a los sectores modernos de la economía *fuerza de trabajo barata*, pues el indígena obtiene “a su manera” los medios fundamentales de subsistencia (con el cuidado familiar de las parcelas que le surten de maíz, frijol, chile,

calabaza,...). Cuando el campesino de la comunidad indígena se desplaza a la plantación, a la mina, a la factoría industrial, a la ciudad, en busca de un “complemento” para su economía personal, no será necesario retribuirle con un salario apto para cubrir *toda* su reproducción en tanto fuerza laboral –la lógica material de la comunidad *libera* al Capital de esa exigencia y permite sueldos literalmente irrisorios.

Esta increíble baratura de los bienes-trabajo de origen campesino, inconcebible sin el tradicional policultivo indígena de autoconsumo, se erige, así, en premisa de la acumulación de capital en los sectores sobreprotegidos de la economía mejicana: agricultura de exportación, empresas agro-industriales, enclave energético,...

Por otra parte, el variable excedente agrícola de las comunidades, de una fracción de ellas al menos, así como el monto de sus producciones circunstancialmente especializadas (café, azúcar, cacao, jitomate...), constituyen una fuente primordial de materias primas para determinados ramos industriales y de alimentos básicos para la hacinada población urbana; y, repercutiendo también en la índole de este aporte estratégico, la tradicional “economía de subsistencia” campesina, preservada por la comunidad y preservadora de los hombres de la comunidad, permite el mantenimiento de *precios bajos* para tales productos agrícolas, proporcionando especialmente maíz y frijol ‘devaluados’ con que alimentar, a bajo costo, a las masas de trabajadores de la industria y de los servicios, que de este modo presionarán menos sobre el nivel de los salarios. El incremento de la tasa de ganancia capitalista proviene, pues, no sólo de la depreciación permanente de las materias primas, sino de la estabilidad asegurada en el coste de la reproducción de la mano de obra por la provisión de alimentos y artículos de primera necesidad indefectiblemente baratos –favoreciendo el descenso, la congelación o en todo caso el alza moderada de las remuneraciones.

De esta inserción *inducida* de la comunidad en el desarrollo económico de México arranca también la “demanda” campesina de *instrucción* y el interés gubernamental en la escolarización de la población rural. Los indígenas que salen a trabajar fuera de la comunidad, que venden sus productos a intermediarios ‘ciudadanos’, que se integran de un modo u otro en la economía estatal y federal, y por fuerza han de solicitar créditos, asesorías técnicas, insumos urbanos, etc., sienten como una necesidad acuciante el dominio de determinadas facultades y destrezas (la expresión oral y escrita en lengua castellana, la familiaridad con determinados aspectos contables y matemáticos elementales, el conocimiento somero de la historia y de la organización político-económica regional,...) a fin de defender cabalmente sus intereses, evitar fraudes, abusos y discriminaciones de todo tipo, desenvolverse mejor en un medio extraño y

a menudo hostil. La Escuela aparece como el medio más sencillo y más rápido de subvenir a esas necesidades... Y la clase política no dejará pasar la ocasión de injertar, en el tejido extraordinariamente tupido de la comunidad, ese “cuerpo extraño” capaz de desgarrarla, deshilarla, descomponerla y recomponerla a voluntad. Cuerpo extraño de la Escuela occidental, avezado en las artes de la domesticación social, de una *pacificación* interna resuelta como docilidad y mimetismo.

Cuando la comunidad mira hacia fuera, cuando el exterior a su vez vuelve hacia ella la mirada y discierne la forma de explotarla, de incluirla en una estrategia *parasitaria* de crecimiento económico, cuando se produce ese cruce de miradas, que durante décadas fundó un modelo de desarrollo industrial basado en la agricultura, una agricultura paradójicamente ‘desatendida’, exprimida hasta el agotamiento, surge una y otra vez la sensación de una carencia (carencia de “educación”) y el postulado de que sólo hay una manera de subsanarla: sembrando Escuelas en el campo...

8)

La historia contemporánea de México nos muestra que esta “demanda de educación” y aquel interés estatal-empresarial en satisfacerla bajo los modos de la Escuela se acentúan en los períodos en que las fuerzas políticas de izquierda, socialistas, reformistas radicales o populistas, acceden al gobierno de la Nación...

Tanto el cardenismo (1934-1940) como el echeverrismo (1970-1976) se caracterizaron por proteger y rearmar el ejido, la propiedad colectiva, los bienes comunales, hasta el punto de erigir la *explotación comunitaria de la tierra* en un nuevo polo de desarrollo económico nacional. Mientras los gobiernos “conservadores” o “de derechas” favorecen exclusivamente la iniciativa privada, bloqueando y ralentizando el reparto agrario, mimando el sector ‘moderno’ agro-exportador y de producción de artículos para las clases de alto poder adquisitivo, etc., y no esperando de la comunidad indígena otra cosa que aquella reserva de mano de obra explotable y aquel suministro de materias primas y alimentos baratos, aumentando incluso la presión y las exacciones sobre el ya de por sí deprimido medio rural, los gobiernos “de izquierdas” propugnarán otro modelo de desarrollo económico, en el que al ejido y a las formas de propiedad comunitarias se les confía un papel de protagonista. Se quiere crear un sector ejidal “moderno”, dotando a las comunidades, sobre todo durante el cardenismo, de parcelas de regadío, de zonas de plantación, de “buenas tierras productivas”, en definitiva; y se acrecentará la presencia del Estado en el agro, su intervención en los procesos de financiación, producción y comercialización. Sobre el campo llueven entonces las “ayudas”, los “programas de desarrollo”, las “subvenciones”, los “créditos”,... Se

multiplican los trámites legales, las ocasiones para la solicitud, los documentos en circulación, las oficinas, agencias, asesorías, pequeñas burocracias...

Esta mayor “dependencia” del sector comunitario, que va a mirar más que nunca hacia el exterior, esta intensificada y más fluida relación con el Estado y sus instituciones de crédito, de asistencia técnica, de comercialización, de supervisión,... y el surgimiento consecuente de un nuevo tipo de ejidatario, de un colectivo social forzado a desenvolverse en un mundo donde la competencia es ley (competencia con la pequeña y mediana propiedad privada, con los restantes agentes económicos agrarios, por los créditos, por los insumos, por los recursos hidráulicos, por las infraestructuras de comunicaciones, por los mercados,...), revigorizarán las “demandas” campesinas de educación, el reclamo popular de “formación”, la petición de esas “escuelas rurales” y esos otros centros culturales *para* indígenas (imprescindibles si se conserva la esperanza de sobrevivir en el nuevo escenario económico) que, por otro lado, el gobierno está deseando multiplicar y generalizar.

Distingue a las formaciones políticas *clásicas* de la izquierda, partidos y sindicatos soldados al aparato del Estado, el “robo” sistemático de las banderas populares. En ello radica la especificidad de su estrategia de *pacificación* social: mientras la derecha conserva su propensión atávica a la medida represiva directa, aderezada en México con la paramilitarización y el terrorismo de Estado, la izquierda, sin renunciar nunca por completo al momento de la inmediatez represiva (policial, militar), prefiere las tácticas *integradoras* del reformismo (a menudo espectacular aunque siempre insuficiente), el control institucional de las organizaciones obreras y campesinas (subvenciones, prebendas, dotación de infraestructuras, regulación legal, normalización jurídica,...), la demagogia y el robo de banderas. Como parte de su logística integradora, de su proyecto para restablecer el orden en beneficio de las fracciones de clase dominantes y de los intereses económicos hegemónicos, pretenderá ganar de una vez por todas la “batalla de la Educación”, esa guerra que enfrenta a la Escuela con la Calle y con todos los dispositivos tradicionales, con frecuencia informales, de transmisión del saber y socialización de la cultura.

Para Cárdenas como para Echeverría la Escuela es el Estado que penetra por fin la *intimidación* indígena; el Estado y su proyecto de “ciudadano”; el Estado con su concepto particular de Progreso, de Desarrollo, de Justicia; el Estado y los intereses que, para preservar mejor, vela y no nombra. Para Cárdenas como para Echeverría la Escuela es el Estado; es decir, el principio del fin de la autonomía indígena. El “deseo de saber”, la “necesidad de educación”, es una bandera popular, obrera y campesina, robada por estos gobiernos *reformistas* como robaron también, desde un

primer momento, la bandera de la “reforma agraria”, del “derecho a la tierra”.

9)

La “petición de Escuela” surge en la medida en que se desdibuja la comunidad indígena tradicional, autónoma y casi autárquica. Cuando la comunidad deja de ser ella misma y empieza a asemejar un híbrido, cuando, en nombre de la modernidad y del progreso y víctima de intereses “externos”, la comunidad renuncia a su sustancial autosuficiencia económica y podría decirse que su corazón se ha extrañado, que no es suya la sangre que recorre sus órganos, entonces, alcanzado ese umbral, se hace evidente que la “educación comunitaria tradicional”, la “educación indígena” por antonomasia, un medio admirable de producir y difundir saberes significativos, de socializar la cultura autóctona y promover subjetividades *particulares*, empieza a declinar por no poder servir, por no querer servir, a una Causa que nunca fue la suya, por revelarse disfuncional, periférica, atentatoria contra los nuevos requerimientos político-sociales “inducidos”. *Desde ella no se puede “castellanizar” con eficacia; desde ella no se puede imbuir a nadie de “espíritu nacional”; desde ella no se pueden forjar jornaleros dóciles, votantes crédulos, consumidores compulsivos, individualistas viscerales; desde ella no se puede vaciar la conciencia comunitaria hasta el punto de generar “emigrantes”, hombres sentimental e intelectualmente ‘disponibles’,...*

Desde la educación tradicional indígena no se puede llevar la Comunidad al lugar que, en secreto, anhelan todas las fuerzas políticas del país: el lugar de un “residuo”, de un “resto”, de un “sobrante”, reminiscencia del pasado que se mantendrá con vida *si y sólo si* no concurre un interés económico concreto por el territorio que ocupa (explotación de la biodiversidad, minas, negocios madereros, proyectos turísticos, canales de paso, ubicación de maquiladoras,...), y que se mantendrá, además, con una vida ‘alterada’, tiznada de modernidad y de alineación cultural, una vida ‘para el afuera’, como correspondería a un mero reservorio desnaturalizado de mano de obra empobrecida.

Como la educación comunitaria tradicional no puede empujar en esa dirección, las sucesivas administraciones mejicanas, no menos las de izquierdas que las de derechas, arriman el hombro en la gran tarea nacional de una escolarización absoluta de los niños de los pueblos indios, una escolarización ciertamente ‘demandada’ por los mayores, pero no por ello menos ‘forzosa’ para los infantes. De esta Escuela por fin ‘universal’ sí se podría esperar la tan ansiada postración política y económica de las comunidades indígenas, ocaso de unos pueblos indios todavía hoy, y en considerable medida, resistentes e insubordinados.

10)

En 1963, asimilada ya a nivel teórico la experiencia cardenista, pero antes de que algunos de sus aspectos se reeditaran, con trazos menos gruesos y cierto desplazamiento de los acentos, en el sexenio echeverrista, Susan Lees anotó, certera y casi premonitoria, lo siguiente:

“A través de programas de desarrollo el Estado puede modificar la estructura de la comunidad más que cualquier acontecimiento histórico, ley o decreto de los últimos 450 años. Al obligar a la comunidad a buscar fuera de sí misma soluciones para problemas internos, esos programas empiezan a eliminar las funciones de la organización tradicional y así a minar su eficacia.”

A modo de apostilla, Joseph W. Whitecotton, de quien hemos recogido la cita, añadía una observación no desdeñable:

“Aun cuando es difícil predecir los efectos precisos de los programas de desarrollo gubernamentales sobre la organización local de las comunidades, cabe suponer que la autonomía de la comunidad, y las formas de organización social y política que la promueven, sufrirán cambios en el futuro a medida que el campo sea bombardeado con una creciente burocratización emanada del nivel federal.”

La exactitud de estas valoraciones se refleja hoy con dramatismo, cuando supuestos planes de desarrollo de las comunicaciones encubren torpemente objetivos *contrainsurgentes* en Chiapas (donde “*insurgencia*” significa lucha por la dignidad y la autonomía indígenas), cuando el llamado Programa de Certificación de Derechos persigue explícitamente la partición y privatización de las tierras comunales (la desaparición de la base territorial de las comunidades) o cuando para conceder el disfrute de una beca de estudios, o la inclusión en algún programa de ayuda a la escolarización media o superior, la administración estatal exige, como contrapartida, el cumplimiento de normas y orientaciones incompatibles con el derecho consuetudinario indígena, contrarias a los hábitos y costumbres tradicionales.

Y debe recordarse que, en el entorno de todos estos programas, antecediéndolos o acompañándolos, está siempre el proyecto de la extensión y ampliación de la red escolar: la escolarización integral de los niños indios es el programa número uno, la base, la precondition, el suelo sobre el que descansarán a continuación una multiplicidad de proyectos, de orden sanitario, económico, cultural,... Paradigmático es el caso de Chiapas, donde se privilegió la escolarización para saltar enseguida a un

enorme gasto social en infraestructuras (utilizables militarmente, como quiere toda estrategia contrainsurgente) (1).

Los indígenas zapotecos de Juquila Vijanos, comunidad de la Sierra Juárez de Oaxaca, rechazaron, en asamblea, la invitación estatal a sumarse al PROCEDE (Programa de Certificación de Derechos). Felipe Francisco Santiago, nuestro amigo de Juquila, nos reitera el argumento decisivo que sirvió para desestimar la propuesta:

“Vimos claro que, en lo que toca a cada uno por separado, podía beneficiarnos ser propietarios de las tierras que trabajamos. Pero eso no era lo más importante... Hemos dicho que no porque también podía pasar que, por algún problema, uno u otro de nosotros decidiera vender a un extraño; *y entonces la Comunidad se vería perjudicada.*”

Nos relata asimismo, en el seno de una entrevista, las razones por las que no le cabe aspirar, como indígena defensor de los Usos y Costumbres, a la obtención de una beca de estudios para su hijo mayor:

“- ¿Y hay becas para que puedan estudiar los hijos de los campesinos?

- De hecho existen programas... Ahorita está el programa de Oportunidades. Pero siempre el gobierno te pone muchos obstáculos, te dice muchas formas de cómo tienes que trabajar, cómo tienes que hacer, para que puedas recibir ese dinero; porque si tú no cumples con tales requisitos sabes que no puedes recibir un tal dinero...

- Y son condiciones que al final te ofenden como indígena, te dañan, ¿verdad? Te hacen más parecido a la gente de las ciudades...

- Ah, claro. Sí, porque *te separan de la norma que tú llevas en el trabajo, de la forma en que tú participas como ciudadano en la comunidad; te aparta a las normas que él te pone...*”

11)

La inveterada demanda campesina de “educación” (escolar) constituye, en este contexto -caracterizable regionalmente como “guerra de baja intensidad” contra la diferencia indígena, lento genocidio de los pueblos indios- una expresión *candorosa*, sorprendente, de fe en el aparato del Estado.

En el marco reformista-radical o populista del echeverrismo se celebra, en 1975, en Pátzcuaro, Michoacán, el Primer Congreso Nacional de Pueblos Indígenas. Del Congreso se desprende (como si concurriera con el proyecto gubernamental de debilitar la autonomía de las comunidades para hacerlas más manejables, dúctiles a los intereses privados, y de

extraer de su seno una mano de obra más preparada, apta para las exigencias laborales del momento) una “Carta de Pátzcuaro. Declaración de principios del *Consejo Nacional de Pueblos Indígenas*”, texto inaugural del CNPI, que, al lado de las demás ‘banderas robadas’ por la administración progresista, enarbola también el estandarte de la Escuela. Recogemos aquí algunos de sus pasajes, como expresión máxima del mencionado candor:

“Exigimos el respeto a la autodeterminación y a todo lo que configura nuestra personalidad como pueblos; *aceptamos lo positivo que la sociedad nacional nos ofrece (...).*

Reclamamos nuestro lugar en el proceso reivindicativo de la Reforma Agraria y en todos los programas de desarrollo nacional, porque de esta manera será posible sustraernos de la explotación, del hambre y de la miseria.

Máximo impulso a la acción educativa en todos los grados que exija el desarrollo de nuestros pueblos y con métodos bilingües, pues en nuestras propias lenguas aprenderemos mejor la historia de México y de los grupos étnicos a que pertenecemos; nos capacitaremos mejor en el conocimiento de las leyes que nos protegen y en el dominio de las técnicas para superar el atraso en que vivimos.”

Candor que lleva a percibir sólo el lado supuestamente “benéfico” de la Escuela, ignorando su dimensión homogeneizadora y su funcionalidad político-social; candor que induce a suponerle aportaciones positivas para la causa indígena: conocimiento de la historia particular de cada etnia (hasta el día de hoy, absolutamente ‘evaporada’ del currículum escolar), conocimiento de las leyes que protegen a las comunidades indígenas (mencionadas, muy de vez en cuando, en las escuelas rurales, sin lugar específico en el temario de ninguna asignatura), dominio de las técnicas para superar el atraso en que vivimos (como si el pretendido “atraso”, a menudo rigurosa “diferencia”, opción *cultural* consciente, respondiera meramente a causas técnicas, en la abstracción de todos los determinantes socio-políticos). Candor que lleva, en definitiva, a esperar de la Escuela lo que ésta nunca les dio ni les dará.

Que los mismos indígenas que están siendo reprimidos por el gobierno por el solo hecho de defender su idiosincrasia, hombres y mujeres que durante décadas han padecido un hostigamiento sistemático, casi ‘tipificado’ en su metodología, muchos de los cuales han conocido la cárcel, la tortura, la desaparición de familiares,..., quieran todavía “creer” en la bondad de una institución que forma parte del aparato del Estado, plegada siempre sobre las intenciones de los sucesivos Malos Gobiernos mejicanos, etc., puede parecer paradójico, insólito, inexplicable. Se diría que también por estos parajes mesoamericanos la Escuela ha sido

“naturalizada”, situada más allá del Bien y del Mal, al margen de los grupos sociales dominantes y de los poderes establecidos, evadida de la historia; se diría que también aquí ha sido “reificada” como institución cultural desprovista de segundas intenciones políticas, ideológicas, socio-económica, psicológicas... Sólo por contar con los favores de lo que Lukács llamó “el maleficio de la cosificación” puede la Escuela *oficial, estatal, gubernamental*, erigirse en objeto de demanda indígena-campesina precisamente cuando ese mismo colectivo social está siendo hoy atacado desde las instancias *oficiales, estatales, gubernamentales*, con las tácticas socorridas de toda “guerra de baja intensidad”: “Amenazas, robos, saqueos, intimidaciones, represiones, humillaciones, encarcelamientos, desplazamientos, asesinatos y desapariciones *contra hombres y mujeres cuyo “único delito” fue organizarse para defender sus derechos.*” (Centro de Derechos Humanos Fray Bartolomé de Las Casas).

Desde 1995, y justamente para dividir y debilitar a unas comunidades sublevadas en defensa de sus usos tradicionales y de su histórica reivindicación territorial, los poderes estatales y federales despliegan en Chiapas (y, graduando su intensidad, en Oaxaca, Guerrero, Puebla,...) una ofensiva *doble*, integradora-exterminadora, que situará, en el mismo plano de la contrainsurgencia y de la eliminación de la “diferencia” indígena, el *esfuerzo escolarizador* y la *guerra de baja intensidad*. Así como las misiones y los *evangelizadores* acompañaron a los guerreros en los tiempos del primer asomo de Occidente por estas tierras, cuando se inauguró lo que Dussel llamó “el encubrimiento del Otro”, hoy las escuelas y los *educadores* acompañan a los soldados, en una nueva acometida occidentalizadora y anti-indígena. Nunca estará de más recordar el alcance de la guerra, el terror impuesto por las policías, las guardias blancas y los militares, *vanguardia y retaguardia de la invasión “escolera”* (por utilizar el término que José María Arguedas recogió de los pueblos originarios del Perú) (2).

La historia no se repite; pero, así como debiera haber un aprendizaje por las experiencias de las luchas libertarias, es indudable que existe un aprendizaje por el ejercicio de la represión: la tecnología contrainsurgente utilizada sin freno durante el sexenio de Ernesto Zedillo (1994-2000) y, bajo una cierta discrecionalidad, en el mandato de Fox (2000-2006), recupera los procedimientos *duales* de Cárdenas (1934-1940) contra la segunda insurrección cristera (agrarista libertaria al modo zapatista, según A. Bartra) y las estrategias también *desdobladas* de Echeverría (1970-1976) contra las luchas indígenas y campesinas de Sonora, Sinaloa, San Luis de Potosí, Guanajuato, Hidalgo, Colima y Chiapas. En todos los casos, un momento represivo directo que incluye las amenazas, las intimidaciones, los robos, los saqueos, los registros ilegales, las torturas, la

quema de casas y de cosechas, las violaciones de mujeres, los asesinatos de líderes y personas destacadas, las masacres ocasionales, los desplazamientos forzados, la ocupación militar de las comunidades,... Y, completando la estrategia, un momento “integrador”, “negociador”, incluso “reformista”: mesas de negociaciones, acuerdos que no siempre se cumplen, iniciativas ‘agraristas’ para agilizar el reparto o desbloquear expedientes en casos puntuales, reconocimiento jurídico de determinados aspectos de los Usos y Costumbres indígenas, diseño de programas de desarrollo para las zonas deprimidas, *relanzamiento de las campañas de escolarización rural e indígena*.

Al final, la Escuela, siempre la Escuela... Entre los diversos hilos secretos que unen el neoliberalismo mejicano del último cuarto de siglo con el reformismo populista de Cárdenas en los años 30 y Echeverría en los 70 hay uno que nos atañe particularmente: la consideración de la Escuela como “mano izquierda” de la Represión; su instrumentación como herramienta de “pacificación social”; el reconocimiento de su papel decisivo no sólo a la hora de modelar la fuerza de trabajo y lubricar las estructuras sociales, sino también ante el requerimiento psico-político de conformar disposiciones de la personalidad ‘sumisas’, homologables en su irrelevante diversidad, muy distintas a las del campesino tradicional, a la del indio levantisco que defiende *incluso por las armas* su diferencia y su ideal de vida.

Como veremos más adelante, la historia de los afanes escolarizadores mejicanos debe contemplar bajo un registro particular los muy significativos “avances” que se acusaron en estos tres períodos, aparentemente irreconciliables: cardenismo, echeverrismo y neoliberalismo.

12)

Ciertamente, los campesinos, excluidos durante mucho tiempo de la esfera de la cultura oficial, no podían atisbar, desde su gestionada desprevisión, la *cara oculta* de la Escuela y sí eran dolorosamente conscientes de las consecuencias negativas, sobre su economía y hasta sobre su integridad, de su mil veces señalada “ausencia de ilustración” (entendiendo aquí por “ilustración” la asunción del pensamiento burgués tal y como se configura desde fines del siglo XVIII y a lo largo del siglo XIX en Europa, lo que algunos editores latinoamericanos prefirieron nombrar “iluminismo”).

Pero lo lamentable es que *tampoco la intelectualidad progresista*, la intelectualidad de izquierdas, haya sido en México suficientemente crítica con la Escuela. Este “trato de favor” concedido al sistema de enseñanza occidental por buena parte de la investigación y la filosofía contestataria

latinoamericana explica que el *prejuicio escolar* (la sacralización del *confinamiento* educativo) siga imperando hoy incluso en organizaciones manifiestamente anticapitalistas, en principio bien armadas conceptualmente, como el FZLN, que sigue alentando la *escolarización* en los “territorios autónomos” chiapanecos...

13)

Una forma sofisticada del “candor”, forma perversa, si no clínica, es la que se manifiesta en los testimonios de ciertos intelectuales indios, prácticamente *reclutados* para los fines del Mal Gobierno y que, de hecho, trabajan o colaboran en alguna de sus instituciones. Este es el caso de Natalio Hernández, quien, por cierto, acompañó a Rigoberta Menchú cuando le fue concedido el Premio Nobel de la Paz, y que se presenta como ferviente *indigenista*, militante de la causa transnacional de los pueblos indios (3).

Así se expresaba, en 1988, la ANPIBAC (Alianza Nacional de Profesionistas Indígenas Bilingües, A.C.), cuyo primer presidente fue Natalio Hernández, rea no tanto de la hipocresía como del cinismo, si pensamos mal, o presa absoluta de un “candor” sublimado, un “candor” insuperable, si pensamos bien:

“Juntos promotores y maestros indígenas bilingües con nuestros pueblos y con el apoyo de nuestros hermanos indígenas del mundo, juntos y unidos escribiremos la historia del hoy y del mañana, para que nuestros hijos no vivan avergonzados de nuestra cultura y de nuestra lengua; para que enfrenten orgullosos y altivos el presente y el futuro; para que sean capaces de diseñar su propio desarrollo; para que no abandonen el campo y huyan a las ciudades, en donde también y de peor forma los explotan y los humillan los no indígenas; para que recobren la relación espiritual con la madre tierra y con la naturaleza (...). El mundo cada día avanza con pasos agigantados hacia la destrucción de la humanidad; pensamos por ello que necesitamos nuevas alternativas de vida, enfocar de diferente manera el desarrollo: la filosofía indígena, las formas nuestras de vida y de organización, nuestra experiencia histórica, deben hacerse presentes en el concierto mundial de las ideas y tal vez motiven, inspiren, otros caminos porque en fin, hombres nosotros y hombres ellos, todos tenemos la responsabilidad de construir un mundo más humano.”

(Convocatoria del Primer Congreso Nacional de la ANPIBAC, junio de 1988)

Y así se expresan hombres que se sumaron al proyecto de la “escuela rural mejicana”, intelectuales indios que en algunos casos compartieron mesas de trabajo con los ‘pioneros’ de aquel sombrío esfuerzo escolarizador.

Gregorio Torres Quintero, José Vasconcelos y Rafael Ramírez, educadores que, junto a otros, dieron alas a la escuela rural, en verdad preferían ‘orientar’ a promotores y enseñantes no-indígenas; pero su discurso “integrador”, “incorporador”, partidario del método directo (empleo exclusivo del castellano en las aulas), pudo flexibilizarse sin problemas ante las nuevas hornadas de maestros bilingües –que se servían de las lenguas indígenas para enseñar el castellano y difundir exclusivamente la cultura ‘nacional’, de matriz occidental. Las siguientes palabras del maestro Rafael Ramírez reflejan muy bien el espíritu que animaba a los pioneros de la escolarización rural, aliento que se propagó más tarde entre sus discípulos y que apenas tuvo que mezclar nuevos aires para impregnar asimismo a los *kapos* del Auschwitz indígena, los promotores culturales bilingües:

“Si tú, para darles *nuestra* ciencia y *nuestro* saber, les hablas en su idioma (decía Rafael Ramírez a los maestros), perderemos la fe que en ti teníamos, porque corres el peligro de ser tú el *incorporado*. Comenzarás por habituarte a emplear el idioma de los niños, después irás tomando sin darte cuenta las costumbres del grupo social étnico a que ellos pertenecen, luego sus formas *inferiores* de vida, y finalmente tú mismo te convertirás en *un indio*, es decir *una unidad más a quien incorporar...* Esto que te digo no es una chanza para reír, sino una cosa seria.”

Como veremos en un próximo desarrollo, las metodologías bilingües-biculturales, aplicadas por maestros indígenas, sorteando el peligro de la *indigenización* del docente e incluso invirtiéndolo (*occidentalización* del enseñante indio), optimizaron enormemente la eficacia “incorporadora”, “asimiladora”, de las muy expansivas escuelas rurales...

14)

Cabe la posibilidad de que, en tanto occidentales, estemos haciendo, como anotó Boaventura de Sousa Santos, “la cuenta de los vencedores”, una cuenta en la que la partida estaría ya definitivamente perdida para las víctimas de la globalización, de modo que acabaríamos borrando del mapa toda resistencia real, toda posibilidad de involución o rectificación. En sus palabras: “Con más frecuencia de lo que parece, el discurso de la globalización es el recuento de los vencedores en su propia versión. En ésta, su victoria es aparentemente tan absoluta que los vencidos terminan desapareciendo del cuadro por completo.”

Cabe también la posibilidad de que no seamos lo bastante ‘receptivos’ a las teorías de la “transculturación” y la “neoculturación” que tan importante lugar ocupan en algunas tradiciones del pensamiento crítico

latinoamericano (pensemos, por ejemplo, en el cubano Fernando Ortiz, en la década de los cuarenta, o en el brasileño Darcy Ribeiro, desde los noventa) y que seguramente plantearían *de otra forma* el debate sobre la escolarización: la inserción del aparato escolar en las comunidades, así como la del aparato médico-higiénico, no tiene por qué aniquilar de raíz las culturas autóctonas indígenas -nos dirían-; más bien *abocará a un proceso de “transculturación”, de “aculturación” seguido de “neoculturación”, que alumbrará “nuevas formas de subjetividad y de socialidad”, un nuevo “microcosmos cultural” no exento de rebeldía política, de resistencia al imperialismo civilizatorio occidental* (4).

Afín a esta percepción se nos antoja asimismo el “sentimiento” del poeta brasileño Osvaldo de Andrade, con su “Manifiesto antropófago”, publicado en 1928: por *antropofagia* entendía la capacidad americana para devorar todo lo ajeno, para asimilar al enemigo, incorporar lo extraño e impuesto hasta crear una identidad compleja, una nueva y cambiante identidad.

Enlazando con estos planteamientos, partiendo también de una re-lectura de José Martí, Boaventura de Sousa Santos ha podido ‘cantar’ a las posibilidades *contrahegemónicas* de “Nuestra América”, estimándola como un freno y casi un antídoto ante la voracidad de la globalización capitalista. Santos no está solo en esa tarea, bella sin duda (5).

Habiendo seguido con interés la pista de esta literatura, habiéndola ‘disfrutado’ casi corporalmente, hemos terminado conceptuándola, sin embargo, como *la forma rebajada, culta, poética, ponderada, del “candor”, candor ante Occidente, candor ante la escuela occidental*. No podemos compartir el aliento neo-romántico (Santos preferiría escribir “neo-barroco”), neo-patriótico (aunque se trate de una patria *ampliada*: “Nuestra América”), neo-humanista, optimista, esperanzado, que exhalan esos autores. Quizás porque, como occidentales, hacemos “la cuenta de los vencedores”. O, con más probabilidad, acaso porque, como occidentales, vivimos en las entrañas del monstruo...

Los matices del “desengaño”

15)

Afortunadamente, al lado de las expresiones del “candor” hallamos también los testimonios del “desengaño”...

No siempre hemos sabido distinguir el “candor” (ingenuidad benevolente y desavisada) de la “mentira” (ideología que maquilla la realidad, cuando no la vela). Hemos podido tomar por “candor”, en algún momento, las afloraciones de la profunda, sorda y permanente “empresa legitimadora”

(que diría Habermas), el trabajo grave e indefinido de la “racionalización”, de la justificación ideológica. Enmascaramiento, en este caso, de una práctica infame, de un oficio vil.

El “desengaño”, sin embargo, está a salvo de esa equivocidad. No tiene nada que justificar: expresa el dolor del desenmascaramiento cuando tampoco se alberga una alternativa definida a lo desenmascarado. Habla, por así decirlo, al borde del abismo, en las inmediaciones del vacío; habla la lengua muda de un deseo. Deseo de lo que ya no existe, deseo de lo que no hay ni casi puede haber. Habla la lengua de un deseo muerto.

La crítica de la Escuela ha arrostrado siempre y en todas partes ese componente de agria desesperación: percibe el crimen, se solidariza con la víctima, pero no puede evitar el homicidio ni conseguir que nadie acuda a detener al agresor. El agresor es el espíritu de nuestro tiempo, es la lógica dominante, es el principio mismo de realidad. La crítica de la Escuela no teme gritar una y otra vez que el Rey (de la educación) está desnudo, incluso que *sobra el Rey*, que el Rey es un tirano; pero resulta que aquellos que pueden escucharla, aquellos que, limpiando de legañas sus ojos, aún se capacitarían para reconocer la horrible desnudez del monarca, son todos Reyes de sí mismos, tiranos de sí, y las vestimentas con que cubren sus cuerpos están hechas precisamente de jirones de la desnudez del Soberano.

El “desengaño” de la institución escolar es, por lo tanto, honesto, enloquecidamente honesto. Su sinceridad no clama *en* el desierto: clama *al* desierto. “¡Naturaleza! ¿Estás desesperada? Yo también lo estoy...”, grita un taxista borracho, atrapado por la nieve, en la última película de Angelopoulos. No vemos con claridad la alternativa ‘realizable’ al consentido y diario *secuestro* escolar, pero que no se espere de nosotros el falso candor de reconocerle legitimidad.

Lo triste, para el caso de las comunidades indígenas, es que la ‘alternativa’ no podrá ser nunca *utópica*, pues la idea misma de un “sin lugar” hiere la sensibilidad campesina, sino radicalmente *tópica*, tendente a la conservación en el “aquí y ahora” del pasado maltrecho, a la restauración de la tradición desfallecida. Lo triste es que la alternativa haya de ser *heterotópica*: ya existió, estaba aquí, en la comunidad, cuando la comunidad y el “aquí” eran *otro sitio*. La alternativa estaba en el ayer, y se conserva tal un palpito en el presente: la hemos nombrado “educación comunitaria indígena”. El *otro lugar* de la educación tradicional india, su heterotopia rigurosa, aspira todavía a recobrase en el seno de la comunidad de hoy, *esta comunidad* amenazada, asediada por soldados, policías, paramilitares, empresarios, políticos, profesores,... El *otro lugar* de la educación indígena quisiera ser *este lugar* de la comunidad estriada de “desengaño”.

Mario Molina Cruz, escritor indígena, natural de Yalálag, comunidad zapoteca de la Sierra Juárez de Oaxaca, aparece como un admirable exponente del “desengaño” ante la institución escolar. En su opinión, la Escuela, al promover valores de *éxito individual*, personal, contribuye a la erosión de la diferencia indígena, una idiosincrasia étnica construida en torno a un fuerte sentido de lo comunitario. La Escuela invita a una promoción social que tiene por sujeto al individuo, a la familia en todo caso, y que conlleva, como condición de su posibilidad, la exigencia de la emigración. El *emigrante*, esta figura social emergente a partir de la segunda mitad del siglo XX, refleja, al mismo tiempo, el declive de la educación comunitaria y los progresos de la Escuela occidental en su labor descampesinizante y erosiva de los valores indígenas; señala a un tipo de hombre que ha convertido *su causa personal*, particular, en el eje vertebrador de su proyecto de futuro –en lugar de ‘permanecer’ en la comunidad, para resolver los problemas colectivos, defendiéndola ante las fuerzas externas que pretenden debilitarla, abrazado a los demás ciudadanos, asumiendo su porvenir como porvenir propio, esta persona rompe la cadena de solidaridad que lo unía al grupo social comunitario y, emancipado de esa constricción “localista” que constituía casi una señal de identidad de todo indígena mesoamericano, opta por abandonar el pueblo y partir hacia lo desconocido, sin otro apoyo, otro báculo, otro motor que un individualismo y una hipertrofia del propio ‘ego’ alentados desde hace años por la Escuela y el aparato educativo nacional.

El progresismo oficial de Occidente ha difundido una imagen del “emigrante” centroamericano que no concuerda con la que subsiste hoy entre los defensores organizados del comunismo indígena, o una fracción singularmente beligerante del mismo: el indígena radicalmente *resistente* no puede simpatizar en demasía con esos “desertores” de la comunidad, con esos tráfugas que, desde un punto de vista inclemente, podrían ser definidos como *renegados*. Pudimos constatarlo en nuestras charlas con los compañeros zapotecos de San Juan Juquila Vijanos, mientras cortábamos café, en plena materialización de la “gozona” (ayuda mutua entre indígenas, con compromiso de reciprocidad y en evitación del salario, especialmente en tareas agrícolas, como la recolección, que rebasan la capacidad de trabajo de la estricta unidad familiar campesina) (6).

Dentro del conjunto de los emigrantes, se distinguió pronto un segmento destinado a jugar un importante papel, como veremos, en la *auto-aculturación* indígena: la fracción de los que abandonaron la comunidad para continuar estudios en los centros de secundaria y en las universidades ciudadanas y que acabaron integrando una suerte de *intelligentsia* india,

elitista, paternalista, ‘ilustrada’, occidentalizada y occidentalizadora a pesar de su exaltado indigenismo, de su declarada militancia en pos de la “liberación” de los pueblos originarios... Respirando esa atmósfera espiritual, en el seno de esa ‘intelligentsia’ socialmente encumbrada y políticamente “tomada en adopción” por las instituciones de los Malos Gobiernos mejicanos, se forjaron no obstante trayectorias culturales erráticas, como la de Mario Molina Cruz, caladas de un criticismo insobornable. Vamos a recoger aquí algunas cuentas de ese *collar del “desengaño”* que engalana a Mario Molina, el escritor de Yalálag, como verdadero intelectual indio independiente:

“A partir de la segunda mitad del siglo XX, ya impuesta la escuela oficial y su modelo occidental a las comunidades indígenas, empezó a decaer la influencia de la educación comunitaria; a partir de entonces los mitos y las leyendas fueron perdiendo su papel normativo de conductas, es decir su función educativa (...). Hubo una migración sorprendente de zapotecos a las grandes ciudades. Con el tiempo, y al ritmo de estas fugas de recursos humanos, los poblados chicos y medianos tenderán a desaparecer. Tal es el caso de los yalaltecos de la sierra zapoteca del Estado de Oaxaca. (Hay que hablar) de estos fenómenos que la crisis económica ha provocado y de la participación de la escuela como institución que no asume la defensa de la identidad de los indígenas, sino más bien prepara a las nuevas generaciones para pensar diferente, y auspicia la emigración en busca del éxito personal a través de la educación (...). En muchos casos, es la escuela (nivel superior) lo que buscan muchos jóvenes apoyados por sus padres, confiados en la idea del éxito personal vinculado a la educación; la teoría del capital humano es una de las esperanzas de los padres en su afán de alcanzar la movilidad social. Esto viene a desarticular a las comunidades, pues provoca la emigración de las nuevas generaciones (...).

La escuela contribuyó a corregir lo que desde niño se porta, lo que crece en uno como identidad, lo que representa el medio sobre nuestras conciencias. La escuela nos quitó el sombrero (porque el ladino no lo usa) e introduce el peine; la escuela subestimó nuestra lengua y nos enseña a pensar en otra diferente. La escuela desactiva al hombre en su propio medio y esto a temprana edad hace mella, que repercute en el futuro (...). La escuela no se hace cargo de la defensa de la cultura de los indígenas; trae consignas de ‘selección’, trae valores ‘nacionales’. La escuela es un proceso que trabaja para sepultar la identidad propia y prepara al alumno para desconectarse de su comunidad.”

17)

Pero, en verdad, y como nos ha sucedido también a nosotros, Mario Molina pinta con colores demasiado vivos el cuadro de la descomposición

cultural y socio-política de las comunidades bajo los golpes de escolarización forzosa y del desarrollo educativo oficial...

La administración mejicana, estatal y federal, no persigue tanto la aniquilación, el exterminio, de la vida comunitaria indígena como su *debilitamiento* graduado, su “anemia” calculada y controlada. A través de las escuelas y del conjunto de los programas culturales y político-económicos, se pretende *desbravar* el dinamismo específico de la comunidad y convertirla en una entidad más maleable, dúctil, manipulable, funcional...

Desde diversos puntos de vista, *lo mismo como vivero de mano de obra que como amortiguador de los conflictos económicos, como basurero social que como nutriente de la demagogia política, como frontera interior del nuevo misionerismo pedagógico que como parque etno-antropológico y reclamo para el turismo cultural, como reservorio de saberes médicos tradicionales pesquisado por la farmacognosia capitalista que como laboratorio de la solidaridad transnacional pequeño-burguesa,... la comunidad indígena sigue resultando “necesaria”, si no “imprescindible”*.

Pero conviene mucho, a la clase política y al capital nacional e internacional, “reformularla”, “re-funcionalizarla”, disminuir su autonomía, llevarla a la órbita de la regulación estatal, hacerla depender de fuerzas externas, con el objeto de rentabilizar mejor las inversiones y, llegado el caso, lograr que admitiera su propia ‘desaparición’ allí donde concurrieran poderosísimos intereses materiales o geo-políticos –explotación *incondicionada* de algún recurso minero, forestal, hidráulico, eco-turístico, bioprospectivo; planes de contrainsurgencia; macro-proyectos ‘continentales’ de obras públicas; etc. Esta es la empresa a la que se consagra la Escuela oficial... “Desangrar, pero no descabellar”, podríamos decir.

Abundando en la razón *más material* de este interés administrativo en un mantenimiento “bajo mínimos” del sector comunitario indígena, Catherine Heau-Lambert y Enrique Rajchenberg formulaban, en un artículo publicado por la Revista Chiapas, una interrogación perfectamente retórica:

“El sistema ejidal ha permitido que el 60, luego el 50 y ahora el 40% de la población mexicana sobreviviera gracias al cultivo de sus tierras (...). Haciendo alarde de optimismo, podemos especular con que la maquila logre emplear al 20% de la población actualmente campesina. ¿Qué pasará con el 20% restante? (...). Si el desempleo en las ciudades ya es alarmante, ¿dónde irá a parar?”

Casi sobran las palabras: ese supuesto 20 % irá a parar a donde está, a donde siempre ha estado, a la comunidad como enclave de

infrasubsistencia y almáciga de mano de obra para usos ocasionales o sistemáticos de la empresa privada. El ejido se verá asaltado, disminuido, pero no suprimido. Se usurparán las tierras de las comunidades que encierren un interés económico o estratégico, pero no las otras. Se desplazarán poblaciones cuando molesten al Capital o a la Administración, pero sólo entonces. El capitalismo mejicano no puede prescindir de la propiedad comunal, colectiva, ejidal; no puede prescindir, *todavía* al menos, de esas comunidades indígenas que quisiera, no obstante, doblegar, someter, envarar...

18)

Hace algunos años, Roland Barthes hablaba de una estrategia por la cual los poderes políticos y culturales se inmunizaban para la crítica radical auto-infligiéndose un pequeño correctivo, denunciándose a sí mismos en términos moderados, señalando sus propios “males menores” para ocultar el “mal mayor” que los constituía. Despistaban así a sus adversarios y alardeaban de una sana capacidad de auto-crítica y auto-enmienda... La nombró “estrategia de la vacuna”.

La intelligentsia indígena involucrada en los programas de educación “bilingüe”, en las campañas de escolarización y alfabetización en lengua castellana, etc., ha sabido, constantemente, de esa estrategia. Indígenas enquistados en el aparato educativo del Estado se han encargado de “vacunarla” periódicamente, desde los años 70. El antídoto que se inyecta al intelectual indio implicado en la destrucción cultural de su pueblo se presenta como una forma *atenuada* de “desengaño”, desengaño retórico, “para la ocasión”, desengaño “de usar y tirar”, un *lavarse las manos* antes de estrangular al hermano caído.

Para la floración y crecimiento de la mencionada capa de intelectuales indios fueron decisivos dos períodos de la historia contemporánea de México: el cardenismo y el echeverrismo. En ambas ocasiones, la política federal atiende a una integración organizativa de los principales focos de reivindicación social y política. Campesinos, obreros, maestros, estudiantes e indígenas son encuadrados en organizaciones patrocinadas por el mismo gobierno, en un intento consciente de secuestrar su autonomía, de cancelar su independencia. En otra parte, hemos aludido a la estrategia subyacente de asimilar y reconducir la oposición en estos términos: “Economía política de la desobediencia: encuadrar todo el Ejército de los críticos, los comprometidos, los lúcidos... y encomendarle las tareas decisivas de la Vieja Represión”. Para el caso mejicano, habría que incluir también a los desesperados, a los sin-tierra, a los miserables, a los parados, a los indios...

Tras la revolución social de 1910, el Estado mexicano emprende su proyecto “modernizador”. A la idea de una Nación homogénea, unificada, se sacrifica todo principio de respeto a la diferencia. No cabía esperar, del lado de las comunidades indígenas, y aparte del reconocimiento de su naturaleza jurídica como municipios libres, el menor esfuerzo institucional por la preservación y defensa de sus culturas. Eran los tiempos de la asimilación, de la *incorporación*...

Con Cárdenas (1934-1940), y en el ambiente populista de una exacerbación de la *sensibilidad social*, período en el que la pacificación nacional requiere la mencionada doble estrategia de la “represión” y la “reforma”, se dan pasos importantes en la conformación de una élite indígena pro-gubernamental. Atrás quedan los torpes intentos asimilacionistas de las Casas del Pueblo, las misiones culturales y las primeras escuelas rurales. Atrás queda también el proyecto, más ambicioso, siempre en términos de “incorporación”, que promovió la fundación de la Casa del Estudiante Indígena (1926).

Con la creación, en 1938, de la Federación Nacional de Estudiantes Indígenas, cuyos líderes fueron Ramón Hernández López, mixteco de Oaxaca, y Onésimo Ríos, zapoteco de la Sierra Juárez, y cuyo órgano de difusión recibió el elocuente nombre de “La Voz del Indio. Periódico de información al servicio de la clase indígena”, se hace evidente que la inteligencia integradora del Estado ha entrado en una nueva fase. Los objetivos declarados de la Federación ilustran fehacientemente, por un lado, su subordinación al programa cardenista y, por otro, su proclividad al corporativismo y a un paternalismo de índole despótico-ilustrada. Así lo expresó “La Voz del Indio”:

.- “Defender el proyecto cardenista en favor de los pueblos indios” (expresión inequívoca de *fidelidad política*).

.- “Preservar el patrimonio asignado a los estudiantes indígenas” (preocupación *material* muy característica de las organizaciones que inician procesos corporativos de burocratización e institucionalización).

.- “Proporcionar gestoría a las comunidades indígenas en asuntos agrarios, comunicaciones, educación y servicios asistenciales” (*elitismo* que sitúa a sus miembros en una posición de superioridad en relación con las masas indígenas, tal una “aristocracia del saber”, separada y encumbrada por *el privilegio de su ilustración*).

.- “Impulsar la participación indígena dentro de las organizaciones políticas del país” (*desafección implícita hacia la independencia del movimiento indígena*, al promover su inserción en los partidos, sindicatos y otras formaciones “adscritas” al aparato del Estado).

Dos años antes, en 1936, y para auspiciar estrategias de este orden, se había creado el Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas...

Habrá que esperar a los años 70 para que, en un contexto de nuevo explosivo, excitado además por el salvaje aplastamiento de la protesta estudiantil del 68, y con el “neozapatismo” de Echeverría conjugando demagogia verbal de izquierdas y astucia represiva de derechas (1970-1976), se acelere el proceso de estratificación y ramificación institucional de la *intelligentsia* indígena. Será entonces cuando surja también, a modo de autoconciencia crítica del indigenismo *integrado*, una camarilla de personalidades indias diríase que especializadas en la administración de la “vacuna” auto-sancionadora. Su discurso será, hasta nuestros días, el de un “desengaño” atemperado, diplomático, que, sin llegar nunca al reconocimiento de la culpa política, sugiere una incomodidad ideológica y un malestar profesional *irrevocables*.

En 1964 la Secretaría de Educación Pública pasa a hacerse cargo de la labor de los promotores y maestros bilingües (iniciada en 1952 bajo supervisión del Instituto Nacional Indigenista) y se prepara así la gran explosión de los 70: la tarea se implementa a nivel nacional y el número de promotores culturales bilingües pasa de 3.416 en 1971 a 14.500 en 1976. En 1975 los círculos oficiales conciben y alientan la creación del Consejo Nacional Indigenista, con unos planteamientos en los que el “candor” reviene en “ideología”, como ya quedó apuntado.

Dos años antes, con una apariencia de mayor autonomía, se había constituido la OPINAC (Organización de Profesionistas Indígenas Nahuas, A.C.). Dominada por el contingente de maestros bilingües, exhala en sus proclamas *un paternalismo aristocrático y un complejo de superioridad y liderazgo intelectual* casi irritantes, que muy fácilmente la ubicará en el entorno de la cultura política oficial. Entre sus objetivos declarados, encontramos los siguientes: “configurar una ideología avanzada y sólida a favor del indígena”, “crear en el indígena una mentalidad abierta”, “hacer conciencia en nuestros grupos étnicos sobre la realidad actual”, “unificar los criterios ideológicos sobre la problemática indígena actual”, “pugnar por la formación de científicos, técnicos y humanistas indígenas”,... Pedagogismo asfixiante que concibe al indígena “corriente” como mero objeto de una práctica ‘ilustradora’, ‘concienciadora’, ‘moldeadora de la personalidad’, y que recaba para los ‘maestros’ toda la dignidad de la creación y recreación ideológicas, al modo de “inteligencias separadas”, casi “vanguardias” políticas y culturales, que deben arrojar luz sobre las masas indias minusválidas... Atribución de una facultad rigurosamente *pastoral*, por usar los términos de Foucault; e “indignidad de hablar por otro”, como añadiría Deleuze. No meramente unas prácticas *gratas* a los poderes instituidos: prácticas en sí mismas *del poder*.

La *intelligentsia* india, una vez constituida y consolidada, adherida a instituciones específicas, a órganos *perdurables* de la administración

(indiferentes al sesgo político de los sucesivos gobiernos), continúa desplegando su propio ritual congresual y reorganizativo año tras año. Poco le afecta que a Echeverría pueda sucederle un político tildado de “conservador”: antes al contrario, aprovecha la primera ocasión de reunirse con él, cuando todavía es candidato. Y en mayo de 1976 se lleva a cabo en Vícam, Sonora, el Encuentro Nacional de Maestros Indígenas Bilingües, contando con López Portillo como invitado e interlocutor. Se consideró un gran “éxito”. Lo de menos es que López Portillo, confirmando los pronósticos, desplegara inmediatamente una política anti-agrarista, anunciando el fin de la redistribución de la tierra y reprimiendo sin contemplaciones a los campesinos; lo de menos es el número creciente de indígenas asesinados por las fuerzas policiales y para-policiales –veinte al mes, de media, en 1978, según Bartra.

Un II Encuentro Nacional de Profesionistas Indígenas Bilingües, celebrado esta vez en México D.F., propicia la constitución de un nuevo engendro elitista, la ANPIBAC (Alianza Nacional de Profesionistas Indígenas Bilingües, A.C.), con un “programa de acción” en el que el radicalismo verbal y la demagogia, saturando el discurso, testimonian la voluntad de no extrañarse del todo de los movimientos indígenas de base. El documento que recoge los estatutos y los principios de la nueva Alianza contiene, por ejemplo, estas referencias: “La ANPIBAC sostiene que la liberación del indio habrá de darse con la participación consciente de los propios indígenas (...), en solidaridad con los científicos sociales progresistas y los grupos de obreros y campesinos que luchan por su emancipación. Rechaza la existencia del llamado ‘problema indígena’ como lastre de la vida nacional y sostiene que las condiciones en las que viven los grupos étnicos son consecuencia del sistema político, económico y social del país (...). Postula la necesidad de modificar el sentido de la educación que en forma tradicional se imparte a los grupos étnicos, para convertirla en instrumento de liberación que posibilite la toma de conciencia respecto de su realidad cultural, social, política y económica. Expresa la necesidad de instaurar una política de revalorización cultural a nivel nacional, que permita el desarrollo de las manifestaciones culturales de nuestros grupos indígenas...”

Radicalismo verbal y demagogia, como decíamos, porque, si bien se pone el dedo en la llaga, sólo se sugiere, para el mal de fondo que la provoca, una terapia risible y farsante: cierta reforma de la educación, en sentido ‘multiculturalista’, y una mayor apertura de la política cultural, estimuladora de las manifestaciones indígenas... Pequeños retoques ‘superestructurales’ para aliviar una opresión histórica que hunde sus raíces en lo económico y en lo social, recetas ‘culturalistas’ para obviar las expresiones contemporáneas de la lucha de clases...

De todas formas, el tono reivindicativo de las Alianzas de Profesionistas Bilingües y la dinámica de reuniones y encuentros que generan sirven a la causa de la intelectualidad india “orgánica” y no son completamente ajenos a la decisión gubernamental de instituir una nueva Dirección General en 1978: la Dirección General de Educación Indígena. Como primeros frutos de la flamante Dirección, dos nuevas licenciaturas (la de educación indígena en la Universidad Pedagógica Nacional y la de etnolingüística, a cargo del Instituto Nacional de Antropología e Historia) incrementan las oportunidades de promoción social para los estudiantes indígenas e inauguran una nueva vía de acceso a la nomenclatura de la intelligentsia india.

Los gobiernos *neoliberales* que se suceden en el poder a partir de 1982 prorrogan y amplían las prerrogativas de la *capa étnica*, consolidan este “estado de las cosas indígenas oficiales”, en el convencimiento de que, para gestionar el espacio social de las comunidades, es imprescindible contar con una tropa en parte estabilizada y en parte remozada de *malinches* burocratizados. Para uso interno de estos *funcionarios indios del consenso*, se difundirán periódicamente documentos amargos, casi derrotistas, en los que se dejará constancia, una y otra vez, de lo poco que se ha avanzado en el camino de la educación “intercultural” y de lo mucho que queda por hacer. Es el antídoto, la vacuna que inmuniza contra todas las críticas posibles; es el testimonio de un “desengaño” deslavado, un desengaño *engañoso* (7).

Natalio Hernández, hombre de la Administración *a efectos prácticos*, peregrino de subdirecciones, secretarías y presidencias bajo gobiernos de muy distinto signo, “uno de los actores principales del acontecer reciente de la educación indígena en el país” (según Sylvia Schmelkes, investigadora del Instituto Politécnico Nacional), promotor y primer presidente de ANPIBAC, autor *premiado* de muchos libros de poesía, Director de la Casa de los Escritores en Lenguas Indígenas y Secretario del Seminario de Análisis de Experiencias Indígenas en los últimos años del siglo XX, tomó con gusto sobre sus espaldas la tarea crucial del *auto-criticismo amortiguado*, erigiéndose al cabo de varias décadas en uno de los más afortunados *vacunadores* de la intelectualidad india reclutada por la organización estatal (8).

En ocasiones, sin embargo, es necesario incrementar la dosis de los virus desactivados, aumentar la escala de la vacunoterapia, pues el mal se manifiesta con una insoportable espectacularidad. Es la hora de profundizar la *apariencia del desengaño*, enterrando por completo los simulacros del “candor”. Se endurece el paliativo y, como corresponde a la definición moderna de ‘cinismo’ propuesta por García Cual (“conocer el horror lo que se hace y *seguir adelante*”), se regresa como todos los días a

los puestos de culpabilidad política, a los cargos de complicidad con el Opressor. Ante la gravedad del estado clínico, es también importante introducir *procedimientos exculpatorios*, achacar al otro, a lo externo, a lo de afuera, las dolencias de las que en parte se es responsable. Esto ocurrió, por ejemplo, tras la masacre de Acteal. Los intelectuales indios “*orgánicos*” (en el sentido gramsciano de “aristocracia cultural adherida a la sociedad política, a la organización estatal”), alimentados por el Estado, apadrinados por el Estado, un Estado que acaba de mostrar su naturaleza genocida, tienen mucho interés en mostrarse “más indios que nunca” y “menos Estado que nunca”. En un artículo publicado en 1998, Hernández, indio náhuatl, *dice lo que tiene que decir para que los demás (indios como él, maestros como él, Estado como él) continúen estando donde no deberían estar y haciendo lo que nadie debería hacer* (9).

Ante la coyuntura de excepción, se diluye el auto-criticismo amortiguado de ocasiones anteriores en la culpabilización expresa de lo *no-indio*, del Estado y de la sociedad mexicana en su conjunto, si es menester; pero se termina proponiendo, en aras de la socorrida “reconciliación nacional”, el extrañamiento político de la comunidad india, una integración absoluta del indigenismo en la maquina política establecida, en el sistema de gobierno que, a fin de cuentas, y para la bonanza del Capital, regula el genocidio y desencadena las matanzas.

Junto a Natalio Hernández, otros indígenas *seleccionados* por el sistema cultural y político del capitalismo mexicano ejercen de “conciencia” de la intelectualidad india integrada, aunando la justificación ideológica de su labor en el seno o en la periferia del aparato del Estado con el ejercicio de una denuncia tan poco ‘sustantiva’ en lo conceptual como ‘rotunda’ en la expresión, denuncia de lo obvio, sin el menor calado teórico, radicalmente *insuficiente*. Así, Luis Benavides, en “Los indios ayer, hoy y mañana”, señala el “colonialismo interno” que padecen las comunidades indígenas, expuestas a programas educativos y de desarrollo “*etnocéntricos*”, diseñados desde la cultura del hombre blanco occidental. Víctor de la Cruz, escritor zapoteco, ha cuestionado en diversas ocasiones el proyecto educativo de las universidades mejicanas, tildándolo de “criollo” y “cerrado” a la diversidad cultural del país. Y, en fin, estas perspectivas son retomadas por diversos intelectuales zapotecos, en quienes parece haber fructificado la herencia de la Coalición Obrera, Campesina y Estudiantil del Istmo (COCEI), surgida en la euforia de los 70, Macario Matus, Eendino Jiménez y Desoderio de Gyves, entre ellos; por los escritores nahuatlato del grupo de Milpa Alta, Distrito Federal, con Librado Silva Galeana al frente; por los investigadores y literatos del Centro Cultural Náhuatl de Huejutla, Hidalgo, coordinado por Idelfonso Maya; por el historiador Luis Reyes, etc., etc., etc.

Se trata, de todas formas, de un conjunto heterogéneo de intelectuales, con ciertas regularidades en el modo de compatibilizar su condición indígena con las servidumbres políticas e ideológicas de su profesión o de su cometido (funcionarios públicos, maestros normalistas, escritores reconocidos,...), hombres que abandonaron la comunidad pero que no se sienten cómodos bajo la etiqueta de “emigrantes”, con un pensamiento a menudo en conflicto, con una sensibilidad casi siempre desgarrada... Mario Molina Cruz ha hecho referencia a esa tesitura vital de un modo tan sencillo como elocuente: “Esto da como resultado una identidad ambigua; el hecho de ser y no ser parte de la sociedad, es resistencia y dominación, *es como estar atrapado en dos redes.*”

En ocasiones, por la hondura del conflicto, y como por un desborde de la contradicción, del malestar interior, estos autores pueden sorprendernos con indicaciones certeras, meridianas, impropias del triste papel que han decidido representar *contra su pueblo*. Estimamos imposible no suscribir, valga el ejemplo, el siguiente fragmento de Natalio Hernández, publicado en 1988, *inesperado* para cualquier conocedor de su obra:

“Hasta ahora, el principal interlocutor de las organizaciones indígenas ha sido el Estado mexicano. Como resultado de esta relación, muchas de las demandas indígenas forman parte de la política y programa de acción de las instituciones gubernamentales (...). Lo cierto es que fueron tragadas por el ‘monstruo’, esto es, por el sistema sociopolítico mexicano (...). En otras palabras, las banderas de los indígenas fueron “asumidas” formalmente por el propio Estado. En este sentido, cabe hacer notar que las organizaciones indígenas han sido neutralizadas o inmovilizadas por la acción del Estado a través de sus instituciones. Sus principales demandas forman parte del discurso oficial (...). Esta situación de aparente debilitamiento de las organizaciones indias traerá, sin lugar a dudas, nuevos planteamientos y sobre todo nuevos mecanismos de acción, ya no para demandar, sino para actuar y desarrollar proyectos alternativos. Vendrá una nueva etapa del movimiento indio organizado, en la que sus protagonistas no recurrirán al lamento ni al reclamo, sino que ofrecerán propuestas y acciones concretas para superar la situación colonial que aún predomina en las regiones indígenas del país.”

Lo que Occidente ya sabía: miseria del “multiculturalismo”

Subirse a un barco de salvamente diseñado para que también se
hunda

En las comunidades zapotecas de la Sierra Juárez de Oaxaca que tuvimos ocasión de visitar en el invierno de 2006 no hallamos el menor rastro de la educación “bilingüe-bicultural”. En las escuelas se empleaba el llamado *método directo*: la enseñanza exclusivamente en castellano. Los currícula no reservaban el menor espacio a la divulgación de la historia y cultura zapotecas. La condición indígena estaba excluida de las programaciones...

Pero para nosotros lo importante es señalar que, aun en el caso contrario, aun cuando hubiéramos atestiguado la implantación general de la educación intercultural, *daría lo mismo*. El multiculturalismo deviene como forma sofisticada del asimilacionismo; su objetivo sigue siendo la “incorporación”, *marcando* por añadidura al estudiante ‘distinto’ de cara a su desenvolvimiento futuro por la sociedad mayor.

Las propuestas “bilingües-biculturales” forman parte, por tanto, de una *estrategia de diversión*: se canalizan las energías críticas, contestatarias, hacia un objetivo de todos modos irrelevante. Estamos ante una “falsa lucha”, ante un combate diseñado por el poder para desgastar y debilitar a sus oponentes potenciales. De nada *libra* a un niño zapoteco, en el contexto real de la comunidad asediada por el capitalismo-ambiente, afectada por las leyes del mercado, invadida por los medios de comunicación de masas, etc., formarse en un doble conocimiento cultural, colocado el uno al lado del otro, como si los dos ámbitos fueran verdaderamente compatibles, como si una cultura no exigiera la ausencia de la otra *simplemente para crecer*, como si la cultura occidental no se hallara conceptualmente incapacitada para tolerar la diferencia y como si la cultura zapoteca no se tornara literalmente ilegible, sintiendo algo parecido a una condena a muerte, ante la mera cercanía de la cultura occidental. No le *libra* de nada porque el conocimiento de la tradición cultural zapoteca no cuenta en el mercado de la mano de obra, no ayuda a sobrevivir en la ciudad y pronto apenas reportará consideración o estima en el propio pueblo. Queremos decir que el arco de trayectorias económico-sociales prescrito, salvo sorpresas, por su condición india no se verá alterado, corregido, subsanado meramente por sus conocimientos zapotecos. Le espera previsiblemente la misma exclusión, la misma marginación; o, en contados casos, una promoción social al precio de su alienación cultural, al precio del ahogo de su sentimiento étnico-local, una promoción *en contra* de su formación cultural zapoteca. Donde hemos dicho niño “zapoteco”, hubiéramos podido decir mixteco, ch’ol, tsotsil, triqui, tseltal, chinanteco, huave,...

Por otro lado, la Escuela, como fórmula educativa particular, una entre otras, hábito relativamente reciente de sólo un puñado de hombres sobre la tierra, no se aviene bien con unas culturas (indígenas) que exigen la informalidad y la interacción comunitaria como condición de su

producción y de su transmisión. La Escuela sólo podría desnaturalizar, violentar, amputar, tergiversar, en el caso que hemos elegido como ejemplo, el legado cultural zapoteco. Convertir la cultura zapoteca en “asignatura”, “materia”, “currículum”, “objeto de examen”, etc., es asestarle un golpe de muerte. Probablemente, se le haría más daño que con la exclusión actual... Por la Escuela *no caben*, en modo alguno, las cosmovisiones indias, debido a la *desemejanza estructural entre la cultura occidental y las culturas indígenas*. Sostener lo contrario es atribuir a la modalidad educativa de una determinada cultura, da igual que se pretenda la más influyente, un poder codificador universal, un privilegio hermenéutico incondicionado, una capacidad de captación y transmisión de conceptos literalmente *sobreterrenal*.

Nada garantiza que la Escuela como fórmula pueda preservar la cultura zapoteca; antes al contrario, en la medida en que la Escuela excluye y condena las maneras tradicionales de la “educación comunitaria indígena” atenta contra la pervivencia del mencionado legado cultural. Una cultura *es* también sus modos específicos de producirse y socializarse. *Desgajar los contenidos de los procedimientos equivale a destruirla*. Resulta patético, aunque explicable, que la intelectualidad indígena no haya tomado conciencia de ello; y que, en lugar de luchar por la restauración de la educación comunitaria, se haya arrodillado ante el nuevo ídolo de la Escuela occidental, viendo meramente el modo de verter en ella unos contenidos culturales ‘desvitalizados’, ‘positivizados’, ‘reificados’, gravemente falseados por la circunstancia de haber sido arrancados de los procedimientos tradicionales que le conferían la plenitud de su sentido, la hondura de su significado.

La *leyenda zapoteca de la langosta*, por ejemplo, tan henchida de simbolismos, se convierte en una simple historieta, en una serie casi cómica, si se ‘cuenta’ en la Escuela; y en un insulto a la condición india si, además, la relata un “profesor”. La *leyenda de la langosta* sólo despliega el abanico de sus enseñanzas si se narra en una multiplicidad ordenada de espacios, que incluyen la milpa, el camino y la casa, siempre en la estación de la cosecha, si se temporiza adecuadamente, si se va desgranando en un ambiente de trabajo colectivo, en una lógica económica de subsistencia comunitaria, si parte de labios hermanos, si se cuenta con la voz y con el cuerpo... El *mito de la riqueza*, que encierra una inmensa crítica social, y puede concebirse, por la complejidad de su estructura, como un “sistema de mitos”, se dejaría leer como una tontería si hubiera sido encerrado en una unidad didáctica. Convertir el *ritual del Cho’ne* en objeto de una pregunta de examen constituye una vileza, una profanación, un asalto a la intimidad,...

Por añadidura, la educación “bicultural” no es psicológicamente concebible. De intentarse en serio, abocaría a una suerte de esquizofrenia. En ninguna subjetividad humana caben dos culturas. El planteamiento meramente “aditivo” de los defensores de la interculturalidad sólo puede defenderse partiendo de un concepto restrictivo de “cultura”, un concepto positivista, descriptivista, casi pintoresquista. Decía Artaud que la cultura es un nuevo órgano, un segundo aliento, otra respiración. Y estaba en lo cierto: el bagaje cultural del individuo impregna la totalidad de la subjetividad, determina incluso el aparato perceptivo. Por utilizar un lenguaje antiguo, diríamos que la cultura es alma, espíritu, corazón,... Y no es concebible un ser con dos corazones, con dos percepciones, con un hálito doble. La educación “bicultural” se resolvería, en la práctica, *como hegemonía de la cultura occidental*, que sería verdaderamente interiorizada, apropiada, ‘encarnada’ en el indígena; y, desde ahí, desde ese sujeto mentalmente colonizado, *como apertura ‘ilustrativa’, ‘enciclopedística’, a la cultura étnica*, disecada en meros “contenidos”, “informaciones”, “curiosidades”,... La posibilidad contraria, una introyección de la cultura indígena y una apertura “ilustrativa” a la cultura occidental no tiene, por desgracia, los pies en esta tierra. No los tiene, en primer lugar, porque, como hemos indicado, *la cultura indígena no admite su exposición ‘escolar’*, es incompatible con las formas de re-codificación curricular y re-transcripción didáctica que definen a la escuela moderna; y porque, en segundo lugar, no existe el menor interés administrativo, político o económico, en una escolarización que no propenda las “disposiciones de carácter” y las “pautas de comportamiento” requeridas por la expansión del capitalismo occidental, que no moldee los llamados ‘recursos humanos’ de cara a su uso social reproductivo, bien como *mano de obra* suficientemente cualificada y disciplinada, bien como *unidad de ciudadanía* sofocada por los grilletes del Estado de Derecho liberal (obligaciones cívicas, pulsión al voto,...).

Una escolarización “no-occidental”, alejada de los modelos hegemónicos en los países *desarrollados*, únicamente podría tentarse desde una esfera política absolutamente autónoma, al modo de los territorios zapatistas, y arrastraría siempre la falla de no ser congruente con su objeto declarado – la cultura india. Por aquí se deja ver la tragedia de las escuelas zapatistas chiapanecas: en la medida en que abordan la re-transmisión de las culturas indígenas, las deforman y trivializan sin remedio; en la medida en que se centran en los aspectos inmediatamente *utilitarios* (lengua castellana, historia de las luchas indígena-campesinas del siglo XX, matemáticas ‘modernas’,...), occidentalizan de hecho. No debemos olvidar que la “pedagogía implícita” portada por la Escuela moderna *en tanto escuela* (por la mera circunstancia de *exigir* un recinto, un horario, un profesor, un

temario, una disciplina,...), su “currículum oculto” es, a fin de cuentas, Occidente –las formas occidentales de autoridad, interacción grupal, comportamiento reglado en los espacios de clausura, administración del tiempo, socialización del saber,...

Ni desde el punto de vista de la psicología social, ni desde el de la lógica expositiva diferenciada de las culturas, ni desde el de las utilidades económicas y políticas de la escolarización es defendible el fantasma de la educación “bilingüe-bicultural”. Donde se ha experimentado con seriedad sólo ha producido un efecto, reconocido por Natalio Hernández: jóvenes que, por haber estudiado también una lengua indígena, no hablan bien el castellano; jóvenes que, por haber estudiado castellano desde los parámetros de la cultura occidental, y por tener que desenvolverse en un entorno cada vez más marcado por el capitalismo occidental, se avergüenzan de lo poco o lo mucho que sus maestros han conseguido enseñarles de la cosmovisión indígena. Atribuir esa deficiencia, como hace el escritor y funcionario público náhuatl, a la insuficiente capacitación de los educadores, a la falta de materiales didácticos, a la indefinición metodológica y a la confusión en los objetivos de la enseñanza, etc., es, desde luego, escamotear el problema.

Recapitulamos: como todo engendro “multiculturalista”, las escuelas indígenas bilingüe-biculturales, o bilingüe-interculturales, promueven en realidad una forma subrepticia de asimilacionismo –*asimilación cultural que puede ir acompañada, o no, de una incorporación económica*. Cuando concurre la promoción económica, la asimilación cultural se acelera y el joven procura des-indigenizarse; cuando acontece una exclusión económica, al joven aún le cabe ralentizar la asimilación, la occidentalización, y refugiarse en signos o valores residuales de su cultura originaria, siempre acosada y siempre declinante. El único modo de escapar a esta *tenaza destructora de la diferencia* pasa por una negación de la escolarización y una restauración de la educación comunitaria indígena. Otra cosa es que este proyecto carezca en la actualidad de partidarios, que hable al vacío, que no exista para él un sujeto social. En ese caso, todo estaría perdido...

20)

Hasta ahora nos hemos referido a la educación primaria de los pueblos indios, a las escuelas de las comunidades, donde necesariamente se imparte una enseñanza *para* los indígenas, se procura una formación *de* los indígenas. Podríamos concluir, en pocas palabras, que, donde no ha arraigado el reformismo bilingüe-bicultural, la asimilación es brutal, *cruda*. Y que donde ha arraigado, se torna sutil, velada, sibilina. Podemos concluir que poco importa la estrategia metodológica, la opción

pedagógica, la orientación de la política cultural, si todo ello cristaliza en la Escuela, si todo ello pasa por el afán escolarizador. En última instancia, *es la Escuela, como forma educativa, la que indefectiblemente asimila, la que no podría ni sabría no assimilar*. La fórmula-escuela, patentada en Europa en el siglo XIX, sirve para homogeneizar, assimilar e incorporar a las poblaciones al aparato económico y político del Estado moderno capitalista. Pedirle otra cosa es *guiñarle un ojo para que haga lo de siempre como si estuviera haciendo algo nuevo*, es engañar al pueblo.

Ahora debemos abordar los niveles medios y superiores de la educación, que tienen por escenario la ciudad, el más allá de las comunidades. Se trata, evidentemente, de escuelas y centros educativos donde la presencia indígena es ínfima. Un objetivo inextirpable de la organización escolar es reproducir la estructura de clases y cuenta con medios sobrados para que el indígena “fracase”, “deserte” y continúe en posiciones sociales subordinadas. Testimonialmente, decorativamente, excepcionalmente, se producen “escaladas” sociales, indígenas que triunfan en los estudios; así es y así habrá de ser para que la demagogia de la igualdad de oportunidades y de la promoción social por los estudios conserve un mínimo de credibilidad, vale decir de poder embaucador. Pero se trata, a fin de cuentas, de una educación secundaria y universitaria con muy pocos estudiantes indígenas.

La intelligentsia india ha denunciado incansablemente la discriminación de esos jóvenes, los mecanismos que los apartan de las carreras y de las titulaciones que dan acceso a los empleos mejor retribuidos y a los cargos públicos o de responsabilidad en las empresas; se ha hablado de un proyecto universitario “criollo”, de una secundaria “etnocida”, de un clasismo voraz en el sistema educativo nacional,... Nosotros no vamos insistir en algo tan obvio. Pretendemos ejercer una meta-crítica, una crítica de las propuestas y alternativas que la capa ilustrada indígena y los reformadores del aparato del Estado, los indios cultivados y los santones e investigadores de la pedagogía, los prohombres de la cultura progresista mejicana y los burócratas rastrosos, ofrecen para “mejorar la situación”, “construir un México nuevo en el que quepan todos”, “adaptar la educación a la realidad pluriétnica y pluricultural del país”, “salvaguardar los derechos de los pueblos indios”, etc. Pretendemos ejercer una meta-crítica del reformismo “multiculturalista” mejicano, de las propuestas de educación “intercultural”.

Lo que estos políticos e intelectuales *bienintencionados* quisieran implantar en México, si damos fe a sus palabras, es algo que ya hemos conocido en Occidente, casi la cultura oficial educativa de Europa, el “lugar común” al que nos convocan nuestros legisladores, inspectores, tecnócratas de la pedagogía, filósofos *de andar por casa*,... Se aboga en

México, desde estos círculos progresistas, por una *maquinación* que en Occidente padecen cada día los inmigrantes, las minorías étnicas, los marginados sociales, los alumnos ‘diferentes’; se aboga por una *mentira* desmadejada, infinita, insuperable: la mentira de la educación “multicultural”, de la Escuela respetuosa con la diferencia cultural y psicológica, de la Escuela del diálogo entre las alteridades,... Es ésta, no nos cabe duda, la Escuela que va a polarizar, en las próximas décadas, el debate pedagógico latinoamericano, el *deus ex machina* de la política cultural reformista en el Centro y Sur de América.

Como redundamos en una crítica que ya hemos desarrollado en otras ocasiones, vamos a avanzar, por así decirlo, pisando sobre nuestras propias huellas, glosando parágrafos de “El enigma de la docilidad”.

21)

En “Respeto activo a nuestra diversidad”, Sylvia Schmelkes caracteriza someramente el escenario histórico que propicia la ‘ruptura’ segunda del *multiculturalismo* (en principio como propuesta, como objetivo tendencial) a partir de los años 90, el nuevo ‘corte’ en la evolución de los planteamientos educativos mejicanos, que no habrían podido superar el lastre de las concepciones “asimilacionistas” tradicionales, a pesar de combatir las denodadamente desde la década de los 70. Apunta también los rasgos más generales, casi al nivel de una “declaración de intenciones”, de la ansiada nueva educación *intercultural*:

“La historia reciente ha permitido una importante ruptura en el proceso evolutivo de la educación indígena en México. Esta ruptura es la que nos ha permitido transitar, como país, de una política educativa para los pueblos indígenas primero excluyente y después etnocida (asimilacionista, castellanizadora sin más, destructora de lenguas y culturas por acción u omisión), a una política todavía asimétrica, pero al menos declarativamente respetuosa y, aún más, promotora de las lenguas y las culturas indígenas. Esta ruptura fue en gran parte propiciada por los propios indígenas a través de sus organizaciones (...).

En esta historia reciente se ha librado una importante lucha entre la tendencia asimilacionista y la que promueve el respeto a las lenguas y culturas indígenas y el fomento del desarrollo de las mismas. Por lo mismo, las propuestas indígenas no han podido cristalizarse de la manera como muchos hubiéramos querido (...).

“(En la actualidad) se nos plantea la necesidad de una nueva ruptura, fruto tanto de la diferente situación del país y de los indígenas, como del análisis crítico del desarrollo reciente de la educación indígena en México.

Efectivamente, hay tres situaciones históricas recientes que plantean el asunto indígena en general, y con él el de la educación indígena, de una forma enteramente distinta. Estas tres situaciones son las siguientes:

.- El despertar de la conciencia indígena (...) que cristaliza y se hace pública de manera especial y con un nuevo sentido a propósito de los 500 años del encuentro entre dos mundos en 1992-, una conciencia panindia, coincidente, denunciante, que reconoce el valor de su aporte a la vida económica, social y sobre todo cultural de cada uno de los países, y que exige su reconocimiento en respeto y simetría por parte de la sociedad más amplia; que reclama ser parte de las sociedades y participar de sus beneficios, desde su diferencia.

.- La modificación del artículo 4º Constitucional, a partir del cual México se define a sí mismo como un país pluriétnico y multicultural (...).

.- El levantamiento indígena del EZLN en Chiapas en enero de 1994, que sacude al país entero, cuestiona la conciencia de la nación; coloca la cuestión indígena en el centro de la problemática del país; devela una realidad de pobreza, opresión e injusticia que se había deseado mantener oculta, y moviliza de manera importante tanto a la sociedad política, como, sobre todo, a la civil (...).

Estas tres circunstancias conducen a plantear importantes transformaciones en materia de política hacia los pueblos indios del país. Son estas transformaciones las que ahora se debaten a nivel nacional. Y entre estas transformaciones está la de la educación indígena (...).

“(Es preciso) transitar a la *educación intercultural bilingüe*. Esta sí que representa una ruptura sustancial. Porque ya no se trata de una educación para los indígenas. Ni siquiera de una educación *de* los indígenas. Se trata de una característica de la educación nacional: la de ser intercultural. Toda nuestra educación debe prepararnos a todos, indígenas y no indígenas, a conocer, a comprender, a convivir y, ante todo, a respetar, como iguales, a quienes tienen orígenes étnicos y pertenecen a culturas distintas. En México convivimos los mestizos con al menos 56 etnias originarias –dueñas originales de las tierras que habitamos. Pero, cuando asistimos a la escuela, si acaso conocemos lo que lograron sus antepasados y quedó plasmado en las actuales zonas arqueológicas y en los productos culturales que sobreviven. No se trata, sin embargo, de conocer solamente lo que hicieron los indios muertos. Hay que reconocer lo que son y lo que hacen los indios vivos. Hay que estructurar un sistema educativo que nos lleve a reconocer que nuestra identidad está en nuestra enorme riqueza, derivada de nuestras múltiples culturas, que somos uno porque somos muchos, que nuestra unidad estriba en el reconocimiento y en el respeto activo a nuestra diversidad.

Desde luego que la educación deberá ser bilingüe para los indígenas -una educación que asegure el dominio pleno de las dos lenguas, una educación para un verdadero bilingüismo. También -por qué no- se propone que la educación pueda llegar a ser bilingüe para los hablantes de español en las zonas donde existen grupos indígenas. Junto con ello, habrá que asegurar la oficialidad de las

lenguas indígenas en las zonas donde éstas se hablan, no sólo en las escuelas, sino en los tribunales, en la redacción de leyes y reglamentos, en el municipio, en los letrados, en los medios de comunicación. Ello implica fortalecer de manera muy importante la investigación y la difusión de las lenguas y las culturas indígenas.

La educación intercultural supone, necesariamente y por su propia definición, que no podrán tomarse determinaciones que afecten la educación de los indígenas sin la participación de los propios indígenas. En el futuro, la política en general, pero de manera especial la política que afecte a los indígenas, deberá basarse en el diálogo intercultural.”

Y es verdad que, desde la segunda mitad de los 90, se registra una cierta proliferación de proyectos y experiencias educativas “interculturales”, con un carácter marcadamente ‘local’ sin embargo, pudiendo influir muy poco, de momento, en las grandes líneas de la ordenación educativa federal. Se trata de un vanguardismo organizativo y de un esfuerzo de reflexión *a favor del viento*, que promueve, desde una peligrosa inconsciencia, la remodelación de las escuelas mejicanas a fin de adaptarlas a la nueva correlación de fuerzas sociales y optimizar así su funcionalidad reproductiva del orden sociopolítico general. Llama la atención que todas estas apelaciones al “diálogo entre las culturas” y a la “educación intercultural” soslayan un asunto capital: que la Escuela no está por encima de esas culturas colocadas, en pie de igualdad, unas al lado de las otras, no es un moderador neutral, un árbitro imparcial, no es un juez honesto ante la eventualidad de que se produzcan litigios, sino una parte interesada, representante de un fracción, defensora particular de intereses sesgados, voz específica de una cultura –la occidental. ¿Con quién dialoga la cultura occidental en su propio terreno de juego, la escuela occidental? Siendo juez y parte, moderadora y contertulio, árbitro y competidor, ¿dónde podemos hallar la garantía de su equidad?

Ajenos a esta *parcialidad* constitutiva de la Escuela, los proyectos educativos interculturales, las experiencias escolares multiculturalistas, se prodigan, abrazando el tránsito de milenios, en los diferentes Estados de México. Podemos citar, como botones de muestra, algunas experimentos de la primera hora (años 90): las experiencias de los mixes de Tlahuitoltepec, en el estado de Oaxaca; el proyecto de los nahuas de la comunidad de Zautla, en la Sierra Norte de Puebla; los experimentos de algunos círculos de maestros amuzgos de Guerrero; el “taller de reflexión” de los profesores Juan Julián Caballero y Manuel Ríos en la UPN de Oaxaca; el proyecto docente e investigador de Bartolomé Alonso Camaal en la Unidad de la UPN de Valladolid, Yucatán; el centro de producción de

materiales interculturales del profesor López Guzmán, egresado de la UPN Unidad Ajusco en la región amuzga de Xochistlahuaca, Guerrero; etc.

Escuela y “policía social anónima”. Trabajo cotidiano de ‘poda’ y refundación de la subjetividad indígena

22)

Que, más allá -o más acá- de las estrategias institucionales y de las prácticas de los aparatos, existe una *represión* “popular” (“cotidiana”, “anónima”, “colectiva”) de la Diferencia es algo que se ha subrayado desde muy diversas tradiciones teóricas –Escuela de Frankfurt, genealogía francesa, Escuela de Ginebra, Escuela de Budapest,... Y que todos hemos experimentado en nuestras vidas... Se trata de una vigilancia *espontánea* del individuo, ejercida por “todos los demás”, por la colectividad, a modo de una *conciencia anónima* armada de ‘sentido común’ y de ‘proteofobia’; una vigilancia que se resuelve en *imposición* de los comportamientos ‘habituales’, de las pautas ‘dictadas’, de las actitudes ‘canónicas’. Pues bien, esa *represión cotidiana de la Diferencia*, que el indígena padece nada más salir del ámbito comunitario, se acentúa en las Escuelas, de uno u otro tipo (no menos en las pretendidamente “multiculturales” que en las “asimiladoras” clásicas), operando a través de la figura ‘moral’ del Educador y de la “opinión” consciente e inconsciente del conjunto de los estudiantes.

Es una represión diaria, de cada hora, ejercida por la comunidad de estudiantes y profesores, que los alumnos indios se han acostumbrado a soportar como el *precio psicológico* de su proclamado derecho a la educación, la contrapartida *ambiental* de su formación académica secundaria y superior.

Los comportamientos que escapan a la *racionalidad docente (o escolar) occidental* son “atacados” de dos maneras: por la antipatía y la marginación con que el grupo responde al individuo ‘diferente’ (esos niños indios que, por la emigración de sus padres, cursan la primaria en los centros ciudadanos, para nuestro caso, y con los que casi nadie desea hablar, a los que con tanta frecuencia no se admite en los juegos; esos estudiantes indígenas de secundaria, o universitarios, estricta minoría en sus clases, con los que muy poco jóvenes quieren trabar amistad); y por la actitud “correctora” del Educador, que ve ahí *un problema* y procura subsanarlo por la vía de una ‘normalización’ del afectado (“no te aísles”, “intenta integrarte”, “haz un esfuerzo”,...). En muchos casos, por esa doble acción (segregadora/marginadora y normalizadora/integradora), el estudiante indio se aboca, en variable medida, a una suerte de auto-coerción, a una deliberada “identificación” con el grupo, “convergencia” con las actitudes y manifestaciones de la colectividad; y se fuerza a

‘hablar’ como no le gusta, a ‘jugar’ a lo que no le interesa, a reducir la esfera de su idiosincrasia que no era bien acogida por la sociedad -pugna, en definitiva, por ‘des-indigenizarse’...

Estos aspectos anónimos y cotidianos de la represión de la Diferencia operan en todas las escalas de la existencia humana. Y, ciertamente, la Escuela mejicana puede *disculparse* alegando que ella no está al margen de la sociedad; que es un mero ‘reflejo’ del clasismo, la jerarquía, la discriminación, el racismo,..., enquistados en la misma, y no le cabe ninguna inmunidad contra los males sociales generales. Sin embargo, tal observación debe matizarse: la Escuela está diseñada, conformada, para ‘reforzar’ esos procesos *consuetudinarios* de represión de la Diferencia; los acepta gustosa, los amplifica, los sistematiza, los fortalece -de ahí, entre otras cosas, los “uniformes escolares”, la disposición “regular” e “indistinta” del mobiliario, las mesas todas iguales, las sillas todas iguales, los lugares “asignados” para los estudiantes, la exigencia de la “simultaneidad” en muchos actos, el silencio “general” ante la voz del Educador, la dinámica horaria “idéntica”, la exposición a un núcleo básico de asignaturas “comunes”,... Todos estos aspectos, detalles y no sólo detalles, conducen a una disolución de la individualidad en la masa, en el colectivo, a una ‘normalización’ y ‘homogeneización’ de las psicologías. En la Escuela todo sugiere “igualdad”, “imitación” y “repetición” (¿puede, normalmente, cada niño ‘decorar’ a su manera, pintar y transformar, su “estacionamiento”, por ejemplo?). El *examen* juega también aquí su papel: el estudiante no lo enfoca como una ocasión para manifestar su personalidad, su singularidad, sino como un expediente para ‘gustar’ al profesor -y obtener así calificaciones más altas-, el vehículo de una semiconsciente *prostitución intelectual*...

Adorno y Horkheimer hablaron, en relación con estas dinámicas, de la forja de un “carácter social” (pautas gregarias de conducta, formas coincidentes de pensamiento, modelos unívocos de sensibilidad)... Del “carácter social” que propende la Escuela mejicana contemporánea, aún o sobre todo en su *facies* intercultural, están excluidos los rasgos sobre los que se asentaba la especificidad psicológica india: la primacía absoluta de la comunidad sobre el individuo, la sobredeterminación de las consideraciones “espirituales”, morales o religiosas, en detrimento de los móviles crasamente materiales, económicos; el *peso* de la palabra en la interacción social, rigurosamente vinculada a la expresión ‘forzosa’ de lo que se siente como “verdad”, etc.

Colonialismo exterior e interior

No hay ‘comentarista’ de la Escuela que no esté de acuerdo en que, tradicionalmente, se le ha asignado a esta institución una función de *homogeneización social y cultural* en el Estado Moderno: “moralizar” y “civilizar” a las *clases peligrosas* y a los *pueblos bárbaros*, como ha recordado E. Santamaría. Difundir los principios y los valores de la cultura ‘nacional’: he aquí su cometido. Nada más *peligroso*, de cara al orden social y político mejicano, que los pueblos indios, con su historia centenaria de levantamientos, insurrecciones, luchas campesinas,... Nada más *bárbaro e incivilizado*, en opinión de muchos, que las comunidades indígenas, con su “atraso” casi ‘voluntario’, su auto-segregación, su endogamia, su escasa simpatía circunstancial por los ‘desinteresados’ programas de desarrollo que les regala el gobierno, sus creencias “supersticiosas”, su religiosidad “absurda” y “disparatada”, sus curanderos, sus brujos, la “manía” de curarlo todo con unas cuantas hierbas, su ínfima productividad, su “torpe” dicción del castellano, su “pereza” secular, su “credulidad” risible,... Nada más alejado de la “cultura nacional”, construcción artificial desde la que se legitima el Estado Moderno, que el apego al poblado, la fidelidad a la comunidad, la identificación “localista” de las etnias mejicanas, enemigas casi milenarias de toda instancia estatal fuerte y centralizada, como señalara Whitecotton. Si hay una palabra capaz de aglutinar a las 56 etnias de la Federación bajo una misma bandera y al son de un único tambor -Carmen Cordero lo ha señalado reiteradamente-, ésta es “autonomía”, entendida como preservación de las formaciones culturales específicas y salvaguarda de los modos tradicionales de organización política y jurídica.

La Escuela habrá de hallarse *muy en su casa* ante este litigio entre contendientes disparejos, habrá de sentirse *muy útil* enfrentando al más débil, pues para ese género de “trabajos sucios” fue inventada...

Pero también algo más, y más preciso: a la Escuela compete difundir una determinada *selección y retranscripción* de los materiales culturales disponibles -de por sí heterogéneos, ambivalentes, contradictorios. La Cultura no es un todo uniforme, compacto, independiente de las relaciones sociales y políticas, que ha de ser ‘trasladado’, como *conocimiento*, a la conciencia de los jóvenes; es, por el contrario, un conjunto dispar, heteróclito, polimorfo, problemático, de formulaciones muy a menudo antagónicas, que, solapándose, especificándose, contaminándose, seccionándose, emergen y circulan por órdenes sociales diversos y también con frecuencia ‘enfrentados’. La Escuela *selecciona* de entre esos materiales, de entre esas múltiples elaboraciones culturales, los componentes (vinculados por lo común a las clases favorecidas) que mejor pueden servir a su cometido de propiciar una *integración no-conflictiva de la juventud* en el orden socio-político establecido. No es “la Cultura” la

que circula por las aulas y recalca en la cabeza de los estudiantes; sino el resultado de una “discriminación”, una inclusión y una exclusión, y, aún más, una posterior *re-elaboración pedagógica* y hasta una *deformación* operada sobre el variopinto crisol de los saberes, las experiencias y los pensamientos de una época (conversión del material en “asignaturas”, “programas”, “libros”, etc.). El criterio que rige esa “selección”, y esa “transformación” de la *materia prima cultural* en discurso escolar (‘currículum’), no es otro que el de favorecer la adaptación de la población a los requerimientos del aparato productivo y político vigente –vale decir, sancionar su *homologación* psicológica y cultural...

Hay, por tanto, como ha señalado González Placer, un conjunto de “universos simbólicos” (culturales) que la Escuela tiende a desgajar, dismantelar, deslegitimar y desahuciar, como, por ejemplo, el de las comunidades indígenas latinoamericanas, el del pueblo gitano, el del subproletariado de las ciudades, o el arrostrado en Europa por la inmigración musulmana,... Siguiendo a P. Bourdieu, Carlos Lerena ha recapitulado, en este sentido, que “la función primaria del sistema de enseñanza (...) es la de imponer la legitimidad de una determinada cultura, lo que lleva implícito la de declarar al resto de las culturas *ilegítimas, inferiores, artificiales, indignas*”. El “respeto a la diferencia cultural” es, por ello, sólo un postulado demagógico que oculta el exterminio de la alteridad y la uniformización psíquico-cultural de las poblaciones...

Con el patrimonio cultural de los pueblos indios, la Escuela intercultural mejicana sólo puede hacer dos cosas, como ya hemos apuntado: desoírlo, ignorarlo y sepultarlo mientras proclama cínicamente su voluntad de protegerlo; o “hablar en su nombre”, *subtitularlo* interesadamente, esconder sus palabras fundadoras y sobrescribir las adyacentes, sometiéndolo para ello a la selección y deformación sistemáticas inducidas indefectiblemente por la estructura didáctico-pedagógica, curricular y expositiva, de la Escuela moderna... El “multiculturalismo” deviene hoy, en otros trabajos lo hemos argumentado, como mera *forma-reemplazo* en la legitimación educativa, recubrimiento ideológico de la Escuela mundializable.

En “*La domesticación del otro*”, Danielle Provansal constata cómo la Escuela occidental, que hoy se proclama ‘plural’, ‘multicultural’, etc., ha constituido, desde el siglo pasado, un vehículo más, un arma, del *colonialismo* (colonización “exterior”, desplegada en otros continentes; y colonización “interior”, hacia los grupos sociales subalternos, las minorías étnicas, los emigrantes, etc.). En relación al *colonialismo exterior*, y como ha observado J. Y. Martín, “se puede afirmar que la enseñanza no ha sido más que uno de los instrumentos de la penetración colonial, al servicio de la dominación política, de la explotación económica y del proselitismo

religioso. Es necesario añadir que esta penetración ha sido violenta, y que los mercaderes, los misioneros, los administradores y los maestros fueron siempre precedidos, acompañados o seguidos por los soldados.” Para eso sirvió la enseñanza en América Latina; y para eso está sirviendo hoy, como arma de la *penetración neo-colonial* de las transnacionales, garante de los intereses económicos y geoestratégicos de los Estados hegemónicos, soporte para las prácticas demagógicas o contrainsurgentes de las organizaciones internacionales y recubrimiento de los negocios turbios promovidos por las oligarquías de la región. Erigidas en vehículos privilegiados del imperialismo cultural (occidentalización), las Escuelas que se despliegan por las antiguas colonias, de acuerdo con los intereses de las burguesías ‘externas’ y ‘nacionales’ -de hecho europeizadas, fundidas a la “intelligentsia” que se educa en las universidades del Norte-, empiezan a exhibir una *actitud* ante las culturas ‘autóctonas’ en las que éstas pierden sustancia como “realidad”, como “fuerza viva”, y se convierten en objetos *exóticos, museísticos, folklóricos* (10).

Del mismo modo habrá de trabajar, si llega a convertirse en programa nacional efectivo, la escuela “multicultural” mejicana: devaluando su ‘apertura’ a la diversidad cultural en estrategia de folclorización, desvitalización y clausura museística de las cosmovisiones indias. Mario Molina Cruz ha desvelado esta añagaza ideológica para el caso de las “fiestas indígenas” que, de un tiempo a esta parte, se celebran en las comunidades zapotecas bajo patrocinio estatal y para regocijo de los turistas... “¿Será que nuestras costumbres y tradiciones están perdiendo progresivamente su función social al grado de convertirse en *objetos de recuerdo y de museo?*”, se preguntaba, sabedor de la dolorosa respuesta, en “Fiesta indígena: ¿guelaguetza o folclor?”.

Durante el período colonial, los gestores occidentales *escogían* a un determinado segmento social de las comunidades étnicas para convertir a sus miembros en “colonizados de primer rango” y extraer de ahí una capa de ‘funcionarios’ nativos, de pequeños burgueses locales y regionales. Estos indígenas *seleccionados*, que a menudo no representaban a un sector mayoritario del país, se *occidentalizaban* intensamente, sin escatimar medios, siendo compensados por la traición a sus pueblos con una notable “promoción social y económica”, a la vez que sus culturas originarias se ‘trivializaban’, frivolisándose y fosilizándose, pereciendo como *diferencia* y patrón de los comportamientos, pasando a constituir un capítulo más de la “historia (inútil) de las civilizaciones” -capítulo *interesante* desde el punto de vista erudito-antropológico, si se quiere, pero de todas formas discriminado y marginado por el aparato cultural colonial y neo-colonial. Esta situación se ‘prorroga’ hasta nuestros días, como hemos procurado demostrar con la crítica de las posiciones ideológicas de la intelligentsia

india 'reclutada' por el Estado mejicano, por lo que cabe concluir que el aparente *multiculturalismo* de la Escuelas extra-occidentales camufla la alienación cultural de esos países, que sacrifican sus señas de identidad para 'asimilarse' lo antes posible a la civilización occidental. La colonización cultural prosigue, adornada con motivos 'exóticos' e inventarios 'museísticos'; y la *diferencia* espiritual a duras penas sobrevive.

Paralelamente, se produce el *colonialismo interior*. Provansal lo caracteriza así, para el caso francés: "El colonialismo interior es la deducción lógica del colonialismo expansionista. Se establece, a partir de 1870, la escuela gratuita y obligatoria según un modelo que excluye las particularidades lingüísticas y los patrimonios culturales regionales." (11). La Escuela moderna aparece, pues, desde esta perspectiva, como un expediente para *diluir* la 'diferencia cultural regional', en beneficio del "proyecto" del Estado-Nación, que querrá apoyarse en una *tradición cultural unificada*. El México de la pos-revolución ilustra admirablemente las nefastas consecuencias de ese proyecto. Pero lo importante es recalcar que la transición a modelos supuestamente "interculturales" de educación (siempre a través de unas escuelas y unos centros de estudios *de planta occidental*) no altera sustancialmente los datos del problema: para asestar el "golpe de gracia" a los patrimonios culturales étnicos había que enrolar a la intelectualidad india progresista en el dispositivo "neo-asimilacionista" y suscitar en el estudiante indígena una actitud más confiada, respetuosa, casi 'colaboradora' con la institución educativa encargada de pasar a cuchillo sus raíces.

Adscripción étnica asignada

24)

La llegada creciente de los hijos de los emigrantes indígenas fuerza a las escuelas ciudadanas a *reaccionar* ante las nuevas condiciones y a modificar, al menos declarativamente, su "centralismo" nacionalista. Con diferencias de grado, las prácticas ("interculturales") que se experimentan en los distintos estados apuntan hacia la *asimilación* del inmigrante, hacia su *integración* selectiva, y, al mismo tiempo, hacia la postergación y el olvido de las culturas autóctonas, cuyas 'resonancias' (la lengua, el atuendo, las costumbres, el folclore) se utilizan para segregar y discriminar a los recién llegados y a sus descendientes, separando a los que pueden y quieren promocionarse socio-económicamente -que darán la espalda a las asignaturas relacionadas con sus culturas de origen- de aquellos otros incapacitados para hacerlo, 'fracasados' escolares, provisión de subproletarios que podrán aferrarse a sus señas de identidad étnicas como quien busca un "refugio" o un "consuelo".

A los indígenas no-aprovechables, no-occidentalizados, se les marcará con el hierro de su identidad pretérita, se les atará a sus orígenes, a sus culturas de nacimiento, que arrastrarán en adelante como un estigma, como una señal de ‘derrota’ socio-económica y disponibilidad para una explotación sin límites. Los *fracasados*, aquellos que ya han desistido de ‘incorporarse’, malvivirán en los barrios periféricos, en los suburbios, conservando un tanto más sus vestimentas, sus símbolos, un poco como un “desafío”, un poco por orgullo ‘residual’, un poco porque ya no tienen nada que ganar *disfrazándose*... Los otros, los que se han apresurado a auto-neutralizarse como ‘diferencia’, triunfando por ello en la Escuela, y se han incorporado a la sociedad nacional-capitalista, pasearán, en el caso de la Ciudad de México, por los barrios céntricos, vistiendo cada vez más al modo euro-norteamericano y luciendo sus rasgos raciales, junto a algunos pequeños ‘signos’ de sus culturas originarias, como un mero *adorno*, un toque no-inquietante de ‘exotismo’, cifra de una *alteridad domesticada*...(12).

En los casos en los que la “promoción” no sobreviene; en los casos en que la condición indígena conlleva ya un ‘límite’, un ‘tope’, a las aspiraciones de “ascenso” social; en estos casos que probablemente tienden a ser *el caso*, la norma, lo habitual, se suscita una pregunta, que cabe formular así de acuerdo con la investigadora francesa: “¿Hasta qué punto el hincapié que se hace recientemente en la diversidad y en el derecho a la diferencia -cultural o no- no es entonces una forma de traspasar al plano de la cultura lo que existe en el plano de las prácticas y los derechos laborales, jurídicos y civiles? A la diferencia real entre ‘mestizos’ e ‘indios residentes en las ciudades’, corresponde la diversidad reconocida e inclusive subrayada de sus lenguas, de sus aspectos y de sus hábitos. ¿No es entonces la cultura, considerada exclusivamente en su dimensión particularista, uno de los instrumentos más eficientes de interiorización de la inferioridad social y, en tanto que tal, un mecanismo sumamente sutil de auto-domesticación?” A esta circunstancia, y con el término “adscripción étnica asignada”, se ha referido asimismo Dolores Juliano: “Contrapuesta con las *opciones asimilacionistas* que, a partir de una versión eurocéntrica, habían configurado las prácticas pedagógicas colonialistas y las estrategias uniformizadoras de los Estados nacionales, el derecho a la diversidad, en su *versión multiculturalista*, reclama el respeto a tradiciones culturales diversas desde las bases teóricas del relativismo cultural (...). Sin embargo, un discurso constituido para superar el asimilacionismo ha sido refuncionalizado para legitimar prácticas excluyentes.” Esta *exclusión* pasaría, en el caso que nos ocupa, por la “asignación” de una especificidad étnica a la población no-mestiza de las ciudades, que se vería así ‘marcada’ con el propósito de discriminar su

desenvolvimiento laboral y de pesquisar su circulación por las vías desdobladas del espacio social.

Para un importante sector de la población india (indígenas nacidos ya en las ciudades, por la emigración de sus padres o incluso por el éxodo rural de sus abuelos), fracción con un considerable peso numérico en la actualidad, “es tan dolorosa la marginación producida por un presunto respeto a su especificidad (que realmente tiende a encerrarlos en guetos) como la experiencia de un asimilacionismo etnocéntrico que desconoce los logros y valores de sus culturas de origen” (Dolores Juliano).

Asimilacionismo multiculturalista

25)

El llamado “multiculturalismo” (que, de hecho, se limita a operar ciertas ‘correcciones’ metodológicas, a promover el bilingüismo y a introducir determinadas ‘novedades’ en el “currículum”; y en nada afecta a los restantes aspectos de la práctica escolar, especialmente a la denominada “pedagogía implícita” o “currículum oculto”) procura, en México, *integrar* al indígena, sofocar su ‘diferencia’, ‘normalizar’ su carácter y compatibilizarlo con las exigencias de la máquina política y productiva, pero *conservando* en él -en su imagen y en su conciencia- un haz de ‘referencias’ (sueltas, dispersas) a su cultura de origen. Se garantiza así, una vez más, aquella *diversidad sin diferencia* que nuestro Sistema persigue para reproducir Lo Mismo sin matarnos de aburrimiento... A la selección y elaboración de ese inconcluyente *haz de referencias* se aplica hoy la Escuela ‘multicultural’... Tales “referencias”, por añadidura, responden en gran medida a la *interpretación* que Occidente, o la transustanciación *rectificada* de Occidente en “cultura nacional mejicana”, ha hecho de esas ‘otras culturas’; se desprenden meramente de una *lectura* por fuerza miope, por fuerza tendenciosa, por fuerza malévola (13).

Occidente, bajo la forma de “cultura nacional mejicana”, *extrae* de las “otras culturas” aquellos rasgos en los que no percibe nada inquietante, peligroso para su auto-justificación; después, los ‘elabora’, los *deforma* (pedagógicamente), para “retranscribirlos” como *materia escolar*, como asignatura, programa, currículum... Por último, ‘oferta’ este *engendro* - o casi lo ‘impone’- a unos indígenas escolarizados que, normalmente, manifiestan muy poco interés por toda *remisión* a sus orígenes, una remisión *interesada e insultante*. En ocasiones, como subrayaba Dolores Juliano, la cultura de origen se convierte en una *jaula* para el hijo del emigrante, un factor de enclaustramiento en una supuesta “identidad” primordial e inalterable. Actúa, por debajo de esta estrategia, un *dispositivo de clasificación y jerarquización de los seres humanos*...

El material humano psicológica y culturalmente ‘asimilado’ (diferencias diluidas en diversidades) puede resultar aprovechable o no-aprovechable por la máquina económico-productiva. En el primer caso, se dará una “sobre-asimilación”, una “asimilación segunda”, de orden socio-económico, que hará aún menos ‘notoria’ la “diversidad” arrastrada por el inmigrante (asunción de los símbolos y de las apariencias occidentales). En el segundo caso, la asimilación psicológico-cultural se acompañará de una segregación, de una exclusión, de una marginación socio-económica, que puede inducir a una potenciación compensatoria -como “valor refugio”, decía Provansal- de aquella ‘diversidad’ resistente (atrincheramiento en los símbolos y en las apariencias no-occidentales, a pesar de la sustancial y progresiva ‘europeización’ del carácter y del pensamiento).

Sucedido al “asimilacionismo clásico” (que, en México, no modificaba los ‘currícula’ a pesar de la escolarización de los indígenas; y situaba su horizonte utópico, su límite programático, en la organización de ‘clases particulares *de apoyo*’ o ‘programas complementarios *de ayuda*’, etc., sin alterar el absoluto eurocentrismo de los contenidos, ‘idénticos’ y ‘obligatorios’ para todos), tenemos hoy un “asimilacionismo multiculturalista” que produce, no obstante, incrementando su eficacia, *los mismos efectos*: occidentalización y homologación psicológico-cultural por un lado, y exclusión o inclusión socio-económica por otro...

Denunciado como “forma enmascarada del asimilacionismo”, el *multiculturalismo* se vacía de sustancia, de ‘realidad’ (incluso en el supuesto de que hubiera sido *sincero*, nada habría podido contra la “pedagogía implícita” de nuestras Escuelas); y se nos aparece como un mero artefacto ideológico, como una engañifa -un *recambio*, o una *re-adaptación*, en la legitimación de la institución escolar... Así lo ha visto Jorge Larrosa, en un artículo excelente: “¿Para qué nos sirven los extranjeros?”. Recogemos su *duda metódica*:

“¿Por qué todo esto del “multiculturalismo” -podemos preguntarnos- se ha convertido tan rápidamente en una de esas *causas nobles* que atraviesan (y legitiman) el campo pedagógico dándonos como una íntima certidumbre de que trabajamos para la buena causa moral, para la causa de la Humanidad?, ¿por qué nos sentimos tan satisfechos de nosotros mismos cuando hacemos profesión de fe y de compromiso multicultural?, ¿qué tipo de beneficio (simbólico) obtenemos con todo ello?”

Y he aquí su respuesta: porque, des-legitimada, desnuda en su verdad por la *crisis* de las justificaciones “antiguas”, la Escuela y los docentes necesitaban un *recambio* en la racionalización, un *reemplazo* en los discursos auto-glorificadores...

“Hubo un tiempo no muy lejano -anota Larrosa- en que era fácil exportar la cultura occidental con la convicción de que así llevábamos la verdad, la cultura y la felicidad a los pueblos miserables. La educación aparecía como una ‘misión civilizadora’, y la ‘causa noble’ a la que los pedagogos dedicaban sus mejores esfuerzos no era otra que la de ofrecer a las gentes de civilización ‘inferior’ las ‘claves’ de nuestra ciencia, nuestra cultura y nuestra forma de vivir. Ahora sabemos que la educación orientada a la ‘emancipación de los pueblos’ ocultaba prácticas de normalización tecnocrática o moral de los comportamientos, cuando no justificaba la explotación pura y dura de las personas y de los países (...). Hoy en día nuestros lemas se construyen con palabras como ‘convivencia’, ‘diálogo’ o ‘pluralismo’ y, sin duda, hemos ganado con el cambio. Pero debemos continuar sospechando que quizás esas palabras están siendo utilizadas de forma tan acrítica como la antigua ‘misión civilizadora’ y que acaso estén alimentando también nuestra buena conciencia, la íntima certidumbre de nuestra superioridad moral, y una imagen confortable y satisfecha de nosotros mismos. Los pedagogos, con su habitual generosidad un tanto interesada y con su particular sensibilidad para identificar los ‘retos del presente’ y para presentar su trabajo como un medio privilegiado para ‘construir el futuro’, han comenzado a hablar de multiculturalismo, y han comenzado a hacerlo tal y como ellos generalmente hablan: (...) proponiendo enseguida objetivos pedagógicos, estrategias educativas de actuación, materiales curriculares diversos y procedimientos para la evaluación de resultados”.

Así se fragua la *sustitución* en la retórica justificativa de la Escuela; así se organiza un nuevo arsenal de *mentiras* legitimadoras...

Vencer resistencias, “tratar” la Diferencia

26)

La *hipocresía* y el *cinismo* se dan la mano en la contemporánea racionalización “multiculturalista” de los sistemas escolares occidentales. Jorge Larrosa ha avanzado en la descripción de esa doblez: “Ser ‘culturalmente diferente’ se convierte demasiado a menudo, en la escuela, en poseer un conjunto de determinaciones sociales y de rasgos psicológicos (cognitivos o afectivos) que el maestro debe ‘tener en cuenta’ en el *diagnóstico de las resistencias* que encuentra en algunos de sus alumnos y en el diseño de las prácticas orientadas a romper esas resistencias.” En países como México, donde porcentajes elevados de estudiantes, por no haber claudicado ante la ideología escolar y por no querer “implicarse” en una dinámica educativa tramada *contra ellos*, son todavía capaces de la rebeldía en el aula, del ludismo, del disturbio continuado, etc., estas tecnologías para la atenuación de la “resistencia”,

del atributo psicológico *inclemente* atrincherado en alguna oscura región del carácter, cobran un enorme interés desde la perspectiva de los profesores y de la Administración...

La “atención a la diferencia” se convierte, pues, en un sistema de adjetivación y clasificación que ha de resultar útil al maestro para vencer la ‘hostilidad’ de éste o aquél alumno, de ésta o aquella minoría, de no pocos indígenas y demasiados subproletarios. Más que ‘atendida’, la Diferencia es *tratada* -a fin de que no constituya un escollo para la normalización y adaptación social de los jóvenes. “Disolverla en Diversidad”: eso se persigue... Las Escuelas del “multiculturalismo” trabajan en dos planos: un *trabajo de superficie* para la ‘conservación’ del aspecto externo de la Singularidad -formas de vestir, de comer, de cantar y de bailar, de contar cuentos o celebrar las fiestas,...-, y un *trabajo de fondo* para aniquilar sus fundamentos psíquicos y caracteriológicos -otra concepción del bien, otra interpretación de la existencia, otros propósitos en la vida,... La “apertura del currículum”, su vocación ‘interculturalista’, tropieza también con límites insalvables; y queda reducida a algo *formal*, meramente *propagandístico*, sin otra plasmación que la permitida por áreas irrelevantes, tal la música, el arte, las lecturas literarias o los juegos -aspectos *floklorizables*, *museísticos*... Y, en fin, la apelación a la “comunicación” entre los estudiantes de distintas culturas reproduce las miserias de toda *reivindicación del diálogo* en la Institución: se revela como un medio excepcional de ‘regulación’ de los conflictos, instaurado despóticamente y pesquisado por la ‘autoridad’, un ‘instrumento pedagógico’ al servicio de los fines de la Escuela...

Todo este proceso de “atención a la diferencia”, “apertura curricular” y “posibilitación del diálogo”, conduce finalmente a la elaboración, por los aparatos pedagógicos, ideológicos y culturales, de una *identidad personal y colectiva*, unos *estereotipos* donde encerrar la Diferencia, “con vistas a la fijación, la buena administración y el control de las subjetividades” (Larrosa). El estereotipo del “indio bueno” compartirá banco con el estereotipo del “indio malo”, en esta *comisaría* de la educación vigilada y vigilante. El éxito de la Escuela multicultural en su ofensiva anti-indígena dependerá del doble tratamiento consecuente... De este modo, además, se *familiariza lo extraño* (“la inquietud que lo extraño produce -anota el autor de *¿Para qué nos sirven...?*- quedaría aliviada en tanto que, mediante la comprensión, el otro extranjero habría sido incorporado a lo familiar y a lo acostumbrado”) y nos fortalecemos, consecuentemente, en nuestras propias convicciones, dictadas hoy por el Pensamiento Único.

El “multiculturalismo” presenta al emigrante como “*ya de antemano conocido*”, como mero “*exponente de una cultura que cabe ‘descifrar’, ‘comprender’*”. El otro-indígena “quedaría subsumido en un ‘contexto

cultural' que daría cuenta y razón de su extrañeza e identificaría su diferencia". Pero aquí hay un espejismo, una ilusión... El emigrante es *algo más* que un simple "representante" de otra forma civilizatoria. Nosotros nos atreveríamos a sostener que, de hecho, es *otra cosa*, irreducible a lo que *chismorreemos* de su cultura: es, de algún modo, un "espíritu de la fuga", un "hombre en tránsito", una suerte de "exiliado cultural"... Y por ahí se desdobra su *amenaza*: aparte de atestiguar una "pertenencia" relativa (a ésta o aquella cultura), nos habla también de una "ruptura", de una "huida", de una "des-vinculación", de un "re-nacimiento". Es igualmente falaz la proposición ideológica que dibuja, detrás de cada emigrante y como 'explicación' (tranquilizante) de su presencia entre "los otros", el cuadro invariable de una *miseria económica* que se desea enterrar en el pasado y una *opresión política* de la que se huye. Hay *asimismo* otras fuerzas capaces de empujar al éxodo, otros móviles menos 'reconfortantes' para el orden social (orden social del mundo que se abandona y orden social del mundo en el que se ingresa), que hacen mella, de forma desigual, en cada hombre: voluntad de desarraigo, negación de la fijación territorial, descrédito de la idea de Patria, revuelta contra los valores de la propia civilización, desprecio de todo Hogar, pasión del conocimiento, anhelo de *vivir la vida como obra*, sed insaciable de infinito,... (14)

"El emigrante es un representante de otra cultura que huye de la miseria y/o de la opresión": esto se nos cuenta para que su presencia no nos alarme. Y es de esta manera cómo, ante el indígena y con el socorro de la letanía multiculturalista, se despliega la subyacente *estrategia de disolución de la diferencia en diversidad*: en su calidad de emigrante, el indio, se nos dice, no es muy distinto de nosotros, aunque su cultura sea 'otra', pues hace lo que también nosotros haríamos en su situación – buscarse la vida, salvar el pellejo... Pero muchas veces el emigrante es un *desertor de su cultura* que tampoco corre a sacralizar o venerar la nuestra, fortificado ante las asechanzas del despotismo o de la penuria; "subjetividad fugitiva" y, por lo tanto, hostil, peligrosa, desasosegante, que la mayoría *teme* explorar... Muy a menudo, el indígena que se afinsa en la gran ciudad es como el "hijo pródigo" de André Gide, pero *antes del regreso*...

He aquí, para terminar con la cuestión suscitada por Larrosa, el "beneficio" simbólico que nos reporta la utopía multiculturalista: usufructuar al extraño, físicamente como mano de obra, culturalmente como 'valor' enriquecedor; y extirpar su índole 'rebelde', 'amenazante', reduciendo y controlando los intercambios y las comunicaciones que establece con los 'naturales' de la región... El reemplazo en la legitimación de la Escuela no es poco lo que 'rinde'... Y el "multiculturalismo" justificador se resuelve en *supermercado de la diversidad, circo de la*

diversidad, exposición universal o parque temático de la diversidad, turismo cultural sin salir de Casa...

Una Escuela “globalizada”, aunque policéntrica:
los mismos marcos y semejantes pigmentos para una notable
variedad de representaciones pictóricas

27)

Analizando las “nuevas tendencias en la gobernabilidad escolar”, Francesc Calvo Ortega ha apuntado algunos rasgos de las modernas escuelas ‘multiculturales’, de las escuelas actualmente *en vías de globalización*: “descentralización”, “policentrismo”, “localismo”, “diversificación curricular”, “idea de establecimiento” (de “comunidad educativa”), “flexibilidad” en las programaciones y en las fuentes de financiación, “orden por fluctuaciones”,... El modelo de la *Escuela nacional*, homogénea e igual a sí misma a lo largo de todo el territorio, cede, en efecto, ante esta tendencia a la atomización y la autonomía, sobre todo en lo concerniente a los currícula, a las asignaturas, a los programas. La administración federal mexicana ha dado pasos decisivos, durante los últimos años, en esta dirección, incrementando las potestades escolarizadoras de los Estados, transvasándoles competencias educativas, incrementando el margen de intervención municipal en la organización local de la enseñanza,...

Aún así, y de modo complementario, cabe constatar cómo los “rasgos estructurales” de la Escuela occidental se mundializan en nuestros días, se universalizan, y cómo determinadas orientaciones generales de los currícula (que admiten, sin duda, ‘diversificación’ y ‘especificación’) se imponen también a lo largo y ancho de todo el planeta. J. Meyer, por ejemplo, ha hablado de la constitución de un “*orden educativo mundial*”, con unos currícula oficiales estandarizados y homologados planetariamente. Estos “currícula universales de masas” proceden de las prescripciones de poderosas organizaciones internacionales, como el Banco Mundial o la UNESCO, de los “modelos” aportados por los Estados hegemónicos (occidentales) y de las indicaciones de una “tecnocracia” educativa -reputados profesionales e investigadores de la Educación- influyente a escala mundial. Según Meyer, los países ávidos de “legitimidad” y de “progreso”, que se quieren presentar como Estados *en ascenso*, tal el México contemporáneo, son muy receptivos a tales prescriptivas curriculares -que, de esta forma, tienden a aplicarse por todo el globo, motivando que, cada día más, *se estudie casi lo mismo en toda la Tierra*. Que se estudie lo mismo, y *de la misma manera*... Y es por debajo de estas grandes líneas maestras, de estas orientaciones generales, donde se promueve la descentralización y la diversificación (los mismos marcos y

semejantes pigmentos para una notable variedad de representaciones pictóricas, valga la metáfora).

Cabe hablar, en definitiva, de una Escuela “multicultural” en trance de universalización; de un mismo modelo de Escuela, implicado en el exterminio metódico de la Disensión y de la Diferencia, operativo en toda la superficie terrestre... Europa occidental corre en primera línea, desesperada por contribuir, desde la esfera escolar, a la conjura del *peligro* de la emigración. Centroamérica ha echado también a andar, interesada en sujetar mejor a las masas indígenas. El Pensamiento Único (liberal) constituye el surtidor infatigable de currícula para esta Escuela envenenada, y la Subjetividad Única aparece como la meta hacia la que apunta. De aquí sólo puede desprenderse un aniquilamiento ‘global’ de la Diferencia, una homologación cultural planetaria en torno a los principios y los valores de Occidente, la conservación decorativa de rasgos ‘diversos’ de unas Culturas des-vitalizadas, la producción en serie de sujetos atterradamente dóciles, encargados de su propia coerción, la repetición indefinida de unos no-pensamientos irrelevantes y la aceleración del proceso de decadencia y derrumbe de nuestra Civilización -ocaso de la sociedad post-democrática, de las formaciones ‘demo-fascistas’ coetáneas.

Segunda parte

LA EDUCACIÓN VICTIMADA

**APROXIMACIÓN, DESDE UNA ALTERIDAD IRREPARABLE, A LA
“EDUCACIÓN COMUNITARIA INDÍGENA”**

Intangible por informal

1)

La mejor manera de profundizar la crítica del sistema *oficial* de enseñanza mejicano consiste en presentar la formación autóctona que, desde la implantación de las escuelas en los albores del siglo XX, éste pretenden arrumbar, caracterizar a su competidor tradicional: la educación comunitaria indígena. No es sencillo hablar de ella, pues, en razón de su “informalidad”, de su no-institucionalización, aparece como un objeto creado *a posteriori*, con fines expositivos. Las poblaciones de las comunidades indias no contaban con un “aparato educativo” definido, dentro del cual se diera un reparto de las funciones, ubicado localmente, estructurado en sus objetivos, etc. Todos estos conceptos pertenecen a la lógica escolar... Probablemente, en ninguna lengua indígena existe una expresión particular para aludir a esos procesos de elaboración y transmisión cultural. En cierto sentido, la “educación comunitaria indígena” la hemos creado nosotros, la hemos inventado nosotros para ‘encerrar’ conceptualmente el conjunto heterogéneo, amplio, difuso, de prácticas sociales, de formas de interacción, de procesos de intercambio, en ocasiones superpuestos, interrelacionados, *de los que se seguían de hecho la socialización de los jóvenes y la transmisión de la cultura.*

Occidente ha llevado hasta extremos patéticos la manía de la separación y de la definición. A lo largo de su proceso histórico, ha ido distinguiendo campos, parcelas, sectores,..., inventando nombres para designarlos; se ha ido desgastando en el insensato afán de trocear y re-denominar sin descanso el caudal originario de la vida. En gran medida, Occidente son los logros de un hombre que, hacha en mano, se empeña en descuartizar el agua fluyente de un río. Subyace, por supuesto, en esta obsesión separadora y especificadora, llevada a su paroxismo en la Modernidad, una tecnología de poder, una modalidad del control social, a la que se han referido, entre otros, Foucault y Deleuze.

Pero no ha ocurrido así en las comunidades indígenas. De hecho, incluso la separación fundamental entre “política”, “cultura” y “religión” les resulta extraña: los Usos y Costumbres que con tanto ardor se defienden en algunas comarcas pertenecen notoriamente a la esfera de *lo sagrado*, erigiéndose como antaño en objeto de *veneración*, cuando nosotros diríamos que su cometido es estrictamente *político*; y albergan, revestidos de criterios *culturales*, traspasados por nociones *culturales*, normas máximamente concretas de administrar la justicia, modos de la penalidad, que los ajenos sienten la tentación de ‘separar’ como aspectos *jurídicos*. Carmen Cordero ha señalado el absurdo y el peligro de querer distinguir, en el conjunto definitivamente abigarrado de los Usos, áreas económicas, políticas, culturales, religiosas,... La idiosincrasia indígena nunca ha manejado esos conceptos; padece como atentado cualquier esfuerzo por *sistematizar y descomponer analíticamente* la unidad esencial de su cosmovisión.

Lo que denominamos “educación comunitaria indígena” aparece así, hemos de reconocerlo, como una forma de violencia, como un artefacto conceptual creado por los occidentales, un recorte *ilegítimo* dentro del *todo* indivisible de la cultura indígena; responde, a su manera, a la conciencia occidental de que algo se estaba destruyendo con la implantación de nuestra forma educativa, designa el hueco que la *imposición* ha abierto en el *continuum* cultural de los pueblos indios para injertar el cuerpo extraño de la Escuela. Nosotros lo utilizamos, ya lo hemos apuntado, con fines polémicos, logísticos: para prolongar la crítica de la organización escolar; para demoler el prejuicio de que, sin ella, no hay socialización del saber, transmisión cultural, proceso de subjetivización...

Por eso es difícil hablar de la “educación tradicional india”, significante desnudo, furtivo, que sólo encuentra un *referente* en el proceso de denegación e inversión de la Escuela, en *la forma de suicidio metódico, gradual, inducido por la auto-crítica de la cultura occidental, la manera contemporánea en que la Razón de los poderosos se devora a sí misma ante el espejo roto del Otro*.

Tradicional ausencia de “profesores” y de “alumnos”

2)

Lo que más nos interesa destacar de la “educación comunitaria indígena” es que en ella no hay *maestros, profesores, educadores*... Pensándolo hasta el fin, el mal profundo de la Escuela occidental reside en la figura del “profesor”. Sin él, el edificio que llamamos ‘escuela’, con sus libros, sus vídeos, sus recursos de diverso tipo, hace *menos* daño: se desublima en

almacén de abastos culturales. Si cada quien pudiera entrar en él en cualquier momento, y ojear un libro si le apetece, o ver una película si ése es su deseo, sin mayores vigilancias, controles, intromisiones en la esfera de su voluntad, el daño sería ciertamente *menor*. Porque habría daño, sin remedio, un daño insalvable, ya que los materiales, lo que la “plaga última” de los maestros llama ‘recursos’, las cosas del abasto, han sido seleccionados y hasta reelaborados con fines segundos y perversos. Un daño *menor* de todas formas, un daño *rebajado* por la ausencia del maestro, del profesor, del educador...

En la educación comunitaria indígena no hay “sujeto” institucionalizado. Los niños de los pueblos indios aprendían, se formaban, adquirían tanto los conocimientos *imprescindibles* para sobrevivir en su medio como los saberes *secundarios* que los constituían en “entidades morales” a través de una dinámica que no contemplaba el reparto rígido de los papeles, que no exigía la figura *especificada* del “profesor”. El pueblo, en su diversidad, se hacía cargo de todo el proceso: padres, abuelos, vecinos, autoridades municipales, ancianos del Consejo,... ponían un especial cuidado en la relación con los jóvenes, concientes del ‘efecto de su palabra’ y de la prioridad de una tarea colectiva que se cifraba en la “salvaguarda de la comunidad”. Los “ritos” que envolvían el conjunto de las actividades económicas y sociales ‘trascendentes’, grávidos de sentido *pedagógico*, junto a su innegable riqueza conceptual, ‘ideológica’; los mitos y leyendas en que se condensaba una experiencia secular; las danzas, dramatizaciones y ceremonias varias en que se prodigaban las aldeas con motivo no sólo de sus festividades, depósito de la memoria histórica e instancia de moralización de las conductas; etc.; constituían parte de los recursos, de los procedimientos, del proceso culturizador. Si todos eran “educadores”, queda claro que no existía, ni como cargo ni como oficio, la figura del ‘profesor’. Esto no excluye que, dentro de la comunidad, un sector particularmente apreciado de la misma, que se había ganado el respeto y el prestigio, sintiera como *incumbencia especial suya* atender con un esmero mayor las solicitudes de los jóvenes y aprovechar, con una carga máxima de intención, las oportunidades de dialogar con ellos. Así lo sentían los más viejos, el Consejo de Ancianos, las autoridades que el pueblo había elegido y los padres, sobre todo.

No habiendo *sujeto* formal de la práctica educativa, tampoco se puede identificar un *objeto* particular: nada parecido a una *administración según la edad*, nada semejante al establecimiento de unos límites o confines obligatorios y de un itinerario trazado de antemano, ninguna exigencia de *reclusión* policialmente garantizada, tal la hipóstasis de la ideología escolar. Todos los ciudadanos reciben, hasta el final de sus vidas, el aporte ‘cultural’ de la comunidad; se exponen de forma continuada, permanente,

sin relajo ni vacación, a los procedimientos consuetudinarios de subjetivización, socialización y culturización. Es por ello por lo que el laurel de la “sabiduría” distingue a los mayores, a los ancianos: les cabe el privilegio de haber bebido durante más tiempo de las fuentes del conocimiento.

Más adelante describiremos algunos de los mencionados “procedimientos consuetudinarios” de la educación comunitaria. Nos interesaba subrayar, desde este primer momento, la *tradicional* ausencia de “profesores” y “alumnos” en los pueblos indios, condición primera de una educación libertaria en tanto “educación sin subordinación”.

Corrupción “por el ejemplo”: la funcionalidad cotidiana del nuevo magisterio mercenario

3)

Con las escuelas, llegaron los maestros, forzosamente “de fuera”, extra-comunitarios, mayoritariamente mestizos, remunerados por un patrón no-indio, el Estado... La mera *presencia* de estos hombres y mujeres, su desenvolvimiento cotidiano, su exposición a la mirada indígena, por las calles, en las plazas, a las puertas de las escuelas, su interacción con los vecinos,... todo ello ejerce de por sí un influjo desestabilizador y dislocador sobre los principios y valores en los que descansaba la armonía tradicional de la comunidad. Se trata de una verdadera “corrupción por el ejemplo”, envenenamiento progresivo de la comunidad por la relación con una forma distinta de subjetividad, por el “tener que ver” con hombres que creen en otras cosas, aspiran a otras cosas y viven de otro modo sus días y sus noches.

Nosotros lo comprobamos en Juquila Vijanos: en una comunidad donde el dinero juega un papel muy reducido, pues las formas de “ayuda mutua” y de “reciprocidad cooperativa” lo hacen innecesario (“gozona”, “tequio”, “guelaguetza”,...), los maestros pagan por todo; en un pueblo donde la gente es humilde y parece llevar con alegría su pobreza, los educadores disponen de medios sobrados y se hunden en la amargura por no ser tan ricos como otros; en un lugar donde nadie se hace servir, donde nadie se arrodilla ante un vecino ni permite que un hermano se le postre a sus pies, donde todos son autónomos y la igualdad es la norma, los profesores no desaprovechan la menor ocasión de que el indígena trabaje para ellos, les haga la comida, les limpie la casa, les acerque la leña...; en un ámbito donde la población consume sus días en una actividad que no cesa, en el trabajo dilatado para uno mismo, para la familia y para la comunidad, en el cuidado exhaustivo de las tierras y de los ganados,... a los maestros se les

ve a todas horas, porque su jornada es reducida, paseando despreocupadamente por calles y caminos, tomando el sol en los porches de sus casas, apostados en el bar, se diría que agobiados por el exceso y la desvergüenza de un tiempo de ocio incomprensible; en parajes donde el hombre y el animal conviven *abrazados* a la madre tierra, los enseñantes se aíslan de la naturaleza para enloquecerla con el ruido de sus vehículos y la depredación de sus hábitos urbanos; etc.

Ante la invasión magisterial, la educación tradicional indígena retrocede y retrocede. Se “encoge”, pues los más jóvenes han de pasar muchas horas, cada día, entre las paredes de la escuela, sustraídos a la interacción comunitaria, físicamente ‘robados’ a sus padres, a los mayores, a las autoridades elegidas,... Los niños estarán menos tiempo que nunca *al lado* de sus mayores, al lado de esos ciudadanos que encarnan los valores “locales”, étnicos; y más tiempo que nunca *bajo el poder* de estos extraños que difunden los principios “nacionales”, occidentales. Pierre Boudieu señaló hace años que sólo la “dilatación” calculada del tiempo de encierro, la “prolongación” del secuestro escolar, permite a la práctica escolar asumir la ‘duración’ y la ‘intensidad’ que requiere para crear “habitus”, para solidificar “estructuras de la personalidad”, para forjar “disposiciones carateriológicas”, para moldear la sensibilidad, en definitiva. Abundando en la misma idea, Donzelot definió la Escuela como “anti-calle”, expediente para que el Estado monopolice las instancias susceptibles de influir con mayor eficacia en el perfil psicológico de las poblaciones. En el medio rural mejicano la “calle” se llama “comunidad”; y, por eso, los nuevos educadores, que se incrustan en el tejido social indio para desgarrarlo, *arrancan* de inmediato a los niños de las casas, de las milpas, del bosque, de la plaza pública, de la relación sosegada y constante con los mayores, padres, ancianos, adivinos, curanderos, autoridades municipales tradicionales,..., de las ocasiones del “ritual” y de los escenarios en los que el mito se transmitía y se recreaba, de los contextos que facilitaban el aprendizaje de las danzas, los bailes, los cantos, la recitación de los poemas tradicionales,... Arrancan a los niños de la vida real, de la relación cotidiana con el medio, del trabajo cooperativo, de las actividades grupales, de los tiempos y lugares en los que la Comunidad se recogía para fortalecerse y enjoyarse,... El ejército mercenario de los escolarizadores, en definitiva, atenúa la incidencia de los procedimientos consuetudinarios de culturización indígena por la vía de un extrañamiento y una confinación institucional de la infancia y de la juventud.

De la mano de estos corruptores *por el ejemplo* se extiende además aquella “fascinación de los modelos aristocráticos” que G. Duby apuntó como característica de las sociedades campesinas. Ejercen un indudable poder de atracción sobre sectores de la juventud preparados por los medios

de comunicación para *alienarse* culturalmente e imitar las pautas ciudadanas. Propician adivinos y cálculos de beneficio egoísta que no se conocían en las comunidades: en Juquila una familia campesina ha construido un “comedor” para obtener ingresos extras de los almuerzos, comidas y cenas de los maestros; han surgido varios comercios para surtirlos de artículos básicos, ya que ellos, al no tener tierras, deben comprarlo todo; junto a la escuela, una joven zapoteca regenta una tienda con refrescos, pasteles y golosinas para los escolares y sus tutores; hay quien medra económicamente hospedando a estos “inmigrantes” acomodados o alquilándoles alguna vivienda, algún cuarto,... El efecto *desvertebrador* de la presencia magisterial rebasa así la esfera psicológica, para incidir en los ámbitos económicos y hasta políticos. Por añadidura, los educadores no están solos en esta labor emponzoñadora: se les suman los médicos, los enfermeros, autoridades ‘externas’ en ocasiones, hasta constituir una “quinta columna” occidentalizadora, indigenófoba, verdaderamente temible...

4)

Tuvimos ocasión de hablar con el director de la Escuela Primaria de Juquila Vijanos, Gabino Martínez Cruz, indio, natural de una aldea de la comarca, con varios años de experiencia en la llamada “educación indígena”, vanguardia ya vieja de esa escuela “multicultural” que no ha asomado aún por esta comunidad, quien, desavisado y hasta *confiado* al identificarnos como “colegas”, compañeros de profesión, dio rienda suelta a un discurso calado todavía, y a pesar de su condición étnica, de prejuicios anti-indios y corroboró sin pretenderlo el uso de la educación oficial para dismantelar y marginar los universos culturales indígenas así como para recluir a los hijos de los campesinos en posiciones socio-laborales ‘inferiores’.

Preguntado sobre las causas del inevitable “fracaso escolar” de los estudiantes de Juquila (“fracaso escolar” aparece en todas partes como el término que encubre y oculta, por una ironía de la semántica, el “éxito de la escuela” en su objetivo socialmente discriminador y reproductor de las estructuras de clase), Gabino Martínez mira enseguida, y exclusivamente, a las familias y al carácter -que debiera ‘corregirse’- de los niños:

- ¿Y las calificaciones? ¿Son aceptables o se podría hablar, como en casi todas partes, de “fracaso escolar”?

- Bueno, pues no hay un avance del 100%. No hay un avance del 100%... Intervienen diversos factores. Nosotros tenemos sobre todo un factor que está analizado, y que es el alcoholismo: un padre alcohólico no le da la atención necesaria a su hijo, pues (...).

Y la falta de interés por parte del alumno, pues. Muchas veces vienen a la escuela no más por cumplir; pero porque tengan esa necesidad de aprender, pues no (...). Por la falta de interés del alumno, no hay un buen avance; de hecho, los maestros hacen todo lo que está a su alcance.”.

Curiosamente, un *escrúpulo hacia la verdad*, que no le asalta ante otros temas, le lleva a reconocer, de un lado, que la Escuela desatiende por completo la defensa y promoción de la cultura zapoteca y, de otro, que los alumnos aventajados, filtrados por el aparato educativo para proseguir sus estudios más allá del nivel obligatorio estatal, se ven canalizados casi siempre hacia las formaciones técnicas y profesionales, hacia los títulos y los empleos ‘subsidiarios’ (15).

La práctica cotidiana, diaria, de los malos tratos a la infancia indígena en la escuela es una evidencia que nos habían confirmado todas las fuentes consultadas: padres y familiares de los afectados, los mismos estudiantes, cargos municipales,... Los niños Julio César y Marco Antonio, de la familia Francisco Yescas, nos habían hablado de palmetazos y coscorriones continuados, habituales, casi como procedimiento pedagógico, por no saberse la lección, no haber hecho los deberes, hablar con los compañeros, distraerse en clase, etc; y de guantadas, empujones y patadas ocasionales, por “faltas” mayores, cuando el profesor se irritaba *de veras*. Como director técnico de la Primaria de Juquila, Gabino Martínez se considera en la obligación de mentirnos: “Desde que entró Derechos Humanos, no me acuerdo el año, a los maestros ya no se nos permite ejercer castigos físicos, castigos corporales (...). No, aquí no, en esta escuela no hay castigos.” (16)

En relación con la discriminación académica de la mujer, su menor exposición comparativa al adoctrinamiento escolar, Gabino alega desconocimiento. Probablemente también mienta, pues son muchas las familias que han retirado a sus hijas de la escuela antes de acabar la secundaria y es difícil no cruzarse con estas ‘desertoras’ a lo largo del día. Sarita Francisco nos había contado sus planes para el año próximo: dejarse la escuela, aunque está aún lejos de concluir los estudios secundarios y dedicarse a cooperar con su madre en la crianza del hermanito recién nacido y en la gestión del pequeño comedor familiar –preparar las comidas y atender a los clientes, mercaderes ambulantes o maestros sobre todo,... Su amiga Érika, vecina de la familia que nos acogió, también había ‘desertado’ precozmente de la Escuela: ayudaba a su madre, anciana y viuda, en la casa, en la milpa, en el cafetal,... Son muchas, demasiadas, las mujeres que no dominan el castellano en Juquila... Gabino debe imaginar la causa: se las retiró muy pronto de la Escuela. El interés capitalista de una reproducción barata de la mano de obra siempre ha pugnado, al menos hasta tiempos recientes, por un encierro de la mujer en la casa, a cargo de

la cocina, de los hijos, factor doméstico de la contención de los salarios –y así lo vio Federico Engels. En el caso de las comunidades, esa estrategia vino a concurrir con una disposición de la mentalidad tradicional, que margina *de facto* al colectivo femenino (las mujeres no suelen acudir a la Reunión de Ciudadanos, aunque les asiste ese derecho) y con la lógica material de una economía de subsistencia adaptada a una prole numerosa. Sea como fuere, lo que nos interesaba destacar es que, posiblemente, Gabino Martínez, “corruptor por el ejemplo”, también nos miente cuando le inquirimos por este asunto (17).

¿Podría esperarse de Gabino Martínez, como *profesional* de la educación, como *director técnico* de una escuela primaria, como *indígena*, como natural de la sierra zapoteca..., una línea de reivindicación, ante las autoridades culturales estatales y federales, tendente a subsanar los problemas que reconoce (y que afectan a su pueblo *en tanto etnia* y a sus alumnos *en tanto ciudadanos en igualdad de derechos*); podrá esperarse de él que demande “igualdad de oportunidades para los mestizos y los no-mestizos” en lo que atañe a la promoción escolar, que solicite la “educación indígena” para Juquila, a fin de preservar mejor -en teoría, al menos- su lengua y su legado cultural originario, que reclame becas e instituciones educativas de rango superior para la comarca, que abogue por el fin de los castigos corporales en las aulas y de la discriminación educativa de la mujer en los niveles medios de la escolarización,...? Lo que cabe esperar de él se desprende de su respuesta a nuestra última pregunta. Podemos anticiparlo: de él no cabe esperar *nada* que no tenga que ver con sus intereses egoístas corporativos...

- Como profesional de la educación, ¿se siente bien tratado por la Administración o plantea algún tipo de reivindicación, alguna queja salarial o de otra naturaleza? ¿Considera que desempeña su cometido social en condiciones aceptables, que es saludable el estado de la educación primaria en las comunidades indígenas y que cuentan con todo lo que, en este plano, se merecen? ¿O mantiene algún pleito, eleva alguna demanda a la Administración?

- Bueno, dentro del salario del profesor, pues no, no es un salario que digamos muy elevado... Por eso usted sabe que aquí, los maestros, desde 1980, hemos empezado una lucha sindical, precisamente para reivindicar mejoras. Y hemos logrado algunas cosas. Hemos logrado algunas cosas porque, cuando yo empecé a trabajar, a los maestros de nuevo ingreso no se les pagaba hasta el año, pues. Hasta el año, a algunos; y a otros, hasta más del año. Y ese fue uno de los puntos más principales para el inicio de este movimiento. Y a partir de ahí, entonces nos hemos organizado. Porque usted sabe cómo es el Estado: si nosotros dejamos un año de luchar, entonces todos esos derechos que hemos

conseguido ya no van a ser válidos, pues. Por eso es que tenemos que continuar luchando para que esos derechos no se pierdan.

No sé si ha escuchado ahorita que la demanda más principal del magisterio está sobre la Ley de Lista. La Ley de Lista aquí en Méjico, pues sabe que antes era que los maestros tenemos que trabajar 30 años y ya con eso podíamos jubilarnos; y ahora, con el cambio de la Ley de Lista, me parece que es hasta los 40 años que se precisa para percibir la pensión. Y por ello es esa la demanda más importante. Por ello estamos luchando para que no se permita eso... Sí, pues, tenemos que seguir luchando para que no nos quiten los derechos. Y también por la misma organización es que hemos luchado para que el salario nos aumente mínimamente.

- **Es un sindicato unitario, ¿no?**

- Sí, un sindicato nacional de educación; el más grande de América Latina, me parece.”

Estos profesores que maltratan a los niños indios, o saben que sus compañeros lo hacen, y no lo quieren reconocer; que no enseñan la cultura ni la lengua zapotecas; que remiten el fracaso escolar a los malos hábitos de las familias indígenas (desinterés de los padres, alcoholismo,...) y al carácter de los propios estudiantes; que prefieren ignorar la red de discriminaciones, étnicas y sexistas, en las que caen sus alumnos; que orientan sus demandas, sus luchas, hacia el aumento de los salarios, las pensiones, etc.,... ¿qué influjo pueden ejercer ‘fuera’ del horario lectivo, qué siembran por las calles y parajes de Juquila, a qué tarea inconsciente se consagran? Su influjo, su siembra y su tarea cabe en estas pocas palabras: “corromper *por el ejemplo*”.

5)

Por fortuna, no todos los indígenas son vulnerables a esa especie de “escuela ambulante” en que se convierte un maestro fuera del aula, no todos sucumben ante sus mentiras -por cierto, ¿es la *capacidad para la mentira* un rasgo distintivo de los “profesores” de todo el mundo? Felipe Francisco nos manifiesta, oportunamente, su desengaño: ya no puede creer en la ‘fraternidad’, en la solidaridad étnica, de esos indígenas que se ganan la vida *mintiendo* sobre el cadáver insepulto (¿o no ha muerto del todo?) de la educación comunitaria tradicional; ya no puede creer en la lucha *altruista* de los profesores indios, en que *su causa como campesino* coincida con la de las capas ‘ilustradas’ zapotecas... Vamos a recoger aquí un fragmento de la conversación, indeciblemente ‘rica’, que mantuvimos con él, conservando sus palabras en el aparente desorden gramatical, en el caos sintáctico de superficie que las señala como fruto de un esfuerzo

siempre insatisfactorio de traducción, como expresión por fuerza amordazada de un *pensamiento zapoteco*:

- "Se está viendo aquí que los maestros que llegan a estas comunidades llevan una vida muy diferente a la de ustedes, son como una cosa que no se adapta al resto de los vecinos, no participan en el tequio muchas veces, no siguen las normas comunitarias, llevan otro nivel de vida, otro estilo de vida,... ¿A usted le parece que ejercen un influjo negativo sobre los jóvenes, con esa forma que tienen ellos de comportarse, de exhibir sus riquezas, de no participar en las tareas del pueblo, de ser como algo aparte? ¿Le parece que nada más que por ser maestros y vivir aquí tienen una influencia negativa, que lleva a muchos indígenas a parecerse cada vez más a los de la ciudad, una mala influencia sólo por estar aquí, aparte de las clases, por sus modelos de comportamiento?"

- Este, en la forma de comportarse de un maestro, de hecho como dice un dicho: "por uno pagan todos". De hecho hay maestros que sí en verdad tienen ese *don* de trabajar, de enseñar a un alumno; y hay maestros que *por necesidad* tienen ese trabajo. Porque se ha visto de que hay maestros de que sí en verdad tienen ese *don* de trabajar, de enseñarle, de darle un cariño a un alumno, para mostrarle hasta dónde tiene la capacidad el maestro de enseñarle, le enseña de corazón a ese muchacho; pero hay maestros también que no tienen ese *don*, pues, y muchos, como comentábamos con unos compas hoy en las tarde, el que muchos, que porque quieren vivir lujosamente, que porque quieren tener un carro mejor, que porque tienen que pagar deudas porque quieren vivir mejor, ya *trabajan nada más obligados*, y pues dan un maltrato a sus alumnos, no más esperan que llegue su quincena en que ellos se van.

Y muchas de las veces en las que *los maestros insinúan que llevamos la misma lucha como pueblos indígenas*, o como organización pues también ahí se suman los maestros, y viéndolo bien, estudiándolo también, de que *no es cierto*, porque la mayor parte de los maestros su lucha es de exigir un salario mayor, de tener una casa mejor, de tener un departamento mejor en una ciudad, pero nunca coincide la lucha de un campesino. Porque nosotros como organización, yo desde que nosotros ingresamos en la organización, nuestra lucha es de exigir que el gobierno cumpla en defender a los pueblos indígenas, de que sean reconocidos como pueblos, como parte de la nación. Nuestra lucha ha sido de que el gobierno disminuya las formas de que reprime a las comunidades; nuestra lucha ha sido de que se le ha exigido al gobierno de que menos metan mano los partidos políticos en las comunidades porque dividen al pueblo, porque de ahí se ve luego los recursos, de que por poco dinero mucha gente como gente necesitada se engaña pues, que porque te ofrecen 100, 200 pesos, pues ahí va el pobre porque no tiene y así se engaña, más sin embargo estudiándolo bien dividen al pueblo. Nuestra lucha ha sido diferente que a la de los maestros; nuestra lucha ha sido nosotros de exigirle al gobierno que exista la

Justicia pero no injusticia. Nuestra lucha ha sido de que no encarcele cuando los pueblos se levantan, o alguna organización, o algún luchador social o algún soñador se levanta y diga “¿sabes qué?, nuestro México lo tenemos que llevar por otra vida diferente, porque nuestro gobierno nos está desviando”; qué hace el gobierno: de que los encarcela, mete paramilitares en las comunidades, para asustarlos, meterles miedo; pero, como nosotros lo hemos vivido, para nosotros no existe el miedo, porque nosotros preferimos vivir, perdón, preferimos morir en la lucha, en pie, que vivir de rodillas y viviendo esa forma de gobierno.

Y ahí se ve que *la lucha que tenemos nosotros como organización y como pueblo y la de la organización de maestros no es la misma, hay una lucha diferente*; que nosotros luchamos, pues, para que nuestros pueblos siempre vivan unidos, siempre haya esa unidad en la comunidad. Pero, cuando un maestro nos dice “¿sabes qué?, de que también nosotros estamos en la lucha, nosotros también exigimos de que los pueblos sigan unidos, también nosotros luchamos por el pueblo”, no es cierto, porque ya lo hemos experimentado y en estas últimas reuniones que hemos tenido estos meses de Enero, que hemos tenido encuentros, de que no es cierto, lo hemos visto pues de que ellos tienen una meta diferente que nosotros.”

Democracia india “educativa”

6)

Los días en los que la educación comunitaria tradicional de los pueblos indios miraba a su entorno y se sentía *como en casa* no son los nuestros. Hoy, en la medida en que subsiste, se asemeja a esos ancianos extraordinariamente longevos, que incluso parecen saludables teniendo en cuenta su edad, y que nos resultan simpáticos. Pero sabemos que no les asiste el privilegio de la eternidad... Por contra, las escuelas “occidentales” que avanzan por la senda de su sustitución se siguen antojando ‘feas’ en todas partes: tienen algo de parto prematuro. Ciertamente, tampoco pueden mirar, hoy por hoy, a su entorno y reconocerlo “patria”. Del mismo modo que ellas requerirían un horizonte acabadamente *capitalista* para sentirse cómodas, y ese no termina de ser el caso de las comunidades indígenas, la educación comunitaria sólo puede crecer en un medio sustancialmente igualitario, en ausencia del “punzón económico” que bisela las sociedades modernas.

Los maestros que corrompen la vida cotidiana de las comunidades con su mero “ejemplo existencial” constituyen un signo de la enfermedad que progresa en el tejido nervioso de los pueblos indios -la incorporación a la lógica económica de la sociedad mayor. Dejando a un lado la hipótesis, si no el milagro, de un rescate imprevisto de su identidad pretérita, la

comunidad india se halla ante una encrucijada cruel: a la izquierda, el camino de la esquizofrenia, por el que todo es impredecible y traumático; y, a la derecha, la senda de la neurosis, de la que tanto sabemos en Occidente, que desemboca en un sufrimiento regulado, tratado, medicalizado, y en un travestismo espiritual que acaba justamente con el espíritu, dejando sólo un *hueco* abominable en su lugar, una *ausencia* oculta a la mirada ajena. Si no hubiéramos arrancado de raíz la planta de la esperanza, algo en ella nos llevaría a anhelar, para el futuro indígena, los fuegos de la esquizofrenia. Desesperados como estamos, seguimos luchando por la cancelación de la neurosis...

La Casa de la educación comunitaria indígena no es una ruina; se mantiene en pie, a pesar de las grietas. Sigue habitada, a pesar de los temblores de tierra. Nosotros tuvimos la suerte infinita de pernoctar bajo su techo, varias semanas, cuando el invierno desmayaba, en los primeros meses del 2006. La *Juquila Vijanos* que conocimos conservaba casi con mimo una arquitectura social y política heredada que, entre otras cosas, echaba a faltar la argamasa poderosa de la educación comunitaria. En su lugar, se extendía un disolvente: la Escuela. No era muy distinto el caso de otros pueblos indios de la Sierra Juárez, algunos de los cuales visitamos: San Isidro Reforma, San Miguel Yotao, Cacalotepec, Yagavila, Santa María Yaviche, Tanetze,...

Vamos a describir la organización económica y política de *San Juan Juquila Vijanos*, tal y como la fuimos descubriendo con la ayuda impagable de sus moradores. Creemos que representa, *en lo grueso*, una modalidad bastante extendida de “Comunidad en Usos y Costumbres”, particularmente en el estado de Oaxaca. Incluiremos también alusiones a variantes registradas en algunos estudios recientes y en obras clásicas que no han quedado completamente desfasadas. Lo esencial, el esqueleto, se deja aprehender con facilidad: asombra por la nitidez de la figura. El resto, todo cuanto lo convierte en organismo vivo, escapa a nuestras capacidades momentáneas de documentación y de síntesis; parece perderse en una multiplicidad indefinida de posibilidades y materializaciones.

La educación comunitaria indígena exigía, en lo político, un *modelo radicalmente democrático*, que, durante muchos años, los antropólogos han denominado “sistema de cargos” o “jerarquía cívico-religiosa”. No tiene nada que ver con el histrión de la democracia representativa liberal; no hunde sus raíces en Occidente, a pesar de las similitudes estructurales con las fórmulas de la Grecia antigua. Puede discutirse su origen; cabe polemizar sobre su fundamentación “prehispánica” o “colonial”. Nosotros hemos sostenido que deviene como *botín* de una lucha social, y que los vencedores de la contienda aprovecharon una coyuntura propicia, batiéndose con armas heterogéneas, algunas ancestrales, otras del

momento. La “diferencia política indígena”, en nuestra concepción, no se presenta como ‘reminiscencia’ o ‘supervivencia’ de un sustrato inalterado, mítico, cosificado; deviene como elaboración histórica, como resultado de un proceso social que la sitúa hoy ante nuestros ojos (occidentales) como forma resplandeciente de una alteridad que, ciertamente, se señala a sí misma tanto como nos señala: es “diferencia” *para nosotros* y dados nuestros modos conocidos de identidad y de repetición.

Esta fórmula política descansa en la Asamblea o Reunión de Ciudadanos como verdadero depositario de la soberanía. Nos congratula que cada familia, sin excepción, envíe a esa reunión un “delegado”; nos pesa que sea casi siempre un hombre. En Juquila, a principios de cada año, una Reunión “ordinaria” elige a los cargos públicos, con la “autoridad municipal” al frente, en votación abierta, directa, pero valorando la experiencia acumulada en los ejercicios anteriores y en puestos de menor responsabilidad. Sabemos por Carmen Cordero que en otras comunidades varía la mecánica, sin afectar nunca a la soberanía última de la Asamblea: la propuesta de nombramiento puede corresponder al Consejo de Ancianos y la ratificación definitiva a la Asamblea, las autoridades religiosas tradicionales pueden también ser consultadas a la hora de seleccionar a los más aptos, etc.

En todas las comunidades los cargos son rotativos y no-remunerados: responden al concepto de un “servicio” a la comunidad, rigurosamente desinteresado en lo material, que proporciona “respeto y prestigio”. El desempeño puede ser anual, bienal o, como mucho, trienal, según las regiones; y, en todos los casos, se evitan las “repeticiones” y “permanencias” para que el ejercicio prolongado no ‘corrompa’ al detentador del cargo y favorezca fraudes a la voluntad popular. El desempeño de cargos, entendido como obligación cívica, suele empezar a los 15 años, por los puestos inferiores del sistema cívico-religioso; y, a partir de los 25, los hombres, considerados por fin “capaces de pensar bien”, han de acceder al resto de obligaciones y responsabilidades comunitarias (“dar tequio”, por ejemplo), incluido el desempeño de los cargos superiores. El escalafón culmina en el cargo de “autoridad municipal”, que recae en las personas que han destacado en el desempeño de los cargos inferiores y el pueblo considera aptos para tal cometido; quienes ejercen como “autoridad municipal” con rectitud y dedicación ejemplares, ganándose la estima especial de la comunidad, entran en la categoría de Anciano, “gente grande”, “gente de respeto”, miembro del Consejo de Ancianos, con funciones informales de asesoramiento y cooperación con los cargos y autoridades tradicionales. El ejercicio de los cargos, así como los procesos de elección y las múltiples reuniones deliberativas de la Asamblea para seleccionar a los más adecuados, se

hallaba profundamente “ritualizado”, envuelto en “ceremonias” de diverso tipo, como corresponde a un capítulo crucial de la vida comunitaria inscripto en la esfera de Lo Sagrado.

La jerarquía de los cargos y la circunstancia de que se accediera a los puestos más importantes sólo después de haber acopiado *experiencia* y *respetabilidad* por el desempeño de las funciones inferiores comporta una dimensión “educativa” y de “preparación” para los ciudadanos, a la vez que garantiza una supervisión del proceso por la comunidad. El carácter genuinamente democrático del sistema (dentro de lo que las tradiciones políticas occidentales denominarían “democracia directa”, “democracia participativa” o “democracia de base”) queda garantizado por las prerrogativas de la Asamblea: es ella la que interviene, antes y después, deliberando y cribando, en el proceso de elección, y a la que se le reserva la “última palabra” del nombramiento definitivo, de la ratificación. Los cargos son responsables ante el pueblo, que la Asamblea encarna, y deben dar cuenta constantemente de su gestión; pueden ser revocados, en cualquier momento, si lo decide la Asamblea. Incluso la autoridad municipal puede ser fulminantemente destituida sin no “respetar” la voluntad del pueblo y la Asamblea así se lo hace saber.

Sin embargo, la Asamblea no es la “fuente” de la democracia, sino sólo su principal “colector”: es preciso que cada iniciativa, cada idea, cada cuestión, sea estudiada y discutida por *todos* los miembros de la comunidad *antes de parar en la Asamblea* -primero en el ámbito familiar, luego en los círculos de compadrazgo y de amistad, más tarde en los espacios de la labor y finalmente en los del recreo...

Los principales “cargos” de la vida política, sometidos también a este control riguroso y permanente, en absoluto han sido agraciados con un ‘cheque en blanco’ para su gestión: les atañe una función de ‘iniciativa’, de ‘propuesta’, y sus proyectos o programas han de ser refrendados siempre por la Asamblea. No pueden decidir y ejecutar nada por su cuenta: la Reunión de Ciudadanos, enterada de todo, supervisándolo todo, ha de dar su aprobación definitiva. En Juquila Vijanos puede suceder perfectamente, porque así lo contempla su derecho consuetudinario, que en una Asamblea convocada para estudiar la propuesta de un Regidor, tal idea sea desestimada y, en su lugar, aceptada una contra-propuesta nacida en la misma discusión colectiva o debida a la reflexión brillante de un vecino. Esto indica que la capacidad de “iniciativa” o de “propuesta”, si bien recae en los cargos, no es un *monopolio* de los mismos. Son frecuentes las “iniciativas populares”, los proyectos concebidos por ciudadanos particulares, que, tras ser aceptados por la autoridad municipal para su debate comunitario, la Asamblea puede estudiar y, en su caso, aprobar, en inhibición o incluso desacuerdo del Regidor ocupado del área en cuestión.

El lema zapatista de “mandar obedeciendo”, y la presunción de que en los territorios autónomos chiapanecos “manda el pueblo y el gobierno obedece”, deben ser entendidos a partir de este concepto *visceralmente democrático* preservado en las tradiciones políticas de las comunidades indígenas, en sus “usos y costumbres” centenarios, en su consuetudinaria “ley del pueblo”.

7)

La sangre que vivifica el “sistema de cargos” indio es la sangre del pueblo; nada hay más extraño, ajeno y nocivo para esta filosofía de la democracia, que la idea occidental de la “representación” y la existencia misma de los “partidos políticos”. En el pulso terrible que, en nuestros días, se está librando entre los Usos y Costumbres y las fórmulas políticas liberales alentadas por los poderes estatales y federal mejicanos, en este pulso que no cesa de costar la vida a un número creciente de campesinos, comuneros, cargos y autoridades municipales (desaparecidos, asesinados por paramilitares), no cabe la menor duda sobre la decantación de la Escuela: el sistema educativo oficial está *del lado de la bala*, del lado de la ley positiva mejicana, lado del gobierno. Mestizos que colonizan progresivamente las comunidades, partidos políticos (de izquierdas muy a menudo) que asoman por el área y Escuelas, apoyados por los paramilitares y por el mosconeo de las policías y del ejército, están manteniendo un pulso desigual con los campesinos indígenas que, como tantos vecinos de Juquila, están dispuestos a sacrificar sus vidas en la defensa de su propio derecho consuetudinario, su concepto de democracia, sus Usos y Costumbres tradicionales. Mestizos, partidos políticos y Escuelas, del lado del Capital y del Poder estatal y Federal; es decir, del lado de las balas. Indígenas, sistema de cargos y educación comunitaria resistente, del lado del Pueblo, de la auto-gestión campesina; es decir, del lado de la palabra esperanzada.

En “El Derecho Consuetudinario Indígena en Oaxaca”, Carmen Cordero Avendaño de Durand se ha referido, sobrada de elocuencia, a esta invasión contemporánea de las comunidades por los mestizos y *sus* partidos políticos, colonización económica y contaminación político-ideológica de la que se resienten hoy los Usos y Costumbres:

-“En los Municipios indígenas en donde la población mestiza empieza a tomar importancia, ésta trata de transformar la forma de elección tradicional y optar por el sistema de partidos (...). Hay que recordar que la intromisión de los partidos políticos ha sido poco favorable a la organización social de los pueblos indígenas; ha causado una transformación destructora de ésta, debilitándola y propiciando en muchas partes el abandono de su sistema jerárquico (...). Es

cierto que existen en la actualidad propuestas para el cargo de autoridad municipal que señalan a un miembro de la comunidad afiliado a un determinado partido político; pero también es cierto que éste está supeditado a las órdenes de los dirigentes de ese partido, que viven en la ciudad y no son originarios de las comunidades, ni conocen, ni observan, ni respetan el derecho consuetudinario, así como tampoco conocen las costumbres, tradiciones y creencias del lugar, simplemente tienen intereses propios muy ajenos a los de las comunidades indígenas(...). Estos partidos políticos continúan avanzando en la imposición del derecho positivo mejicano, ahora con la bandera de los usos y costumbres, a pesar de que el derecho positivo es excluyente del derecho consuetudinario y viceversa (...). Por todo esto, poco a poco vemos como el indígena va perdiendo su supremacía en favor de los nuevos vecindados mestizos, que llegan a tomar las riendas del gobierno y a transformar el sistema tradicional de organización (...), imponiendo elecciones por partidos, lo que va más de acuerdo con sus intereses particulares que con los de la comunidad.”

Juquila Vijanos sabe de esta ofensiva en contra de los Usos políticos indígenas. La comunidad cercana de Santa María Yaviche ha padecido el acoso de los paramilitares de la COCRUT por defender su sistema político tradicional y avanzar en la organización solidaria campesina: un muerto y ocho heridos, hasta la fecha. La comunidad, también próxima, de Tanetze Zaragoza perdió su organización tradicional hace unos años; y pasó a ser dirigida por un delegado del gobierno (en calidad de “administrador general”), precisamente, y en opinión de muchos, el paramilitar responsable de la masacre de Yaviche, Jacobo Chaves. En los primeros días de marzo de 2006, sin embargo, las radios *indigenistas* de la comarca anuncian con entusiasmo el “regreso” del pueblo de Tanetze a los “usos y costumbres”, tras una asamblea en la que los 400 votos de los partidarios del sistema de cargos tradicional quieren hacer valer su elemental derecho democrático sobre los 35 de los paramilitares de la COCRUT, con Chaves al frente. Al margen de que las autoridades “externas”, los organismos reguladores del estado de Oaxaca, acepten o no la iniciativa popular, los vecinos de Tanetze, de forma autónoma, suscribiendo de algún modo otro lema zapatista (“para ser libres no necesitamos que nos den permiso”), han reconstituido ya su administración comunitaria, con los cargos y autoridades tradicionales contemplados en los Usos. En una coyuntura política extremadamente peligrosa, bajo un doble poder de hecho y en espera de una represalia paramilitar, los ciudadanos de esta comunidad zapoteca han restablecido el “tequio” y han iniciado, bajo esta fórmula de trabajo cooperativo, la reparación de la carretera que los une a Juquila, comunidad hermana donde “la ley del pueblo” nunca ha sido suspendida.

¿Cómo responderá “el bando de las balas”, ante este espectacular fracaso de todas sus estrategias políticas, ideológicas, escolares...?

8)

En Juquila Vijanos, los diversos cargos rotativos se desempeñan durante un año, con excepción de la comisaría de bienes comunales, que abarca un trienio. Las personas sobre las que recae la dignidad del servicio son elegidas en la Asamblea de enero. Nadie percibe un salario por cumplir con su obligación cívica –antes al contrario, por restar tiempo de trabajo en las parcelas familiares, por “retener” físicamente al campesino durante muchas horas a la semana, constituye un “sacrificio”, una “carga”. El gobierno mejicano, dentro del conjunto de estrategias que ha ido diseñando para adular y controlar la *autonomía de hecho* indígena, instituyó, por decreto, un sueldo para las autoridades municipales. Se desprendía de la Ley de Coordinación Fiscal de 1980, y cosechó un rotundo fracaso: no pudiendo negarse a recibirlo, las comunidades, declarándolo obligatoriamente como “remuneración de la máxima autoridad local”, lo fueron depositando, sin embargo, sistemáticamente, en un *caja para sufragar gastos extraordinarios de la colectividad*, como obras públicas y desembolsos por visitas o festividades patronales.

Al lado de la “autoridad municipal”, en Juquila se nombran varios “regidores”, uno para cada área principal de los servicios comunitarios (salud, educación, obras,...), acompañados por sus respectivos “topiles”, que desempeñan una labor ‘policial’ *en sentido amplio* –asegurarse de que se cumplen las resoluciones, de que se respetan los acuerdos,... Hay también un “síndico”, que se asemeja más al policía *sensu stricto*, pues a él se confían las tareas poco gratas de poner multas, sancionar, retener a los transgresores, etc. El ya mencionado “comisario de bienes comunales” se encarga de hacer valer el Reglamento en el que se especifican los modos de aprovechamiento vecinal de los bienes colectivos y el uso conjunto, *comunero*, del bosque. Un “alcalde” con funciones nebulosas, de naturaleza judicial, también elegido cada año, trabaja *cerca* del “juez”, autoridad ‘externa’, a menudo vitalicia, que no suele residir en Juquila y a la que compete el *imposible* de aplicar la ley nacional mejicana, el derecho positivo, en la zona.

Hemos dicho “imposible” porque en esta comunidad no ha perdido todavía su ascendencia el llamado “derecho consuetudinario indígena”, código jurídico tradicional, asentado sobre la costumbre, no escrito, con importantes singularidades en cada localidad, al que los campesinos se someten voluntariamente para resolver sus pleitos, ejercer sus agravios, obtener reparaciones,... En Juquila, el “juez efectivo”, no declarado, vale decir el encargado de sancionar de acuerdo con el derecho

consuetudinario, es la autoridad municipal; en otras partes, el alcalde... A los campesinos zapotecos de la Sierra Juárez les importa muy poco que los dictámenes emitidos por su autoridad municipal para resolver los pleitos y litigios sean aceptados por la administración estatal como meros “arreglos internos”, “apaños intracomunitarios”, sin que se les reconozca carta de naturaleza jurídica.

Dentro de este derecho consuetudinario, muy interesante desde diversos puntos de vista, juega un papel decisivo la “ceremonia de reconciliación”, garantía de que se cierran verdaderamente las heridas de la enemistad, y la idea de que, más que castigar al infractor, compete a la comunidad identificar y resolver “el problema” subyacente, *el problema que buscó al hombre y casi lo usó para materializarse* (18). A nosotros también nos llamó la atención que este derecho oral, arraigado en la costumbre, retenido en la memoria de los mayores, materia fundamental de la educación comunitaria indígena, como veremos, deje una puerta abierta al resarcimiento *por la vía de la venganza* si el causante del daño rehuye la mediación de las autoridades tradicionales y la resolución comunitaria del conflicto. Sin embargo, el aspecto más reseñable del derecho consuetudinario indígena, que aún se aplica en pueblos indios de toda América Latina (19), reside en su funcionalidad *educativa*: como se ha podido señalar, partiendo de los estudios de Braulia Thillet, “en el contexto de la justicia comunitaria, las resoluciones involucran a toda la comunidad, es decir, hombres y mujeres, ancianos, adultos, jóvenes y niños. La participación de estos últimos es importante, pues cada evento comunitario se aprovecha para aprender de las experiencias de los adultos, así como de sus errores, para ya no repetirlos en el futuro. En ese sentido, en las comunidades indígenas, las asambleas convocadas para resolver los conflictos locales sirven no sólo para juzgar y sancionar a los culpables, sino que son concebidas como parte de la escuela de la vida” (20).

Pero el motor de la vida política de Juquila reside en la Reunión de Ciudadanos, la Asamblea de Vecinos. Se celebran cinco asambleas “ordinarias” cada ejercicio anual, siendo muy importante la primera, en la que se eligen los cargos, a principios de enero; y un número indeterminado de asambleas “extraordinarias”, convocadas por las autoridades ante circunstancias excepcionales o solicitadas por los ciudadanos y ratificadas por la autoridad municipal para atender iniciativas “de base”. Las autoridades y cargos municipales desempeñan su cometido bajo la meticulosa supervisión de la Asamblea, que exige una transparencia absoluta de la gestión y recaba, para cada medida o proyecto, el aval imprescindible de la consideración y consenso ciudadanos. No se trata sólo de que cada propuesta concreta de este o aquel regidor deba ser respaldada por la mayoría aritmética de la Asamblea; es preciso que cada proyecto,

cada idea, sea estudiada y discutida por todos y cada uno de los miembros de la localidad, en uno u otro de los diferentes ámbitos de la vida comunitaria.

Si hay algo que la mentalidad indígena detesta con todas sus fuerzas es la práctica de la *imposición*, el *despotismo político*. A lo largo del siglo XX, las revueltas e incluso insurrecciones indígena-campesinas “contra la imposición” se han prodigado en todos los Estados mexicanos, como ha analizado Armando Bartra, aunando el rechazo de los comportamientos tiránicos con la denostación del fraude y de la corrupción. En la doble inscripción de la bandera campesina revolucionaria (“Tierra y Libertad”), el segundo término no juega un papel subordinado: sin “libertad”, la mera provisión de tierras nunca ha sido un expediente efectivo de pacificación social... Y, para el indio, “libertad” tiene un doble significado: autonomía política (preservación de los Usos y Costumbres) y protagonismo directo e incondicionado del Pueblo, del conjunto de los vecinos, de la comunidad *en asamblea*, sin mediaciones ni representaciones.

En “Stina Jo Kucha. El Santo Padre Sol”, libro publicado por la Biblioteca Pública de Oaxaca en 1986, se recoge un testimonio ilustrativo de la comentada *prevalencia* política del Pueblo. Recoge la ceremonia de la entrega de la Vara de Mando al “presidente municipal” electo de la comunidad de San Juan Quiahije, en la región chatina:

“Sobre permiso a nuestro Santo Padre Sol, al Dios Supremo:

Recibe esta Vara de Mando (...). Ella es el símbolo del *permiso dado por el pueblo para conducirlo*.

Que no se meta, ni en tu cara ni en tu corazón, que tú eres superior. Sé humilde, no cambies tu forma de sentir, de pensar ni de actuar porque ya la tienes en tus manos. No empieces a creer en tu persona, que tú decides todo.

No pierdas el respeto del Pueblo.

Si tú como autoridad te portas mal, *el pueblo te pedirá cuentas* por no haber actuado con la rectitud que esta Vara representa, *y el pueblo podrá retirártela si no sabes sostenerla en tus manos con dignidad y respeto*. Pero solamente nuestro Santo Padre Sol dará permiso para aceptar esto y dará permiso al que tomará tu lugar y seguirá adelante.”

9)

En los últimos tiempos, la estrategia de los poderes estatales y federales en relación con los Usos y Costumbres ha cambiado. Sin prescindir de la represión física *selectiva*, siempre brutal y muy a menudo sangrienta, desplegándola en los casos en que concurre un factor adicional (la fortaleza de una organización campesina que se desea debilitar, intereses económicos influyentes para los cuales el autogobierno indio puede

suponer un escollo, conveniencia de dividir una comunidad de cara a su posterior desarticulación y evaporización por exigencias geoestratégicas, planes contrainsurgentes,...), se instrumentan, de preferencia, procedimientos “integradores”, tendentes a una *regulación institucional de la autonomía indígena* –reconocimiento jurídico, contabilidad administrativa y supervisión inquisitiva e interesada.

Por esta vía “civilizada” ha dado pasos significativos el estado de Oaxaca, particularmente con las reformas del Código de Instituciones Políticas y Procedimientos Electorales de Oaxaca (CIPPEO), recogidas en un título único al que se le ha dado un nombre ‘esclarecedor’: “De la Renovación de Ayuntamientos en los Municipios de Elección por Usos y Costumbres”. Se trata de un pleno reconocimiento jurídico de los ayuntamientos regidos por el derecho consuetudinario, por la “ley del pueblo” tradicional; pero esta *oficialización* va acompañada de la atribución, a determinados organismos de la administración estatal, de un poder efectivo de “intromisión” en la vida política de las comunidades: el Consejo General del Instituto Estatal Electoral de Oaxaca se erige en “supervisor” de los procesos electorales “en usos y costumbres”, determinando qué localidades se ajustan a la nueva normativa (artículo 110) e ingresan así en el Catálogo General de Municipios de Usos y Costumbres (artículo 114) y qué comunidades quedan excluidas, al margen de la legalidad, expuestas a cualquier tropelía policiaco-judicial. También corresponde al Consejo General del IEE “conocer” y resolver los “casos de controversias” que surjan en la renovación de los ayuntamientos (artículo 125), con lo que, en calidad de árbitro, si no de juez, podrá suscitar, manipular y reconducir las divisiones internas. Por último, sólo al mencionado organismo atañe “declarar la validez de la elección” (artículo 120), desposeyendo a la comunidad del derecho a establecer sus propios criterios de legitimidad. ¿Qué ocurrirá en casos como el de Tanetze Zaragoza, donde la población, por amplísima mayoría, estimaba “válida” la elección, “legítimo” el nuevo Consejo Municipal, y unas decenas de facciosos armados, con respaldo de organizaciones políticas nacionales, ascendencia sobre órganos gubernamentales, apoyo declarado del Capital, etc., impugnó todo el proceso y presionó al IEE para que buscara ‘irregularidades’ y no ratificara a las nuevas autoridades?

Una vez más en la historia reciente de México, la administración *roba las banderas* de los insurrectos con el objeto de desmovilizarlos y asimilarlos. Las reformas del CIPPEO, en septiembre de 1995, han sido presentadas como un ejemplo de respeto y preservación de la cultura y la autonomía indígenas. En Chiapas, el reconocimiento de los “territorios autónomos zapatistas” se inscribe en la misma estrategia ‘incorporadora’. Tanto en el caso de Oaxaca como de Chiapas, la concesión, de por sí

envenenada, no ha significado el fin de la violencia anti-indígena, antes al contrario. *Estamos ante una navaja afilada por sus dos caras, por el lado del reconocimiento jurídico y la aparatosa promoción cultural y por el de la represalia policial y para-policial, el asesinato selectivo y la intimidación permanente.* Por los mismos días en que el IEE de Oaxaca estudiaba el litigio de Tanetze, un grupo de priístas, con agentes municipales y policías del gobierno, interrumpían una asamblea de comuneros en el distrito de Juquila, practicaban detenciones y abrían fuego indiscriminado. La prensa dio este *saldo*: ocho detenidos, cuatro heridos y un desaparecido...

10)

El *sistema de cargos*, expresión indígena de lo que en occidente se denomina “democracia directa” o “participativa”, constituye, pues, la forma política que corresponde a la educación comunitaria. Pero, en este caso, utilizamos el término “correspondencia” en su acepción fuerte, que sugiere casi la idea de identificación: la democracia directa *es* educación comunitaria.

Aquí reside una diferencia capital con el concepto occidental de educación, con el sentido de la Escuela. En las comunidades indígenas el sistema político mismo desempeña funciones educativas, trasmisoras de la cultura, socializadoras. De ahí la importancia de un segundo rasgo del sistema de cargos, que en ocasiones pasa desapercibido: la *rotación*. Los cargos no sólo son “electivos”, son rigurosamente “rotativos”... Esto quiere decir que *todos* los miembros de la comunidad, a partir de los 15 años, y ya de un modo intensivo desde los 25, van a ocupar sucesivamente puestos de actividad práctica que les reportan un enorme conjunto de conocimientos *significativos*. La “hora del cargo” es también la hora de la apropiación cognoscitiva de la realidad social de la comunidad, en todas sus determinaciones (económicas, políticas, psicológicas, culturales,...). Los indígenas advierten que las obligaciones cívicas constituyen la ocasión de un aprendizaje vasto, y no meramente técnico. Un topil no sólo ha de conocer la naturaleza de su función, la especificidad de su cargo: para ejercerlo a la altura de las expectativas de la comunidad, con la rectitud que se le exige, ha de asimilar progresivamente los rasgos del entorno social que condicionan su labor. Puesto que los muchachos actuarán como topiles de varios regidores, las distintas parcelas de la vida comunitaria se les irán abriendo gradualmente, forzándoles a una experiencia *en* las mismas inseparable de un conocimiento *de* las mismas, y, lo más importante, aportándoles una comprensión progresiva de la dimensión humana, social, de dichas áreas (la salud de la localidad y la medicina tradicional, las instalaciones públicas y las formas cooperativas de

mantenerlas, las posibilidades reales de relación y comunicación con los hermanos de los municipio próximos y las formas solidarias de proveerse de las infraestructuras requeridas para fomentarlas, etc., etc., etc.).

Cuando, después de años “rotando” por los puestos inferiores, años de formación, de preparación y de aprendizajes *básicos*, se alcance la verdadera *edad de la razón*, y cada ciudadano deba empezar a desempeñar cargos de mayor responsabilidad, que exigen una atención intensificada al medio y proporcionan conocimientos más amplios y más profundos, en ese momento decisivo, la educación comunitaria indígena incorpora a la asamblea como *tutor* de primer orden: a ella se le rinde cuentas, pero también de ella se recogen informaciones, datos, recomendaciones,... imprescindibles para prestar un mejor servicio a la colectividad y para ampliar la *comprensión* del horizonte social local. La asamblea, desde este punto de vista, es una “fuente de documentación”.

Desde el principio, los Ancianos, interesándose por el desenvolvimiento cívico de los muchachos, prodigándose en consejos, asesorando, premiando simbólicamente y amonestando cuando es preciso, han constituido *el otro resorte* de la educación comunitaria, una educación ‘para’ los cargos y ‘por’ los cargos; desde el principio, los hombres más respetados de la localidad, los más dignos y los más sabios, se han implicado de corazón en el proceso formativo y moralizador de la juventud, erigiéndose sin duda en *el tutor mayor*.

En las comunidades, pues, se instaura una relación entre política y educación que Occidente *desconoce* radicalmente. Nuestras escuelas “preparan” y “modelan” el material humano atendiendo a los requerimientos del orden político establecido; trabajan, por así decirlo, *por encargo*. Las estructuras políticas, con las relaciones de poder que le son propias, ‘demandan’ un tipo particular de *ciudadano* para consolidarse; la escuela se lo proporciona. En otros estudios hemos indicado que la *docilidad* ha de ser un atributo esencial de esa ‘forma de subjetividad’ exigida, reclamada (a las instituciones educativas), por el sistema político imperante en el área del capitalismo occidental. La escuela *educa* para la reproducción de un orden político dado; pero este orden, por sí mismo, no forma, no socializa. Aparece como la meta, pero no como el medio. Es el objetivo, y nunca la herramienta. En “Sobre el porvenir de nuestras escuelas”, F. Nietzsche, a la altura de 1870, advirtió ya esta índole cardinal de la educación moderna.

Con su doble lenguaje cínico y des-moralizador, los pedagogos de Occidente declaman en favor de una “educación *para* la democracia”, evidenciando la triste circunstancia de que nuestro modelo político, indirecto y representativo, no educa por sí mismo, corroborando que la democracia liberal *no es educativa*. En los pueblos indios, por el contrario,

la organización democrática tradicional, el sistema de cargos, actuaba como agente de la educación comunitaria, formaba, socializaba, moralizaba, culturizaba. Se educaba *desde* la democracia; se disfrutaba de un modelo de democracia *sustancialmente educativo*. Europa educa para un uso demo-liberal de los hombres, para que el ciudadano se someta a un aparato de gobierno que sanciona la desigualdad en lo socio-económico y la subordinación en lo político; la comunidad indígena mesoamericana garantiza un uso educativo de la democracia, para que el ciudadano se integre en un sistema de auto-gobierno que preserva la igualdad en lo material y la libertad en lo político.

Al concepto de ciudadanía occidental se adhiere una disposición *heterónoma* de la moral: no admite la idea de un “buen ciudadano en sí”, de una bondad del ser humano centrada sobre sí misma. Se es un “buen ciudadano” en la medida en que uno *sirve* para el funcionamiento del orden económico-político impuesto; un hombre es bueno si no obstruye la reproducción de lo dado. Es la noción del “hombre-herramienta”, “hombre-instrumento”, apuntada en diversas ocasiones por Adorno y Horkheimer. El concepto de ciudadanía indígena supone una disposición *autónoma* de la moral: el auto-gobierno democrático hace al hombre “bueno” para que se regocije en su bondad; *el servicio desinteresado a una comunidad de iguales dignifica al ser humano y esa dignidad reconocida en uno mismo es la fuente de la autoestima y de la felicidad*. Tal bondad, tal dignidad, es un regalo de la organización comunitaria carente de finalidades segundas, se cierra sobre sí misma en la aspiración última de lo que algunas etnias llaman “la buena vida”, la felicidad; *la democracia india forja al ciudadano libre como condición de la felicidad*. He ahí la meta de la “educación comunitaria indígena”. El anhelo imposible de Fausto, que cifra el utopismo desmadejado de Occidente (y no es banal que lo haya señalado un *estadista*: Wolfgang Goethe), aquel “*vivir con gente libre en suelo libre*”, era cotidianidad en las comunidades indias, un tesoro salvaguardado por sus modos informales de educación.

La educación tradicional de los pueblos indios tiene por objetivo, no el Estado, sino la felicidad. La escuela es su contrario: como anotó el *filósofo del martillo* hace bastante más de un siglo, la escuela se resuelve indefectiblemente en el Estado:

“Una sola boca que habla y muchísimos oídos, con un número menor de manos que escriben: tal es el aparato académico exterior, tal es la máquina cultural puesta en funcionamiento. Por lo demás, aquel a quien pertenece esa boca está separado y es independiente de aquellos a quienes pertenecen los numerosos oídos; y esa doble autonomía se elogia entusiásticamente como *libertad académica*. Por otro lado, el profesor -para aumentar todavía más esa

libertad- puede decir prácticamente lo que quiera, y el estudiante puede escuchar prácticamente lo que quiera: *sólo que, a respetuosa distancia, y con cierta actitud avisada de espectador, está el Estado, para recordar de vez en cuando que él es el objetivo, el fin y la suma de ese extraño procedimiento consistente en hablar y en escuchar.*"

Condición “comunera”, educación “localista”

11)

Al lado de los usos políticos tradicionales, y como segundo componente de la forma de sociedad que corresponde a la “educación comunitaria indígena”, hallamos la propiedad *comunera* de la tierra.

El “comunalismo” sobredetermina todos los aspectos de la vida cotidiana de los pueblos indios, pues se sitúa al nivel de la reproducción material, se inscribe en la lógica primera de la subsistencia. Como en el caso de las formas de autogobierno comunitario, la *cancelación de la propiedad privada capitalista* se reviste de formas diversas, adopta muy variadas soluciones, dentro de un concepto nítido e invariable –el concepto de la inalienabilidad del territorio del municipio, entendido como prohibición de la venta de parcelas locales a “extranjeros”, lo que supondría una disminución, una *amputación*, del organismo territorial de la comunidad. La tierra de la comunidad no puede ser vendida porque no pertenece a nadie: la tierra de la comunidad *es* la comunidad misma. Los habitantes del pueblo viven de ella, siguiendo pautas familiares, comunales y cooperativas; y cualquier ataque a esa base común de la subsistencia será sufrida *por todos*.

En algunas localidades, como Juquila Vijanos, cada unidad familiar dispone de un lote de tierras, de donde extrae sus medios de alimentación; y, de hecho, lo trabaja *a su manera*, siguiendo su propio criterio, esencialmente con las fuerzas laborales de la casa, lo traspasa en herencia a sus hijos, de forma equitativa, etc. Pero aquello que se cultiva, que se traspasa, que, en ocasiones se “vende” a un vecino, siempre y sólo a un vecino, nunca a un forastero, es *el derecho de usufructo* de la parcela, no la parcela misma –cuyo único dueño reconocido es la comunidad. En otras comunidades, no se permite la herencia y las tierras son redistribuidas entre las unidades familiares periódicamente, tolerando la cesión o venta del “derecho de usufructo” sólo en casos excepcionales. Hay también poblados en los que “las tierras del común” cuentan más para la subsistencia de los vecinos que las minúsculas parcelas familiares, por lo que recuerdan experiencias colectivistas occidentales. Y, en fin, para terminar de complicar el cuadro, existe un número considerable de

comunidades indígenas que, al menos formalmente, han dado ya la espalda al ‘comunalismo’ tradicional, a la gestión comunera de la tierra, acogiendo formas distintas de propiedad privada (propiedad privada absoluta, propiedad privada bajo el compromiso de no vender a “extraños”, propiedad privada *sólo teórica* a fin de beneficiarse de créditos o subsidios especiales, etc.).

Al lado de las parcelas asignadas a las familias, existen terrenos estrictamente “comunales”, ejidos, bienes colectivos,... que se trabajan en común para obtener los medios con que sufragar eventos locales, como las festividades patronales, para cubrir gastos relacionados con la gestión municipal, para hacer frente a alguna circunstancia extraordinaria, como la visita de una personalidad importante o el envío de una delegación a este o aquel foro, para surtir de fondos una u otra “caja” comunitaria,... Determinados recursos comunales, como los bosques, el monte, etc., están abiertos a un aprovechamiento individual, familiar, pero bajo la supervisión de un “comisario” y en el cumplimiento de reglamentos consensuados.

Occidente, al analizar las modalidades de tenencia de la tierra, proyecta siempre un prejuicio individualista, traslada la idea de un propietario y una propiedad, de un sujeto de la posesión y un objeto poseído. A partir de ahí, despliega sus inevitables categorías, sus etiquetas; y habla de propiedad privada, propiedad cooperativa, propiedad estatal... No contempla la posibilidad de que exista *un ‘otro’* que no conceda tanta importancia al “título efectivo de propiedad” y mire sobre todo por la defensa de un patrimonio territorial local, por la salvaguarda de la comunidad. *Un ‘otro’* desinteresado por la *definición jurídica rigurosa* de su relación con la tierra, por la elección del “nombre” particular que mejor expresa esa relación. Algunos campesinos de Juquila confesaban su incapacidad para discernir si las parcelas que cultivaban eran ‘suyas’ o no lo eran, eran de la familia o del cabeza de familia, eran ‘de todos’ o más bien ‘del municipio’... Un indígena procuró darme a entender que el cafetal que recolectaba era suyo “para unas cosas sí” y “para otras cosas no”, mientras que era *de la Comunidad* “para todas las cosas”... El acuerdo inocultable, el consenso generalizado, atribuye un “dueño” único a todas las tierras, ya sean explotadas familiarmente o cooperativamente, con independencia de su modo de registro; y este dueño es la Comunidad, el Pueblo.

12)

Sólo la propiedad comunal de la tierra evita la eclosión de las desigualdades económicas, los contrastes de riqueza, pues descarta la posibilidad del acaparamiento de parcelas. Incluso en las comunidades como Juquila, donde el “derecho de usufructo” puede venderse a cualquier

vecino, la concentración territorial está descartada por la muy simple razón de que “ninguna familia va a adquirir más parcelas de las que realmente puede cultivar”. Y la capacidad laboral de las familias, su potencial como fuerza de trabajo, es similar.

El igualitarismo consecuente, que se refleja en las viviendas, llamativamente ‘parejas’, los atuendos, la franca camaradería entre todos los residentes, etc., es el caldo de cultivo más adecuado para un desenvolvimiento óptimo de la democracia india: al no haber diferencias sociales, desniveles económicos importantes, pugna de intereses (la economía de subsistencia, completada con alguna especialización ‘comercial’, como el café o el algodón, que proporciona ingresos monetarios a toda la aldea, no genera choques competitivos), los ciudadanos que desempeñan temporalmente los cargos pueden mirar, verdaderamente, sin condicionamientos ni presiones partidistas, por el bien común, por los intereses generales de la población. “Bien común” e “intereses generales” que Occidente esgrime demagógicamente como propósito de la dinámica política de los Estados (¿dónde está el *interés general* de una sociedad dividida en clases?, ¿cuál es el *bien común* de empresarios y trabajadores?); pero que, en las comunidades indígenas, en ausencia de la fractura social y del conflicto de clases, bajo el igualitarismo inducido por la propiedad comunera de la tierra, aparecen como únicos objetivos de un desempeño *digno* del cargo cívico, únicas metas de una gestión *recta* de los asuntos públicos, desempeño y gestión capaces de proporcionar estima y honorabilidad al ciudadano.

La fidelidad a la comunidad, la identificación con lo local, el particularismo indio, se nutren de esta armonía sustancial entre la base material de la existencia y la organización y la práctica políticas. De la esfera de las fuerzas económicas, lo mismo que de la órbita del gobierno municipal, dos planos simétricos, en retroalimentación, proceden las pulsiones a una identificación con el grupo y con sus condiciones de reproducción.

En medio del dolor, nos levantó el ánimo comprobar cómo los indígenas *desplazados de guerra*, cuyas vidas habían sido cortadas, separadas del plantel comunitario, hallaban un enorme consuelo y hasta un motivo solitario para la alegría, en la decisión colectiva de organizar *al modo tradicional*, democrático, autogestionario, la dirección de las cosas públicas, el “gobierno” del campamento, y de restablecer la filosofía *comunera*, cooperativa, de ayuda mutua, en las labores necesarias para procurarse los medios de subsistencia. Restauraban “lo local” allí donde su hermandad se profundizaba *por el sufrimiento*, re-fundaban la Comunidad en el alejamiento forzoso del marco geográfico originario... “Vivir con gente libre en suelo libre”, sueño fáustico, aún puede hacerse en Juquila

Vijanos; y habría que ser un monstruo para no embriagarse de afecto por la región, es decir, sus montes, sus cielos y sus gentes –*lo local*. Que gente libre forje un suelo libre -invente *un nuevo localismo*- es lo que se deja ver, entre espasmos de rabia y esperanza, en lugares como Polhó, donde la *humanidad* descubre el modo de hacerse por fin merecedora de su nombre...

13)

La educación comunitaria indígena se ha asentado sobre ese espíritu obstinadamente “localista”, que remonta sus orígenes a tiempos prehispánicos y aparece como una señal de identidad de todos los indígenas mesoamericanos. La mayor parte de los arqueólogos e historiadores actuales estiman que la “fidelidad a la localidad”, el “sentimiento comunitario”, se erige en el principal criterio de afiliación y solidaridad entre los indios centroamericanos, dejando a un lado los vínculos insuperablemente ‘primarios’ de la familia conyugal y la familia extensa. Pesa más el vínculo local que la identidad étnica; y, por ello, habiendo constituido una constante *milénaria* la rivalidad y el enfrentamiento entre localidades de la misma región o de regiones próximas, en todo tiempo y en todo lugar ha sido considerado un mal terrible, un peligro insondable, una verdadera abominación, la “división” intracomunitaria, la hostilidad ente hermanos de un mismo pueblo, la existencia de facciones en el municipio.

Asentada sobre el vigor de esta fraternidad local, la educación tradicional indígena sobredimensiona la significatividad de sus enseñanzas: agricultura local, climatología local, fauna y flora local, geografía local, historia local, costumbres locales, derecho local, usos políticos locales,... Se muestra, en verdad, muy poco interesada por lo que ocurre más allá de los límites de la comunidad porque, como órgano casi *vital* de los indígenas y preservadora de su condición y de su cultura, *los quiere por siempre allí, en el pueblo*. No prepara para la emigración –eso atañe hoy a la Escuela; sirve a la causa de una integración física y espiritual del indígena en su medio geográfico y en su tradición cultural. Desmantelada en variable medida esta educación comunitaria, el campesino se extraña de su propia comarca: lo que oye en la Escuela le ayuda poco a sobrevivir en la comunidad, a comprender y amar a sus hermanos, a sentirse cómodo en su propia piel.

Según Joseph W. Whitecottom, dejando a un lado las obvias determinaciones lingüísticas y culturales, cabe definir la *condición india* como “campesinado que mantiene una peculiar relación con la tierra y con la comunidad”. Es precisamente la singularidad de esa relación con la tierra *de aquí* y la comunidad *nuestra*, instituyente, como veremos, de un

“localismo” sublimado en filosofía, en cosmovisión, la que se halla hoy en el centro de la diana sobre la que dispara la Escuela. Por su naturaleza ‘universalista’, homogeneizadora, por su aversión hacia los patrimonios culturales regionales, por su racionalismo descarnado y por el juego interno de sus categorías *idealistas*, de sus abstracciones y de sus “peticiones de principio” apenas veladas, la institución escolar propugna en todo momento una *superación* de lo local, un olvido de lo más cercano y de lo más concreto. No pudiendo comprender la *otredad* del indio, incapaz de respetar su afiliación localista, quisiera borrarlo del mapa; sabe que para difuminarlo, desaparecerlo, basta con arrancarlo de su comunidad, separarlo de su tierra, arrojarlo a un basurero urbano. Es lo que procura, todos los días, con sus currículos no-significativos y su “pedagogía implícita” agrófoba. Por su parte, la educación comunitaria indígena se abraza a lo local, en la acepción más amplia y rica del término, forma parte de lo local, *lo expresa*.

14)

Lo local no es sólo el conjunto de los edificios del pueblo; la *comunidad* no es sólo el conjunto de los residentes. Una canción *tseltal*, recogida por A. Paoli, sugiere el verdadero alcance de estos conceptos:

“Está contento nuestro corazón
cuando no hay problemas en nuestra comunidad:
somos todos entonces un solo corazón
y sentimos que el ambiente también sonrío.”

Dentro de la comunidad, todos los entes, personas, objetos, fuerzas de la naturaleza, animales, rasgos del relieve, prácticas sociales,... son *sujetos* que influyen y son influidos, que actúan unos en otros, que coexisten en una movediza *interdeterminación*. Se diría que hasta el más ínfimo elemento de la realidad comunitaria es “espíritu” para el indígena, es “gente”, “alma” (en el sentido platónico: “aquello que se mueve por sí mismo”), pero nada puede y en nada se manifiesta *sin el concurso* de todo lo demás. Para aludir a este aspecto capital de la mentalidad india, Carlos Lenkersdorf, entre otros, ha hablado de “*intersubjetividad*”.

Las lenguas indígenas resultan particularmente “esquivas” para los afanes traductores occidentales en virtud del papel que juega en ellas la multiplicidad de los sujetos y por los diversos tipos de intersubjetividad y transubjetividad que obtienen expresión verbal, gramatical, sintáctica. Lenkersdorf ha analizado con detalle este fenómeno de la intersubjetividad en la lengua maya tojolabal. Pero parece que se trata de un rasgo compartido por todas las lenguas mayas, incluso por todas las lenguas

indígenas mesoamericanas. El zapoteco no constituye una excepción: hemos notado que los indígenas de Juquila *padecen*, cuando hablan en castellano, esa especie de *dictadura de la primera persona*, esa hegemonía del “yo”, que complica indeciblemente la expresión de unos sentimientos comunitarios en los que el sujeto, aun conteniendo al “yo”, habría de ser distinto y más vasto, habría de estar abierto a una identificación más profunda del hablante con “el ambiente”, debería ser capaz de referir interrelaciones específicas entre seres y objetos y de indicar la disolución circunstancial del individuo en esos conjuntos inestables de interdependencias.

Este protagonismo innegable de la intersubjetividad en la cosmovisión indígena, reflejada en el lenguaje y reforzada por el lenguaje, nos señala que *la comunidad, lo local, es vivido como una realidad colectiva, donde naturaleza y sociedad están necesariamente integradas, donde la materia y el espíritu rompen sus corazas formales y se funden en un abrazo que ya lo abarca todo*. El objetivo esencial, constituyente, de la educación tradicional indígena se cifra en promover la “armonía”, el perfecto avenimiento entre todos los componentes de esta colectividad, la *paz* en la comunidad, entendida siempre como *ausencia del problema*, el ideal de la “vida buena”.

Es de esta forma como “lo local” adquiere una dimensión filosófica, trascendente, manifiesta en los mitos y en las leyendas, y se adhiere a un proyecto colectivo de vida que es a su vez un proyecto de vida colectiva, asumido por la educación comunitaria. La expresión tseltal que subsume ese proyecto, y que en ocasiones se ha traducido como “vivir en el bien”, ha merecido estudios. Es esta: “lekil huxlejal”.

15)

La *paz* y la “vida buena” constituyen el objetivo último de la educación comunitaria porque son sentidos también como el *ideal* de existencia indígena. Sólo puede haber paz en la evitación del “problema”, y se entiende por tal aquel proceso que altera la armonía deseable de la comunidad, una armonía que aparece, a la vez, como cuestión social y del ecosistema, humana y medioambiental, material y espiritual. Como ha señalado A. Paoli, y podemos hacer extensible al resto de las etnias mesoamericanas, “los tseltales y los tsotsiles hablan de la paz como de una *cuestión social y cósmica*, aunque experimentada por el individuo”.

Los modos y procedimientos para “resolver el problema” ocupan un lugar de privilegio en lo que llamaríamos el “currículo” de las instancias informales de la educación comunitaria: familias, autoridades, Ancianos, adivinos y curanderos,... Queda claro que cualquier problema que afecte a un miembro de la comunidad afecta, casi con la misma virulencia, a todos

y cada uno de sus integrantes (“está contento nuestro corazón cuando no hay problemas en la comunidad”), y que la paz, el *contento* individual y colectivo, sólo puede restablecerse si el conflicto se solventa. Queda también claro que la eliminación del problema es una responsabilidad de todos, que cada quien puede aportar algo en esa dirección. Y que no se debe mirar con saña al aparente ‘culpable’, al ‘infractor’, al causante del daño o del litigio: el problema, que ya debía preexistir, *lo buscó a él*, se sirvió de él para manifestarse. Tan importante es asegurar la “reconciliación” de las partes, si ha habido un pleito, la “conformidad” del perturbador con las medidas reparadoras, en su caso, como erradicar las causas profundas, impersonales, del conflicto. Las aguas de la armonía retornan a su cauce si y sólo si la comunidad vuelve a sentirse “como un solo corazón”. Entonces sobreviene la paz:

“Cuando hay paz, la vida es perfecta.
Cuando hay paz no existe la tristeza en el corazón,
no hay molestia, no hay llanto, no hay miedo ni hay muerte;
existe la *vida buena* en su esplendor:
somos un solo corazón, somos unidad,
es igual el derecho para todos,
todos tomamos igual la grandeza de todos,
hay amor,
hay igualdad en nuestros corazones.”

El “localismo” trascendente de las comunidades no puede admitir una “resolución en falso” del problema. La comunidad en su conjunto sufriría las consecuencias; el ambiente seguiría acusando la tristeza y la misma naturaleza exteriorizaría su pesar. Hay “resolución en falso” cuando el perturbador no logra reconocer la legitimidad de la sanción; cuando no recupera su aprendizaje, no vuelven a él los conocimientos y las pautas de comportamiento que le inculcó la educación comunitaria y que el problema le hizo perder. Se sitúa de ese modo ‘fuera’ de la comunidad; y la parte, la fractura, la quiebra. Aflige al cosmos. Urge que regrese al consenso local, al parecer colectivo; debe asumir la justeza del castigo, y hacerlo de corazón. Como anota Antonio Paoli, “el auto-convencimiento de que el castigo dado por la comunidad es justo permite al infractor reconocer y con el reconocimiento recupera la razón perdida”. Retorna a él la educación extraviada, el aprendizaje hurtado. Una ceremonia certifica que se ha hecho la paz: “Cuando se ha terminado un conflicto, el que ofendió sirve refresco, a veces también reparte dulces y comida, para sellar otra vez la amistad y hacer la paz”. El contento de la comunidad, fortalecida en su unidad, la armonía reconquistada para el microcosmos *local*, “se proyecta

y se siente en el medio ambiente de forma inmediata, y el ecosistema feliz hace ligeras y alegres a las personas” (A. Paoli). Así lo expresa la canción:

“Somos entonces así como las estrellas que emiten luz desde el firmamento
y como las aguas que fluyen tranquilas.
Somos como *el cosmos de aquí*
y como el cosmos infinito del allá.
Todo nos es familiar en el mundo de la paz y de la vida buena.”

La educación tradicional enseña que *nadie* puede “hacer la paz” por la comunidad; sólo la comunidad misma puede hallar y eliminar el problema que se ha personalizado en un hermano y, volviéndolo contra sí mismo, contra sus compañeros, contra la armonía local, ha afligido a todo “el cosmos de aquí”. Los poderes externos, policías, jueces y tribunales, quedan desautorizados. La “vida buena” es un conjunto de condiciones socio-ecológicas y morales *locales* que los extraños no pueden comprender. Toda intromisión ‘universalista’ es una agresión: Jan de Vos ha hablado, al respecto, de “agresión ladina”, subrayando su doble índole, *taimada* y *mestiza*.

En muchos caso, el problema encuentra a un joven y lo usa para dañar a la comunidad. Los padres han sido educados para afrontar la situación con energía y ternura: “Nuestros hijos requieren de una buena forma de corrección, un mandar con rectitud (...); necesitan también nuestra palabra de cariño”, refiere Manuel Aguilar, indígena de la comunidad de Betania, Chiapas. Pero no siempre pueden los padres, por sí solos, hacer la paz. Toda la comunidad debe saber entonces del problema y discernir el modo de resolverlo. Como las autoridades municipales tradicionales cuentan, no sólo con el respeto y la estima del pueblo, sino también con el asesoramiento de los Ancianos, “gente grande y sabia”; como, con el permiso de la comunidad y bajo su supervisión, ellas son las administradoras del derecho consuetudinario local, en la práctica tendrán que intervenir vigorosamente para solucionar muchos conflictos, máxime cuando los padres y familiares de un niño no logran que éste recupere el aprendizaje y la educación *perdidos*. Un testimonio de Tlacolula de Matamoros, Oaxaca, ilustra el proceder de la autoridad municipal ante un joven que reincide en su falta: sanción física, penalidad “corporal”... (21).

Durante las últimas décadas del siglo XX, la educación comunitaria indígena empieza a prescindir de los castigos físicos, práctica común de las Escuelas rurales hasta nuestros días, por otro lado. Formas de penalidad simbólicas, laborales y finalmente económicas ocuparán el lugar de los varazos. Diversas fuentes indican que el empleo del castigo físico señalaba un *fracaso* de la comunidad, que no hallaba otro modo de ‘corregir’ al

infractor; señalan también que se trataba de una medida de excepción, la última, la más penosa de administrar (dejando a un lado la ‘expulsión’ de la localidad, verdadero ajusticiamiento psicológico), casi siempre para casos graves de reincidencia. Como agentes de socialización y moralización, como educadores *informales*, padres y autoridades emplearon circunstancialmente la violencia. Derechos consuetudinarios locales se lo permitían. “Nosotros, que quisimos construir un mundo donde la amabilidad fuera la norma, no pudimos sin embargo ser siempre amables en nuestra lucha”, anotó Brecht. Al ideal indígena de la “vida buena”, de la “paz”, del “vivir en el bien”... tampoco le cupo siempre la dicha de no recurrir a la crueldad.

16)

La educación comunitaria reforzaba el apego a lo local a través de determinadas dinámicas tradicionales que operaban fundamentalmente en las familias. Entre ellas, cabe destacar la charla vespertina del padre, de regreso de los campos, mientras se ocupaba de los niños para que la mujer preparara sin interferencias la cena, una verdadera ‘institución’ cotidiana en la que las palabras del progenitor eran escuchadas por la prole con un máximo de atención y de respeto. En la casa de la familia Francisco Yescas era raro el crepúsculo que no sorprendía al padre en plena exposición, sentado cerca de Ezequiela, que cocinaba los frijoles, con el niño recién nacido sobre las rodillas y los hijos alrededor, en actitud casi reverente. Hemos sabido, por los escritos de Mario Molina Cruz y otros, que la *charla vespertina de los padres* era tan habitual bajo los tejados zapotecos de la Sierra Juárez como las tortillas de maíz y el café que, entretanto, se calentaban al fuego.

Como los trabajos diarios son duros, y el cuerpo acaba fatigado, la tarde era el momento ideal para relajarse y conversar con los hijos, sin mayores distracciones, con una intención especial, cuidando particularmente las palabras y escogiendo a conciencia los objetos del discurso. Más cálidos que un sermón dominical, más vívidos que una explicación del maestro, más próximos que la perorata de un Anciano, estos semi-monólogos del padre han debido marcar la conciencia de los niños con una intensidad difícil de subestimar. El asunto solía ser “local”, si bien se extraía de él o una suerte de moraleja moral, o un argumento crítico contra tal o cual influencia externa, o una reconvención hacia inclinaciones inadecuadas de los hijos,...

La educación comunitaria indígena se servía en esta ocasión del padre, como se servía de los familiares y amigos adultos cuando los niños acompañaban a los mayores al trabajo. Pude observar, en Juquila, que los niños eran enviados al cafetal, sobre todo los fines de semana, cuando la

Escuela les da una tregua, no tanto para ayudar a los mayores, para realizar alguna tarea concreta adaptada a su edad, como para erigirlos en objetos de una dinámica colectiva inmediatamente ‘socializadora’, ‘moralizadora’. El niño se convierte entonces en el centro de la reunión, desplazando al árbol, y todos los campesinos aprovechan su disponibilidad para conversar con él, darle consejos, enseñarle mañas y maneras laborales, contarle historias, amonestarle,... La temática de las charlas, de las bromas, de las risas, de los cuentos,... giraba siempre alrededor de lo local, de lo comunitario. Se diría que no existía otro mundo que el del poblado. Notábamos que no nos hallábamos ante la consabida muestra de simpatía hacia los niños: la voluntad de rigor y una especie de atmósfera ceremonial que envolvía el encuentro delataba una *práctica conciente de culturización*, probablemente venida a menos con la invasión usurpadora de la Escuela, pero todavía operativa. La circunstancia de que muchas labores agrícolas, muchos eventos del ciclo productivo, a los cuales los niños asisten desde muy temprana edad, se desarrollen en un contexto social altamente *ritualizado*, grávido de simbolismos y alegorías, surcado por leyendas y mitos, acentúa la eficacia educativa del mencionado procedimiento socializador.

Paralelo es el caso de las asambleas convocadas para resolver litigios y reprobar comportamientos atentatorios contra la “armonía e integridad” de la comunidad. Como ya se ha indicado, la asistencia de los niños a estas reuniones era aprovechada sistemáticamente por el colectivo para enriquecer el proceso de formación de los jóvenes, mostrándoles aspectos cardinales del derecho consuetudinario y profundizando su asimilación de la cosmovisión indígena.

Lo local como materia de la educación comunitaria reaparece en el contexto de las festividades patronales, bajo un amplio repertorio de representaciones, danzas, cantos, bailes, ceremonias, ritos, recitaciones, juegos tradicionales, etc., La historia y la cultura de la comunidad sigue aflorando en esos y otros escenarios festivos y religiosos. Cargos específicos dentro de la jerarquía cívico-religiosa, como los mayordomos, se encargaban de disponer todo lo necesario, persuadidos de que, bajo la apariencia de lo lúdico, era toda una *empresa subjetivadora y moralizadora* la que se desplegaba durante varios días. Cabría definir estas festividades como la ocasión de una verdadera apoteosis de la educación informal comunitaria. No se han perdido, hasta la fecha; pero algunos escritores indígenas denuncian su trivialización y su floclorización...

En estas y otras ocasiones, el método pedagógico aplicado por la educación informal indígena era la *oralitura*, “un recurso de enseñanza para contrarrestar ideologías extrañas y ajenas”, en el decir de Mario Molina, “arma de resistencia cultural” en la expresión más sintética de Enrique Marroquín. La “oralitura” conserva, vivifica y transmite un

patrimonio rico y variado de mitos y leyendas, de cuentos e historias, que encierran no sólo el ideal de vida indígena, su cosmogonía, su moralidad,... sino también herramientas conceptuales para la defensa de la comunidad, de la condición india, de la cultura originaria. Más adelante abordaremos el estudio de algunos de los mitos más significativos de la “oralitura” zapoteca. Es difícil concebir un medio más eficaz de convertir *lo local* en negación y cuestionamiento de un universalismo falaz, parcial, partidista...

17)

Lo local indígena está amenazado. Su enemigo es el avance de la propiedad privada capitalista en el medio rural, con sus efectos erosivos y disgregadores de la comunidad. En la medida en que los pueblos indios empiezan a asimilar una lógica empresarial, mercantil, y dejan de valorar la tierra tal un bien espiritual para concebirla como ‘objeto de explotación’, como *materia*, el apego al “patrimonio común territorial” se debilita. Las estrategias del gobierno procuran acelerar ese *tránsito* conceptual, movilizándolo para ello las fuerzas de la seducción (alienación cultural) y las de la opresión (ahogo económico, acoso político).

Bien por necesidad -por el estrangulamiento de la relativa autosuficiencia económica de la comunidad y por la crisis de los sectores ejidales modernos-, bien por fascinación -por las expectativas de mejora material y de enriquecimiento suscitadas en determinados sectores indígenas- son ya muchos, demasiados, los “comuneros” que han renunciado a su condición, erigiéndose en pequeños propietarios ‘libres’ o en jornaleros rurales. El magnífico edificio de la localidad indígena comunal, regida por sus Usos y Costumbres tradicionales, orgullosa de su autarquía económica relativa y de su autogobierno democrático, ve multiplicarse sus grietas a golpes de ofensiva cultural occidentalizadora, política económica neo-liberal y campaña de terror policíaco-militar. La reforma del artículo 27 constitucional ha dado alas jurídicas al desmantelamiento económico de las comunidades, respondiendo al convencimiento gubernamental de que el autogobierno democrático indio, el sistema de cargos tradicional, no podrá soportar la supresión de su nutriente socio-económica, la cancelación del igualitarismo comunero, y caerá por sí solo, tras corromperse y pervertirse, minado por los nuevos juegos de intereses.

Acertada en lo fundamental, esta inteligencia del poder (socavar la base económica para que no pueda sostenerse la superestructura política e ideológica), compatible con el reconocimiento jurídico de los Usos y Costumbres, una aceptación demagógica y estratégica, ha chocado en los últimos años con la emergencia de un *movimiento político indígena* que recoge la tradición de las luchas campesinas del siglo XX, perfeccionando sus modos organizativos y recreando sus formulaciones ideológicas. El

caso más espectacular es de sobra conocido: el *zapatismo* chiapaneco. Pero los próximos años contemplarán el auge de otras tendencias, como el *magonismo* de Oaxaca, las resistencias que no sabríamos etiquetar de Guerrero, etc. *La defensa del comunismo tradicional contra la propiedad privada, del autogobierno democrático indio contra la democracia representativa liberal y de las culturas étnicas locales contra el pseudo-universalismo occidental se hayan en la base de todos estos movimientos*, por lo que existe una respuesta simétrica, una relación conflictual biunívoca, una inteligencia de la insumisión tan clara como la inteligencia de la dominación.

Estamos apuntando que el futuro es incierto, siendo terrífico el presente. Que todavía hay una lucha por librar, aunque en muchas partes ya se ha perdido la guerra. Hemos seleccionado algunos *testimonios indígenas de la derrota*, no tanto por afición a la necrología como por apego a la verdad:

“Ahora nosotros podemos vender la tierra a cualquier gente que tenga el dinero para comprarnos. Y la vendemos a cualquier precio dada la situación económica tan difícil; es el precio de la miseria.

El campesino costeño que no cuenta con recursos para la siembra, al existir una apertura del Artículo 27 Constitucional para la venta de nuestras tierras, que antes eran inalienables, las empezamos a vender al mejor postor por no contar con los suficientes recursos para la siembra, por no contar con una ayuda seria para desarrollar la agricultura. La crisis económica que abate al país nos perjudica grandemente, y a nosotros nos convierte en esclavos del mejor comprador; muchos de estos compradores son extranjeros en esta región de la Costa. Eso es lo que ha hecho el nuevo artículo 27 Constitucional con nuestras comunidades, al dar apertura a la venta: acabar con las tierras ejidales y las comunales.”

... ..

“Cuando el campesino vende, vende con dolor, vende como vender a su madre; la tierra para nosotros es lo principal, es nuestro vientre, es nuestra raíz, es nuestra esencia, es todo.

Pero la situación nos obliga casi a vender. Por ejemplo, nosotros tenemos un terrenito de 10 hectáreas en la zona turística de Puerto Escondido; alrededor de nosotros hay cuatro o cinco edificios, seis hoteles: entonces esto provoca que nuestra tierra se erosione, porque ellos empiezan a hacer pozos de gran profundidad, los hoteles consumen mucha agua, empiezan a devastar, a construir casas en cemento... Entonces la tierra deja de ser tierra, se erosiona, se hace desierto; nuestros pozos no son tan profundos y no tenemos agua: ¿cómo es posible sembrar allí? Es esta la razón: nosotros nos vemos obligados, no es que hayamos perdido la conciencia de la tierra, ni el amor a ella; lo conservamos, pero ellos nos hacen irnos. Como lo hicieron los colonizadores españoles, ahora nos hacen huir los colonizadores mexicanos, estadounidenses,

Europeos, que tienen dinero para comprar, pero además tienen el apoyo de todo el gobierno mexicano para hacerlo.”

... ..

“Aquí en la Costa lo estamos sintiendo y viendo en la evolución de nuestra cultura y en nuestra gente: la venida de tanto extranjero que tiene negocios y ahora compra tierras por la facilidad que le dio la modificación del artículo 27 constitucional ha hecho que nuestra gente ya no quiera comer nuestra comida regional sino espagueti o hot dogs, sueñan con otra clase de ropa, etc., etc. Y, de haber sido señores de estas tierras, ahora son los siervos de toda esa gente extraña, venida de afuera. ¿Dónde está el porvenir, el progreso, una situación económica mejor para el indígena? En todos esos centros turísticos lo que les espera es un trabajo de mozo, mesero o de lava-platos.”

... ..

“Los Tacuates retrocedimos cada vez más, hasta que nos sacaron; pero nosotros tuvimos la culpa por lo que se refiere a los solares, las casas y los terrenos de cultivo: no nos lo quitaron, lo vendimos baratos y mentiríamos si dijéramos que nos los quitaron a la fuerza. Es cierto, muchas veces pedimos prestado porque estaba el hijo enfermo; o alguien de nosotros, que tenía un compromiso, una mayordomía, una deuda, o que no se dio la cosecha; también cuando se cometía un ‘error’, quiero decir un delito grave, que de veras lo cometió o que se lo achacaron por maldad. Nos agarraban y el Juzgado nos sacaba mucho dinero; y, al no tener, se empeñaba el terreno o el solar y ya después no se podía devolver y se perdía la tierra. El solar también lo vendimos barato en una borrachera. Y así fueron ocupando las casas, las tierras que antes eran de Tacuates.”

(Fuente: “El Derecho Consuetudinario Indígena en Oaxaca”, obra de Carmen Cordero Avendaño de Duran, 2001)

18)

Una mirada retrospectiva crítica debería reconocer, sin asombro, que la tragedia histórica de las comunidades indígenas, tal y como hoy se nos presenta, sitúa su “punto conceptual de anclaje” en la *importación de las categorías de la Ilustración europea*.

En la etapa colonial, y *con los pertrechos* de un legado prehispánico difícil de aislar y de describir, una lucha social prolongada, popular, anti-española y anti-aristocrática, que abarca los siglos XVI, XVII y XVIII, conquista, con lentitud y demora, el modelo, todavía vigente, del pueblo indio autogestionario. La localidad indígena democrática y comunera no se forja, rigurosamente hablando, *contra* el dominio español, sino *bajo* este dominio. De algún modo, se vio alentada, incluso, por la política de la Corona. Aquello que (ojalá nunca podamos sancionarlo) cabría identificar como el “principio del fin” de la comunidad indígena, la *fragua* del

holocausto, toma forma en el siglo XIX, tras la Independencia, de la mano del liberalismo político y económico, de la ordenación social capitalista – del Proyecto Ilustrado, en suma.

La misma Modernidad que en Europa arrojó un componente supuestamente *progresista*, revolucionario, *superador* de las formas feudales, en México asume desde el principio, y en lo que afecta a los pueblos indios, un carácter opresivo, avasallador. Todavía hoy cabe identificar, en los *ídolos* de la Ilustración, la *episteme* (el sustrato teórico y filosófico) de las prácticas etnocidas y occidentalizadoras desplegadas por los Malos Gobiernos mexicanos contra el peligro de la “diferencia” indígena.

En efecto, la disciplina historiográfica puede reconstituir sin excesiva dificultad la génesis de la comunidad indígena *en usos y costumbres*. En las primeras páginas de este ensayo apuntamos algunos rasgos del proceso histórico que forjó, a partir de la lucha de los “macehuales”, la forma actual del autogobierno indio comunero. La democracia directa de las comunidades se configura a partir de la implantación del modelo español del “cabildo municipal” en las *repúblicas de indios*, desde 1530. A este modelo, injertado sobre un nebuloso legado prehispánico, debe rasgos tan decisivos como el carácter electivo y rotativo de los cargos, las regidurías, el papel de la Reunión de Ciudadanos,... También en esta época se instituye la base territorial de las comunidades, con las frecuentes concesiones de predios, las llamadas “mercedes”, etc., alcanzándose el “reconocimiento legal de la comunidad”. En definitiva, cabría conceptualizar la organización india como una “donación” española a un sujeto *ancestral*, modificada y recreada por las luchas indígenas populares. La larga duración de las formaciones culturales permite descubrir, tras muchos de los conceptos nucleares de la vida espiritual indígena, tras muchas de sus creencias, de las prácticas que determinan su ámbito de lo sagrado, un basamento prehispánico, en el que se superponen influjos preclásicos, clásicos y posclásicos. Pero la forma económica y política del “pueblo de indios” cristaliza en la época colonial.

Para que, por la vía del conflicto social (la denominada “rebelión de los macehuales”), la comunidad indígena se despojara de su índole jerárquica, elitista, de su rígida estructuración social, de las formas de gobierno que sancionaban los privilegios de una oligarquía, de los modos seculares de acaparamiento de la tierra, etc., sentando las bases del igualitarismo y de la democracia participativa que hoy la disfrutan como verdadera *rara avis* de la contemporaneidad, fueron decisivas ciertas contingencias históricas, determinados factores coyunturales: un descenso importante de la población, que redujo el número de nobles elegibles para los cargos (la ley vetaba el acceso de los indígenas “comunes” a los puestos del gobierno

municipal); la aculturación y el desprestigio de esos nobles, que, como señalara Ch. Gibson, deben optar, o por una ‘españolización’ que les priva del *respeto del pueblo*, o por una “plebeyización”, acelerada por la crisis de sus empresas, que los desposee del *poder sobre el pueblo*; el reforzamiento de la autoridad de una burocracia española que (ante la multiplicación de los conflictos entre los macehuales y los nobles, el uso creciente de las vías legales -solicitudes, peticiones, tramitaciones,...- por parte de los indígenas ‘corrientes’ y la decadencia de los caciques, que en todos lados se empobrecen y en todos lados pierden prerrogativas políticas) ratifica en sus cargos a un número creciente de indios de origen humilde elegidos por las asambleas comunitarias; los abusos de muchos poderosos locales, que originan insurrecciones a menudo victoriosas; etc.

En el marco de esas condiciones históricas “propicias”, la lucha popular indígena de la etapa colonial manifiesta tres dimensiones, tres componentes, que se instalan para siempre en la médula de la resistencia comunitaria: una batalla por la *democratización* del gobierno municipal (evitación de “permanencias” en los cargos, de exclusiones sistemáticas, de influencias ilegítimas en la gestión, y, en general, de todo aquello que pudiera redundar en un menoscabo del papel de la asamblea); una lucha por la *igualdad social y económica* (conflicto de pobres contra ricos, de comuneros contra aristócratas); y una pelea por la salvaguarda de las *señas civilizatorias indígenas*, amenazadas por una u otra asechanza del imperialismo cultural.

Hay algo crucial que, evidenciando su matriz europea decimonónica, su constitución burguesa, la “ciencia de la historia” tiende a perder de vista: que fenómenos históricos tan *sacralizados* como la Independencia y la Revolución mejicanas supusieron una calamidad para los pueblos indios (aunque en aspectos puntuales pudiera hablarse demagógicamente de “mejoras”) e inauguraron una catástrofe *inconclusa* que se alimenta precisamente de las categorías y de los principios de la *Ratio* burguesa, tal y como se perfilaron en el liberalismo ‘modernizador’ del siglo XIX y en el reformismo de la mayor parte del siglo XX, desembocando, sin soluciones importantes de continuidad, en un vástago degenerado que ha recibido el nombre de “neo-liberalismo”...

La primera aparición ‘coherente’ del liberalismo en México, la llamada Reforma, encabezada por el indio Benito Juárez en la segunda mitad del siglo XIX, constituye ya una terrible *amenaza* para la comunidad indígena: promueve la privatización, la “individualización” al menos, de las propiedades comunales. De hecho, suscitó la venta de bienes colectivos, agudizando los contratos económicos entre los campesinos de los pueblos indios. Por otro lado, con la creación de los “distritos” y, para ello, de la

figura de un funcionario intermedio entre el poder municipal y el poder estatal, se atenta contra la autonomía política de la comunidad.

A pesar de que en las sublevaciones *independentistas* de Hidalgo, Morelos y Guerrero se percibe con nitidez, desde el principio, una faceta de *lucha indígena-campesina* por la defensa de los intereses específicos de las comunidades (por la autonomía y contra un Estado fuerte centralizador, por la tierra y contra los latifundistas, por la democracia india y contra los abusos e imposiciones de la burocracia,...), aquello que la historiografía hagiográfica centroamericana ensalza como la “flor” del proceso, el movimiento de la Reforma juarista, no hizo, en muchos planos, más que traicionar a la causa indígena, fomentando dinámicas anti-comunitarias desatadas en los siglos anteriores (en el periodo colonial, a la vez que se instituye legalmente el relativo autogobierno indígena, la comunidad campesina es atacada de facto y se ve privada de parte de sus tierras, en beneficio de propietarios individuales, caciques, nobles, españoles...) y que alcanzarán su punto de máxima exacerbación en el tránsito de milenios (usurpaciones, expropiaciones y privatizaciones a favor de las transnacionales, de los oligarcas locales o regionales, de las empresas capitalistas modernas, de los réditos fraudulentos de la clase política estatal y federal,...).

La Reforma liberal juarista se resuelve, en definitiva, como un ataque a la base territorial de los pueblos indios, a la autonomía comunitaria, a la propiedad colectiva, al igualitarismo socio-económico y a la propia democracia india –los más ricos pudieron aprovechar su capital para desvirtuarla y asegurarse posiciones de control e influencia... El Porfiriato, que a otros niveles se presenta como una antítesis de la política juarista, en este ámbito constituye su mera prolongación. El autoritarismo de Porfirio Díaz, la apertura paralela al capital extranjero, nubla definitivamente, para los pueblos indios, unos cielos que empezaron a encapotarse con Juárez...

Pero esto no quiere decir que los campesinos se limitaran a aceptar con resignación el nuevo cariz de la política. Al contrario, las espectaculares insurrecciones rurales del siglo XIX constituyen, como ha sintetizado Armando Bartra, una “manifestación de la *resistencia* campesina a la expansión de una sociedad burguesa que impone sus premisas a sangre y fuego”. El carácter *defensivo* y *conservador*, desde el punto de vista económico, de las sublevaciones indígenas decimonónicas (respuesta ‘milenarista’, idealizadora del pasado, a una oleada desamortizadora, expropiadora, que se ampara en los conceptos *ilustrados* de “libertad individual”, “modernización”, y “progreso”), en absoluto les confiere un carácter socialmente reaccionario, sobre todo cuando, en México, “el crecimiento económico y el desarrollo de las fuerzas productivas no significan una liberación, así sea parcial, sino un reforzamiento de los

viejos yugos, a los que se adicionan nuevas cadenas” –en este país, “las reformas burguesas no aparecen como ruptura de la servidumbre agraria, y con la liberación de las tierras no se emancipa a los hombres”, concluye el autor de “Los herederos de Zapata”.

La tremenda ofensiva liberal contra las comunidades indígenas determina que, en los albores del siglo XX, éstas, subordinadas a las necesidades laborales de la hacienda, la finca o la plantación, ya no aparezcan como el sujeto único, o principal, del movimiento reivindicativo campesino. Al lado del comunero empobrecido, asaltado en su autonomía, tenemos ahora al “peón acasillado”, que en absoluto es un trabajador libre, y que cuenta con el ‘pegujal’ para mantener la ilusión de su condición campesina; y los “jornaleros” que proliferan en el norte, esbozo de proletarios rurales o urbanos, carne ‘itinerante’ de salario exiguo y víctimas de una insufrible inestabilidad laboral. Este sujeto social heterogéneo alentará una Revolución pronto desvirtuada, que, para justificar la represión de las demandas campesinas, *continuará utilizando el lenguaje del iluminismo*, insistiendo en los mitos liberal-burgueses del Progreso, el Estado Moderno, la Nación, la bondad *intrínseca* de la Propiedad y del Mercado, las Libertades Ciudadanas, el Desarrollo de la Producción,...

Se inicia, con la Revolución de 1910, un proceso dual, tendente, de una parte, al control político de las comunidades indígenas y a su subordinación a los requerimientos orgánicos del proyecto del Estado-Nación; y, de otra, a la progresiva disminución de su base territorial, eliminando los mecanismos consuetudinarios y legales que obstruían la libre expansión de los intereses privatizadores.

Por un lado, se avanza lentamente por la vía del pleno reconocimiento jurídico de la comunidad india (la Ley de Derechos de los Pueblos y Comunidades Indígenas del Estado de Oaxaca, de 1998, constituye uno de los ‘desenlaces’ de ese largo y muy interesado caminar), procurando aunar la aparente defensa de los usos tradicionales y de las culturas autóctonas con la integración efectiva de la organización política comunitaria en el conjunto de las instituciones y aparatos del Estado –“reconocimiento *asimilador*”, sanción jurídica que, como toda oficialización, significa también supeditación, control político *externo*.

Por otro lado, y a pesar de las experiencias reformistas radicales que aceleraron el proceso de la redistribución agraria y protegieron el sector ejidal, justamente para convertirlo en motor de un “desarrollo económico nacional” objetivamente coincidente con los intereses de la burguesía hegemónica mejicana (debilitando más que nunca, a tal fin, la relativa autosuficiencia económica de las comunidades, al tiempo que se controlaba *al modo populista* sus organizaciones), a pesar de los proyectos cardenistas y echeverristas, se irá cerrando el cerco territorial a los pueblos

indios, permitiendo la transferencia de buena parte de los bienes inmuebles comunales al sector privado, moderno, de la economía federal y dejando finalmente a las disminuidas comunidades indígenas supervivientes prácticamente a expensas de los proyectos lucrativos del capital nacional y transnacional (la modificación del artículo 27 constitucional y la generalización de programas como el PROCEDE figuran entre las iniciativas legales más efectivas de cara a la consecución de tal objetivo).

En todo este proceso expropiador e integrador, que desemboca en la fase actual (neoliberal) de indefensión económica y asimilación política de las comunidades indígenas, las fracciones “progresistas” y “conservadoras” del entramado político-ideológico mejicano han sumado esfuerzos, trabajando cada una de ellas en parcelas complementarias, en los ámbitos de su reconocida ‘especialidad’: el populismo (Cárdenas, Echeverría) acentuaba el control político de las comunidades y de sus expresiones reivindicativas y organizativas, con la conocida estrategia del “robo de banderas” y la “concesión envenenada”; mientras que los gobiernos “de derechas”, haciendo saltar salvaguardas legales y ralentizando, paralizando o reconduciendo el proceso de la Reforma Agraria, estimulaban la erosión de la base territorial de los pueblos indios y multiplicaban los *mordiscos* al patrimonio material de las comunidades (gobiernos de Ávila Camacho, Alemán Valdez y Ruiz Cortines, con sus resoluciones de inafectabilidad agraria, el amparo a la “pequeña propiedad” *no tan pequeña* y la obstrucción burocrática de las tramitaciones de derechos de provisión de tierras, de 1940 a 1958; administraciones de López Portillo, Miguel de la Madrid, Salinas de Gortari, Ernesto Zedillo y Vicente Fox, bajo las que se decreta el fin de la fase redistributiva de la Reforma Agraria, se modifica convenientemente la Constitución, se firman tratados de libre comercio, y se prepara jurídicamente el país para permitir el óptimo desenvolvimiento del capital privado, nacional o multinacional, de 1976 a 2006).

Lo mismo bajo el discurso “progresista” que bajo las proclamas “conservadoras”, encontramos una y otra vez las categorías de la Ilustración, las supersticiones de la Modernidad; y, al lado de todas las administraciones, de derechas o de izquierdas, hallamos la Escuela, en su versión occidental, ganando terreno a la educación comunitaria indígena, reformándose, extendiéndose, con una puerta abierta a las exigencias del mercado laboral y una trastienda en la que se forja, casi industrialmente, la *personalidad de los ciudadanos*.

19)

La desgracia infinita de las comunidades indígenas radica, en última instancia, en la condena contemporánea del “localismo” subalterno, no-expansivo. Hay, por supuesto, un localismo triunfante, siempre sonriente

(es, la suya, *la sonrisa del criminal*, si usamos con propiedad las palabras), que se mundializa hoy, que asoma por todas partes: es el localismo de los pueblos de Occidente, el localismo *ilustrado*. Y hay también localismos menos arrogantes, no tan poderosos, localismos subalternos: este es el caso de las comunidades indígenas. Conservan la posibilidad de dialogar con el otro, porque no quieren rebasar sus fronteras, no contemplan la idea de una ‘colonización’ de la alteridad. Es un localismo que en absoluto aspira a la globalización. “Tú y yo hablamos sin prisa, cada uno desde nuestro territorio. Y, si la charla es enriquecedora, no por ello me disminuye a mí o te disminuye a ti”: así concebirían el diálogo intercultural los pueblos indios.

Pero al localismo que se sirve de la Escuela como punta de lanza, como dardo envenenado, al localismo de Occidente, le pertenece la idea de que no se puede subsistir sin conquistar. Es un localismo con vocación universalista; un localismo que, para *serse hasta el final*, ha de proclamarse el localismo exclusivo. No dialoga, aunque lo declare: aplasta. En razón de su pretensión de soledad, ha terminado hablando un lenguaje abstracto, palabras sin raíz, declamaciones sin una tierra que les de calor, que las sustente. La idea de una comunidad inseparable de su medio, de una lengua por la cual piensa el medio, le resulta odiosa, irritante.

Consciente del vacío que se abría desde el principio bajo sus pies, y con una avidez casi nutritiva, este localismo ensoberbecido pudo solidarizarse con un fantasma: el sujeto burgués. Pendiendo de la nada, con un hueco por corazón, empezó pronto a adolecer de éxito, a enfermar de triunfo. A partir de ahí, no pudo ni quiso saber nada de nadie. Adorno y Horkheimer diagnosticaron su mal: emprendía la “huida hacia la totalidad” de aquel que, victorioso, ya no encuentra un enemigo superior; iniciaba la “*ascensión en la infamia*” de quien ha dado la espalda a la verdad (después de exprimirla) y “*miente*” para conservarse, persuadido en lo más íntimo de que le abandonó sin retorno *la dignidad de la víctima en tanto rebelde*.

Universalista, abstracta, imperialista, encerrada en la cárcel de sí misma, una cárcel enorme en la que anhela enclaustrar a todo el mundo, la cultura occidental manifiesta hoy su *muy locuaz* incompetencia: nada ha aprehendido nunca del dolor concreto, real, de los seres humanos, pues su aliento era, y es, el de un espectro, el de un interés sombrío, ambición sin alma y sin cuerpo. Su aliento era, y es, el del Capital descarnado, *Oro y látigo* desterritorializados. Resultan patéticos sus trascendentalismos, sus recaídas metafísicas, sus raptos idealistas, sobre todo cuando se la contempla desde el lado de la necesidad, del sufrimiento irrevocable, lado del individuo empírico y de su descontento...

Pero su fortaleza sobrecoge, su poder *es también un sol*. Las comunidades indígenas le han plantado cara, con sus armas increíblemente modestas. Le

salieron al paso, con las *coas* de la educación comunitaria. Se resistieron, y aún resisten. No menos Porfirio que Cárdenas, Juárez que Echeverría, Obregón que Zedillo, Calles que Alemán, juraron fidelidad al espectro de la Razón Ilustrada. También le rinden pleitesía Calderón y López Obrador, mientras libran un pulso irrelevante. Por eso son todos, en el fondo, “un solo hombre”. Y ese hombre único, que se deja nombrar de muchas maneras, y existe como existió y existirá como existe, es, por definición, *el enemigo del indio*.

Nada en la cultura occidental retiene la capacidad de una comprensión de la idiosincrasia indígena; para hablar de ella, haciéndole violencia, desfigurándola, reinventándola acaso, nosotros hemos tenido que extrañarnos, desmultiplicarnos y alienarnos, ahuyentarnos de nuestra condición. Todo en la cultura occidental apunta a una voluntad de exterminio de la alteridad india, a un programa sin cesar renovado para sofocar la insumisión indígena. El combate se inició hace doscientos años: de un lado una Ilustración por siempre *insuficiente* (Adorno), desde muy pronto *destructiva* (Subirats), hoy ya *cínica* (Sloterdijk), que ondea al aire la bandera de una *farsa sangrienta* (Ciorán), afeitada de Modernidad igual que se embellece un cadáver en el tanatorio; de otro, un localismo comunero, “democrático” en la más noble acepción de esta palabra, humilde hasta el punto de no anhelar otra cosa que su propia y sencilla vida. Al margen del pronóstico sobre el resultado de la contienda, hay una cosa cierta: si la Humanidad ha de sobrevivir sobre la tierra, no lo hará bajo el estandarte de la globalización capitalista, de la muy *racional* mundialización del productivismo occidental. El planeta ya nos lo ha hecho saber: si seguimos así, él no aguanta –o no nos aguanta.

Sólo el localismo no-expansivo cuenta hoy con credenciales atendibles; un localismo vinculado al exterior, pero no hasta el extremo de la dependencia. Persuadido de ello, Jerry Mander ha defendido “la viabilidad de economías diversificadas y localizadas, de escala más pequeña, enganchadas a las fuerzas externas pero no dominadas por ellas”. En la misma línea, Douthwhite apunta que “en vez de una economía global que dañara a todo el mundo hasta el colapso, un mundo sustentable podría contener una plétora de economías regionales (subnacionales) que produjeran todo lo esencial para vivir de los recursos de sus territorios, y que fueran, como tal, independientes unas de otras”. Frente al “monstruo” *ilustrado*, nos queda, pues, la esperanza ‘local’... Resistirse al monstruo es lo que las comunidades indígenas vienen practicando desde hace casi dos centurias; hallar en ellas, o en otros localismos, sustento para la esperanza es lo poco que todavía cabe a cuantos, como nosotros, *se temen occidentales*.

El campesino indio no ignora que sólo puede “resistirse al monstruo” con

los pertrechos de su democracia tradicional y *en la vieja trinchera de la propiedad comunera de la tierra*. A nosotros, algunos estudiosos del indigenismo nos recuerdan lo que este campesino supo siempre, aquello contra lo que lucha desde hace siglos:

“La desaparición de la propiedad comunal dará por resultado la desaparición de las comunidades indígenas y la muerte de estas culturas” (Carmen Cordero).

Tequio, gozona, guelaguetza,...
(La dimensión educativa de la “vida cotidiana” indígena)

20)

G. Lukács, en el prólogo a un libro de su discípula Agnes Heller, reconocida socióloga de la Escuela de Budapest, definió la *vida cotidiana* como “el espacio intermedio de la dominación”. Hubiera podido decir también “espacio de la dominación intermedia”. Si no lo entendimos mal, se refería al campo de la interrelación humana en el que se condensan y materializan las coacciones procedentes de los dos ámbitos del dominio: la necesidad y la servidumbre que se forjan en la fragua de *lo material*, de la subsistencia y del trabajo, en el nivel económico o infraestructural; y la manipulación y el control que se ejercen desde los laboratorios políticos e ideológicos, desde los aparatos culturales, en el nivel de *lo espiritual* o superestructural. Sería en el escenario intermedio de la “vida cotidiana” donde ese doble dominio inherente a toda sociedad de clases, esta doble coacción de lo económico y lo político-ideológico, se *sintetizarían* en relación humana, en interacción diaria, en hábito colectivo, uso social, disposición de la afectividad,... La vida cotidiana aparecería, pues, y así lo ha argumentado la propia Heller, como el espacio en el que el poder y la subordinación *se reflejan y se refuerzan*... A un nivel casi fenomenológico, R. Vaneigem identificó en la “humillación” y en la “ofensa” dos de los rasgos característicos de esa cotidianeidad represiva y reprimida.

Como modalidad de organización igualitaria, de sociedad no-clasista, la comunidad indígena confiere a sus formas de cotidianidad una funcionalidad semejante, pero ya no al servicio del dominio, sino de la educación. La esfera cotidiana del pueblo indio es el ámbito en el que la educación comunitaria *se refleja y se refuerza*; cada una de sus figuras sociales, de sus maneras de interrelación, de sus dinámicas gregarias, remite a un trabajo previo de socialización y moralización por el grupo y, al mismo tiempo, lo completa, lo última, lo realiza en su expresión más acabada. *Lo que en una sociedad de clases, como la occidental, sirve para la reproducción de la desigualdad y para la profundización de la*

opresión, en el “pueblo de indios” comunero alimenta sin descanso, reactiva, el proceso informal de auto-educación para la justicia social y para la democracia política. Usos sociales como el “tequio”, la “gozona” y la “guelaguetza”, que tan importante papel desempeñan en la vida cotidiana de las localidades indígenas, ilustran perfectamente esa dimensión “educativa” del espacio intermedio comunitario. Inducen una saturación de la comunicación cotidiana, de la interrelación social, por los valores de la solidaridad y la ayuda mutua. Es así, en definitiva, cómo se traducen, sobre el plano intermedio de la formación social, las determinaciones de un ordenamiento económico comunero y de una sociedad sin clases, por un lado, y de un sistema político democrático y un pensamiento igualitarista, por otro.

Jacobo Tomás Yescas, zapoteco de Juquila Vijanos y militante del Consejo Indígena y Popular de Oaxaca, nos explica el sentido del tequio y la gozona:

- “Acá estamos acostumbrados al tequio para realizar los trabajos del pueblo. Cuando una Autoridad llega a necesitar gente, convoca a todos los ciudadanos de la comunidad a realizar los trabajos del pueblo, ya sea limpiar caminos, desmontar lo que es de la carretera (“desmontar” decimos nosotros; porque la Autoridad que termina su año tiene su obligación ir a limpiar la carretera), y limpiar los caminos, para que él ya deja todo limpio a otra Autoridad que entre. O sea, a todo eso lo llamamos ‘tequio’.

- **Es decir, que el Municipio, en lugar de contratar a alguien para que haga esas tareas...**

- Sí, lo hace el pueblo...

- **¿Sin cobrar nada?**

- Sí, sin cobrar nada.

- **¿Todos juntos?**

- Todos juntos... Antes se hacía tequio también cuando se hacía un edificio público; por ejemplo, cuando se hizo el Palacio municipal todavía se hacía tequio... En los últimos años es poco lo que es el tequio, porque quieren quitar esa costumbre, que se haga tequio; pero la mayoría no quiere que se quite esa costumbre... Es muy difícil que se quitara, porque ya están acostumbrados a trabajar así...

- **¿Y qué es la gozona?**

- Para nosotros la gozona es para... Por ejemplo, tengo un vecino, ¿no?, voy un día de él a trabajar, y ya va conmigo... Así es, ya van conmigo, ya voy con ellos. Eso en la gozona... Yo mi vecino le voy a ver: “ven a trabajar conmigo porque no tengo ayuda”. Hacemos gozona... El va de conmigo dos, tres días; y ya le repongo yo luego los días que trabajó conmigo...

- **De ese modo, no se contrata a ninguna persona...**

- No, ya no se contrata. Somos gente de escasos recursos; entonces, ya con la gozona nos evitamos de dinero... Y así funcionamos unos con otros, cooperamos... Aquí no hay gente contratada: ya con la gozona tenemos, pues; resolvemos los trabajos...

El tequio y la gozona rigen buena parte de la vida económica y de la interacción social en las comunidades. No se trata de meros sustitutos funcionales del dinero: arrostran también una dimensión político-filosófica. Evitan las posiciones empíricas de sometimiento y de explotación de un hombre por otro -enmascaradas en la sociedad mayor por el salario, por el contrato, por la nómina,...- y colocan sin cesar en primer plano el valor de la cooperación y del trabajo comunitario. Ahí reside su función educativa: el pueblo, que se desea siempre unido, debe subvenir a sus necesidades colectivamente, evitando segregaciones y desigualdades. Todos los ciudadanos son campesinos y hombres que saben hacer más cosas, unos mejor que otros, aparte de cultivar sus parcelas; pero no debe haber “oficios” especializados, que excluyan a un hombre de la relación cotidiana con la Madre Tierra. La especialización laboral crearía jerarquías, diferencias internas de intereses y de pensamiento, exigencias de pagos en dinero,... En esta acepción, el tequio y la gozona aparecen como vectores de la igualdad y de la cooperación entre iguales; ensanchan el ámbito de la *ayuda mutua* en detrimento del contrato y del salario. Expresan el aborrecimiento indígena del trabajo alienado y de la plusvalía. Al mismo tiempo, como decíamos, “forman” a los jóvenes en el sentimiento de la fraternidad comunitaria, de la equidad, de la autosuficiencia cooperativa, de la aversión al individualismo burgués... Promueve una rigurosa “educación” en valores.

Jacobo Tomás Yescas nos confirmó que, ante la exigencia de emprender una obra pública, edilicia o de comunicaciones, la autoridad municipal tradicional, con el respaldo del pueblo, descartaba inmediatamente dos opciones *indignas*: recurrir a una empresa constructora o contratar por su cuenta brigadas de obreros. El conjunto de los vecinos, como quiere la filosofía del tequio, se ocupaba solidariamente de las faenas. Si el proyecto exigía poca mano de obra, y no había necesidad de movilizar de una vez a toda la población, se organizaba un sistema rotativo y se trabajaba por turnos, sin privilegios ni exclusiones. Para las tareas de mantenimiento de la localidad (limpieza de caminos, reparación de carreteras,...), de vigilancia de instalaciones especiales (casa de salud, escuela,..), etc., se evitaba también el procedimiento que en México distingue a las administraciones invariablemente “corruptas”: instituir algo semejante a un ‘funcionario’, una suerte de ‘empleado’ del municipio. La flexibilidad del tequio satisfacía esas demandas... Por su parte, la gozona multiplicaba

hasta el infinito las ocasiones para la reciprocidad, para el intercambio, para el trabajo gratificador *entre amigos*, para la comunicación y el conocimiento mutuo. Hasta ocho personas colaboraron con Felipe Francisco en la corta de su café, durante varios días, correspondiendo a la ayuda que habían recibido de él en los meses anteriores. En los casos de campesinos ancianos, viudas, discapacitados, enfermos, etc., la “gozona” permite recibir una asistencia sin desdoro: Felipe, por ejemplo, podía ayudar a su vecina anciana en el desmonte de las laderas para el cultivo del maíz o en la tarea durísima de acarrear la leña desde el bosque, y ésta le devolvía el favor con labores a su alcance, como extender el café sobre los petates para que se secara, seleccionar sus granos, envasarlo, etc.

Al lado de la “gozona”, y dentro del conjunto de *relaciones de reciprocidad y acuerdos de ayuda mutua* característicos de las sociedades indígenas mesoamericanas (englobados por George M. Foster en la categoría de “contratos diádicos”), encontramos el “compadrazgo”. Surge cuando dos personas acuerdan cooperar en eventos críticos de la vida: bautismo, matrimonio, enfermedad, muerte,... E implica un compromiso por el bienestar y la seguridad del ahijado, resuelto como atención y ayuda a sus padres. En muchas etnias, los compadres no son parientes, por lo que el vínculo de colaboración, respeto e intimidad casi convierte en familiares a personas exteriores a la familia...

Todos estos “contratos diádicos” permean la cotidianidad indígena, sirviendo, según Foster, de “cemento que mantiene unida a la sociedad y lubricante que suaviza su funcionamiento.” Más allá de estas valoraciones “funcionalistas”, a nosotros nos interesa destacar el carácter socializador y moralizador de tales vínculos, que suponen un concepto no-utilitario del ser humano (aforismo tseltal: “ante cada hombre, debemos ser capaces de tomar su grandeza”) y se inscriben en una forma de racionalidad en absoluto “instrumental”, por utilizar el término de Max Weber. Nos interesa subrayar su dimensión educativa informal.

21)

Sin embargo, es la “guelaguetza” la práctica social más sorprendente y entrañable, más delicadamente ‘educativa’, de cuantas surcan este espacio, decididamente espiritual, de la vida cotidiana comunitaria. Para caracterizarla, vamos a reparar en un bonito relato del escritor oaxaqueño Abel Santiago Díaz. Trata de un profesor destinado en la comunidad de Loogobicha, bien recibido por sus habitantes alegres y sencillos, y finalmente enamorado y puesto en un apuro por las formalidades del subsiguiente compromiso matrimonial:

“No había logrado ningún ahorro. Y sus suegros, de acuerdo con la lógica y el concepto tradicional del honor, no tardarían en descubrir que ‘su hogar fue burlado’.

Cuando ella consideró que no pasaría otro mes sin que en su casa se dieran cuenta de su ‘error’, puso una disyuntiva a su prometido: una boda sencilla o una fuga vergonzosa. Ese mismo día el profesor Luis Felipe visitó a los padres de la novia para comunicarle la decisión de ambos de casarse y sus deseos de que la boda se celebrase en Loogobicha, con lo que los gastos se reducirían en su sencillez. No sin las obligadas resistencias y corteses insistencias, la novia fue dada.

El mismo domingo en que el cura del pueblo anunció desde el púlpito ‘el próximo enlace de nuestro ilustre profesor’, éste, sorprendido, vio llegar al aula de la escuela que le servía de hospedaje, uno por uno, al pueblo entero, que le llevaba todo lo necesario para la fiesta nupcial: pollos, guajolotes, maíz, fríjol, especias, cartones de cerveza, cajas de refresco, aguardiente, loza, etc. El presidente municipal y su esposa se ofrecieron como padrinos de la ceremonia, llevándole, para no recibir una negativa, los presentes obligatorios, entre los que destacaba el pago de una banda de música de viento por veinticuatro horas consecutivas. Los que no pudieron llevar obsequios por carecer de recursos, le ofrecieron su trabajo: los hombres construían gigantescos toldos de zacate y carrizo y todo lo relacionado con el trabajo pesado. Las mujeres, todo lo concerniente a la cocina.

Con grande emoción, el profesor Luis Felipe se percató de que no había gastado nada del poco dinero que logró reunir, con lo que pudo darse la satisfacción de una modesta ‘luna de miel’ de una semana.

Unas semanas después llegó hasta el aula-hogar de la feliz pareja un matrimonio con una niña en brazos. Luego de saludarlos humildemente, le expresaron el motivo de su visita:

- Queremos aprovechar las fiestas del santo patrón para bautizar a nuestra nena. Ustedes nos harán el bien de un par de gallinas, que fue nuestro presente en su compromiso...

Al día siguiente, volvió a repetirse lo que al maestro Luis Felipe y a su flamante esposa les pareció el día anterior ‘un incidente’. Uno de los hombres más viejos del pueblo sería el protagonista.

- El año que pasó -dijo suspendiendo bruscamente la amena charla que habían iniciado-, se me nombró mayordomo pa’ las fiestas de este año. Como ya tengo mucho licor, que jue lo que traje al fandango, se los anticipo pa’ que a’prevengan otra cosa.

El profesor Luis Felipe y su cónyuge recibieron otras visitas similares, puesto que sólo una vez al año, durante las fiestas del pueblo, era posible realizar festejos familiares de diversa índole. Molestos ya, comentaban haber sido víctimas de una burla. Pero pronto, al manifestar su disgusto al sacerdote, éste les hizo saber la verdad.

- El pueblo los ha aceptado como sus coterráneos -les dijo con fruición-, como nativos de este solar. Los ha hecho suyos. Les ha brindado familiaridad, parentesco. *Han sido objeto de una guelaguetza -gracia que a muy pocos se concede-, consiste en 'la entrega de un don gratuito, sin más efectos que la reciprocidad del que lo recibe'*. Como hijos adoptivos del pueblo, han recibido el primer 'acto de cortesía, de exquisitez y de finura'. Lo que les solicitan no es el pago, sino la aceptación de consanguinidad.

Negarse a cumplir con el compromiso moral contraído, a la reciprocidad, era fácil, pero significaba renunciar a la amistad, al cariño, a la familiaridad, a la hospitalidad permanente que el pueblo les había otorgado; al calor de un regazo del que no todos los extraños pueden disfrutar."

Santiago Díaz se refiere aquí a un tipo particular de "guelaguetza", que se materializa en fiestas, bodas, celebraciones, momentos especiales de alegría pero también de dolor, como las defunciones. Al lado de esta "guelaguetza" por motivos excepcionales, existe otra 'ordinaria', 'cotidiana', 'frecuente', que exige muy pocas condiciones para desplegarse. Puede responder a la mera "simpatía", o al deseo de agradar al receptor. Sin embargo, en otros muchos casos, los que más nos interesan, se revela como un método para resolver problemas de los vecinos, para satisfacer necesidades ajenas, para atender carencias *del otro*, para eliminar esos "disturbios" que impiden la paz, la armonía, comunitaria. A través de ella, los ciudadanos pueden sortear dificultades de muy diverso orden, pueden salvar obstáculos, diluir amenazas, superar crisis,... Todo esto al margen del dinero, de espaldas al cálculo crematístico, en la prescindencia del trabajo servil y de la "ganancia", en la proscripción de la subordinación, desterrando de la comunidad la mera eventualidad de una explotación del hombre por el hombre. Como el tequio y la gozona, la guelaguetza opera para preservar la salud de la comunidad, su dignidad. Salud y dignidad radicales: expeler el problema, resolverlo o cancelarlo, por las vías de la ayuda mutua y de la colaboración. Los ciudadanos pueden así satisfacer cooperativamente la mayor parte de sus necesidades, gracias a las apretadas redes de los "contratos diádicos", a la infinidad de "relaciones de reciprocidad" que establecen cotidianamente con sus vecinos, absolutamente al margen de las lógicas productivistas y consumistas de la sociedad occidental, sin pagar el precio de una opresión del hombre y de un maltrato a la naturaleza.

El saludo indígena tradicional, que, como tal, como saludo en sentido estricto, se ha perdido (sustituido por fórmulas que incluyen una referencia a "Dios", como el "Padiuxh" zapoteco, un "buenos días le dé Dios", saludo no-indio en el decir escueto de Molina Cruz), subsiste hoy como hábito dialógico, como predisposición a la conversación, casi como

“interrogatorio afectuoso”, al servicio de una *expectativa de guelaguetza*. Se dispara ante la mera presencia del otro, del vecino, del conocido; y se ha dicho de él que es “un diálogo completo”, tendente a recabar toda la información sobre el ‘partenaire’, toda la verdad en relación con su salud, familia, tareas, proyectos, inquietudes, dificultades,... El saludo indio permite detectar en el interlocutor un motivo para la guelaguetza, una carencia en el hermano entrevistado que acaso se pueda subsanar, un problema que lo anda buscando y que puede exigir la atención comunitaria. Presupone en el saludador una disponibilidad, una voluntad de ayudar de acuerdo con sus posibilidades. Como los saludos cruzados a lo largo de la jornada son muchos, incontables, es también tupida la trama de guelaguetzas que en cada momento se está tejiendo.

Nosotros fuimos objeto de una guelaguetza, en Juquila Vijanos. Unas muchachas nos *saludaron*: hablamos del tiempo, de los trabajos, de los planes para los próximos días... Como les relatamos nuestra extrañeza por el papel marginal que se concedía a la fruta en la dieta de la región, a pesar de la abundancia de plátanos, duraznos, etc., e infiriendo que acaso la echábamos de menos en nuestra alimentación cotidiana, al día siguiente nos hicieron llegar una corta de platanero, con más de veinte bananas... Para nuestra desazón, no hallamos, en los días sucesivos, el modo de corresponder, de devolver el favor: ninguna falta, ningún problema, merodeaba a aquellas muchachas. En otros lugares, y para resaltar el componente afectivo de esta práctica, se habla de “cariños” y no tanto de “guelaguetzas”. Nos cabe, pues, el ensombrecido privilegio de haber merecido un “cariño” sin la menor opción de reciprocidad...

Habituarse a los jóvenes a saludar de este modo, a prodigarse cotidianamente en guelaguetzas, en cariños, es, exactamente, *educarlos* en la voluntad de servicio a la comunidad, en la atención a las necesidades del otro, en la ayuda desinteresada, en el compromiso colectivo en pos de la “vida buena”, la paz local, la armonía, la bonanza eco-social... La guelaguetza ‘educa’ desde el momento en que contempla al otro, al vecino, al amigo o hermano, no como competidor, ni como “recurso”, no como adversario o enemigo, ni como negocio, sino como sujeto con el que identificarse, como verdadero ‘compañero’, como donador de sentido para la interrelación cotidiana, beneficiario de una praxis estrictamente ‘moralizadora’...

22)

Los adjetivos aduladores que los teóricos occidentales de la “sociedad civil” vierten sobre la cotidianidad de las países democráticos (idolatría que en otra parte hemos rebatido) en rigor podrían aplicarse al ‘espacio intermedio’ de las comunidades indígenas. Se puede hablar de una auténtica “sociedad civil” perceptible en los pueblos indios regidos según

el derecho consuetudinario porque el autogobierno campesino no deja prácticamente resquicio para la “sociedad estatal”, porque la democracia directa india disuelve el Estado en la comunidad, revierte el poder municipal en racionalidad dialógica, en consenso y acuerdo.

La literatura de la “sociedad civil” quizás constituya la última torsión, la última pirueta, del liberalismo-ambiente; una temática que, según J. Keane, está hegemonizando la producción de las ciencias sociales occidentales de los últimos veinte años. Engendro del Norte, no cesa de surtir argumentos para justificar la occidentalización del planeta, la primacía del Capitalismo a nivel ‘global’. La “sociedad civil” como reino de la libertad posible, del pluralismo, de la solidaridad, de la autonomía de los individuos, como bastión anti-autoritario, freno y compensación del despotismo, etc., se pretende propia, en exclusividad, de los regímenes democráticos liberales. Sólo bajo la democracia de Occidente florece la “sociedad civil”, que es también una condición para la salvaguarda y reforzamiento de esa democracia. El Islam, por ejemplo, según Gellner, se halla estructuralmente incapacitado para alcanzar la ‘sociedad civil’. Y el socialismo del Este fue derrotado, ¿cómo no adivinarlo?, por las fuerzas ‘emergentes’ de una “sociedad civil” que únicamente después de la *transición*, y ya en un contexto liberal, podrán desarrollarse plenamente... De las comunidades indígenas latinoamericanas nada se dice, nada se sabe...

Para Gellner, la sociedad civil está constituida por “aquella serie de instituciones no-gubernamentales diversas con la suficiente fuerza para servir de contrapeso al Estado y, aunque no impidan a éste cumplir con su papel de guardián del orden y árbitro de los grandes intereses, evitar que domine y atomice al resto de la sociedad”. “Allí donde aparece la sociedad civil, en su concepción típica e ideal, constituye un emplazamiento de complejidad, opciones y dinamismo, y por tanto es el enemigo del despotismo político”, un refugio potencial de “tolerancia, no-violencia, solidaridad y justicia” (J. Keane, glosando a Gellner)... Sobre los ‘límites’ de esta “sociedad civil” no hay acuerdo entre los distintos autores interesados en la temática: para Adela Cortina, que define la sociedad civil como “la dimensión de la sociedad no sometida directamente a la coacción estatal”, ésta se hallaría compuesta por “mercados, asociaciones voluntarias y mundo de la opinión pública”. Para Walzer, ‘inspirador’ de la mencionada autora, la sociedad civil moderna es “el espacio de asociación humana sin coerción y el conjunto de la trama de relaciones que llena este espacio”: mercados, asociaciones voluntarias (‘adscriptivas’ como la familia, y de ingreso voluntario) y esfera de la opinión pública... Un “reino de la fragmentación y la lucha, pero también de solidaridades concretas y auténticas” (Walzer). Por su parte, Habermas excluye de la sociedad civil

también al poder económico, de forma que ésta se caracterizaría por la proscripción de la “racionalidad estratégica” (propia del área política y económica) y la primacía de la “racionalidad comunicativa”: “un espacio público creado comunicativamente desde el diálogo de quienes defienden intereses universalizables, es decir, en el sentido del principio de la ética discursiva”.

En cualquier caso, se insiste siempre en el lado ‘saludable’, ‘benéfico’, de esta *sociedad civil*. Sus “bazas” radicarían en la ‘voluntariedad’, el ‘pluralismo’, su actuación como ‘escuela de civildad’, su papel revitalizador de la ‘cultura social’, su protagonismo como bastión ‘defensivo’ frente a los riesgos de la globalización (desprotección de los individuos, abandonados por el Estado a la carencia de escrúpulos de las multinacionales y la banca mundial...), su permanente disposición anti-autoritaria y anti-despótica, sus efectos ‘profundizadores’ de la Democracia,...

En “*El mito de la sociedad civil. Contribución a la crítica del las formaciones culturales dominantes. Primera parte*” enunciamos las razones por las que las sociedades liberales de Occidente en absoluto cumplen los requerimientos que estos teóricos exigen para poder hablar del ‘advenimiento de la sociedad civil’, por lo que el nuevo dispositivo justificador del orden demo-burgués naufraga estrepitosamente. Aquí deseamos indicar que, por una ironía de la reflexión, ese concepto sí les cabe a las comunidades indígenas mesoamericanas, en parte debido al modo en que, por la vía de la autonomía, han sabido *mantener lejos al Estado* (administración regional y federal) y en parte por la idoneidad democrática de sus formas de autogestión, que excluyen la posibilidad del despotismo político y de la coacción. El análisis del “espacio intermedio” indígena muestra que, en efecto, aquella ‘libertad’, ‘autonomía’, ‘tolerancia’, ‘no-violencia’, ‘solidaridad’, ‘justicia’, aquella ‘complejidad’ y aquel ‘dinamismo’, constituyen componentes esenciales de las prácticas sociales cotidianas, de las formas de interacción diarias, rasgos inherentes al tequio, a la gozona, a la guelaguetza,... Es por ello por lo que la vida cotidiana de los pueblos indios sí constituye una verdadera instancia educativa, sí ‘forma’ en la civildad; por ello también revitaliza la ‘cultura social’. *Cabría concluir que el objetivo de la educación tradicional indígena, tal y como se despliega en la cotidianidad del pueblo, de un modo informal, sin profesores, sin aulas y sin alumnos, se cifra precisamente en una salvaguarda de la comunidad como expresión de un civismo insuperable, en una defensa de los principios económicos, políticos e ideológicos que la erigen en modalidad real de “sociedad civil”.*

Mitos, leyendas, cuentos, rituales,...
(Los huaraches del espíritu)

23)

Mitos, leyendas, cuentos, historias,... envuelven la existencia cotidiana del indígena, acompañándolo desde la infancia, enseñándole el camino de la *vida buena* y los peligros que pueden desaviarlo, las costumbres de su pueblo y las amenazas que enfrenta, el núcleo de las creencias tradicionales, los aciertos de sus mayores en la persecución del bien común y los errores ocasionales, los aspectos de su religión, de su organización política, de su actividad económica y social, los hitos principales de la historia local, anécdotas que cada quien interpreta de un modo... Se trata de un verdadero *regazo oral*, flexible, abierto, indeterminado. Al lado de mitos antiquísimos encontramos leyendas de hace unas décadas, historias casi contemporáneas que han iniciado el proceso de su sedimentación en la memoria colectiva. Las ocasiones en las que el mito aflora son múltiples, inabarcables: allí donde se suscita una conversación, el mito acecha. Se diría que la relación con los niños, con los más jóvenes, despierta en los adultos el deseo de activar el mito, de transmitirlo, de recrearlo. Las leyendas, los relatos, *están vivos*; cambian con cada generación, se escinden, ramifican, conocen infinitas variantes. Constituyen algo más que el depósito fluido de la cultura indígena: como una *segunda respiración*, un aliento más hondo, una cobija bajo el brazo, tal los huaraches del espíritu, se ciñen al hombre y hasta lo refundan. Ceremonias, rituales, danzas, cantos, representaciones,... le sirven de soporte; pero pueden emerger por sí solos, en cualquier alto del trabajo, en cualquier plática vespertina, en cualquier curva del camino...

Campeños zapotecos de la Sierra Juárez nos contaron leyendas inverosímiles con un acento absolutamente serio, trascendente. Nunca olvidaremos la expresión casi dolorida, dramática, de Felipe Francisco mientras relataba el cuento del *maíz que llora*... Conocemos otros mitos por lecturas posteriores, pero todos ellos nos trajeron recuerdos de conversaciones con gentes de las comunidades, todos ellos pudieron asentarse sobre una experiencia grabada para siempre en la memoria. Esto nos habla de su *buena salud*, de su vigencia como procedimiento cardinal de la educación comunitaria, herramienta socializadora y moralizadora de primer orden en los pueblos indios.

24)

La *leyenda de la langosta*, recogida en el libro “*Primeras interpretaciones de simbolismos zapotecos de la Sierra Juárez de Oaxaca*”,

ofrece una elaboración “mítica” de sucesos fechados a partir de la tercera década del siglo XX. En efecto, desde finales de los años 30 los pueblos serranos sufrieron el ataque de la langosta, plaga terrible que los privó de sus cosechas durante siete años consecutivos. La educación comunitaria no podía desaprovechar la ocasión de ‘reclutar’ el fenómeno para que sirviera a la causa de la socialización y de la moralización de la población; no podía dejar pasar la oportunidad de construir un “mito”. Y surgieron varios, convergentes en sus intenciones, pero con importantes diferencias en su estructura. En todos los casos, se presenta la plaga como un “castigo”, una amonestación de la divinidad del maíz, agravada por comportamientos que violan la norma comunitaria, por actitudes poco respetuosas con las tradiciones religiosas y el derecho consuetudinario local.

La versión que cabría considerar “estándar”, tal vez por haber trascendido del dominio oral, alcanzando registros escritos, permite una doble lectura, como muchos otros mitos. Superficialmente, el dios de la productividad, *Bada’o bzan*, se enojó con un campesino que no acataba el ritual de la cosecha y almacenaje del maíz, que se desentendía de las ceremonias pertinentes (a través de las cuales los campesinos manifestaban su contento y su gratitud a la divinidad de la abundancia, el propio *Bada’o bzan*), que incluso prescindía de honrarlo en los momentos y en los modos fijados por las tradiciones religiosas; y su castigo desmesurado consistió en las plagas de langostas que azotaron a todas las comunidades de la región durante varios años seguidos.

A un nivel más profundo, no sería tanto la negligencia del campesino, su desidia para con los ritos, lo que se penalizaría, sino su fracaso y *el fracaso de la comunidad* a la hora de resolver el “problema” que lo había buscado, y que se manifestaba en su abandono de las costumbres ceremoniales y en su displicencia ante la divinidad. El problema era de orden sentimental: el deterioro de su matrimonio y la huida de su mujer. El mito señala esa circunstancia como explicación del desatentado comportamiento del campesino, que llega a abandonar su casa para correr tras su mujer “en pleitos de abogados”. Señala también que el “problema” era conocido por todos. Sugiere que no se le había dado el tratamiento debido, que la comunidad se había decepcionado a sí misma al no hallar el modo de ahuyentarlo. Y que, ante esa incapacidad del pueblo para restablecer la armonía colectiva, la paz en su casa, el desdichado pierde la fe en los procedimientos consuetudinarios, en la comunidad toda; y se resiente su devoción, se ve abandonado por la educación que había recibido, extravía la razón... El signo de su perdición estriba en que cierre con llave la puerta de su casa y deje el poblado; en que se enajene de su identidad y de su cultura hasta el extremo de partir, de romper con la comunidad, de romper

la comunidad. Que recurra al derecho nacional, a la ley positiva mejicana, que ande en “pleitos de abogados”, justamente los enemigos tradicionales de la “ley del pueblo”, del derecho consuetudinario indígena, es un agravante imponderable. Se ha consumado la alienación, y hasta podría hablarse de “traición”. La comunidad entera ha sido ofendida... El castigo de *Bada’o bzan* sanciona este cúmulo de errores, esta falta de rectitud y de solicitud general y particular, este desatino comunitario e individual: la plaga afectará a todos porque todos son culpables. Sufrirá el campesino por su insolencia y por su locura, que afecta a todos sus hermanos; y sufrirán todos los ciudadanos por su incompetencia y flojera, ya que no supieron sacar a flote al campesino, restablecer la vida buena en la localidad.

Curiosamente, las exégesis de la *leyenda de la langosta* que hemos consultado, propuestas por escritores zapotecos, quedan atrapadas en el mencionado nivel superficial (mera represalia de un dios humillado) e ignoran este nivel más profundo, que le dota de un verdadero sentido educativo, socializador (castigo a una comunidad que se pone a sí misma en peligro por su falta de dedicación y de escrúpulo ante el “problema” que se personaliza en un hermano). A menudo se contempla el mito como objeto crasamente *superestructural*, como mero elemento “ilustrativo”, leyenda que “muestra” determinados aspectos de la cultura y de la religiosidad india (los “rituales del maíz” en tanto *grano sagrado*, en este caso, que incluyen ofrendas y otras ceremonias de agradecimiento y reverencia ante el dios de la cosecha), relato que “encierra” aspectos cosmogónicos y filosóficos generales; y se desatiende ese nivel subyacente en el que se concreta su operatividad educativa, subjetivadora, su funcionalidad como instancia de la auto-conservación social, de la reproducción de las formas económicas y políticas tradicionales, su desenvolvimiento, podría decirse que como *fuera material*, en el ámbito de la preservación, restauración y reparación de las principales figuras y relaciones sociales comunitarias, ámbito que en ocasiones recibe el nombre de “infraestructura”. J. Baudrillard ha analizado magistralmente estos trabajos ‘duros’, ‘pesados’, en ocasiones hasta ‘sórdidos’, de las elaboraciones culturales más refinadas, este hundimiento agónico de Lo Sublime y Lo Etéreo en las arenas de la reproducción básica.

La circunstancia de que otras versiones de la leyenda de la langosta “seleccionen” como causa del enojo del dios, causa de la plaga en tanto castigo, la *alteración* o *transgresión* de uno u otro de los usos sociales estratégicos, ilumina esta doble naturaleza del mito y la necesidad de atender a su dimensión educativa específica, socializadora, sin permitir que la riqueza de su horizonte “testimonial”, *descriptivo* (de ritos, ceremonias, costumbres, procesos religiosos, etc.), nos traslumbre. En Zaagocho, por ejemplo, se cuenta que la plaga sobrevino cuando la divinidad descubrió a

unos viejecitos llorando: su hijo no les daba de comer. Al día siguiente, los granos de maíz se habían convertido en langostas. Toda la comunidad padeció la calamidad, porque, en tanto unidad (“somos parte de una sola mazorca, somos el maíz de una sola milpa”, dicen los versos de Adrián Rodríguez Silva), le hubiera incumbido detectar y resolver el *problema*, la violación de una relación fundamental dentro del entramado comunitario: el respeto a los padres y, en general, a los mayores. Padres, mayores y Ancianos son los agentes principales de la educación informal comunitaria; su sabiduría, atesorada por la experiencia, por el desempeño de los cargos, por las funciones cívicas que a lo largo de sus vidas han ido satisfaciendo rotativa y escalonadamente, por el conocimiento de los mitos y de las leyendas ‘formativas’,... les reviste de una dignidad especial. Es la salvaguarda de la comunidad en su conjunto, de las formas tradicionales de organización, del derecho consuetudinario, de todo lo que constituye el *localismo trascendente* de la aldea, en suma, lo que está en juego cuando, en un acto radical de insumisión, un joven da la espalda a esa fuente venerable de la verdad y de la cohesión social y hasta la maltrata, negándole el sustento. Sabemos que, para casos semejantes, durante mucho tiempo, las autoridades tradicionales, cuando fracasaban las gestiones y mediaciones familiares y grupales, no retrocedían ante los castigos físicos... La ira del dios, por el comportamiento infame del muchacho y por la ineficacia circunstancial de la ley del pueblo y de los encargados de ejecutarla (toda la comunidad, a uno u otro nivel), está más que justificada...

25)

El *mito de la riqueza*, estimado por sus exegetas como verdadera arma de la resistencia cultural indígena, prevención comunitaria contra la invasión de los modos mercantiles capitalistas, uno de los más contados e influyentes en la sierras de Oaxaca, nos sorprendió por la sutileza de sus apreciaciones, el uso continuado de la matización y de la reserva, y una cierta ambigüedad sustancial que, abriéndolo a interpretaciones diversas, flexibilizándolo, le permite escapar tanto del maniqueísmo adoctrinador que podría suponersele, dada su temática, como de la erosión del devenir, de la modificación de los contextos históricos. En tanto “obra abierta”, que diría Eco, susceptible de una infinidad de usos ‘populares’, en muy diferentes ámbitos, de una constante recreación social, su relativa inconcreción, su *bella* complejidad, le ha capacitado para sortear peligros como el de el acaparamiento por una minoría intelectual o el de la fosilización ideológica.

El *mito de la riqueza* no “sataniza” al Capital: hacerlo sería faltar al respeto de muchos hombres de la comunidad. *Porque tu hermano no es*

estúpido, porque no puedes considerarlo así aunque haya claudicado ante las artimañas mercantilistas, tú, que lo conoces, has de admitir que el Capital, si bien dañino, no encarna meramente al Mal. Algunos relatos lo presentan como un “ladino” (vale decir, como un mestizo astuto y embaucador), al tiempo que lo *divinizan*. En palabras de Vogt:

“Se le describe como un ladino grande y gordo que vive debajo del suelo, posee grandes cantidades de dinero, vacas, mulas, caballos y pollos. Al mismo tiempo ostenta los atributos del rayo y la serpiente (...). Cabalga sobre un venado. Hay mitos gloriosos acerca de cómo algunos hombres han adquirido grandes riquezas en dinero y en ganado por haber ido a visitarlo a su cueva. Pero este dios, que necesita muchos trabajadores, puede también capturar a un hombre y obligarlo a trabajar en la tierra durante años, hasta que se desgasten los guaraches de hierro que le ha asignado.”

No cabe duda de que se trata de un dios sombrío, que nosotros identificaríamos como “el Capital”. Por eso *acumula*, enriquece a quien se le acerca y explota al trabajador. Por ello se le caracteriza como un ladino, como un mestizo, como un no-indio: para los pueblos indios el “mestizo” (o “ladino”) encarna *la mayor amenaza concebible*, esto es, el fin de la propiedad comunal de la tierra y del autogobierno tradicional, el fin de la Comunidad en resumidas cuentas, asesinada por la propiedad privada, los partidos políticos y las formas de organización social “extrañas”. No resulta ocioso añadir que, en otras variantes de este mito, al *bene ya*, divinidad de la riqueza, todavía se le ‘decolora’ más la piel: aparece con rasgos de hombre blanco, como ha atestiguado Enrique Marroquín.

Llama la atención que el mito no se resuelva de un modo trágico, que no abuse del drama. Los occidentales, de un tiempo a esta parte, hemos educado nuestra sensibilidad en el “sensacionalismo”: para que una ficción nos afecte ha de rayar en lo terrible. Si lo terrible no es ficción, si es suceso, acontecimiento histórico, entonces no hallará el modo de impactarnos. Por eso soportamos tan bien las escenas sangrientas de los informativos mientras cenamos: “no pasa nada, es la realidad” –nos decimos, y mordemos con fruición el muslo de pollo asado. Sin embargo, la ficción, la historia inventada, nos afecta en mayor medida, sobre todo si arraiga en lo terrible, en lo “sensacional”... Una cultura ha de estar muy enferma cuando sus hombres ya sólo *vibran* ante la fábula, cuando soportan mejor un crimen perpetrado en la realidad que uno imaginado, “novelado”. Pero éste no es el caso del *mito de la riqueza*: lo que nos cuenta es sencillo, casi cotidiano; la historia se despliega sin convulsiones, sin golpes de efecto, lejos de toda afectación. Pasan muy pocas cosas en este mito; y, sin embargo, los indígenas captaban su profunda

significación, percibían el sentido y la palpación filosófica de cada episodio, aparentemente irrelevante. Casi nos emociona intuir que todavía subsiste un intelecto capaz de recoger el matiz, de reaccionar sin prisa y con delicadeza ante un relato nada estridente...

La versión del *mito de la riqueza* que hemos analizado, incluida en el libro “El Arco Iris Atrapado”, nos habla de un campesino insomne sorprendido por la escena que pudo capturar en la madrugada: una recua de venados, con arriero que acelera la marcha, llega finalmente al poblado y se estaciona ante la casa del rico local. El campesino intuye que en aquella vivienda se cierra un trato, se hace un negocio. Al día siguiente, no obstante, por no hallar rastro de los animales, indicios de la visita, casi concluye que todo fue un sueño. Pero, en las noches ulteriores, otros campesinos se percataron de la repetición del suceso: la recua, el arriero, el encuentro con el rico del pueblo, el trato que se cierra,... El potentado local, además, hacía ostentación de su riqueza, soleando su fortuna con una significativa asiduidad. Y un día murió. Y se extendió el convencimiento popular de que su espíritu moraba en el monte, al lado del dios de la riqueza, con quien en vida tratara. Y que cuidaba de la fauna y de la flora local, especialmente de los venados, como habían podido comprobar algunos cazadores. No hay más argumento, no hay más ‘arquitectura’ narrativa. ¿Dónde reside entonces el interés? ¿Cómo discernir el significado, la intención, el objetivo *educativo*?

Son las acotaciones, los comentarios que se intercalan entre episodio y episodio, las notas adyacentes, los excursos,... los que confieren significatividad a la leyenda, dotándola de una *segunda naturaleza* conceptual, filosófica. Los narradores avezados saben cambiar el semblante en esos momentos, levantar la mirada para solicitar atención, modular la voz para que el mensaje llegue a todos...

Desde sus primeras palabras, el mito rehuye la explicitud y el apasionamiento demagógico en beneficio de la insinuación y de cierto distanciamiento afectivo. La “presentación” del Capital y de su Señor es una obra maestra de la ponderación y de la sensibilidad en la crítica:

“Cuentan en el pueblo que *la fortuna tiene su misterio, que el capital tiene un patrón que no es humano; ese amo del caudal de plata y poder es el bene ya’, o sea, el señor potentado, soberano sobrenatural que vive en la montaña, en el peñasco, en la cueva o en el arroyo; es dueño y vigilante de sitios determinados y mantiene un control sobre las cosas y los seres de tales parajes. Donde vive el bene ya’, se vuelve un sitio encantado.*

El *bene ya’* cambia de identidad: *a veces aparece vestido de humilde campesino de la región; otros aseguran que lo han visto vestido de catrín. Sale de día o de noche. Los*

que lo han visto dicen que no es pernicioso, es generoso, amable y domina a la perfección el zapoteco y el castellano."

El Capital no obedece meramente a los designios de un hombre o conjunto de hombres; es más complejo: "tiene su misterio", "un patrón que no es humano". Cabe representarlo como una divinidad negativa. El Capital, que no es sólo "plata", sino también "poder" ("caudal de plata y poder"), fuerza económica y política, domina directamente un área, ejerciendo un control absoluto sobre los bienes y los hombres de ese "sitio encantado". Como veremos, sale de sus dominio para "hacer visitas", pero también puede "ser visitado" en su propio territorio. En sus manifestaciones externas, aparentes, el Capital es diverso: lo puede encarnar un campesino de aspecto humilde, y sin embargo adinerado (el mito se forja en el período colonial, cuando las comunidades contemplaban importantes diferencias de fortuna entre los indígenas), o una persona elegante, bien vestida, engalanada (un "catrín"), que no parece de la región. Para satisfacer sus objetivos, el Capital se sirve de las "buenas maneras"; y aquellos que lo tratan, que giran en torno a él, de hecho lo presentan como un elemento no pernicioso, capaz de la generosidad, "amable". Además, tiene de su lado a la Cultura ("domina a la perfección el zapoteco y el castellano"); en sí mismo es Saber. Así, con esta introducción, garantiza el narrador la inteligibilidad del mito: con medios extraordinariamente sencillos, se ha expuesto toda una teoría del Capital.

A partir de aquí, la "condensación", la "concentración", se hallará entre sus rasgos más destacados. Y el mito se resuelve finalmente como un ensamblaje de críticas poderosas que operan por pinceladas sueltas, aunque plenas, rápidas pero precisas. Cabría hablar de "impresionismo" literario para este género de leyendas...

En el mito, un campesino que no logra conciliar el sueño se convierte en testigo de una de las visitas del Capital, que para en la casa de don Macario, rico incipiente. El *bene ya'* llega arriando una recua de venados ("esa recua era de por lo menos dos docenas de animales; a su paso levantaban polvo"). Esa breve referencia introduce, según Marroquín, una denuncia: "se denuncia a la ganadería, innovación económica causante de la ruptura del igualitarismo comunitario tradicional".

Peró es el personaje de don Macario quien recibe la mayor carga crítica: amigo de los comerciantes de la villa de Mitla, recibe el cargamento de plata que le trae el *bene ya'*, en esa ocasión y en las sucesivas, y exhibe su fortuna sin decoro, cada tres o cuatro meses, asoleando la plata en petates "como quien asolea maíz o café". Sus conciudadanos, que llevan una vida muy distinta, estiman que en la casa del nuevo rico vive "una serpiente con cresta de pluma dorada" –símbolo de la maldad del Capital. La avidez de

don Macario, sus afanes mercantilistas, lo han separado de la Comunidad: en su casa se aloja el mal. Mario Molina señala que, en algunas variantes no zapotecas del mito, el *bene ya'* se asimila a la figura judeo-cristiana del diablo, de modo que, con sus reiteradas visitas, con sus constantes entregas de plata, terminaría 'endemoniando' a don Macario.

En la versión que comentamos, Macario establece con el *bene ya'* una relación de "compadrazgo": ello implica que todos los asuntos importantes de su vida quedarán a expensas de ese vínculo con el Capital; ha fundido su suerte a la del *interés*, se ha "familiarizado" con lo mercantil, vivirá literalmente bajo su protección:

"-¡Bienvenido, compadre! –exclamó don Macario en zapoteco.

- Buenas noches, compadre. Disculpe la demora, y es que uno de mis animalitos se descarrió; pero ya estoy aquí –dijo el *bene ya'* en la misma lengua.
- En buena hora, compadre; pase, su comadre nos espera con la cena.
- Gracias, compadre, pero desearía primero hacer la entrega del cargamento: son 25 animalitos con carga de plata circulante, según pedido. Si gusta puede contar.
- Caray, compadre, de usted no se duda; pongamos la carga dentro de la casa."

Al lado de don Macario, el propio *bene ya'* se erige en objeto de la denuncia, pero siempre de un modo curiosamente 'respetuoso': el Capital acude de vez en cuando a los mercados comarcales ("cuando esto sucede hay afluencia de dinero y el tránsito de marchantes se desborda"), aunque prefiere la 'opacidad' de los tratos que cierra con los particulares (muy pocos hombres lo han podido sorprender, en esas visitas a los nuevos ricos y comerciantes). La acumulación de capital es, en efecto, "invisible": los procesos que encumbran materialmente a un hermano de la comunidad y terminan desgajándolo de ésta no son inmediatamente perceptibles. El mecanismo de la ganancia es secreto. La plusvalía no se nota: en la mercancía halla su máscara.

Hay un aspecto del mito que, en nuestra opinión, ha sido a menudo malinterpretado. El *bene ya'*, aparte de su "delatadora" relación con la ganadería (una de las puntas de lanza de la penetración del capitalismo en las comunidades), se presenta, paradójicamente, como un "defensor de la naturaleza", un "protector de la fauna y de la flora", un "guardián ecológico". Esta circunstancia ha confundido a Mario Molina, así lo creemos, que reseña sin más este lado sorprendentemente 'bondadoso' del *bene ya'*. A nosotros nos parece, sin embargo, que el mito adelanta ya la crítica de ese "*medioambientalismo* anti-campesino", ese "*ecologismo* capitalista", que, en nombre de la *causa conservacionista*, estrecha el cerco a las comunidades, las desplaza en ocasiones, amenaza su subsistencia

material, las priva de sus recursos, dificulta el aprovechamiento comunitario del bosque y de los montes, y, en definitiva, las desposee del derecho tradicional a regular su integración en el ecosistema; y todo ello para alentar negocios capitalistas, ecoturísticos a menudo, bioprospectivos cada vez más, como han analizado Ana Esther Ceceña y Joaquín Giménez Héau, entre otros.

El mito indica que el *bene ya'* cuida de los venados del monte y los protege de los cazadores; que, después de su muerte, el espíritu de don Macario lo acompaña en esa tarea. Pero se sobreentiende que actúa así para explotarlos por su cuenta, en sus recuas por ejemplo, para 'domesticarlos' con mentalidad de ganadero, impidiendo a los humildes campesinos que completen su dieta con un poco de carne de caza. Otras variantes del mito presentan a la *divinidad negativa* impidiendo que se abran brechas o se construyen carreteras en sus dominios, lo que podría resultar plausible desde un purismo *conservacionista*, pero cabe suponer que, con ello, pretende obstruir la comunicación entre los indígenas, para mantenerlos en su marginación y aislamiento, y en los mitos se le reprocha la mortalidad que provoca al forzar a los campesinos a peligrosas rutas alternativas, como la vía Oaxaca-Ixtlán-Tuxtepec. También se dice en las leyendas que extravía a los indígenas cuando se internan en el bosque para aprovisionarse de leña, que esconde ovejas y cabras de las comunidades,... Se trata, en resumidas cuentas, así lo estimamos nosotros, del Capital que se apodera del monte, del bosque, de la naturaleza; y que esgrime argumentos *ecologistas* para "limpiar" de indígenas y de usos indígenas sus propiedades, actuales y futuras. Se trata del Capital y de sus proyectos de *explotación* de la naturaleza, enfrentado a unos campesinos que *vivían en ella*, que son parte de ella. Un Capital que, para predicarse "amable", "generoso", "no pernicioso", oculta sus afanes depredadores tras la fraseología educada de la *conservación del medio ambiente*, de la *protección del ecosistema*...

El *mito de la riqueza*, protagonista excepcional de la educación comunitaria mesoamericana, constituye -en esto el acuerdo es absoluto- un recurso privilegiado en la lucha contra las fuerzas económico-sociales y político-ideológicas 'universalistas', capitalistas, que procuran dismantelar el *localismo* indígena, un localismo comunero y democrático. Así lo ha considerado, valga el ejemplo, Molina Cruz:

"El mito de la riqueza (...) arranca de una resistencia, de un debate por recuperar espacios, más cuando todo un sistema de vida forcejea en un tránsito difícil que lo va sepultando.

Ante el peligro inminente del abandono de la tierra, por andar en pos del metal o del billete que no se come, la agricultura tradicional era la forma más

humana de ganarse la vida, aun cuando ese ejercicio esté lleno de sacrificios. Por el contrario, el dinero derriba valores, da poder y, en consecuencia, genera la desigualdad, estropea cualidades éticas y somete a los seres humanos a la esclavitud, a la pobreza.

La amenaza de un sistema de poder frente a una cultura en decadencia dio origen al mito de la riqueza, una postura legítima, apologética de los ancestrales derechos a elegir la forma de vivir. El conflicto iniciado en la colonia se fue acentuando con la decadencia de los servicios comunitarios y la falta de respeto a la madre naturaleza.

El mito de la riqueza se contó en todos los hogares, bajo todos los tejados de las comunidades. Se trataba de detener ese viento que pone de cabeza una economía sustentada y equilibrada como el trueque -el *gwzon* de ayuda mutua-, economía que fue apagándose por la intromisión de la política capitalista; a partir de entonces surge el trabajo asalariado y con ello mucha gente indígena es explotada y miserable.

El *gwzon* [nosotros hemos escrito “gozona”], como método horizontal de trabajo, permitió la justicia y la igualdad, una labor colectiva donde nadie explota a nadie. El medio pedagógico de nuestros abuelos para advertir de los males que conlleva la riqueza fue la ‘oralitura’, un recurso de enseñanza para contrarrestar ideologías extrañas y ajenas, quizás un intento de evitar lo inevitable. La ‘oralitura’, independientemente de ser un recurso recreativo de los pueblos indígenas, se adapta a los intereses de su contexto, pues parte de una realidad y de un hecho social concreto.”

De una forma llana y sintética, E. Marroquín redundó en la misma idea, que hemos hecho nuestra sin ambages: “El mito fue forjado por los oprimidos y cumple indudables funciones de resistencia cultural”.

26)

El motivo del “maíz que llora” aparece en una infinidad de relatos, leyendas, historias,... Lo mismo que el mito de la riqueza, sigue formando parte del repertorio temático de la educación comunitaria indígena. En todos los casos, supone la idea del que también el maíz “tiene corazón”. En “*Primeras interpretaciones...*” se recoge una escena a la que asistimos repetidas veces por los caminos de Juquila: una madre regaña a su hijo por no recoger del suelo un grano de maíz, un grano que *está llorando*:

“A mediados del siglo XX, la educación comunitaria tenía presente al maíz como grano sagrado. Si todas las cosas tienen corazón, ¿cómo no lo va a tener el maíz? En la cultura zapoteca todos los elementos de la naturaleza tienen corazón, así sean vegetales o minerales, todos sienten y resienten el trato que se les da.

De niño, cuando mi madre me llevaba por las culebreadas veredas del pueblo, recuerdo perfectamente la orden y la explicación que diera sobre el maíz tirado en el camino:

“- ¡Levanta ese maíz! ¿No ves que está llorando? A alguien se le debió de haber caído anoche. El maíz es sagrado, no debe estar tirado, es el grano que nos sustenta. Si lo desdeñas a tu paso, nunca más se acumulará en tu casa y vivirás triste por haberlo despreciado.

El maíz tiene corazón y se da cuenta; aprende a recogerlo. El frijol también tiene vida, son dos cosas que debes valorar. Recuérdalo siempre, hijo. Apresúrate a levantarlo cuando lo veas en tu camino.”

La gente de estos rumbos lleva ese concepto. Cuando encontramos tirado un grano de maíz lo levantamos y lo limpiamos antes de guardarlo en el bolsillo.”

Pero, ¿por qué llora el maíz? Una interpretación predominantemente *culturalista* insiste en su carácter sacro, en su papel religioso, simbólico, que lo ha convertido en objeto de veneración, de modo que lloraría por ‘desatención’, por ‘abandono’, por menoscabo de su dignidad y pérdida del debido respeto,... Lloraría por una *afrenta*.

Sin embargo, muchos relatos sugieren que el maíz *no es tan egoísta* y, de hecho, llora por la Comunidad, por la *unidad* eco-social del pueblo indio. Podríamos sostener, con un juego de palabras grato a Baudelaire, que el maíz *piensa y siente por la comunidad* y en ocasiones se aflige. Piensa y siente por la comunidad, y llora por lo que descubre...

Me cuenta Felipe Francisco una leyenda de Juquila Vijanos, en la que el maíz también llora. Su origen data de los años convulsos de la Revolución, que en Oaxaca se desfiguró notablemente y ha sido recordada como tiempos de violencias y atropellos, de caos y de desórdenes sin par. Los ciudadanos de Juquila, ante el cariz que tomaban los acontecimientos, y los rumores insistentes acerca de una ocupación del pueblo por una u otra facción, decidieron en asamblea abandonar la localidad. No tendrían tiempo de recoger la cosecha, pues estimaban que sus vidas corrían peligro. Marcharon al amanecer, sin despedirse de sus milpas. Unas semanas después la aldea seguía sin ocupar; y el maíz sin cosechar. Unos mercaderes que caminaban por una brecha próxima a los sembrados oyeron en cierta ocasión unos sonidos estremecedores: les pareció que una criatura, o un animal en todo caso, gemía desesperadamente. Escalaron una ladera y se asomaron a la milpa: era el maíz, todo el maíz, el que lloraba. Cuenta Felipe que no lloraba por el ‘retraso’ en la recolección, cosa habitual en otros años por este o aquel motivo. No lloraba por sentirse “inútil”, lo cual no era cierto, pues la madre tierra tiene sus modos de ‘recuperar’ aquello que los hombres rehúsan –de hecho, los campesinos de Juquila *nunca* recolectaban toda la parcela, *nunca* recogían toda la

cosecha: dejaban una buena parte del maíz en sus mazorcas, para libre uso de los pájaros, los demás animales, las otras fuerzas de la naturaleza... Insiste Felipe en que el maíz lloraba por la marcha de los hombres, que significaba la *muerte* de la comunidad; lloraba porque sabía que para un indígena no había tragedia mayor que el *desplazamiento*. Sin los hombres, la milpa era también un muerto viviente, un cadáver a la intemperie. El maíz lloraba *por todos*, por *el todo de la comunidad* mutilada. Dicho de otra forma: la comunidad entera lloraba *en* el maíz...

Un sistema educativo informal que ha convertido los mitos del maíz en compendio de una filosofía; que ha repetido hasta la saciedad, por la boca de sus leyendas, de sus rituales, de sus representaciones, algo muy importante, recordado con toda sencillez por Alicia Aguilar Castro: “De la semilla del maíz nace nuestra cultura”, debió sufrir como un ultraje el establecimiento, a partir de los años 60, de las tiendas rurales campesinas Conasupo, que llevaban maíz subsidiario y de mala calidad a las comunidades, provocando el abandono de su cultivo en muchas laderas productivas de la Sierra. Cabe sorprender, en esa medida “paternalista”, una estrategia para debilitar la cultura ancestral agrícola, pues atentaba contra la característica tradicional de convivencia con la tierra y empujaba hacia el consumo y la emigración. Este maíz extraño, que se trasvasaba con prisa, sin ceremonias ni rituales, cuyos granos esparcidos en la descarga eran barridos por el personal de Conasupo como se barre cualquier basura, ante los ojos angustiados de la población mayor, probablemente llorara ya *sólo por él...*

¿Y qué decir del maíz “modificado” de nuestros días, aparte de que ya no puede llorar, pues la *ingeniería genética* le ha suprimido también esa capacidad?

27)

Dentro de la serie de los rituales, hay uno que expresa admirablemente el optimismo vital de los pueblos indios, su actitud esencialmente *positiva* ante los avatares de la existencia: el *ritual del Cho'ne*, que procura alejar la muerte del hogar.

Cabe la posibilidad de que el cristianismo no haya conseguido *dramatizar* la muerte tanto como hubiera deseado en el ámbito de las comunidades, y que subsista ahí una concepción menos lacrimógena del desaparecer. La naturalidad con que el indio afronta los sucesos más terribles de la existencia, esa energía que extrae de la organización colectiva de la vida, alimentada por la educación comunitaria, se expresa en sus ritos funerarios. Reparar en ellos puede ayudarnos a comprender mejor la obstinación de su *resistencia* secular, su manera de *vivir la insumisión* como principio cotidiano, a pesar de la fortaleza del Enemigo, de su

voracidad sanguinaria, del monto de desaparecidos, torturados, encarcelados...

Los indígenas de Cajonos estiman que, mientras continúen en el hogar las pertenencias del difunto, ni éste descansará como se merece ni los vivos podrán librarse de su recuerdo opresivo. Mientras en la casa algo 'hable' de él, su espíritu seguirá rondando a los moradores, sin nada bueno que aportarles. Por eso, en la noche del entierro, el petate en el que el familiar expiró se convierte en una bolsa grande, y en él se depositan las pertenencias del fallecido: ropa, huaraches, sombrero, cobija, ceñidor, pañuelo, gabán,... Sólo se conservan los instrumentos agrícolas, como el machete y la coa. Mientras se introducen estos objetos en el petate, se habla al espíritu del muerto, con buenas palabras. Se le asegura que en vida se le quiso, y no poco; pero que ahora debe hacer el favor de dejar en paz a los vivos y no interferir más en sus cosas... Hecho el "equipaje", amarrado con el mecapan del propio difunto, regado todo con mezcal y ahumado con incienso, se pide a una persona no familiar, un borracho o un vago preferiblemente, que tire el bulto fuera del pueblo, y que no regrese a casa. Se le regalará licor o se le pagará por el servicio, pero se le instará a que dé un largo rodeo, busque el punto por donde nace el sol y, sobre todo, bajo ninguna excusa regrese al domicilio del finado. Al *Cho'ne* se le prende fuego y, como está prensado, tarda días en consumirse.

Mientras tanto, los familiares celebran rituales para 'desprenderse' de la muerte, entre ellos el del "lavado de ropa", que se efectúa en las afueras del pueblo, en un arroyo, manantial o incluso en el propio río. Marchan en peregrinación y permanecen hasta la tarde, lavando y secando la ropa, "limpiándose" también ellos, eliminando todas las 'adherencias' de la muerte. Al medio día una comisión del pueblo les trae alimentos, normalmente tortillas de maíz y frijoles fritos.

El énfasis en la necesidad de "alejarse" la muerte, así como la exigencia de una "purificación" tras el entierro del ser querido, testimonian un vitalismo radical, una primacía absoluta de los valores de la vida, de una vida que se desea alegre, no contaminada por los efluvios malsanos del recuerdo doloroso. No se cancela el duelo; pero se rechaza la idea de una *permanencia* en su seno. Y, sobre todo, se repara en los vivos, en los afectados por la pérdida, en sus necesidades, en su restablecimiento anímico, en lo que precisan para seguir adelante... Para evitar que se hundan en una tristeza paralizadora, porque la comunidad los sigue necesitando firmes y resueltos, se borran a conciencia las huellas de la muerte y del difunto.

La influencia social efectiva de los mitos y de los rituales en todas partes desfallece, como signo de la postración de la educación comunitaria, que no puede competir con éxito con la Escuela, los medios de comunicación, los modelos de comportamiento introducidos en los pueblos por los “profesionistas”, etc. En esa competencia tiene las de perder, porque desde la base material de la existencia, desde el ámbito económico, le llegan solicitudes, requerimientos, que no puede contemplar; la generalización de las relaciones sociales capitalistas (uso constante del dinero, asalarización, multiplicación de los intercambios comerciales, privatizaciones,...) la convierten en disfuncional, contradictoria, *retrógrada*.

La Escuela es la “forma cultural” que corresponde a la propiedad privada, la plusvalía y el conflicto de clases entre empresarios y trabajadores, mientras que la educación tradicional indígena requiere y reproduce un orden igualitario, basado en formas colectivas o comunales de propiedad, en exclusión del trabajo alienado y del salario y con un poderoso vínculo ‘grupal’, una fuerte adscripción ‘localista’, por parte de la población. Por eso las tendencias económicas y sociales contemporáneas, tal y como influyen en la organización socio-política de las comunidades indígenas, con la intromisión interesada de los poderes estatales y federales, tienden a consagrar la hegemonía de la Escuela, relegando la educación comunitaria a un segundo plano *residual*.

En este contexto, muchos mitos y leyendas se pierden o se transcriben atendiendo a criterios de deformación sistemática. Las ceremonias y los rituales se folclorizan, se frivolizan, como ha ocurrido con la *Danza de los Huenches*, danza sagrada del maíz degradada en dramatización chusca. Leyendas como la de *las rocas guardianes* no despiertan otro interés que el del inventario, el de la recolección de exotismos venerables; muy poco dicen ya a los indígenas de hoy. Procedimientos religioso-curativos tradicionales como el del *temascal* cambian de naturaleza y hasta de nombre; etc., etc., etc.

Somos concientes de que, con este trabajo, estamos entonando un Réquiem, queda claro que desde la empatía. *Réquiem por la Educación Comunitaria Indígena...*

Sin embargo, surge una pregunta: ¿qué ocurriría con esta educación comunitaria en un contexto ‘revolucionario’, verdaderamente ‘autónomo’, enfrentado al neo-liberalismo del Capital, independiente de los organismos y las instituciones del Estado, hostil a las privatizaciones, defensor de los usos económicos y políticos tradicionales de los pueblos indios? *¿Qué ocurriría si el movimiento y las bases zapatistas, en sus territorios “autónomos” chiapanecos, apostaran verdaderamente por esta “educación comunitaria indígena”, en lugar de promover, como hoy hacen, la escolarización al modo occidental?* Trastocando los términos de

la interrogante: ¿Por qué y para qué *Escuelas en la selva*? ¿Qué cabe esperar de la Escuela zapatista?

En el próximo, y último, desarrollo de este ensayo, de forma sumaria y provisional, apuntaremos un conjunto de perplejidades y reservas ante los proyectos escolarizadores que cunden en los territorios autónomos zapatistas. Para evitar equívocos, declaramos ante el zapatismo una franca simpatía, un neto respaldo emocional e ideológico. Pero es la nuestra, por el modo en que contempla el problema de la educación, *una simpatía que discrepa*.

Afinidad que diverge.

Tercera parte

LA ELECCIÓN ZAPATISTA

¿PARA QUÉ ESCUELAS EN LA SELVA?

Marco general de la discusión:

Educación comunitaria indígena versus Escuela de planta occidental

1)

A la hora de evaluar las *consecuencias* de la escolarización forzosa de los niños de los territorios autónomos zapatistas hay un prejuicio que debemos dejar definitivamente de lado: la idea de que *antes* de la Escuela, y en lo referente a la educación, no había “nada” en los pueblos indios, y era todo un *hueco*, un *vacío*, una *carencia*, que afrontar y superar. Este prejuicio supone que la Escuela, en su filantropía universal, acude para satisfacer esa demanda, llenar ese hueco, colmar el vacío. Pero constituye una mentira descarnada, una farsa ideológica, detrás de la cual *ríe incontenible Occidente*. Lo cierto es que, desde hace siglos, ha existido la “educación comunitaria indígena”, una educación *informal*, que no se parece a la euro-americana moderna, educación sin aulas, sin profesores y sin alumnos. Ha existido y existe una educación *por y para* la Comunidad, que los intereses hegemónicos en México y en el resto del planeta quieren destruir, ahuyentar *incluso de la memoria*.

En los capítulos anteriores, hemos intentado caracterizar esta forma de educación tradicional, mostrando la solidez de sus componentes, su carácter extremadamente *significativo*, adaptado al medio, su relación casi *nutricia* con la propiedad comunera de la tierra, condición del igualitarismo social, y con la democracia india, que un europeo designaría “directa” o “participativa”, soporte de la autogestión local. Nos hemos referido a sus “objetivos”: la *vida buena*, el “lekil huxlejäl” de los tseltales, la armonía eco-social, la *paz* comunitaria. Hemos descrito sus “procedimientos”, entre los que destaca el propio ‘sistema de cargos’, la jerarquía cívica tradicional, que recogen los “usos y costumbres”, con su exigencia de un desempeño de las funciones *rotativo*, por *elección* y *no remunerado*; la propia organización económica, el comunismo indio, que excluye los privilegios *de clase*, el trabajo alienado, la plusvalía, y verdaderamente *forma* a los ciudadanos en el concepto de una

pertenencia a la tierra (no una *explotación* de la tierra) y de una labor colectiva, horizontal, solidaria; y, por último, una dinámica de la vida cotidiana regida por formas de interrelación social que sitúan la *ayuda mutua* y la *identificación local* entre sus principales rasgos definidores y que se concreta en usos cooperativos ancestrales, como el tequio, la gozona, la guelaguetza... Hemos aludido a sus ‘materiales’, ese universo abigarrado de “mitos”, “leyendas”, “historias”, “cuentos”, etc.; a sus ‘didácticas’, entre las que cabe reseñar los rituales, las ceremonias, las danzas, las charlas vespertinas de los padres, la afluencia de los niños a los lugares de trabajo y su asistencia a las Asambleas convocadas para resolver conflictos y ahuyentar problemas, la intervención de las “autoridades tradicionales”, el recurso a los Ancianos,...

Desatiende una parte fundamental del formidable organismo comunitario indígena quien menosprecie el papel de esta modalidad inveterada de educación, de estos procesos informales de elaboración de la cultura y transmisión del saber. Sin el influjo continuado, profundo, *constituyente*, de esta “educación comunitaria tradicional”, que la Escuela de planta occidental pretende devastar, no se pueden entender las recurrentes insurrecciones indígena-campesinas, la resistencia centenaria de los pueblos indios, el *aliento popular* del zapatismo contemporáneo. Y sólo desde la malevolencia o la necedad se puede negar hoy que las Escuelas modernas, en lugar de subsanar una falta, de tapar un hueco, de colmar un vacío, se despliegan *por encima* de ese legado educativo tradicional, descomponiéndolo, arrasándolo, sepultándolo... La Escuela occidental se ha injertado en el tejido de la educación comunitaria para deshilarlo, desgarrarlo, destruirlo. Sobre ese cuerpo de los modos y de los usos tradicionales, crece tal un cáncer; y lo triste es que muchas de sus *víctimas* la hayan confundido con una “medicina”.

En los capítulos anteriores, nos hemos referido también a las maneras usadas por el sistema escolar para suplantar a la educación comunitaria, usurpando sus prerrogativas socializadoras y moralizadoras: el rapto y secuestro de la infancia y su confinación en “aulas” durante un número considerable de horas al día, sustrayéndola así a las ocasiones seculares de la formación indígena tradicional, que tenían por escenario o contexto la casa, los campos, la plaza, la relación prolongada con los padres y familiares, las reflexiones puestas en común en la Asamblea, el diálogo con las autoridades democráticas y los Ancianos, los trabajos cotidianos y los aprendizajes agrarios, un ocio dilatado rodeado de mayores, los ámbitos en los que se ensayaban las danzas y las dramatizaciones, se recitaban los poemas, se recreaban los mitos,... Hemos aludido al efecto infinitamente ‘corruptor’ de los modos cotidianos de desenvolvimiento de los maestros y profesores, agentes indudables de la alienación cultural

con su solo “acto de presencia”, con sus semiconscientes hábitos sociales, sus pautas de comportamiento entre los vecinos, en las tiendas, los bares, los caminos, las calles... Etcétera.

Este es el marco general de la discusión: el enfrentamiento contemporáneo *entre*, de un lado, la Escuela, como fórmula educativa que corresponde a una sociedad de clases, biselada por la antítesis Capital-Trabajo, alimentada por la propiedad privada de los medios de producción, reforzada por una ideología individualista y un sistema político opresivo de índole “indirecta-representativa”; y, de otro, la “educación informal indígena”, pauta subjetivizadora y de transmisión cultural propia de una sociedad igualitaria, basada en la propiedad comunera de la tierra y reforzada por una cultura ‘localista’ que ensalza los vínculos colectivos y por el modelo del autogobierno indio, democracia directa, no-mediada, participativa, de índole asamblearia. Escuela de planta occidental *versus* educación comunitaria indígena. Y, por detrás de esta polémica educativa, los intereses del Capital nacional y multinacional, hermanados a la cultura occidental y al pensamiento único demo-liberal *versus* el derecho a la diferencia de los pueblos indios, sustentado por sus culturas étnicas y locales y el pensamiento crítico anti-capitalista y anti-liberal. ¿De qué parte se ha situado, en este pulso entre propuestas educacionales, el zapatismo contemporáneo?

Configurado el proyecto de la autonomía territorial indígena, con su desvinculación arrogante de los aparatos del Estado, de la administración estatal y federal, en esa especie de “oasis” libertario e igualitario, terreno abonado para la afirmación de las culturas autóctonas, al zapatismo le cupo una “elección”: defender y revigorizar la educación comunitaria indígena, que no requiere edificios, gentes especializadas en la divulgación del saber y gentes condenadas a soportarlas, horarios, programaciones, temarios, disciplinas más o menos disimuladas, procesos de evaluación, etc., o promover la escolarización, extender el imperio de la Escuela occidental, que conlleva, por sí misma, por su propia estructura, por la pedagogía implícita inherente a todo *reparto de las funciones* educativas, la disminución y marginación de las formas consuetudinarias de socialización y culturización, el asalto a la tradición subjetivizadora y formativa de los pueblos indios. A la altura de esta primera década del siglo XXI, parece evidente que los Caracoles, los prohombres de las comunidades de base, los voceros y coordinadores de la resistencia zapatista, se han decantado por la Escuela. Tuvimos ocasión de comprobarlo, como integrantes de una expedición que recaló en comunidades recónditas de la Selva Norte chiapaneca, poblados que compartían una circunstancia en nuestra opinión *dolorosa*: habían puesto

en marcha proyectos escolarizadores. Siendo así, surge una pregunta: *¿Para qué Escuelas en la Selva? ¿A qué obedece la “elección” zapatista?*

Lejos de todo tutelaje de la acción “del otro” por un pensamiento separado: el lugar de la perplejidad y la reserva

2)

Quisiéramos no redundar en aquella “indignidad de hablar *por* otro” señalada por Gilles Deleuze y en la que tanto incurre la intelectualidad de Occidente. Nada más lejos de nuestra intención que “examinar” y, en su caso, “reprobar”, el portentoso experimento social zapatista. Un mínimo de relativismo cultural nos previene a no denigrar los procesos indígenas, de uno u otro signo, a dejar el juicio en suspenso.

Nuestro esfuerzo no es equiparable, por ejemplo, al de un Atilio Boron que, en “La selva y la polis. Interrogantes en torno a la teoría política del zapatismo”, tiende a *enjuiciar* el discurso zapatista desde el tribunal del materialismo histórico, elogiando lo que éste admite de la *alteridad indígena sublevada* y repudiando aquello que no le cabe. No es distinto el caso de John Holloway, antagonista del sociólogo argentino: escudándose en una alabanza hiperbólica del movimiento chiapaneco, una solidaridad ruidosa, sobrada de entusiasmo, manipula a discreción el proyecto y la praxis del zapatismo para erigirlo en arma arrojada contra el doctrinarismo marxista. Incluso Sergio Tischler, desde una perspectiva más comprensiva, mediando en la polémica, reconduce todo el cuerpo teórico del zapatismo hacia una convergencia con determinadas tradiciones intelectuales materialistas, “revisionistas” o “autocríticas”. En los tres casos se descubre un proceder que nos resulta antipático: un pensamiento *separado* de la praxis, ajeno a la praxis, que se arroga de alguna forma el derecho a “tutelar” (reconviniéndolo moderadamente en el caso de Boron; excitándolo e impulsándolo, como en la apología de Holloway; firmando pactos interesados de no agresión, al modo de Tischler) el movimiento social, a evaluarlo y registrarlo. En los tres casos, un crisol de categorías políticas, una armadura conceptual determinada, sitúa a estos hombres en un pódium, en una tarima, en un estrado, de índole académica o “científica”, desde donde juzgan indecorosamente la acción “del otro”. ¿Dónde quedan, en estos ejercicios de reflexión *distante*, la experiencia concreta de la lucha, el dolor real de las masas chiapanecas, su animosidad “empírica”? Sobre los tres autores planea la sombra del elitismo intelectual, de aquella páfida “ideología del experto”, de un innoble reparto del trabajo ‘opositor’ (de un lado, los que luchan; de otro, los que piensan e interpretan esas luchas), que, al modo

de una *aristocracia* del saber, los lleva a examinar el zapatismo desde muy arriba, con ojos de águila y a hacer presa en él, con segundas y devoradoras intenciones (22).

Se ha quebrado, en estos y otros casos, la dialéctica entre la praxis y el pensamiento: buena parte de la intelectualidad centroamericana crítica no está siendo capaz de arraigar sus elaboraciones teóricas en la praxis, para desechar, rehacer o reinventar sus categorías; en su lugar, enjuician la práctica, el movimiento social, desde aparatos conceptuales exógenos, a menudo caducos. La interpretación sociológica, politológica, filosófica,... del zapatismo sigue siendo, en gran medida, y como diría Foucault, un ‘comentario’ de Textos Primeros, un rodeo dado por Discursos Canónicos, pre-existentes, sacralizados (a veces marxistas, a veces libertarios, a veces funcionalistas,...) para ‘glosarse’, recitarse a sí mismos, aprovechando la excusa de una referencia a *lo otro*. Quebrada la dialéctica en que se reconocería un pensamiento hundido en la praxis y una praxis embriagada de pensamiento, nos quedan hoy estas elaboraciones a menudo empobrecidas, autistas, ensimismadas, terriblemente académicas... Nos queda un “pensamiento *encastillado*” que, a pesar de todo, aspira a ‘evaluar’ la acción colectiva, la praxis del sujeto social de la protesta.

Deseamos que ése no sea también, no esté siendo, nuestro caso. Hemos querido ensayar, por ello, una investigación *más empírica*, que arrostre una dosis mayor de *implicación personal en el objeto de estudio* (estancias en comunidades indígenas, recorridos por los territorios autónomos, charlas, entrevistas,...), y que establezca sistemáticamente *conexiones entre la teoría y la práctica*. Aspiramos a una escritura que no sucumba fácilmente a la “seducción de la reificación”, que prescinda de las categorías fosilizadas y de los conceptos-comodín que saturan buena parte de la literatura política sudamericana de nuestro tiempo, y que manifieste un enorme desinterés por la cuestión de su “registro” (¿Qué concebimos? ¿Historia? ¿Filosofía? ¿Pedagogía? ¿Antropología? ¿Sociología? ¿Literatura?). Ante el movimiento reivindicativo indígena, ante el zapatismo, reconociendo nuestro “alejamiento” físico, psicológico, cultural,..., nos cabe aún una tarea que, en nuestra opinión, no raya en la *indignidad*: manifestar “nuestras” perplejidades, “nuestras” reservas, “nuestro” desconcierto; y *sólo* en lo concerniente al asunto que ha absorbido, de un modo u otro, casi toda nuestra vida: la Escuela.

Estimándonos capacitados para hablar con *propiedad* de la Escuela, del modelo occidental de educación “administrada”, objeto de nuestra reflexión y lamentablemente de nuestra práctica laboral desde hace décadas, manifestamos nuestra galopante perplejidad ante su asunción contemporánea por el zapatismo, nuestra inmensa reserva. No

descalificamos *doctrinalmente* la iniciativa “del otro”, no desacreditamos *teóricamente* la “recepción” indígena de la Escuela: anotamos, simplemente, que la autonomía indígena ha acogido a un monstruo, el monstruo que mejor conocemos. Y procuraremos señalar los peligros *empíricos* a que, por albergarlo, se expone. Eso es todo.

Las aporías del proselitismo “de izquierdas”

3)

En el primer lustro de la década de los ochenta cooperamos con el sandinismo en una comunidad de desplazados de guerra del norte de Matagalpa. Algunos europeos daban clases a los niños indígenas en la Escuela de planta occidental de San José de las Latas. Bastaba con atravesar el umbral de la puerta para percibir un detalle que, en aquel tiempo, no había ningún interés en disimular: estábamos ante un centro de adoctrinamiento intensivo. Los pósteres que llenaban las paredes, los temas de las redacciones, el núcleo del “currículum”,..., todo, absolutamente todo, giraba en torno a la causa sandinista. A nadie puede sorprender esta índole “proselitista” de la Escuela de la revolución en un contexto de “guerra no declarada”, soportando casi cotidianamente las acometidas de La Contra y ante el reforzamiento del “quintacolumnismo” civil, sufragado por los Estados Unidos. Sin embargo, aunque comprensible, el proselitismo de izquierdas, el adoctrinamiento ‘bienhechor’ de los insurgentes, encierra enormes peligros, atestiguados por la historia de la escuela; estalla en irresolubles aporías.

No se puede negar que las escuelas zapatistas de los territorios autónomos chiapanecos desempeñan, asimismo, un papel adoctrinador. Basta con reparar en las asignaturas... El “promotor de educación” de la Comunidad Ojo de Agua, que daba clases en el poblado y también ayudaba en las escuelas de otras localidades de la Selva Norte, a varias horas de camino, nos describió, en agosto de 2005, el “plan de estudios” zapatista. “Tiene como dos brazos”, nos dijo. Matemáticas, Lengua (castellana e indígena), Vida y Medio Ambiente, e Historia, por un lado; “Integración”, por otro. El adoctrinamiento se manifiesta en que la asignatura de “Integración”, que constituye por sí sola uno de los dos brazos, en lo esencial se resuelve como análisis de las 13 Demandas Zapatistas; y en que en Historia sólo se enseñaban los hitos del México Contemporáneo, a partir de la Revolución, con un énfasis especial en el movimiento campesino y en el alzamiento zapatista del 94 (si se introducían referencias “externas”, éstas tenían por objeto el Movimiento

Obrero y las ideologías anticapitalistas). Un “sano” adoctrinamiento, pues, si es que el adoctrinamiento tiene algo que ver con la “salud”.

La organización “curricular” puede experimentar cambios, adaptarse a condiciones locales, plegarse a solicitudes de la coyuntura; puede variar notablemente de una a otra región, reformarse con el paso del tiempo,... Pero sería faltar a la verdad negar la hegemonía aplastante de la temática zapatista dentro del conjunto de las materias, y las intenciones expresamente ‘adoctrinadoras’ de los promotores de educación y de los “formadores de promotores”.

Si bien los zapatistas aciertan en su crítica de los programas “vigentes” en las Escuelas del Mal Gobierno (propaganda más que “información”, enmascaramiento y distorsión de la realidad social y nacional, difusión de los mitos del Sistema Capitalista, de la representación del mundo propia de la clase dominante mejicana), luego confeccionan unos temarios de reemplazo demasiado cerrados, casi de nuevo dogmáticos, que sirven de soporte a unas prácticas en las que la proclividad proselitista no puede ocultarse, entrando en contradicción, y esto es lo más importante, con los propósitos declarados de formar hombres “críticos”, “moral e ideológicamente independientes”, autónomos, dueños de su pensamiento y de su voluntad, “ilustrados” (en la insuperable acepción de un Kant que, en esta ocasión, no se parece demasiado a sí mismo: “Ilustración es la salida del ser humano de su minoría de edad, de la cual él mismo es culpable. ‘Minoría de edad’ es la incapacidad de servirse del propio entendimiento sin dirección de otro... ¡Ten el coraje de servirte de tu “propio” entendimiento! es, en consecuencia, la divisa de la Ilustración”). Los mercenarios de la educación capitalista nunca han situado ahí su meta: la Escuela debía servir para el mercado y para la política; la educación era heterónoma, miraba hacia fuera, tal un instrumento. Ha sido el pensamiento disconforme, anticapitalista, insumiso, de todas formas occidental, el que ha conferido a la educación una misión “interna”, un cometido “propio”, una labor que le confiere “autonomía”, afincándola en un ámbito específica y exclusivamente humano, en la prescindencia de todo aval económico o político. Le cabría, entonces, la más digna de las tareas: la de inculcar el hábito de la crítica, de desatar los ‘buenos demonios’ de la imaginación, de alimentar la creatividad insomne, la independencia más acre, la ilustración kantiana.

No hay contradicciones en el proselitismo de derechas: consigue lo que quiere y hace lo que dice, como revela, para el caso mejicano, un análisis reciente de Mario Aguilar (23). La contradicción está en la izquierda, entre las filas de los insurgentes, los rebeldes, los anticapitalistas; y les asalta por haber admitido la fórmula escolar, por haberse rendido ante ella, y no haber sido lo bastante “críticos”, “independientes”,

“autónomos”, “dueños de su pensamiento”, etc., ante el prejuicio escolar, ante la “vaca sagrada” de la Escuela, por recordar la metáfora de Ivan Illich. Los educadores zapatistas reproducen así, en cierto modo, la aporía que habitó entre los proyectos de sus viejos inspiradores ‘pedagógicos’ (Ferrer Guardia, los pedagogos libertarios de Hamburgo, Neil,... valga el ejemplo, por un lado; Makarenko y los educadores de la pos-revolución soviética, por otro; y el propio Freire, con sus seguidores, al lado de un multiforme experimentalismo pedagógico libertario sudamericano, casi insinuando una tercera vía). Y no se trata de “errores personales”, de fallos individuales o colectivos subsanables: es la propia estructura de la escuela, la lógica docente, la “forma” educativa que nombramos Escuela, la que induce fatalmente al adoctrinamiento, la que aboca sin remedio al proselitismo. Para ello ha sido decisivo que los procesos oficiales de elaboración y transmisión del saber separen artificialmente la órbita de la “creación-recreación cultural” (que Occidente asigna a las Universidades y otros centros de investigación) de la órbita de la “transmisión-divulgación de la cultura” (dominio de la Escuela). Allí donde sólo se transmite, el adoctrinamiento es insalvable. Adorno y Horkheimer dedicaron páginas preciosas a este asunto. Incluso el “mito”, tan ajeno al ámbito educativo estatal, señalaron en el ensayo “Concepto de Iluminismo”, se degrada en doctrina si hace presa en él la lógica escolar de recopilación y crasa divulgación: “En el cálculo científico del acontecer queda anulada la apreciación que el pensamiento había formulado en los mitos respecto al acontecer. El mito quería contar, nombrar, manifestar el origen: y por lo tanto también exponer, fijar, explicar. Esta tendencia se vio usufructuada por el extendimiento y la recopilación de los mitos, que se convirtieron enseguida, de narraciones de cosas acontecidas, en doctrina.” En “El irresponsable”, y a un nivel casi impudicamente empírico, nosotros abundamos en la denuncia de la mencionada separación (24).

Distinto era el caso de la “educación comunitaria indígena” y, en general, del grueso de los procedimientos informales (no-oficiales, no-estatales, no-regulados por la administración) de socialización de la cultura: aquí los escenarios y dispositivos de la transmisión del saber son asimismo los dispositivos y escenarios de su producción; en ellos, la cultura se difunde pero también se crea. Donde el mito, por poner un ejemplo, se “cuenta”, también se “rehace”, se “reinventa”; donde se rememoran mitos tradicionales, se forjan, a su vez, mitos nuevos. La interacción comunitaria, en su informalidad, en su no-institucionalización, esquiva de ese modo el peligro del adoctrinamiento puntual, aun cuando deba satisfacer una demanda de subjetivización. En ella, el receptor del legado cultural, que, de hecho, no puede distinguirse

absolutamente del emisor, y no está separado del mismo, retro-actúa sobre ese legado y no se somete meramente a él: no se concibe como un “depósito” que llenar (tal los alumnos de las escuelas), sino como un productor de saberes y de conocimientos que trabaja entre saberes y conocimientos resguardados por la tradición.

Como se apreciará, en modo alguno hacemos nuestra la “perspectiva liberal” que proclama, como valores supremos de la ciencia y como exigencia de la educación pública, la “objetividad”, la “imparcialidad”, la “verdad”, el “realismo”, la “fidelidad a los hechos”, etc., y que denuncia como “manipulaciones” o “tendenciosidades” todos los esfuerzos críticos por trascender y arrumbar su territorio ideológico. El promotor de educación de la comunidad zapatista, como el educador de la escuela “libertaria” europea, o el propiciador de la enseñanza “autogestionaria” latinoamericana, no “adoctrina” por una nociva inclinación de su carácter o por un déficit de precaución, de prevención y protocolo, en la exposición o en la metodología didáctica; no adoctrina por faltar a la “neutralidad” y caer en el “subjetivismo”: adoctrina porque trabaja en una Escuela, porque es el suyo un oficio sobredeterminado por el a priori filosófico y por la estructura misma de la institución escolar. Diríamos que la Escuela es, por definición, proselitista y enemiga de la verdadera autonomía moral e intelectual, adoctrinadora y hostil a la sensibilidad crítica, secuestradora metódica del pensamiento y de la voluntad libres; y que los maestros, profesores, educadores,... son los resortes de que se sirve, sus herramientas carnales.

La historia de la Escuela y de sus salvaguardas pedagógicas ofrece muchos ejemplos de este influjo corruptor que ejerce la forma escolar sobre las excelentes intenciones de los educadores “reformistas”, muchas manifestaciones de la “aporía” constituyente del proselitismo de izquierdas (25).

Desprendiéndose de esta aporía, surge un dilema al que habrán de enfrentarse los educadores zapatistas. Si privilegian el objetivo de la “concienciación”, de la “formación ideológica”, habrán de recurrir a procedimientos ‘agresivos’, deplorables desde el punto de vista de toda ética emancipatoria, y cosecharán cierto ‘distanciamiento’, cierta ‘desafección’ por parte de los jóvenes más “críticos”, intelectualmente más “inquietos”. “Para moverme, no necesito que me empujen”, escribió Nietzsche. Y esto será lo que, sin palabras, con su desconfianza y alejamiento, tales estudiantes dirán a sus bienintencionados instructores zapatistas. Y si, por el contrario, exacerban el respeto a la autonomía moral y a la independencia de criterio de los alumnos, y abandonan todo propósito ‘asegurador de la afiliación’, si no directamente ‘reclutador’, advertirán con preocupación que el abanico de las simpatías políticas se

abre hasta extremos en los que pelagra la hegemonía zapatista y que muchas de las consignas del EZLN, contrastadas con otras o arrojadas al baúl de lo olvidable, se relativizan y hasta se pierden... A efectos prácticos, lo más “mundano” que se puede objetar al proselitismo de izquierdas es, precisamente, que *no funciona*.

Por otra parte, y como han subrayado Illich y Reimer, registrándose acusadas diferencias al nivel de la pedagogía “explícita” (temarios, contenidos, mensajes,...) entre las propuestas escolares ‘conservadoras’ y las ‘progresistas’ o ‘revolucionarias’, no ocurre lo mismo en el plano de la pedagogía “implícita”, del currículum oculto, donde se constata una sorprendente afinidad: las mismas sugerencias de heteronomía moral, una idéntica asignación de roles, semejante trabajo de normalización del carácter, etc. Para estos autores, el revisionismo de los temarios, la confección de programaciones alternativas, nunca podrá considerarse un instrumento efectivo de la praxis transformadora, pues, sujeto a veces a afanes proselitistas y de adoctrinamiento (que constituyen, en sí mismos, la negación de la autonomía y de la creatividad estudiantiles), queda invariablemente preso en las redes de la “pedagogía implícita” -atenazado y reducido por esa fuerza etérea que, desde el trasfondo del momento verbal de la enseñanza, influye infinitamente más en la conciencia que todo discurso y toda voz. “Poco importa que el programa explícito se enfoque para enseñar fascismo o comunismo, liberalismo o socialismo, lectura o iniciación sexual, historia o retórica, pues el programa latente ‘enseña’ lo mismo en todas partes” observó Illich en “Juicio a la Escuela”.

Con esta apreciación, nos introducimos en el nivel más general de nuestra crítica: los efectos de la “pedagogía implícita” inherente a toda forma de Escuela (incluida la *forma libertaria* -en sentido amplio-, de la que se nutren las pedagogías zapatistas) sobre la sensibilidad y el comportamiento de los niños indígenas.

Daño infligido a la idiosincrasia indígena por la “pedagogía implícita” de la Escuela

4)

Nuestras charlas con los promotores de educación de distintas comunidades corroboraron que la *Escuela zapatista* de nuestro tiempo se afianza en la llamada “tradición progresiva” de la Pedagogía Moderna; hace suyas las conclusiones de las corrientes *críticas* que, desde el socialismo y desde el anarquismo, se batieron contra la infamia desnuda de la Escuela

Capitalista. Constituyen, por tanto, un exponente de lo que, en nuestros trabajos, hemos definido como Reformismo Pedagógico.

El promotor de *Ojo de Agua* nos explicó que, en sentido estricto, no hay “cursos” en la Escuela de la Comunidad: todos los niños entran juntos a la misma aula y allí se les agrupa por niveles (A, B y C). En cada hora o segmento temporal, tres promotores, uno por nivel, entrando también juntos, trabajan con sus grupos de alumnos, adaptando a los diferentes niveles la materia que corresponde a dicho tiempo (Matemáticas, o Historia, o Integración,...). El nivel A es el inferior o elemental y el C el superior. Dentro de una materia y una hora concretas, cada niño se está formando al lado de todos los demás niños de la Comunidad y cada promotor está “enseñando” al lado de los dos restantes. La fluidez y la intercomunicación son absolutas. Las dinámicas procuran incentivar al máximo la “participación” de los alumnos, de modo que la educación pueda conceptuarse como “activa”, esquivando el *verbalismo* implacable de la tradicional *clase magistral* y la “pasividad” que fomentaba en los jóvenes. Se insiste en la “motivación” más que en la “imposición”, y se explotan imaginativamente las virtualidades educativas del “juego”, de la “actividad lúdica”. No hay “exámenes”, ni “calificaciones”, hablando con propiedad, aunque de algún modo se ha de discernir si un niño puede pasar al nivel inmediatamente superior o le conviene permanecer un año más en el mismo. Los promotores evitan los castigos y las amonestaciones mediante el diálogo razonado con los niños que generan *incidentes*, instrumentando la conversación juiciosa y el tratamiento asambleario de los problemas, etc.; pero, en determinados casos, se hace preciso avisar al padre y concertar con él algún “procedimiento correctivo”. La asistencia está controlada, de un modo u otro, por los promotores; y puede estimarse que es *obligatoria*, aunque en este punto no se haga gala de un celo excesivo. Se procura no imponer nada a los alumnos, contar con ellos, recoger su opinión para cualquier eventualidad que altere la rutina escolar. La *Escuela zapatista* se presenta como un ámbito formativo basado en el diálogo, la solidaridad y el respeto mutuo, y en la repulsa de toda inclinación profesoral tiránica, de toda proclividad despótica. Los promotores de educación no se *escinden* del grupo en razón de su cometido cívico, no se *especializan* y *corporativizan*: siguen siendo ‘campesinos’ y, como tales, han de trabajar en las parcelas y cumplir con sus deberes físicos comunitarios. Como hubiera gustado a Marx, el trabajo mental no se separa del trabajo manual... Pero, como estos promotores disponen de menos tiempo, y pasan las mañanas en el aula, aceptan las “ayudas” provenientes de sus compañeros, que los sustituyen regularmente en la milpa o los eximen de tareas colectivas puntuales. Se procura, en la medida de lo posible, acentuar la “significatividad” local y étnica de las materias, y

se sale con frecuencia del aula, para desarrollar la clase al aire libre, conectando, por esta doble vía, la educación con el medio geográfico y social. Etc., etc., etc.

El modelo de *Ojo de Agua* no debe considerarse “cerrado” ni “excluyente”. En cada comunidad, las propuestas pedagógicas zapatistas se adaptan a las circunstancias locales, y el patrón educativo puede transformarse, cambiar de naturaleza. En algunas poblaciones cabe ensayar experiencias más ambiciosas, proyectos de mayor complejidad... Pero, en todo caso, se trata siempre de una práctica escolar que, como modulación indígena del Reformismo Pedagógico, apunta hacia *una postulación no maximalista de la obligación de asistir a las clases, la reforma o sustitución de los temarios “del gobierno”, el diseño de métodos alternativos tendentes a incrementar la participación de los alumnos (“clases activas”) y la interacción con el medio eco-social, cierto desprestigio y relegación del examen y de la nota, que, de todos modos, no exime de la obligación de “evaluar”, “medir los progresos en la formación”, etc.; y, como telón de fondo, la subrepción del autoritarismo profesoral y la democratización aparente de la enseñanza (involucrando al alumnado en la gestión del aula o del Centro y fomentando los procesos de reflexión y discusión “colectiva” de los asuntos escolares)*. En otra parte hemos señalado el “punto de llegada” de este Reformismo Pedagógico, ocasionalmente ataviado de “anticapitalismo”:

“Por el juego de todos estos deslizamientos puntuales, algo sustancial se está alterando en la Escuela: aquel dualismo nítido profesor-alumno tiende a difuminarse, adquiriendo progresivamente el aspecto de una *asociación* o de un enmarañamiento. Se produce, fundamentalmente, una “delegación” en el alumno de determinadas incumbencias tradicionales del profesor; un *trasvase de funciones* que convierte al estudiante en sujeto/objeto de la práctica pedagógica... Habiendo participado, de un modo u otro, en la Rectificación del temario, ahora habrá de ‘padecerlo’. Erigiéndose en el protagonista de las clases re-activadas, en adelante se ‘co-responsabilizará’ del fracaso inevitable de las mismas y del aburrimiento que volverá por sus fueros conforme el factor “rutina” erosione la capa de novedad de las dinámicas participativas. Involucrándose en los procesos evaluadores, no sabrá ya contra quién revolverse cuando sufra las consecuencias de la calificación discriminatoria y jerarquizadora. Aparentemente al mando de la nave escolar, ¿a quién echará las culpas de su naufragio? Y, si no naufraga, ¿de quién esperará un motín cuando descubra que lleva a un mal puerto? En pocas palabras: por la vía del Reformismo Pedagógico, la Nueva Escuela confiará al estudiante las tareas cardinales de su propia coerción. De aquí se sigue una *invisibilización* del educador como agente

de la agresión escolar y un *ocultamiento* de los procedimientos de dominio que definen la lógica interna de la Institución.

Cada día un poco más, la Escuela Alternativa es, como diría Cortázar, una “Escuela de noche”. La parte ‘visible’ de su funcionamiento coercitivo aminora y aminora. Sostenía Arnheim que, en pintura como en música, la “buena” obra *no se nota* -apenas hiere nuestros sentidos. Me temo que éste es también el caso de la “buena” *represión escolar*: no se ve, no se nota. Hay algo que está muriendo de paz en nuestras escuelas *libertarias*; algo que sabía de la resistencia, de la crítica. El “estudiante ejemplar” que asoma por esos centros es una figura del horror: se le ha implantado el corazón de un profesor y se da a sí mismo escuela todos los días. Horror dentro del horror, el de un autoritarismo intensificado que a duras penas sabremos percibir. Horror de un cotidiano trabajo de poda sobre la conciencia. “¡Dios mío, qué están haciendo con las cabezas de nuestros hijos!”, pudo todavía exclamar una madre alemana en las vísperas de Auschwitz. Yo llevo todas las mañanas a mi crío al colegio para que su cerebro sea maltratado y confundido por un hatajo de ‘educadores’, y ya casi no exclamo nada.”

En “*Artificio para domar*”. *Escuela, Reformismo y Democracia* ofrecimos una especie de *retrato-robot* de estas nuevas tecnologías educativas escolares, nominalmente “progresistas”. Vamos a recuperar, con pequeños retoques y adiciones remarcadas (por corchetes), el hilo de la argumentación de aquel ensayo, pues afecta por entero a la escuela zapatista. De hecho la “pedagogía implícita” (o “currículum oculto”, o “programa latente”) de la forma *libertaria* de Escuela, erosiva de la idiosincrasia indígena, se nutre de los cinco aspectos allí reseñados. Por la eficacia entrelazada de esta determinación quíntuple, de poco importa - como diría Illich- que en las aulas autónomas chiapanecas todos los días se enseñen las *13 Demandas* o se recuerden las gestas y la legitimidad del movimiento zapatista. De nada sirve, pues el “programa latente” de la Escuela, embellecido por la retórica libertaria, *enseña lo mismo en todas partes...* He aquí las cinco fuentes del “currículum oculto” sobre el que, desavisadamente, un sector de la izquierda ha querido levantar su vano proselitismo:

1) *La aceptación -por convencimiento o bajo presión- de la obligatoriedad de la Enseñanza y, por tanto, el control, ora escrupuloso, ora displicente, de la asistencia de los alumnos a las clases.* Los educadores reformistas aceptan este principio de mala gana, se diría que a regañadientes, y buscan el modo de ‘disimular’ dicho control, evitando el “pase de lista” tradicional, omitiendo circunstancialmente alguna falta, etc. Pero no se da nunca un rechazo absoluto, y explícito, del correspondiente requerimiento “institucionalizador”. Para claudicar, aún de forma ‘revoltosa’, ante la exigencia del mencionado control, el profesorado “disidente” cuenta con los argumentos de varias tradiciones de

Pedagogía Crítica, que aconsejan circunscribir las iniciativas innovadoras, los afanes transformadores, al ámbito de la 'autonomía real' del profesor, al terreno de lo que puede efectivamente hacer sin alterar la definición "estructural" de la Institución -por ejemplo, las pedagogías no-directivas inspiradas en la psicoterapia, con C.R. Rogers como exponente; y la llamada "pedagogía institucional", que se nutre de las propuestas de M. Lobrot, F. Oury y A. Vásquez, entre otros. Recabando la comprensión y la complicidad de los alumnos en un lance tan *enojoso*, sintiéndose justificado por pedagogos muy radicales, y sin un celo excesivo, el educador progresista controla, de hecho, la asistencia. Ignorando la célebre máxima de Einstein ("la educación debe ser un regalo"), despliega sus "novedosos" y "beneficiosos" métodos ante un conjunto de *interlocutores forzados*, de 'partícipes' y 'actores' *no-libres*, casi unos *prisioneros a tiempo parcial*. Y, en fin, se solidariza implícitamente con el triple objetivo de esta "obligación de asistir": dar a la Escuela una ventaja decisiva en su particular duelo con los restantes, y menos dominables, vehículos de transmisión cultural (erigirla en *anti-calle*); proporcionar a la actuación pedagógica sobre la conciencia estudiantil la 'duración' y la 'continuidad' necesarias para solidificar *hábitus* y, de este modo, cristalizar en verdaderas *disposiciones caracteriológicas*; hacer efectiva la primera "lección" de la educación administrada, que aboga por el sometimiento absoluto a los 'diseños' de la Autoridad (inmiscuyéndose, como ha señalado Donzelot, en lo que cabría considerar *esfera de la autonomía de las familias*, la forma instituida de Poder no sólo 'secuestra' y 'confina' cada día a los jóvenes, sino que "fuerza" también a los padres, bajo presiones de muy diverso orden, a consentir ese *rapto* e incluso a hacerlo viable). He aquí, desde un primer gesto, la doblez consustancial de todo *progresismo* educativo...

[La educación comunitaria indígena, intrínsecamente hostil a toda idea de un "confinamiento" sistemático de la niñez y de la juventud, respetaba la libertad de la población a la hora de exponerse en mayor o menor medida a su labor socializadora. Ante el ritual, ante la danza, ante el relato del mito,... no hay pase de lista; la posibilidad de conversar con los Ancianos está *abierta* a todos y no *impuesta* a todos; el aprovechamiento, de cara a la auto-educación, que cada miembro de la comunidad haga del tiempo de desempeño del cargo público rotativo, no es mensurable; etc., etc., etc. Como el "regalo" del que hablaba Einstein, la educación comunitaria sugiere la idea de una mesa bien provista, con manjares abundantes y variados, de la cual los invitados, todos y cada uno de los miembros de la localidad, pueden servirse libremente, sin cuota ni plazo. Sostenemos que la *obligación* de ir a las clases, la mera existencia de un *calendario* escolar y de un *horario* 'lectivo', clausuras

impuestas a la infancia lo mismo en los territorios autónomos zapatistas que en los administrados por el Mal Gobierno, han ejercido y siguen ejerciendo una *violencia* imponderable sobre la sensibilidad indígena; la daña, la mutila, la moldea dolorosamente... Basta con observar los rostros de los niños en tales escuelas, basta con mirarles a los ojos, con retener sus expresiones, para percibirlo: *son presos, y están sufriendo*. Hay violencia y hay daño.]

2) *La negación (en su conjunto o en parte) del temario oficial y su sustitución por "otro" considerado 'preferible' bajo muy diversos argumentos - su carácter no-ideológico, su criticismo superior, su 'actualización' científica, su mejor adaptación al entorno geográfico y social del Centro, etc.* El "nuevo" temario podrá ser elaborado por el profesor mismo, o por la asamblea de los educadores disconformes, o de modo 'consensuado' entre el docente y los alumnos, o por el 'consejo autogestionario', o por una organización 'representativa' o, en el límite, sólo por los estudiantes..., según el grado de *atrevimiento* de una u otra propuesta reformista. En el área de las humanidades, en particular, los *temarios alternativos* de nuestros días apenas sí se distinguen de los 'oficiales' por la mayor atención que prestan a los asuntos de crítica y denuncia social; por la apertura a temas eventualmente 'de moda', como el feminismo, el ecologismo, el pacifismo, el antirracismo, etc., y a problemáticas de índole regional, nacional o cultural; y por la ocasional asunción de aparatos conceptuales o bien pretendidamente "más críticos" -el materialismo histórico, de forma residual-, o bien presuntamente "más científicos" (jergas "sistémicas", o funcionalistas, o estructuralistas, o semiológicas,...). Sólo entre los profesores de orientación libertaria, los docentes formados en el marxismo y los educadores que -acaso por trabajar en zonas 'problemáticas' o socio-económicamente 'degradadas'- manifiestan una extrema receptividad a los planteamientos "*concienciadores*" tipo Freire, cabe hallar excepciones, aisladas y reversibles, cada vez menos frecuentes, a la regla citada, con un desechamiento global de las prescriptivas curriculares "oficiales" y una elaboración detallada de auténticos temarios 'alternativos'. Y en estos casos en que el currículum se remoja de arriba a abajo, surge habitualmente una dificultad en el seno mismo de la estrategia reformista: la finalidad en última instancia 'adoctrinadora' de las nuevas programaciones, su vocación proselitista...

[Desde el punto de vista de la "pedagogía implícita" es indiferente el 'contenido' concreto de los *currícula* alternativos, la materia particular de las programaciones y la semántica de los discursos; para ella lo esencial es que exista, de una manera clara, impositiva, *un temario*, éste o aquel, que pesquise la interacción en el aula, "fijando" de qué se puede hablar y, en negativo, aquello de lo que no se puede hablar, los objetos permitidos y los excluidos, al

modo de una verdadera policía de la comunicación, ejerciendo de hecho lo que Félix Guattari denominaría “trabajo de represión lingüística”. En *El orden del discurso*, maravilloso opúsculo de Foucault, se explicitaban los procedimientos a través de los cuales las instituciones y las sociedades se defendían de los *peligros* del lenguaje y procuraban domeñar sus poderes aleatorios. Entre éstos, ciertos “mecanismos de exclusión del discurso indeseable” garantizaban la paz *verbal* en los diversos escenarios de la dominación y la arbitrariedad. El “temario”, en el contexto de la Escuela, es uno de ellos... Daña, además, la subjetividad del niño indígena desde el momento en que *le tapa la boca* como nunca ocurría en la educación comunitaria (donde, a partir de una circunstancia expresiva *fontal*, el discurso se libera, queda suelto, abierto a todo, sin otro amo que el hablante); hiere y transforma el carácter del “recluso” por forzarle a escuchar aquello que a menudo no le interesa, por obligarle a decir lo que no quisiera, a hablar de lo que no siempre le importa. *Con el temario, la tiranía se ha hecho “verbo”*: los maestros la sufren tanto como los alumnos, en un secuestro de su libertad expresiva. No ha interesado suficientemente a la sicología contemporánea la investigación de las consecuencias sobre el carácter, sobre la personalidad, de esta temprana *represión* del habla del individuo, de esta violenta *reconducción* de los diálogos ‘posibles’ y de los intercambios orales ‘practicables’ hacia determinados objetos, *políticamente* (en la más amplia acepción del término) seleccionados. Pero en el caso de niños habituados a una considerable libertad comunicativa, como los indígenas mesoamericanos, su incidencia deviene estrago. Tras un adecuado “baño de escuela”, el indígena, cabe sospecharlo, habla menos, de menos cosas, calla más, duda más, *acaso se reprima, tal vez se sujete a sí mismo mejor...*]

3) *La modernización de la “técnica de exposición” y la modificación de la “dinámica de las clases”*. La Escuela Reformada procura explotar en profundidad las posibilidades didácticas de los nuevos medios audiovisuales, virtuales, etc., y está abierta a la incorporación ‘pedagógica’ de los avances tecnológicos coetáneos -una forma de contrarrestar el tan denostado “verbalismo” de la enseñanza tradicional. Proyecta sustituir, además, el rancio modelo de la “clase magistral” por otras dinámicas *participativas* que reclaman la implicación del estudiante: coloquios, representaciones, trabajos en grupo, exposiciones por parte de los alumnos, talleres,... Se trata, una vez más, de

acabar con la típica *pasividad* del alumno -interlocutor mudo y sin deseo de escuchar-; 'pasividad' que, al igual que el fraude en los exámenes, ha constituido siempre una forma de resistencia estudiantil a la violencia y arbitrariedad de la Escuela, una tentativa de inmunización contra los efectos del incontenible discurso profesoral, un modo de no-colaborar con la Institución y de no 'creer' en ella...

Todo el énfasis se pone, entonces, en las *mediaciones*, en las *estrategias*, en el *ambiente*, en el *constructivismo metodológico*. Estas fueron las inquietudes de las Escuelas Nuevas, de las Escuelas Modernas, de las Escuelas Activas,... Hacia aquí apuntó el reformismo originario, asociado a los nombres de Dewey en los EEUU, de Montessori en Italia, de Decroly en Bélgica, de Ferrière en Francia,... De aquí partieron asimismo los "métodos Freinet", con todos sus derivados. Y un eco de estos planteamientos se percibe aún en determinadas orientaciones "no-directivas" contemporáneas. Quizás palpite aquí, por último, el *corazón* del reformismo 'clandestino', ese reformismo individual, cotidiano, que asoma en variable medida por las Escuelas de la Democracia, por los Institutos de hoy, protagonizado por profesores "renovadores", "inquietos", "contestatarios"...

Es lo que, en *El Irresponsable*, he llamado "la Ingeniería de los Métodos Alternativos"; labor de 'diseño didáctico' que, en sus formulaciones más radicales, suele hacer suyo el espíritu y el estilo inconformista de Freinet: una voluntad de denuncia social desde la Escuela, de educación 'desmitificadora' para el pueblo, de crítica de la ideología burguesa, apoyada fundamentalmente en la *renovación de los métodos* (impresión en el aula, periódico, correspondencia estudiantil, etc.) y en la negación incansable del sistema escolar establecido - "la sobrecarga de materias es un sabotaje a la educación", "con cuarenta alumnos para un profesor no hay método que valga", anotó, por ejemplo, Freinet.

Cabe detectar, me parece, una dificultad insalvable en la lógica de estos planteamientos: el "cambio" en la dinámica de las clases deviene siempre como una *imposición* del profesor, un *dictado de la Autoridad*; y deja sospechosamente en la penumbra la cuestión de los fines que propende. ¿Nuevas herramientas para el mismo viejo trabajo sórdido? ¿Un instrumental perfeccionado para la misma inicua operación de siempre? Así lo consideraron Vogt y Mendel, para quienes la fastuosidad de los nuevos métodos escondía una aceptación implícita del sistema escolar y del sistema social general. No se le asigna a la Escuela otro cometido mediante la mera renovación de su arsenal metodológico: esto es evidente.

Por añadidura, aquella "imposición" del sistema didáctico alternativo por un hombre que declara perseguir en todo momento el 'bien' de sus alumnos, sugiere -desde el punto de vista del 'currículum oculto'- la idea de una *Dictadura Filantrópica* (o Dictadura de un Sabio Bueno), de su posibilidad, y nos retrotrae al modelo histórico del Despotismo Ilustrado: "Todo para el pueblo, pero sin el pueblo". Aquí: "Todo para los estudiantes, pero sin los estudiantes". Como aconteció con la mencionada experiencia histórica, siendo *insuficiente* su

Ilustración -poco sabe de la dimensión socio-política de la Escuela, de su funcionamiento 'clasista', que no se altera con la simple sustitución de los métodos; demasiado confía en la 'espontaneidad' del estudiante (Ferrière), en los aportes de la 'ciencia' psicológica (Piaget), en la 'magia' de lo colectivo (Oury); nada quiere oír a propósito de la "pedagogía implícita", de la hipervaloración de la figura del Educador que le es propia, etc.-, su Despotismo se revela, por el contrario, *excesivo*: es el Profesor el que, desde la sombra y casi en silencio, lleva las riendas del experimento, examinándolo y evaluándolo, y reservándose el derecho a 'decretar' (si es preciso) las correcciones oportunas...

Gracias al vanguardismo didáctico, la educación administrada se hace más soportable, más llevadera; y la Escuela puede desempeñar sus funciones seculares (reproducir la desigualdad social, ideologizar, sujetar el carácter) casi contando ya con la aquiescencia de los alumnos, con el *agradecimiento de las víctimas*. No es de extrañar, por tanto, que casi todas las propuestas didácticas y metodológicas de la tradición pedagógica "progresiva" hayan sido paulatinamente incorporadas por la Enseñanza estatal; que las sucesivas 'remodelaciones' del sistema educativo, promovidas por los gobiernos democráticos, sean tan receptivas a los principios de la Pedagogía Crítica; que, por su oposición a las estrategias "activas", "participativas", etc., sea el proceder inmovilista del 'profesor tradicional' el que se perciba, desde la Administración, casi como un peligro, como una práctica *disfuncional* -que engendra aburrimiento, conflictos, escepticismo estudiantil, problemas de legitimación,...

[Pertenece a la idiosincrasia indígena un exquisito sentido de la democracia comunitaria. Toda la vida política tradicional se construye a partir de la 'voluntad' del pueblo, expresada y moldeada por la Reunión de Ciudadanos. Las asambleas indígenas destacan por su honestidad, por su *moralidad*, por una especie de *sano instinto dialógico* que las lleva a conjurar los protagonismos personales, las artimañas facciosas, las influencias ilegítimas, las coacciones difusas,... Aquella "Comunidad Ideal del Discurso" soñada por J. Habermas comparte muchos rasgos con estas "reuniones" de los indios de Centroamérica, expresión y vehículo de la educación informal tradicional. De forma complementaria, casi nada de lo que hoy es habitual en las asambleas europeas, y que las emponzoña definitivamente (toda esa nauseabunda articulación de estrategias y dispositivos para escamotear la voluntad general y garantizar la hegemonía de intereses particulares, toda esa logística infame nombrada por expresiones como "preparar la asamblea", "conducir la asamblea", "rentabilizar la asamblea", etc.), encuentra un eco, un reflejo, en las reuniones de ciudadanos indígenas. Pues bien, el currículum oculto de la

Escuela promueve el fin de ese genuino espíritu democrático, de esa auténtica “racionalidad dialógica” india, por el influjo diario de una comunicación radicalmente “asimétrica”, en la cual el discurso profesoral, sin reconocerlo, velándolo, ostenta prerrogativas innegables, y por la *mentira* infinita de un “*protagonismo* estudiantil”, de unas “metodologías *participativas*”, de unas “didácticas *abiertas*”, que, como hemos señalado, devienen en realidad *imposiciones paternalistas*, “decretos” de una Autoridad incontestada, sutiles mecanismos de control y dirección del aula, burla y escarnio de la democracia *práctica*. También desde este ángulo *procedimental*, perspectiva de las dinámicas y de los recursos, se percibe el “daño” a la diferencia indígena...]

4) *La impugnación de los modelos clásicos de ‘examen’ (trascendentales, memorístico-repetitivos), que serán sustituidos por procedimientos menos “dramáticos”, a través de los cuales se pretenderá medir la adquisición y desarrollo de ‘capacidades’, ‘destrezas’, ‘actitudes’, etc.; y la promoción de la participación de los estudiantes en la definición del tipo de prueba y en los sistemas mismos de evaluación.* Permitiendo la consulta de libros y apuntes en el trance del examen, o sustituyéndolo por “ejercicios” susceptibles de hacer en casa, por “trabajos” de síntesis o de investigación, por pequeños “controles” periódicos, etc., los profesores reformistas *desdramatizan* el fundamento material de la evaluación, pero no lo derrocan. Así como no niegan la obligatoriedad de la Enseñanza, los educadores ‘progresistas’ admiten, con reservas o sin ellas, este imperativo de la evaluación. Normalmente, declaran ‘calificar’ *disposiciones, facultades* (el ejercicio de la crítica, la asimilación de conceptos, la capacidad de análisis,...), y no la repetición memorística de unos contenidos expuestos. Pero, *desdramatizado*, bajo otro nombre, reorientado, el “examen” (o la *prueba*) está ahí; y la “calificación” -la *evaluación*- sigue funcionando como el eje de la pedagogía, explícita e implícita.

Por la subsistencia del “examen”, las prácticas reformistas se condenan a la esclerosis político-social: su reiterada pretensión de estimular el criticismo y la independencia de criterio choca frontalmente con la eficacia de la “evaluación” como factor de interiorización de la ideología burguesa (ideología del *fiscalizador* competente, del operador ‘científico’ capacitado para juzgar *objetivamente* los resultados del aprendizaje, los progresos en la formación cultural; ideología de la desigualdad y de la jerarquía *naturales* entre unos estudiantes y otros, entre éstos y el profesor; ideología de los *dones* personales o de los *talentos*; ideología de la competitividad, de la lucha por el *éxito* individual; ideología de la *sumisión conveniente*, de la *violencia inevitable*, de la *normalidad del dolor* -a pesar de la ansiedad que genera, de los trastornos psíquicos que puede acarrear, de su índole ‘agresiva’, etc., el “examen”, llamado a veces “control”, se presenta como un *mal trago* socialmente indispensable, una especie de *adversidad*

cotidiana e insuprimible-; ideología de la *simetría de oportunidades*, de la prueba unitaria y de la ausencia de privilegios; etc.). En efecto, componentes esenciales de la ideología del Sistema se condensan en el “examen”, que actúa también como *corrector del carácter*, como moldeador de la personalidad -hábita, así, a la aceptación de lo establecido/insufrible, a la *perseverancia torturante en la Norma*. Elemento de la perpetuación de la desigualdad social (Bourdieu y Passeron), destila además una suerte de “ideología profesional” (Althusser) que coadyuva a la legitimación de la Escuela y a la mitificación de la figura del Profesor... Toda esta secuencia ideo-psico-sociológica, tan comprometida en la salvaguarda de lo Existente, halla paradójicamente su aval en las prácticas evaluadoras de esa porción del profesorado que, ¿quién va a creerle?, dice simpatizar con la causa de la “mejora” o “transformación” de la sociedad...

Tratando, como siempre, de distanciarse del modelo del “profesor tradicional”, su enemigo declarado, los educadores reformistas pueden promover además la participación del alumnado en la ‘definición’ del tipo de *prueba* (para que los estudiantes se impliquen decididamente en el diseño de la tecnología evaluadora a la que habrán de someterse) y, franqueando un umbral inquietante, en los sistemas mismos de calificación -nota *consensuada*, calificación *por mutuo acuerdo* entre el alumno y el profesor, evaluación por el *colectivo* de la clase, o, incluso, *auto-calificación* ‘razonada’... Este afán de involucrar al alumno en las tareas vergonzantes de la evaluación, y el caso extremo de la auto-calificación estudiantil, que encuentra su justificación entre los pedagogos fascinados por la psicología y la psicoterapia, persigue, a pesar de su formato progresista, la absoluta “claudicación” de los jóvenes ante la ideología del examen -y, por ende, del sistema escolar- y quisiera sancionar el *éxito supremo de la Institución*: que el alumno acepte la violencia simbólica y la arbitrariedad del examen; que interiorice como ‘normal’, como ‘deseable’, el juego de distinciones y de segregaciones que establece; y que sea capaz, llegado el caso, de suspenderse a sí mismo, ocultando de esta forma el despotismo intrínseco del acto evaluador. En lo que concierne a la Enseñanza, y gracias al ‘progresismo’ benefactor de los reformadores pedagógicos, ya tendríamos al *policía de sí mismo*, ya viviríamos en el neofascismo.

Recurriendo a una expresión de López-Petit, Calvo Ortega ha hablado del “modelo del autobús” para referirse a las formas contemporáneas de vigilancia y control: en los autobuses antiguos, un ‘revisor’ se cercioraba de que todos los pasajeros hubieran pagado el importe del billete (uno vigilaba a todos); en los autobuses modernos, por la mediación de una máquina, cada pasajero ‘pica’ su billete sabiéndose observado por todos los demás (todos vigilan a uno). En lo que afecta a la Enseñanza, y gracias al invento de la “auto-evaluación”, en muchas aulas se ha dado ya un paso más: no es ‘uno’ el que controla a todos (el profesor calificando a los estudiantes); ni siquiera son ‘todos’ los que se encargan del control de cada uno (el colectivo de la clase evaluando, en asamblea o a través de cualquier otra fórmula, a cada uno de sus componentes);

es 'uno mismo' el que se 'auto-controla', uno mismo el que se aprueba o suspende (auto-evaluación). En este autobús que probablemente llevará a una forma inédita de fascismo, aún cuando casualmente no haya nadie, aún cuando esté vacío, sin revisor y sin testigos, cada pasajero 'picará' religiosamente su billete (uno se vigilará a sí mismo). Convertir al estudiante en un policía de sí mismo: este es el objetivo que persigue la Escuela Reformada. Convertir a cada ciudadano en un policía de sí mismo: he aquí la meta hacia la que avanza la Democracia Liberal en su conjunto. Se trata, en ambos casos, de reducir al máximo el aparato *visible* de coacción y vigilancia; de camuflar y travestir a sus agentes; de delegar en el individuo mismo, en el ciudadano anónimo, y a fuerza de "responsabilidad", "civismo" y "educación", las tareas decisivas de la Vieja Represión.

[Una práctica tan ajena a los procesos *informales* de transmisión cultural como la "evaluación", justificada, en el ejemplo de la escuela zapatista de "Ojo de Agua", por la exigencia de determinar qué alumnos pasan del nivel A al B y de éste al C, probablemente involucrada en los procedimientos de "selección" de aspirantes a "promotores de educación", cargo que confiere prestigio, entre otras cosas, atenta flagrantemente contra el igualitarismo tradicional y el sentimiento indio de una *primacía de la comunidad* sobre el individuo: nada, en la cosmovisión india, faculta a un "hermano" para violentar de ese modo a los demás; nadie puede, en las culturas indígenas mesoamericanas, usurpar el papel de la comunidad a la hora de 'valorar' comportamientos o actitudes individuales. Que se haya aceptado finalmente la figura del promotor-evaluador *individual* es un signo de lo que "ya" ha sido arrasado en la mentalidad indígena. Daño *ya hecho* que se profundiza cada día...]

5) *La estimulación de la participación de los alumnos en la gestión de los Centros (a través de 'representantes' en los órganos competentes) y el fomento del "asambleísmo" y la "auto-organización" estudiantil a modo de lucha por la 'democratización' de la Enseñanza.* En el primero de estos puntos confluyen el reformismo administrativo de los gobiernos democráticos y el "alumnismo" sentimental de los docentes progresistas, con una discrepancia relativa en torno al "grado" de aquella intervención estudiantil y a las "materias" de su competencia. Dejando a un lado esta discrepancia, docentes y legisladores suman sus esfuerzos para alcanzar un mismo y único fin: la *integración* del estudiante, a quien se concederá -como urdiéndole una trampa- una engañosa cuota de poder.

Dentro de la segunda línea reformadora, en principio *radical*, se sitúan las experiencias educativas no-estatales de inspiración anarquista -como "Paideia. Escuela Libre"- y las prácticas de pedagogía "antiautoritaria" ('institucional',

‘no-directiva’ o de fundamentación psicoanalítica) trasladadas circunstancialmente, de forma individual, a las aulas de la enseñanza pública. Se resuelven, en todos los casos, en un fomento del asambleísmo estudiantil y de la autogestión educativa, y en una renuncia expresa al poder profesoral. La Institución (estatal o para-estatal) se convierte, así, en una *escuela de democracia*; pero de “democracia viciada”, en nuestra opinión. *Viciada*, ante todo, porque, al igual que ocurría con la pirotecnia de los Métodos Alternativos, es el profesor el que *impone* la nueva dinámica, el que *obliga* al asambleísmo; y este gesto, en sí mismo ‘paternalista’, semejante -como vimos- al que instituyó el Despotismo Ilustrado, no deja de ser un gesto *autoritario*, de ambiguo valor “educativo” -contiene la idea de un Salvador, de un Liberador, de un Redentor, o, al menos, de un Cerebro que *implanta* lo que conviene a los estudiantes como reflejo de lo que convendría a la Humanidad. A los jóvenes no les queda más que “estar agradecidos”; y empezar a ejercer un poder que les ha sido ‘donado’, ‘regalado’. La sugerencia de que la “libertad” (entendida como democracia, como autogestión) se *conquista*, deviene como “el botín que cabe en suerte a los vencedores de una lucha” (Benjamin), está excluida de ese planteamiento. Por añadidura, parece como si al alumnado no se le otorgara el poder mismo, sino sólo su ‘usufructo’; ya que la “cesión” tiene sus condiciones y hay, por encima de la esfera autogestionaria, una Autoridad que ha definido los *límites* y que vigila su desenvolvimiento. Como se apreciará, estas estrategias estallan en contradicciones insolubles, motivadas por la circunstancia de que en ellas el “profesor”, en lugar de auto-destruirse, se *magnifica*: con la razón de su lado, todo lo reorganiza en beneficio de los alumnos y, de paso, para contribuir a la transformación de la sociedad. Se dibuja, así, un espejismo de democracia, un simulacro de ‘cesión’ del poder. De hecho, el profesor sigue investido de toda la autoridad, aunque procure invisibilizarla; y la libertad de sus alumnos es una libertad contrita, maniatada, ajustada a unos moldes creados por él.

Esta concepción “estática” de la libertad -una vez instalados en el seno de la misma, los alumnos ya no pueden ‘recrearla’, ‘reinventarla’-, y de la libertad “circunscrita”, “limitada”, vigilada por un Hombre al que asiste la certidumbre absoluta de haber dado con la Ideología Justa, con la organización ‘ideal’, es, y no me importa decirlo, la concepción de la libertad del estalinismo, la negación de la libertad. Incluso en sus formulaciones más extremas, la Escuela Reformada de la Democracia acaba definiéndose como una Escuela *sin* Democracia...

[Los Usos y Costumbres de las comunidades indígenas subrayaban que la “autoridad municipal” recibía el poder del pueblo y era responsable ante el pueblo; que, en cualquier momento, podía ser destituida si no interpretaba bien la voluntad del pueblo. El “mandar obedeciendo” zapatista recoge admirablemente ese sentir indígena. La Escuela de los territorios autónomos,

sin embargo, introduce la hipocresía en el escenario educativo: los promotores de educación, los adultos, *aún cuando alegan “contar” con la opinión de los alumnos, aún cuando en ocasiones proclaman también disolver su mandato en la obediencia a la ‘comunidad’ educativa, convierten el “obedecer” en un simulacro y simplemente “mandan”*. El promotor de educación indígena asume, por su función, por su sometimiento a la lógica escolar, un rol *forzosamente* autoritario que la democracia tradicional india repudiaría si no estuviera ya herida de gravedad: esta suerte de “autoridad educativa” se enquistada en el puesto, que no es rotativo, se especializa y se encumbra socialmente. Profundiza la herida y puede provocar la muerte...]

Como las antiguas misiones católicas, la Escuela dispone su arsenal *latente* contra el espíritu tradicionalmente “distinto” del indígena, contra una sensibilidad étnica y local “que difiere”. Ataca el corazón mismo de su insumisión, de su independencia, en la medida en que le reclama “cooperación” con la lógica docente, es decir “subordinación” y “aquiescencia”. Ataca el hábito de su beligerancia al exigirle obediencia *por su pretendido bien, acatamiento en falaz provecho propio*. De nuevo procura *engañarlo*, como los españoles hace medio milenio, como los políticos izquierdistas *robabanderas* del siglo XX y los gobernantes *vendepatrias* del XXI; y, así, *miente* al proclamarlo “beneficiario” de la máquina escolar, *miente* al sugerirle que tal tinglado es su órgano, su báculo, su aliado. *Miente* cuando apunta que el gobierno de las aulas está abierto a los damnificados juveniles de las aulas y *miente* cuando no reconoce a los reclusos de la escuela esa índole victimada. *Daña* al indígena, profundamente, la organización escolar, cuando le hace olvidar la fuente tradicional de su saber, el abono de su inteligencia: la educación comunitaria indígena. *Daña* a la idiosincrasia indígena porque atenta contra su igualitarismo secular y su inveterado criterio democrático, instituyendo figuras *a pesar de todo* autoritarias y *en el fondo* privilegiadas, como los promotores de educación, los formadores de promotores,... *Daña* al indígena porque los niños empezarán a concebir como “propio” y como “natural” este engendro monstruoso, “exógeno”, “extraño”, “importado”, este descomunal “artificio”, una máquina fría, desencantada, que ofende al instinto y a la vida; y porque su universo cultural, la cosmovisión india, habrá de *resentirse* de un injerto tan aparatoso. Clava en la sensibilidad de cada niño la púa enrobinada de una obligación de asistir, de una evaluación humilladora, de unas cosas *apenas interesantes* que escuchar y que decir,... La Escuela marca *el principio del*

fin para muchos componentes de las culturas originarias mesoamericanas y nos tememos que, asimismo, señala *el fin* de no pocas esperanzas *principiantes*, esperanzas liberadoras. ¿Estará ya marcando el fin de este *principio de la autonomía indígena* en Chiapas?

A la pregunta: “¿para qué escuelas en la selva?”, el Mal gobierno, que ha puesto en marcha, lo mismo que sus antagonistas embozados, un ambicioso proyecto de dotación de *instituciones educativas* en Chiapas, podría responder que, entre otras cosas, para acabar con la insurgencia zapatista, para diluir la *diferencia* de las comunidades indígenas. Podría indicar que la pedagogía implícita de la Escuela, de cualquier forma de Escuela, sirve para eso: para aplastar rebeliones y borrar alteridades. ¿Qué respuesta le cabe, por su parte, a la autonomía zapatista? ¿Cómo explicar que los dos bandos en litigio, el bando del horror y el de la esperanza, consideren la escuela como *su arma*? ¿Cómo comprender que el demonio y el ángel se guiñen con disimulo un ojo ante el espectáculo horrendo de una infancia india intermitentemente encarcelada? ¿Quién se equivoca, atendiendo a sus proyectos explícitos y a sus secretas intenciones? Ante un niño enclaustrado, adoctrinado, disciplinado, evaluado,..., ¿quién, poder o anti-poder, gobierno o pueblo, capital o trabajo, ideología o cultura, tiene *motivos para sonreír*?

Nos parece, y hemos de decirlo, que el zapatismo está desbravando y desnaturalizando a sus propias bases con el insensato *remake* de sus escuelas progresistas. Sordo, progresivo, intangible, difícil de apresar con las palabras, hay un daño evidente que todos los días se inflige a la idiosincrasia indígena en las aulas de los territorios autónomos chiapanecos. La escuela “tiene una mano que es invisible y que mata” (Rimbaud). Entonces, ¿para eso Escuelas en la selva?

La “aristocratización” de los educadores

5)

Los programas de escolarización promovidos por el zapatismo han sido recibidos con ilusión en las comunidades. En los poblados de la Selva Norte, los indígenas nos mostraban con orgullo sus escuelas en construcción. Agradecían la circunstancial colaboración de algunas organizaciones occidentales en los proyectos escolarizadores y manifestaban su deseo de prolongarla, de completarla; mostraban su contento por la financiación de las construcciones, solicitaban mayor cooperación en lo referente a los materiales didácticos,... Todo lo que concernía a la Escuela quedaba revestido, en sus discursos y en sus actitudes, de una aureola especial, de un halo de dignidad. Los promotores

de educación eran señalados con respeto y éstos evidenciaban en sus maneras una plena conciencia de la importancia atribuida a su función. Situándose en todo momento al lado de las “autoridades” locales, casi protagonizaban los actos de recepción y bienvenida; en las “pláticas”, sus intervenciones eran escuchadas con particular interés. La promotora de educación de “La Cascada” nos pidió que la fotografiáramos con ‘sus niños’ y también sola. Las autoridades la propusieron para una entrevista grabada. El promotor de “Ojo de Agua” no dejaba de vigilar y de algún modo dirigir el comportamiento de los niños mientras permanecemos en la comunidad. En “La Cascada” se nos presenta, admirativamente, a un joven como “futuro promotor de educación”: el niño se sonroja, sintiéndose halagado... En “San Rafael” lamentan que todavía no cuenten con un promotor de educación permanente, a pesar de llevar tan adelantada la construcción del local de la escuela, financiado por una entidad catalana. Un “formador de promotores” demanda, a las organizaciones internacionales solidarias, recursos didácticos para un centro de capacitación de educadores que se fundaría en “La Cascada”. Los campesinos de la comunidad “Francisco Villa” nos muestran, complacidos, el reproductor de vídeo que puede usar el promotor de educación en sus clases y un reportaje que ahora mismo están estudiando, a propósito del uso de plaguicidas en la agricultura y sus consecuencias sobre la salud de los trabajadores. En “Unión Juárez”, el promotor de educación se ocupa de responder a nuestras preguntas más problemáticas, bajo el consenso general campesino de que nadie como él puede abordar las cuestiones complejas o delicadas...

Este nuevo “cargo”, el único no electivo, no rotativo, sin raíz en la tradición, proporciona ‘prestigio’ y ‘respeto’, tanto o más que los restantes (genuinamente democráticos). Las *potestades* de los promotores de educación trascienden del “horario escolar”: como el protagonista del film “El ángel azul”, vigilan a sus alumnos fuera de las aulas, a lo largo de todo el día, censurando su comportamiento cuando consideran que no es el apropiado, amonestándolos, reconviniéndolos, prodigándose en órdenes y requerimientos, felicitándolos también cuando obran ‘correctamente’, etc.; al igual que el “profesor” de la película de Sternberg, actúan como un insomne *tribunal moral*, una policía de los comportamientos infantiles que nunca baja la guardia. Hay quien ha relacionado, para el caso *alemán*, este concepto de “educación” con la génesis intelectual y moral de Auschwitz...

En cualquier caso, el equilibrado sistema político-moral de los Usos y Costumbres, la llamada “ley del pueblo”, se ve alterado, conmocionado, por la arrogante irrupción de esta figura *colonizadora*, que toma a su cargo tareas antes desempeñadas por la comunidad y por el sistema de cargos, asumiendo un protagonismo irrestricto en las labores de socialización y

subjetivización de los niños. La “moralización” de las costumbres y de los comportamientos infantiles le compete más que a nadie, desmantelando casi con insolencia el bien trabado andamiaje *informal* de la educación comunitaria indígena.

El promotor de educación zapatista se pliega, en definitiva, sobre el modelo del educador occidental, extremando todavía más, si cabe, su perfil inquisitivo y tutelar. *Embriagado de “pedagogismo”*, le cabe, por tanto, la crítica que, desde hace casi un siglo, ha merecido esa figura, “el azote de la esfera intelectual” según Oscar Wilde. La hemos sintetizado en otra parte:

El saber pedagógico ha constituido siempre una fuente de legitimación de la Escuela como vehículo privilegiado, y casi excluyente, de la transmisión cultural. En correspondencia, la Escuela (es decir, el conjunto de los discursos y de las prácticas que la recorren) ha sacralizado los presupuestos básicos de ese saber, erigiéndolos en dogmas irrefutables, en materia de fe -y, a la vez, como diría Barthes, en componentes nucleares de cierto *verosímil educativo*, de un endurecido *sentido común docente*.

La escuela de los progresistas, de los rebeldes y de los insurgentes, profundiza aún más, si cabe, su “pedagogismo”, apoyándose en conceptos que, desde el punto de vista de la filosofía crítica, conducen a lugares sombríos y saben de terrores pasados y presentes. Hay, en concreto, un supuesto (¿puedo decir *abominable*?) sobre el que reposa todo el reformismo educativo contemporáneo, un supuesto que está en el corazón de todas las críticas ‘socialistas’ y ‘libertarias’ a la enseñanza tradicional y de todas las ‘alternativas’ disponibles. Es la idea de que compete a los “educadores” (parte selecta de la sociedad adulta) desarrollar una importantísima tarea en beneficio de la juventud; una labor ‘por’ los estudiantes, ‘para’ ellos e incluso ‘en’ ellos -una determinada *operación* sobre su conciencia: “moldear” un tipo de hombre (crítico, autónomo, creativo, libre, etc.), “fabricar” un modelo de ciudadano (agente de la renovación de la sociedad o individuo felizmente adaptado a la misma, según la perspectiva), “inculcar” ciertos valores (tolerancia, antirracismo, pacifismo, solidaridad, etc.),...

Esta pretensión, que asigna al educador una función *demiúrgica*, constituyente de “sujetos” (en la doble acepción de Foucault: “El término ‘sujeto’ tiene dos sentidos: sujeto sometido al otro por el control y la dependencia, y sujeto relegado a su propia identidad por la conciencia y el conocimiento de sí mismo. En los dos casos, el término sugiere una forma de poder que subyuga y somete.”), siempre orientada hacia la “mejora” o “transformación” de la sociedad, resulta hoy absolutamente ilegítima: ¿En razón de *qué* está capacitado un educador para tan ‘alta’ misión? ¿Por sus estudios? ¿Por sus lecturas? ¿Por su impregnación “científica”? ¿En razón de *qué* se sitúa tan ‘por encima’ de los estudiantes, casi al modo de un “salvador”, de un sucedáneo de la divinidad,

“creador” de hombres? ¿En razón de *qué* un triste enseñante puede, por ejemplo, arrogarse el título de *forjador de sujetos críticos*?

Se hace muy difícil responder a estas preguntas sin recaer en la achacosa “ideología de la competencia”, o “del experto”: fantasía de unos *especialistas* que, en virtud de su formación ‘científica’ (pedagogía, psicología, sociología,...), se hallarían verdaderamente preparados para un cometido tan sublime. Se hace muy difícil buscar para esas preguntas una respuesta que no rezume *idealismo*, que no hieda a *metafísica* (idealismo de la Verdad, o de la Ciencia; metafísica del Progreso, del Hombre como sujeto/agente de la Historia, etc.). Y hay en todas las respuestas concebibles, como en la médula misma de aquella solicitud demiúrgica, un *elitismo* pavoroso: la postulación de una providencial *aristocracia de la inteligencia* (los profesores, los educadores), que se consagraría a esa delicada *corrección del carácter* -o, mejor, a cierto *diseño industrial* de la personalidad. Subyace ahí un concepto moral decimonónico, una “ética de la doma y de la cría”, por recordar los términos rotundos de Nietzsche, un proceder estrictamente religioso, un trabajo de ‘predica’ y de ‘inquisición’. Late ahí una mitificación expresa de la figura del Educador, que se erige en *autoconciencia crítica de la Humanidad* (conocedor y artífice del “tipo de sujeto” que ésta necesita para ‘progresar’), invistiéndose de un genuino *poder pastoral* e incurriendo una y mil veces en aquella “indignidad de hablar por otro” a la que tanto se ha referido Deleuze. Y todo ello con un inconfundible aroma a ‘filantropía’, a obra ‘humanitaria’, ‘redentora’...

La “aristocratización” de los educadores presenta, como se observará, una doble vertiente: un plano epistemológico-moral que les confiere cierta intimidad exclusiva con la verdad y con el bien, cierta relación privilegiada con la esencia de las cosas y el corazón de los hombres; y un plano social, casi fenomenológico, que los reviste de *signos de distinción*, que los segrega de la sociedad y los corporativiza como élite cultural. En todas partes, lo mismo en Occidente que en Oriente, en el Norte que en el Sur, en los altiplanos que en las selvas, la figura del educador escolar desencadena fuertes tendencias a la jerarquización social y política. Si, como no se cansó de repetirnos Michel Foucault, “el saber es poder”, un pretendido “conocimiento” concentrado en exiguas minorías, dispuesto piramidalmente, que se derrama desde el vértice y llega cada vez más empobrecido a la base, habrá de impulsar necesariamente la corrupción del igualitarismo social, allí donde éste subsistía, y de la democracia directa, promoviendo modelos oligárquicos, sistemas de estratificación social y de coerción política. La idea implícita en la educación comunitaria de un “saber”, por decirlo así, *subterráneo*, horizontal, que ‘aflora’ por distintos puntos del entramado local (un anciano, un padre, un cargo, un mito, una danza, un trabajo,...) y en las más diversas ocasiones, pero que no cabe

monopolizar, “de nadie y de todos” como las aguas freáticas, flujo casi *sanguíneo*, irrigador de todo el organismo social tal si se tratara del cuerpo de un solo hombre, idea sustentadora de una organización económica y política libertaria, es hoy reemplazada por el concepto “escolar” de un saber detentado por una aristocracia cultural, saber vertical, diríamos que *aéreo* por prolongar la metáfora, que se desprende de las cúpulas y que alienta dinámicas de dominio político y explotación social.

La “excelencia” humana que se le supone al educador *escolar*, solitario y excluyente en su cometido, ya no proviene, como el caso de los Ancianos (educadores *comunitarios*, acompañados por otros, casi por *todos los otros*, en su tarea no-reglada), de una suerte de “veredicto” popular, que se gana con la práctica, con el ejercicio honesto de la función, siempre ante los ojos del pueblo; deriva simplemente de unas categorías filosóficas idealistas, de unos conceptos gnoseológicos sacralizados: es una excelencia “intrínseca”, *de por sí*, previa e independiente de la práctica, que desdeña toda posibilidad de valoración “externa”. De hecho, los profesores pronto se quejarán de no ser “comprendidos” por la comunidad, de que ésta no valora suficientemente su trabajo...

El núcleo epistemológico de la *aristocratización* de los educadores se proyecta en su comportamiento social, que los ha llevado, por ejemplo, a combatir durante años regímenes socialistas que no reconocían su pretendida superioridad moral y los retribuían como “simples obreros”; a desgañitarse en la demanda de un “reconocimiento” social y una “apreciación” de su labor que el común de las poblaciones, al menos en los países del Norte, cada vez estima menos atendible; a consumir sus limitadas energías contestatarias en luchas corporativistas, salariales, crematísticas; a segregarse en todas partes de la colectividad y abandonar por etapas las causas populares y los proyectos sociales emancipatorios... Se hecha en falta una “antropología social” crítica interesada en el análisis ‘empírico’ de este nefasto personaje, el educador, que mostrara, en lo concreto, su funcionalidad represiva y su contribución cotidiana al sostenimiento de los ordenes vigentes de dominación. Lo que, en España, Fernando Ventura Calderón ha podido hacer con la figura del “sindicalista *de Estado*”, redescubriéndolo como un servidor de la patronal y del *stablishment* político, urge también que se proyecte ante la ‘posición de subjetividad’ representada por el “educador escolar”.

Por este lado, por lo que atañe a la *aristocratización* de los promotores de educación, no es pequeño el peligro que acecha a los territorios autónomos zapatistas...

Aparatos ideológicos, pero ¿de qué Estado?

(La Escuela como expediente desesperado para la reproducción, desde el ámbito superestructural, de una “autonomía zapatista” amenazada en su soporte material)

6)

Gravita una incógnita sobre el futuro de los núcleos zapatistas chiapanecos. Es de justicia reconocer que, en los últimos años, la estrategia represora-integradora del Mal Gobierno ha logrado escindir las comunidades y reducir considerablemente la base social del zapatismo. Localidades que hace unos años eran zapatistas en su integridad, y que colocaron el orgulloso panel anunciador de la autonomía (“*Está usted en territorio zapatista en rebeldía. Aquí manda el pueblo y el gobierno obedece*”), hoy han sido captadas por las administraciones mejicanas, albergando ya sólo un porcentaje minoritario de familias zapatistas. La norma ya no es la unidad, sino la división; y el retroceso de la militancia zapatista lo han lamentado todos nuestros informantes. Salvo la comunidad de “San Marcos”, todas las localidades que visitamos reproducían este triste panorama de escisión y reflujo zapatista. “Roberto Barrios”, “La Cascada”, “Ojo de Agua”, “Francisco Villa”, “Unión Juárez”, “San Rafael”,... son poblados donde los zapatistas se batían en retroceso, en los que construyen sus escuelas no muy lejos de las del Mal Gobierno, centros “oficiales” a menudo mejor dotados, donde comparten frecuentemente servicios médicos con los no-zapatistas... En la comunidad “San Rafael”, y en el contexto de una explicación del “desplazamiento” forzoso, nuestro informante alude a la debacle zapatista:

“Fue tomada esta tierra, como ya nos estamos repitiendo, y nos encarcelaron a cuatro personas en Cerro Hueco. Íbamos a hacer una marcha, allá en Moyos, por la liberación de los presos, con todas las comunidades, como ocho pueblos. *Pero eran fuertes, pues; éramos fuertes esta vez pero ahorita ya estamos muy pocos. Allá en Moyos éramos ochenta familias, casi los cien, que estábamos aquí, pues, cuando tomamos la tierra; ahorita somos diez familias...* Y como los presos estaban allá, entonces hicimos el acuerdo que vamos a hacer marcha para la liberación de los presos. Pero, ¿qué pasó ahí? Pues..., nos esperaban con cañones...”

Preguntado por la causa del abandono masivo del zapatismo en la región, su respuesta, extraordinariamente *llana*, encierra algo inquietante, atentatorio:

“Les gustó más el Gobierno”

No existe, en rigor, un “territorio autónomo zapatista” geográficamente delimitado, algo semejante a los “territorios liberados” de otras áreas y otros tiempos; se da, más bien, un espolvoreo de familias zapatistas en núcleos políticamente heterogéneos, donde el porcentaje de población *adicta* al Mal Gobierno es muy estimable. Estas “comunidades con presencia zapatista” pueden estar separadas, además, por kilómetros y kilómetros de *selva* o de *altos* donde la administración estatal ejerce un control incontestable sobre las poblaciones.

En cada una de estas “comunidades divididas”, rodeadas de localidades donde la unanimidad está, hoy por hoy, de parte del Mal Gobierno, las familias zapatistas avanzan en lo que denominan “construcción de la autonomía”, levantando escuelas, entre otras cosas. Mantienen su fidelidad a la “organización” (EZLN), se auto-gestionan en lo inmediato y cumplen con sus compromisos de coordinación y servicio a través de los Caracoles (especie de “cabeceras” zapatistas, con cargos electivos y rotativos).

Si toda Escuela es, por definición, una “aparato ideológico”, como acuñó el estructuralismo marxista de Althusser y Balibar, cabe preguntarse dónde está el Estado en cuyo seno se integran las aulas zapatistas. ¿Podría hablarse de un Estado *sin base territorial definida*, movedizo, oscilante, apegado a un número fluctuante de familias *allí donde éstas se encuentren*? O, si la palabra *Estado* nos parece inapropiada para estas formaciones, o simplemente ‘ofensiva’, ¿cabe hablar de un Poder (o anti-Poder) zapatista que se sirve de la Escuela como aparato ideológico ‘propio’, en una absoluta desvinculación de las administraciones federales y estatal mejicanas?

Por nuestras conversaciones con los responsables y promotores de educación zapatistas, en el verano de 2005, estamos tentados de responder afirmativamente: la ley mejicana no otorga validez a los estudios cursados en las escuelas autónomas, por lo que la enseñanza zapatista *sólo resulta útil* en el ámbito de las familias y las comunidades insurgentes. Haber cursado la primaria en una escuela zapatista equivale a no tener estudios primarios, a los ojos de la legalidad educativa del Mal Gobierno. Si la Escuela no sirve “para salir”, para “vivir fuera”, y, antes al contrario, encierra en el gueto rebelde; si estigmatiza y casi condena a la exclusión académica más allá de los lindes vaporosos del reducto zapatista; ha de concluirse que funciona, exacta y estrictamente, como un “aparato ideológico de la autonomía zapatista” o una “institución de la sociedad civil zapatista” (si preferimos los términos de Gramsci). El “promotor de educación” actuaría como un “funcionario del consenso”, que diría el italiano, en beneficio de la organización política autónoma, un “agente de la reproducción de la ideología dominante” en el entramado zapatista, por

usar la expresión de los franceses. Y, colocadas en una tesitura semejante a la de los centros educativos socialistas de los primeros años de la *pos-revolución* soviética, las escuelas zapatistas habrán de afrontar el peligro de la exigencia adoctrinadora, del proselitismo desnudo e intensivo.

Como poder *separado*, que desea fortificarse en su independencia, con sus propios servicios médicos y escolares, etc., la Autonomía Zapatista entabla con su contexto inmediato, con su entorno hostil, una relación tensa y conflictiva, al modo de las “Guerras Frías”: una pelea económica, política, ideológica, cultural,... Y habrá de padecer aquel “Síndrome de la Fortaleza Sitiada”, magníficamente descrito por el profesor Juan Contreras Figueroa para el caso del socialismo declinante de los países del Este en la antevíspera de la Caída del Muro de Berlín. La propensión adoctrinadora de la Escuela zapatista *en tanto Escuela*, en tanto institución educativa que tiende *motu proprio* hacia el proselitismo, se verá alimentada, en esta coyuntura, por la lógica de supervivencia de un experimento social que enfrenta graves amenazas socio-económicas, políticas, ideológico-culturales. No será un asunto de “opción”, de elección entre una u otra manera educativa: aparecerá como una exigencia para la mera conservación de la autonomía. Así ocurrió con la escuela socialista, que se abrazó al ideario pedagógico “ideologizador” de Makarenko y desestimó las propuestas “libertarias” de Blonskij, así aconteció en la Nicaragua Sandinista,... Y nos parece muy improbable que la Escuela zapatista, contra su propia lógica estructural, contra su contexto histórico, contra el cuasi-deber de la conservación de la autonomía, sortee ese peligro, se sustraiga a la voluptuosidad adoctrinadora.

En tanto “aparato ideológico”, la Escuela puede interpretarse como un expediente *desesperado* para garantizar la reproducción de la Autonomía Zapatista en una coyuntura en que sus soportes materiales, su base social y económica, se ven amenazados. Fluctuando y a la larga decreciendo, en cada “comunidad con presencia”, el número de familias zapatistas, padeciendo toda el área la generalización de los mecanismos del mercado, fuertes pulsiones a la privatización, dificultades para insertar la lógica de la subsistencia comunitaria en marcos más amplios (capitalistas) de los depende cada día en mayor medida,... la inteligencia zapatista ha estimado que la escolarización de las bases, mediatizada para la “concienciación” de los jóvenes y la incesante difusión y crítica de los planes contrainsurgentes y neo-liberalizadores del Mal Gobierno, puede servir de contrarresto, de freno, ante tales procesos y atenuar también el influjo corruptor de los medios de comunicación oficiales. Una estrategia cultural, una operación intelectual, para combatir la erosión de los fundamentos socio-económicos de la Autonomía. Estrategia y operación “desesperadas”, puesto que el mal ya no admite rebozo; y, al mismo tiempo, ‘insuficientes’, pues nunca una

iniciativa *superestructural* se ha bastado para reproducir un Sistema en ausencia de sus requisitos socio-económicos.

La Autonomía se está rompiendo al nivel de la línea de flotación; y de muy poco puede ayudar, ante los destrozos de la cubierta, cambiar la orientación de las velas. Se pospone el fin, se alarga la agonía, se retrasa el naufragio... Medida desesperada, y contraproducente, que surge ante la imposibilidad de revertir la dirección del proceso económico y social nacional, imposibilidad de “aislar” y “precintar” la comunidad y ponerla así a salvo de las fuerzas externas avasalladoras -la autarquía económica absoluta no es practicable *por sistema*: exigiría unos niveles de sufrimiento desgarradores. Para procurar esta (ineficiente) reproducción de la Autonomía desde el ámbito superestructural, ya que la infraestructura apenas colabora en esa empresa, y se diría que presiona en sentido contrario, las Escuelas cuentan con un repertorio temático de flagrante actualidad, que coincide objetivamente con el desplegado en Latinoamérica por el pensamiento y la investigación social anticapitalistas contemporáneas. Los artículos de la *Revista Chiapas* pueden servirnos, de algún modo, para aprehender el mencionado *currículum* crítico: el interés del Capital internacional y de los Estados hegemónicos, EEUU particularmente, en monopolizar y explotar la biodiversidad centroamericana, y la cooperación de la administración mejicana en el saqueo consecuente del medio natural, pisoteando los derechos de los pueblos indios, desplazando comunidades, robando saberes tradicionales, etc.; la avidez suscitada por la riqueza en minerales orgánicos de Estados como Tabasco y Chiapas, importantes cuencas petroleras que generan beneficios millonarios a las empresas capitalistas mientras las poblaciones autóctonas se hunden en la miseria; el traslado de la “frontera maquiladora” desde el sur de EEUU hasta Centroamérica, con su correlato de explotación obrera y generación de conflictos en la región; las presiones ejercidas por fuerzas económica y políticas nacionales e internacionales para la construcción de un canal de paso por el Istmo de Tehuantepec, en la indiferencia ante la descomunal agresión a la naturaleza que ello supondría y el descalabro de la dinámica económica de subsistencia de muchas comunidades; la infamia de un “conservacionismo” occidental que impone sus criterios sin escuchar a los pobladores tradicionales de las zonas afectadas, procurando a menudo su expulsión o desplazamiento, y siempre con el propósito oculto de usufructuar la biodiversidad; las estrategias económicas y político-militares diseñadas por los EEUU para asegurarse el control del la zona estratégica Puebla-Panamá-Colombia; los ataques directos o camuflados a los Usos y Costumbres de las comunidades que todavía se rigen por el derecho consuetudinario, con el objeto de que este pierda terreno en la gestión local ante la ley positiva mejicana y las

autoridades constitucionales; las añagazas del Mal Gobierno para disolver los ejidos y los bienes comunales, para acabar con la “condición comunera” y privatizar el medio rural; las violaciones sistemáticas de los derechos humanos por las fuerzas policiales, militares y paramilitares que se enfrentan a las organizaciones indígenas y acosan a las comunidades insurgentes; etc. Impecable verdad que circula por las aulas zapatistas, que desde ahí salta a las familias, salpica a la comunidad entera; verdad que, sin embargo, por usar la docencia como “andadera”, corona el sordo y destructivo trabajo anti-indígena y anti-igualitario de la “pedagogía implícita escolar”, como ya hemos argumentado.

No debemos descartar, sin embargo, la eventualidad de que cambien los datos del problema. Pudiera ocurrir que, ante el retroceso de la militancia y la debilidad creciente de las bases, y para responder al comprensible deseo individual de acceder a la sociedad mayor, a la sociedad externa, al México *de todos* (en muchos casos obedeciendo a móviles de mejora económica o ascenso social, en otros alentando propósitos de rearme cultural y reposicionamiento combativo en los empleos influyentes o en las instituciones de la sociedad civil), las escuelas zapatistas buscasen su integración en el aparato educativo nacional mejicano. O aceptasen la invitación “oficial” a dicha integración. Subsistirían entonces como “escuelas *particulares* zapatistas”, con sus rasgos propios, sus metodologías y procedimientos distintivos, quizá ligeramente corregidos, y alcanzarían el reconocimiento “legal”, permitiendo a sus alumnos el salto, sin discriminación *añadida*, a los estudios medios y superiores en las ciudades. Ya hay quien sostiene que un joven “zapatista” puede estudiar magisterio, valga el ejemplo, en los centros del Mal Gobierno, y convertirse en un docente *rebeld*, en un intelectual *crítico*, sin ofender por ello al movimiento indígena, sin renunciar a la lucha, cambiando en todo caso los escenarios y los modos de su contestación. Hay quien celebraría la multiplicación de los enfermeros y médicos zapatistas, licenciados y profesores zapatistas, abogados y juristas zapatistas, peritos e ingenieros zapatistas,... Estas consideraciones podrían alentar un proceso de asimilación de las escuelas zapatistas por el sistema educativo estatal y federal mejicano, signo quizás del declive del movimiento o de su integración definitiva.

Las escuelas zapatistas actuarían entonces como “aparatos ideológicos” de los Estados Unidos de México y, probablemente, embotarían sus filos proselitistas para acentuar la determinación del otro polo, hoy subsidiario, que asume como tarea la salvaguarda de la autonomía moral y de la independencia de criterio de los alumnos, la preservación y estimulación de su capacidad crítica, el rescate del librepensamiento contra la propaganda política... Ahí radicaría su nueva especificidad, plegada sobre

la bandera “libertaria”. Reforzarían su talante anti-autoritario; y, poco a poco, degradarían las consignas zapatistas en meras “declaraciones de principios”, con poca o nula trascendencia práctica. Su caso se asemejaría, entonces, al de algunas escuelas libertarias de Europa, centros anti-capitalistas integrados en el sistema educativo “capitalista” de sus respectivos países. Como la “Escuela Libre” del viejo e hipócrita continente, la “Escuela Zapatista” se erigiría en una nueva especie de institución legitimadora y reproductora del Estado, sirviendo a los intereses de las clases hegemónicas y satisfaciendo los requerimientos de los subsistemas económicos y políticos por vías menos explícitas, no tan francas, pero, si cabe, más efectivas, como hemos analizado en páginas anteriores, vías *reformadas* para la secular operación policial de siempre.

Este horizonte de “asimilación”, penosamente realista, sancionaría que el zapatismo, temible y temido como factor de movilización, como aglutinante de la revuelta, intratable en la hora de la insurgencia y de la guerra, preocupa mucho menos en el trance de la ‘conservación’, de la organización de una nueva cotidianidad, de la administración de *lo ganado*, hora de la engañosa paz. De hecho, el Mal Gobierno se ha preparado para “convivir” con las familias zapatistas, procurando embaucarlas de todos modos con sus programas culturales y económicos, sanitarios y educativos. Convive con las comunidades *disidentes* y con sus escuelas porque no percibe en su humilde subsistencia cotidiana ningún peligro considerable para el orden social general: siguen funcionando como un “vivero” de mano de obra para las empresas nacionales y externas capitalistas, garantizando, por su autosuficiencia relativa, bajos salarios en los empleos correspondientes; siguen sirviendo, a pesar de su beligerancia *residual*, de colchón o amortiguador para el conflicto social. El Mal Gobierno ha comprendido que le interesa mejorar las condiciones de vida de esas gentes, mullir el colchón, alejándolas así de la tentación del levantamiento. De ahí sus inversiones en infraestructuras, su abultado gasto social. Y, si poco teme de esas familias *en rebeldía*, aún menos pavora le inspiran sus escuelas “traviesas”, que mañana podría reconocer y legalizar en señal de “tolerancia”, “voluntad de paz”, “pluralismo”, “construcción de un México donde caben todos”, etc.

Una topografía de los “puntos calientes” del conflicto chiapaneco en estos albores del siglo XXI revela que el Mal Gobierno recurre a las técnicas de la guerra de baja intensidad, abunda en la intimidación, el crimen, la violencia,... sobre todo en las comarcas donde se ha concitado un interés económico o geoestratégico de primer orden, en las comunidades donde el zapatismo obstruye un negocio, una estrategia política transnacional, una ganancia considerable para las clases dominantes, un requisito puntual de la logística neoliberal,... Fuera de

estos casos localizados (Roberto Barrios y sus cascadas explotables desde los parámetros del ecoturismo *conservacionista*; comunidades de la Selva Lacandona que obstaculizan las devastaciones requeridas para el trazado de los grandes corredores de paso continentales; pueblos cuya desaparición exige el Plan Puebla-Panamá; etc.), poco molestan unas cuantas familias en gran medida autosuficientes, adscritas a un pedazo de tierra a menudo marginal, que quieren cubrir por su cuenta sus necesidades médicas y educativas, y a las que estacionalmente se recluta para incrementar la tasa de ganancia de los sectores modernos de la economía mejicana... Poco preocupan unas Escuelas más abiertas, más libres, más participativas, más democráticas, etc., como gustan los nuevos aires educativos del capitalismo tardío, y que, además, *salen gratis*.

Ante esta encrucijada se hallan hoy las escuelas zapatistas: el gueto o la asimilación. Lo terrible es que, elijan el camino que elijan, sus pasos las llevarán al abismo; sirvan al Estado que sirvan, como si no sirvieran a ningún Estado, su condena es inexorable. En los territorios autónomos, por causas complejas, se ha confiado en una fórmula educativa, la Escuela, que se halla incapacitada estructuralmente para tolerar la alteridad, para soportar la diferencia, y que ha demostrado históricamente una destreza *demencial* en la labor de pasar a cuchillo el retallecer de toda experiencia social igualitaria, de todo proyecto genuinamente democrático. Diferencia, Igualdad y Democracia son las tres liebres tras las que salta, explosivo, el galgo de la Escuela. Y no por el placer de correr, sino por la afición de matar...

***“Reificación” de la Escuela
(Blonskij, en el olvido)***

7)

Para la sociedad futura del comunismo, Marx no contaba con nuestra Escuela. Aunque no abordó centralmente la “cuestión escolar”, se refirió en distintos momentos a la problemática educativa; y apuntó una idea pronto abandonada por la mayoría de sus seguidores: si el Estado ha de desaparecer, también la escuela, como parte de la organización estatal, ha de “disolverse” en la sociedad. En algunos pasajes, indicó que, si bien podrían requerirse establecimientos especiales para enseñar, por ejemplo, matemáticas o gramática, el resto de las materias, que involucraban aspectos “de opinión”, “de interpretación” o “de partido”, debían quedar fuera de tales recintos, de modo que la sociedad misma ofertara, desde la informalidad, los recursos para que los ciudadanos pudieran *cultivarse* libremente en ellas, según sus intereses, en la más absoluta voluntariedad.

Con esta perspectiva, que no está exenta de cierta simplificación y ambigüedad, se reconocía la radical *historicidad* de la Escuela, su forzosa *contingencia*, atendiéndola como un producto histórico-social ligado al surgimiento y consolidación del Estado capitalista. Admitir que la inteligibilidad de la Escuela depende de la comprensión de la organización y dinámica del Estado, en el contexto específico de la sociedad burguesa occidental, supone sortear el peligro de la *reificación*, sustraerse a aquel “maleficio de la cosificación” señalado por Lukács.

En la posrevolución soviética, la sugerencia marxiana será recogida por Blonskij, con una propuesta pedagógica tendente a la autodisolución *regulada* de la Escuela. La sociedad libre del comunismo, que debía sancionar la reasunción del Estado por la comunidad, su desaparición como estructura coactiva al servicio de los intereses de una clase, no podía tolerar la subsistencia de uno de sus miembros, de uno de sus aparatos: esa Escuela por definición “burguesa”, por definición “capitalista”. El desenlace final del mencionado proceso auto-disolutivo apuntaba a una educación *por, para y en* la comunidad, una educación comunitaria, informal, que hallaría en el trabajo uno de sus escenarios privilegiados. Curiosamente, una educación análoga, en muchos aspectos, a la tradicional indígena... Una sociedad igualitaria, genuinamente democrática, padecería la Escuela como un atentado, como un arcaísmo disfuncional, viene a señalar P. P. Blonskij. Pero no convenció a Lenin, ni a Stalin, que prefirieron la orientación de Makarenko, *eternizadora* de la forma-escuela.

La institucionalización de la Escuela en la sociedad soviética posrevolucionaria constituye en sí misma una *denuncia de la corrupción del proceso*: porque la sociedad no es libre, porque la igualdad y la democracia no son reales, *hay Escuela*. El planteamiento impecable de Blonskij exigía la “verdad” de la revolución, la verdad de un “comunismo libertario”. En ausencia de ese horizonte ideal, el realismo *desencantado* (vale decir: la perpetuación de la nueva forma de dominio) volvía a requerir los servicios oprobiosos de la Escuela. Para justificar su mantenimiento, su extraña persistencia más allá del modo de producción que la forjó, fue preciso “reificarla”, “cosificarla”, abstraerla de su propia historia, *mitificarla*. Paradójicamente, gentes educadas para denunciar sin descanso el “fetichismo de la mercancía”, fetichizaron a conciencia la Escuela...

Que desde el zapatismo *intelectual*, y en el olvido de la posición de Blonskij, se haya alentado la escolarización sistemática de los territorios autónomos, esgrimiendo en ocasiones argumentos *utilitaristas*, de pretendido “sentido común”, dentro de las coordenadas de la más pura racionalidad *estratégica*, presentándola como respuesta a una demanda popular, campesina, refleja la hegemonía contemporánea del concepto

reificado de Escuela. Que allí donde “manda el pueblo y el gobierno obedece”, allí donde las autoridades “mandan obedeciendo”, etc., se institucionalice una modalidad *progresista* de Escuela, sin que se haya analizado y debatido colectivamente su idoneidad, su necesidad, las alternativas concebibles al modelo escolar, sin que se haya reparado en el desmantelamiento de la “educación comunitaria” que tal iniciativa traerá consigo, forzando a la infancia a una reclusión *artificial*, aceptando como “mal menor” el dolor empírico de estos niños secuestrados, en un auténtico holocausto de su alegría, que todo esto haya sido posible en un mundo que dice *realizar* la democracia y la igualdad, en un nuevo *Reino de la Libertad*, indica que, como aconteció en el caso soviético, algo anda definitivamente mal en el ámbito político y una desvirtuación se está consumando, una impostura empieza a tomar cuerpo. Donde hay Escuela es porque hay Oposición: la ausencia de oposición se expresa en educaciones informales comunitarias.

El zapatismo cosifica la Escuela o, para hablar con rigor, asume un concepto cosificado de Escuela. El esfuerzo *des-reificador* que Sergio Tischler señalara como un mérito del zapatismo teórico y práctico ha cedido ante la Escuela, se ha desplomado ante el ídolo de la educación *administrada*. Tischler, lo mismo que Benjamin, o que el propio Lukács, igual que Rosa Luxemburgo y tantos otros exponentes de las tradiciones marxistas críticas, ha sugerido que siempre se reifica “por turbios motivos”, que tras la cosificación se ha incubado, en todo tiempo, un proceso de burocratización, una cristalización del dominio político. ¿Qué orden de la desigualdad y de la dominación -cabría preguntarse- subyace a la *reificación* zapatista de la Escuela?

Si esta pregunta, careciendo de objeto, inquiere por un fantasma, señala sin más una ausencia, y el zapatismo ha plantado verdaderamente sus tiendas en comarcas donde la dominación no puede respirar, inhóspitas para la voluntad de poder; si hubiera que buscar “otra explicación” para la *devoción escolar* de los zapatistas, quizás convendría volver la vista a la tradición de las luchas indígena-campesinas en que este movimiento se inserta y al contexto intelectual, al ambiente teórico, en que se afirma: una tradición y un contexto *colonizados* por la ideología escolar.

8)

Se le hace un flaco servicio a la comprensibilidad del zapatismo cantando a su “inventiva”, a su “novedad”, como acostumbraba Holloway. Y se nos antoja simplemente ‘falsa’ la valoración *hagiográfica* de Pablo González Casanova, quien lo contempla como “un movimiento posmoderno extraordinariamente original y creador”. Precisamente por arraigar en la tradición de una lucha indígena secular, por retomar

demandas y aspiraciones puestas una y otra vez sobre la mesa en la historia del movimiento campesino mejicano, por aspirar una sensibilidad crítica contemporánea, transnacional, unos planteamientos anticapitalistas que asoman sin descanso en el discurso contrahegemónico de la filosofía y las ciencias sociales latinoamericanas, el zapatismo ha podido conquistar y mantener el aliento de masas que lo caracteriza, ganándose auténticas marejadas de simpatías dentro y fuera de su territorio chiapaneco de combate. Es de justicia valorarlo como un *intérprete genial*, un *asombroso sintetizador*; pero no como un “inventor de ideología”, ni siquiera como un “innovador en la práctica”. Y esto no es *hablar mal* del zapatismo; es *hablar bien* de las luchas antecedentes y de los pensamientos que lo rodean...

Ya en 1932-1940 cundió por México un movimiento campesino que enarbolaba consignas afines a las del actual zapatismo, una reivindicación agrarista libertaria que exigía tierra, agua, progreso, justicia y libertad; y que Cárdenas tuvo que abatir mediante su célebre doble estrategia: represión y reforma. Era la Segunda Cristiada, una insurrección que, frente a la “racionalidad política clásica” de un gobierno *progresista* que contiene al pueblo y unos partidos y sindicatos de izquierda con ideologías y estrategias fosilizadas, *exponía* (en la doble acepción del verbo: ‘mostrar’ y ‘arriesgar’) la “diferencia” de una lucha insobornable contra los atropellos, las demagogias, los abusos, los despotismos y los ataques a la libertad, incluida la libertad religiosa.

De 1940 a 1960, la beligerancia campesina vuelve a aportar ingredientes fundamentales para la síntesis zapatista, incluso en movimientos definidos como “clericales y de derechas”, tal el Sinarquismo, que marca el camino de las movilizaciones pacíficas de masas y enseña la importancia del rigor y de la solidez en la estructuración orgánica, respetando al mismo tiempo los derechos de las comunidades indígenas; o los movimientos campesinos “contra la leva” en 1946 y contra el llamado “rifle sanitario” (sacrificio obligatorio del ganado mayor afectado por la fiebre aftosa) en 1947, que llegan a cuajar en guerrillas pioneras, como la de Rubén Jaramillo.

En 1961, el “gasquismo”, re-edición del “henriquismo”, a pesar de su espectacular fracaso (cientos de muertos, miles de presos), se erige en referente de la vía insurreccional directa, con bases sociales amplias y un programa ‘convenientemente’ ecléctico, que guiña un ojo a la pequeña propiedad privada campesina...

Pero será en los años siguientes, avanzando en la década de los 60, cuando, de algún modo, entren en escena, bajo una forma primigenia, reelaborada con la gran explosión de los 70, casi todos los componentes del zapatismo contemporáneo: las guerrillas de Guerrero y Chihuahua llevan al encuentro el insurreccionalismo “tradicional” tipo 1910 con el

modelo cubano; el “jaramillismo” edita la *flexibilidad política*, la *versatilidad* y la *capacidad de reacción* que hoy se consideran, infundadamente, “innovaciones” del EZLN (guerrillas cuando se cierran las vías políticas, creación de “comunidades” y experimentos cooperativos, e incluso participación electoral con el Partido Agrario Obrero Morelense..., todo ello sustentado por el carisma de un líder infatigable, que aún la crítica política y la insurgencia efectiva, Rubén Jaramillo); la Central Campesina Independiente y el Movimiento de Liberación Nacional (1961-1963) arrojan con sus consignas y sus proyectos lo que podría considerarse el “borrador” de muchos pasajes de la *Sexta Declaración de la Selva Lacandona* y de la *filosofía política que inspira la Otra Campaña*: aglutinar la amplia y difusa agitación popular de la época, obrera, campesina, estudiantil, gremial,... reforzando los ‘puntos de contacto’ y estimulando las ‘convergencias’; desarrollar y capitalizar la conciencia anticapitalista y antiimperialista en expansión; promover y respaldar públicamente la creación de organizaciones cívicas y gremiales alternativas a la esclerosis de los aparatos institucionales; denunciar los intentos de controlar y mediatizar el movimiento campesino desde las organizaciones oficialistas; obtener, mediante una pluralidad de líneas de lucha y reivindicación, una influencia concreta sobre la dirección política del país, modificando de modo sustancial la legalidad vigente, la norma jurídica nacional,...

La década de los 70 contempla una revitalización portentosa de las luchas indígenas y campesinas. El zapatismo sublevado del 94 encuentra ahí todos sus nutrientes: pasan a la memoria histórica de la contestación, al bagaje cultural de la protesta. Luchas por los precios de los pequeños productores, luchas por los salarios de los jornaleros, luchas por la democracia y contra la imposición, luchas (sobre todo) por la tierra... También la represión gubernamental concluye ahí sus estudios, termina de fijar sus metodologías contrainsurgentes: presencia militar en las comunidades, detenciones y secuestros, agresiones y torturas, homicidios (20 campesinos asesinados al mes durante 1978), desplazamientos, reformas demagógicas y recuperaciones ‘tácticas’ del agrarismo (adjudicaciones de tierras, repartos, atención de solicitudes),... Los escenarios del conflicto se multiplican, lo mismo que sus tipologías: en Puebla, Sinaloa, Durango, Chihuahua, Jalisco, Guanajuato, Michoacán, San Luis Potosí, Oaxaca, Hidalgo, Colima, Sonora, Chiapas,... el movimiento indígena-campesino, haciendo gala de una creciente coordinación, organización e independencia, se prodiga en invasiones y ocupaciones de fincas, asaltos a las oficinas de la S.R.A., marchas a las capitales, campañas por la liberación de los presos, insurrecciones como la de los *chamulas* y *andreseros* chiapanecos en el 74, enfrentamientos

‘frontales’ con el ejército y los paramilitares, tal los protagonizados por los peones acasillados y los solicitantes de tierras, también en Chiapas, en el 77,...

La deuda del zapatismo del EZLN con la tradición y la memoria histórica de las luchas campesinas del siglo XX es enorme, por no decir absoluta: ahí encuentra la práctica totalidad del cuerpo reivindicativo de las *13 Demandas*, de ahí extrae los modelos para la vía insurreccional del 94, en ella arraiga asimismo el *pacifismo movilizador y aglutinador* de la Sexta Declaración y La Otra Campaña. Lo que nos interesaba señalar es que, en esa memoria y en esa tradición, la “crítica a la escuela” juega un papel irrisorio: antes al contrario, se suceden las demandas de *educación escolar*. Las fuentes históricas del zapatismo contemporáneo en ningún momento rebasan con claridad el mencionado concepto *reificado* de la Escuela; los *herederos de Zapata*, por utilizar la expresión de Armando Bartra, reciben también, entre los bienes legados, el emponzoñante *prejuicio* escolar...

En el contexto intelectual del zapatismo, en el ambiente teórico y filosófico crítico mejicano y latinoamericano, donde, con una sorprendente nitidez, se reencuentran una y otra vez, propuestas y programas objetivamente *coincidentes* con la posterior Sexta Declaración y la estrategia de La Otra, la “desafección a la Escuela” es mucho más la excepción que la norma. La *Vaca Sagrada*, que decía Illich, el *Ídolo sin Crepúsculo*, que hemos anotado nosotros, acampa a sus anchas, satisfecho y consentido, en el campo doctrinario y teórico donde también se afina el EZLN.

Como botón de muestra de este ambiente filosófico que reúne, con una notable anticipación, casi todos los elementos de La Sexta y La Otra, y que rehúye desconcertantemente la *desmitificación de la Escuela*, hemos seleccionado unas elocuentes páginas de Boaventura de Sousa Santos, fechadas en el estertor mismo del siglo pasado:

“Por todo el mundo los procesos hegemónicos de globalización encuentran diferentes formas de resistencia -iniciativas de base, organizaciones locales, movimientos populares, redes transnacionales de solidaridad, nuevas formas de internacionalismo obrero- que intentan contrarrestar la exclusión social abriendo espacios para la participación democrática y la construcción comunitaria (...). Estos vínculos locales/globales y el activismo transfronterizo constituyen un nuevo movimiento democrático transnacional (...), una nueva cultura política progresista. Las nuevas redes de solidaridad local-global se enfocan en una amplia variedad de asuntos: derechos humanos, medio ambiente, discriminación étnica y sexual, biodiversidad, normas laborales, sistemas de protección alternativa, derechos indígenas, etcétera (...).

Para los propósitos de mi argumentación, hay que resaltar dos características de la subpolítica transnacional. La primera, una positiva, es que a diferencia de los modernos paradigmas occidentales de transformación social (la revolución, el socialismo, la socialdemocracia), la subpolítica transnacional está por igual involucrada con la política de la equidad (redistribución) y con la política de la diferencia (reconocimiento). Esto no significa que estas dos clases de políticas estén presentes por igual en diferentes clases de luchas, campañas o movimientos. Algunas luchas privilegian una política de la equidad. Éste es el caso de las campañas contra los “talleres de sudor” o los nuevos movimientos del internacionalismo laboral. Otras luchas, por el contrario, pueden privilegiar una política de la diferencia, como son las campañas contra el racismo y la xenofobia en Europa o algunos movimientos por derechos indígenas, aborígenes o tribales en Latinoamérica, Australia, Nueva Zelanda e India. Otras luchas más pueden explícitamente combinar la política de la equidad con la política de la diferencia. Tal es el caso de (...) las campañas en contra del saqueo de la biodiversidad (biopiratería), casi todas ellas localizadas en territorios indígenas, y la mayoría de los movimientos indígenas (...).

La otra característica de la subpolítica transnacional es negativa. Hasta ahora, las teorías de la separación han prevalecido sobre las teorías que pregonan la unión entre la gran variedad de movimientos, campañas e iniciativas existentes. De hecho, lo verdaderamente global es sólo la lógica de la globalización hegemónica, que fija un equilibrio que mantiene tales movimientos separados y mutuamente ininteligibles. Por ello, la noción de una globalización contrahegemónica tiene un fuerte componente utópico y su significado pleno puede asirse sólo desde procedimientos indirectos (...): la sociología de las ausencias, la teoría de la traducción y la puesta en práctica de *Nuevos Manifiestos*.

La *sociología de las ausencias* es el procedimiento mediante el cual puede rearmarse el carácter incompleto de una lucha antihegemónica o la ineficacia de la resistencia local en un mundo globalizado. Dicho carácter incompleto y tal ineficacia se derivan de los vínculos ausentes (suprimidos, inimaginados, desacreditados) que podrían conectar tales luchas con otras en algún otro lugar del mundo, lo que fortalecería su potencial (...). Aquello universal o global construido por la sociología de las ausencias, lejos de negar o eliminar lo particular o local, los alienta a mirar más allá como condición para una resistencia exitosa y para generar alternativas posibles (...). La sociología de las ausencias confiere a las luchas contrahegemónicas un cosmopolitismo, es decir, una apertura hacia los otros y un conocimiento más amplio (...).

Para generar tal apertura, es necesario recurrir a un segundo procedimiento: *la teoría de la traducción*. Una lucha particular o local dada (por ejemplo, una lucha indígena o feminista) sólo reconoce a otra (digamos, una lucha obrera o ambiental) en la medida en que ambas pierden algo de su particularismo o localismo. Esto ocurre cuando se crea una inteligibilidad mutua entre tales

luchas (...). A diferencia de la teoría de la acción transformadora, la teoría de la traducción mantiene intacta la autonomía de las luchas (...). La teoría de la traducción permite identificar el terreno común que subyace a una lucha indígena, a una lucha feminista, a una lucha ecológica, etcétera, sin cancelar nada de la autonomía o la diferencia que les da sustento.

Una vez identificado, lo que une y es común a las diferentes luchas antihegemónicas se convierte en un principio de acción en la medida en que se identifica como la solución al carácter incompleto y a la ineficacia de las luchas que permanecen confinadas en su particularismo o localismo. Este paso ocurre al *poner en práctica Nuevos Manifiestos*. Es decir, planes de acción detallados de alianzas que son posibles porque se basan en denominadores comunes, y que movilizan ya que arrojan una suma positiva, porque confieren ventajas específicas a todos los que participan en ellas de acuerdo con su grado de participación.”

Con un lenguaje menos estrambótico, quizás menos pedante, Marcos ha venido insistiendo sin cesar, desde la publicación de la Sexta Declaración, en la exigencia de esa inteligibilidad de las luchas, de esa convergencia y focalización sobre objetivos *compatibles*, de esa apertura *colaboradora* a todas las formas de resistencia nacionales e internacionales levantadas contra el neoliberalismo y la globalización capitalista. La Sexta es, de hecho, un *Nuevo Manifiesto*. Y La Otra Campaña puede concebirse como uno de los dispositivos para establecer esas “alianzas” entre los diversos sujetos sociales del descontento (indígenas, obreros, estudiantes, mujeres oprimidas, minorías sexuales,...); para hallar, de forma colectiva, y en la salvaguarda de la autonomía de las luchas, aquellos “denominadores comunes” movilizados y los “planes de acción detallados” en que podría concretarse la nueva “suma positiva” de fuerzas contestatarias. El EZLN recoge, así, un *desiderátum* de los tiempos; atiende un *reclamo* del pensamiento crítico anticapitalista finisecular. Lo desalentador, para nosotros, es que, en el “orden del día” de esta solicitud teórica y de aquella aspiración contemporánea, no aparezca la *deconstrucción* de la Escuela. Y que, ontologizada, naturalizada, cosificada, la cláusula escolar forme parte, paradójicamente, de un proyecto emancipador y una experiencia libertaria. Habrá de corromperlos *desde dentro*, si no constituye ya un signo de cierta corrupción inaugural...

Los “límites” de la mirada occidental

9)

Deseamos concluir este trabajo con una declaración de incertidumbres. Como occidentales, exponentes de una cultura *altericida*, nuestra mirada acusa enseguida una muy característica “limitación”. Hay en *lo otro* un

nódulo que se nos escapará siempre: reconocerlo es evitar la tentación de la descalificación y permanecer en el ámbito, más humilde, de la perplejidad y de la reserva. Mirado el zapatismo con los ojos de la rebeldía *europaea*, puede suscitar fácilmente la desconfianza, si no la malquerencia. En los últimos años, numerosos colectivos occidentales, organizaciones de cooperantes y simpatizantes, le han ido dando la espalda. No podían *asumir* aspectos que contrariaban su sensibilidad contestataria, detalles que violentaban su conciencia sublevada.

La figura del occidental que llega a Chiapas para “evaluar” al zapatismo, y que lo ‘suspende’ a las primeras de cambio partiendo de impresiones precipitadas o ante el tribunal dogmático de una doctrina ‘encarnada’, de un fanatismo ideológico devorador, siempre resultará odiosa. Pero, en los últimos tiempos, se está dando también algo distinto: encontramos personas y colectivos que casi *necesitan* creer en el zapatismo, que quisieran poder *abrazarlo* sin reservas; y que, con frecuencia, retroceden espantados ante lo que descubren. Probablemente, no haya que buscar la razón del *desenamoramiento*, para todos los casos, en una u otra “vileza” indiscutible del movimiento zapatista, en esta o aquella “infamia” secreta del EZLN, sino en la índole misma de la relación que un occidental puede mantener con la alteridad cultural y hasta civilizatoria –en los “límites” de la mirada occidental.

Ante la Educación Autónoma Zapatista, hemos querido manifestar desavenencia y desconcierto. Nuestra *desaprobación* está hecha de cautela, no obstante. Admitimos que muchas cosas deben haber escapado a nuestra mirada, percepción *europaea* teñida de “odio” hacia la Escuela; que no hemos sido capaces de comprender su hipotética *legitimidad*, la forma dudosa de su *necesidad*, desde la perspectiva indígena, campesina, mesoamericana, plano que nunca podrá ser el nuestro.

Postfacio

(27 de mayo de 2008)

En “Elogio de la dificultad”, el ensayista colombiano Estanislao Zuleta abogaba por una *lectura productiva* de los textos de referencia, una lectura *generadora* y no meramente exegética. Con ello no hacía más que insistir en una idea-fuerza de la llamada “estrategia general de la deconstrucción”: practicar una aproximación a la obra que nos *sirva* concretamente, que permita *retomar* lo estudiado, una re-lectura *transformadora* que nos atienda tanto como atiende al texto, sensible al pasado desde una *embriaguez de presente*. En palabras de Jacques Derrida, quien, en “Espectros de Marx”, procuró aplicar dicha consigna al materialismo histórico: “No se trata de recibir globalmente un corpus homogéneo, sino de operar un *rescate selectivo* que filtra lo que el heredero busca reafirmar del texto heredado.”

Tampoco era Derrida muy original, cuando proponía ese tipo de acercamiento. Antonin Artaud, superando la esfera crasamente “textual”, había *sentido* tal exigencia con inusitada intensidad, y fruto de ello fue su maravilloso estudio *re-creativo* (vale decir, “soñado”, “inventado”) de la vida y la obra de Van Gogh. No muy lejos de estas inquietudes queda asimismo la “hermeneuin” de Heidegger (procedimiento “que no busca descifrar ni revelar el sentido *depositado* en el texto, sino producirlo *a través de un acto poético, de un trabajo de lectura-escritura*”, en intelección del propio Derrida) y, en general, una orientación de la hermenéutica contemporánea enfrentada a la concepción “teologal” del Libro como obra acabada, cerrada, sellada, cuyo “querer decir” objetivo (una suerte de “sentido” originario) estaría esperando desde siempre al lector, confiadamente, amorosamente, para que procediera a su desvelamiento, rescate, exhumación....

Debemos a Michel Foucault páginas muy bellas, defendiendo esta “primacía de la interpretación” contra la esclerosis *cientificista* abrazada a las quimeras de la Verdad, el Sentido, el Significado,... Y, al final, para señalar la fuente de la que ha bebido toda esta “familia intelectual”, o, al menos, una de las fuentes mayores, hemos de recordar a Nietzsche. En palabras Foucault:

“No hay nada absolutamente primario que interpretar, porque en el fondo ya todo es interpretación, cada signo es en sí mismo no la cosa que se ofrece a la interpretación, sino la interpretación de otros signos. *En efecto, la interpretación no aclara una materia que con el fin de ser interpretada se ofrece pasivamente; ella necesita apoderarse, y violentamente, de una interpretación que está ya allí, que debe trastocar, revolver y romper a golpes de martillo...*

Es también en este sentido en el que Nietzsche dice que las palabras fueron siempre inventadas por las clases dirigentes; no indican un significado, “imponen” una interpretación... No se interpreta en realidad lo que hay en el significado, sino que se interpreta “quién” ha propuesto la interpretación. El principio de interpretación no es otra cosa más que el intérprete, y éste es tal vez el sentido que Nietzsche dio a la palabra *psicología*.”

En la línea marcada por estos y otros autores, me he aproximado al zapatismo y a la educación tradicional indígena como el hombre que aspira a levantar una chabola y anda reuniendo materiales, recogiendo chapas, plásticos, maderas,... en los que adivina, *desde el principio*, una utilidad; materiales que luego re-convertirá en “elementos” de vivienda. No sé si me quedará bien plantada o si la derribará el primer viento, pero pretendo que sea, la mía, una de las innumerables *barracas del anticapitalismo*. Y hallé, donde el EZLN, bastantes aparejos, bastantes artilugios, que podían *servirme*, y otras muchas cosas que no; y encontré, en la educación comunitaria indígena, casi un “surtidor” de piezas aprovechables, casi un “sembrado” de componentes para mi galera. Tal si el México indígena fuera un libro, lo sometí a una lectura intensamente *productiva*, a un trabajo de *re-creación* crítica... Ante la alteridad cultural, ante la diferencia civilizatoria, es ése, me parece, el proceder más respetuoso, menos avasallador; una empresa que se sitúa en las antípodas de la práctica “imperial” del antropólogo, del sociólogo académico, del historiador occidental,...

Y eso es todo. Desaté la *violencia* del análisis, interpreté, re-creé, inventé y soñé. El resultado, plegado sobre mi campaña antipedagógica, es este “motín del discurso”. Lo subtité “Holocausto indígena” porque, como parodia de las anteriores disquisiciones, nos hallamos ante un *lento genocidio* que no es sueño, no es invento, no es re-creación, no es interpretación, ni siquiera es análisis: es una Verdad tan cotidiana como la fuga diaria del sol y tan irrefutable como la huida definitiva de Las Luces.

Siempre será de noche; y, más allá de un océano disminuido, que no pudo evitar lo peor, entre disparos y lecciones, entre asesinos y profesores, cunde el terror consentido de este Auschwitz contemporáneo – Holocausto indígena que avanza al compás de la bala y la escuela, genocidio “de paso corto” del que nos sabemos responsables.

Pedro García Olivo

Web: www.pedrogarciaolivoliteratura.com

Correo electrónico: contactando@pedrogarciaolivoliteratura.com

NOTAS:

(1) “La gente del gobierno les dirá que en Chiapas se ha invertido mucho dinero en gasto social y en infraestructura. Eso es cierto, pero toda la infraestructura que se ha creado en Chiapas, sobre todo en carreteras, ha sido parte de una estrategia militar de ocupación, para que en dos horas máximo se pueda llegar a cualquier comunidad indígena y así tener el control de éstas. El caso de Amador es muy grave porque lo que ellos trataban de hacer a través de esta carretera era poder llegar a la retaguardia estratégica del EZLN y hacer, como dice Clinton, una operación quirúrgica (...). El plan de obras públicas tiene una finalidad político-militar: poder transportar helicópteros, tanques y armamento en el menor tiempo posible. Y para eso crean la infraestructura. También para dividir a las comunidades a través de esas carreteras, para crear conflictos (...). Ha habido un gasto público muy importante, ha habido incluso fondos del Banco Mundial que han venido a dar a los grupos paramilitares, con la cobertura de ONGs de desarrollo. Estos recursos han servido a los grupos paramilitares para comprar armas y sí se habla de una gran inversión en infraestructuras, que es cierta, y que no es en absoluto la voluntad de las comunidades; no se ha escuchado la voluntad de la comunidad, sino que se trata de una decisión autoritaria, unilateral, y que en muchos casos se hace en contra de la voluntad de las mismas comunidades. En el caso de Amador fue muy claro: era el ejército el que protegía a la compañía constructora. Los indígenas preguntaban ¿por qué están ustedes aquí? “Porque lo pidió la compañía constructora.” ¿Y desde cuándo el ejército obedece a una compañía privada? Ahí se ve la complicidad entre la constructora, el ejército y el gobierno federal dentro de este plan contrainsurgente.”

(Rafael Álvarez, del *Centro de Derechos Humanos Miguel Agustín Pro*)

(2) “Entre 1995 y 2000, los paramilitares, en acción conjunta con los cuerpos policíacos y militares y la anuencia del gobernador, entraron principalmente a tierras de las zonas Selva Norte, Selva, Selva Fronteriza y Altos (Chiapas), tomaron control del territorio, ubicándose en las entradas y salidas de los caminos de las comunidades, violentaron sus derechos, asesinando al menos 122 personas y desapareciendo a 28, saquearon y quemaron sus casas, destruyeron y robaron sus cosechas, amenazaron de muerte, los forzaron a pagar grandes cantidades de dinero para financiar la compra de armas, los obligaron a huir al monte en compañía de sus hijos y crearon con ello un ambiente de intimidación, hostigamiento, humillación y tortura. En este sentido, el desplazamiento forzado significó la violación sistemática del derecho humano de llevar una vida digna en su propia tierra (...). Todo lo que construyeron en más de treinta años de trabajo quedó perdido (...). En suma, el sentido de comunalidad y el tejido comunitario y organizativo que habían construido fue despojado y cortado abruptamente”

(*Centro de Derechos Humanos Fray Bartolomé de Las Casas*)

(3) Natalio Hernández, indígena náhuatl, que ha sido maestro rural, maestro bilingüe, organizador de asociaciones de maestros y promotores culturales bilingües, Subdirector de educación bilingüe-bicultural de la Dirección General de Educación Indígena de la SEP, Subdirector del Programa de Lenguas y Literaturas Indígenas de la Dirección General de Culturas Populares del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes,... parece creer todavía en la implantación futura de una educación “bilingüe-intercultural”, en el porvenir de un modelo “multicultural” de Escuela que la propia administración mejicana, estatal y federal, auspiciaría y pondría en obra...

(4) Sería, ésta, una interpretación afín a las teorías de Ortiz: en su opinión, lo que desde el siglo XVI distingue a Cuba es el hecho de que todas sus culturas y pueblos fueron igualmente invasores, ‘extranjeros’, todos ellos exógenos y separados de su cuna, arrancados de su origen, irremediamente *afectados*, convulsionados, por el trasplante a una nueva cultura en formación. El desajuste y la transitoriedad inducidos por esa circunstancia dieron lugar a nuevas constelaciones culturales que no pueden reducirse a la suma de los diferentes

fragmentos. El carácter positivo de este constante proceso de transición entre culturas es lo que, en “Contrapunteo cubano”, Ortiz designaba como transculturación. La singularidad de la *síntesis* resultante, que no cabría en el esquema de “vencedores” y “vencidos”, “cultura dominante” y “cultura dominada”, fundaría el concepto de “neoculturación”.

(5) Conecta, por ejemplo, con el espíritu de una llamativa *humorada* del antropólogo brasileño Darcy Ribeiro:

“Es bastante fácil hacer una Australia: tómese a unos cuantos franceses, ingleses, irlandeses e italianos, láncelos a una isla desierta, maten entonces a los indios y hagan un Inglaterra de segunda, maldita sea, o de tercera, qué mierda. Brasil debe percatarse que ese es una mierda, que Canadá es una mierda porque sólo repite Europa. Esto sólo para mostrar que *la nuestra es una aventura en pos de una nueva humanidad, el ‘mestizaje’ en cuerpo y alma. Mestizo es lo que está bien.*”

(6) “Y, si tienen tanto dinero (los 50.000 pesos que cuesta sumarse a la aventura de los ‘espaldas mojadas’), ¿por qué se van? ¿Por qué se van, si con ese capital podrían vivir aquí muchísimos años? – preguntamos. La respuesta fue silenciosa: miradas al suelo, o al árbol, grávidas de vergüenza por el otro, el otro “vecino”, el otro durante tanto tiempo “hermano”. Lo entendimos: “Ya, ya; no se van los más pobres, sino los más ambiciosos”. “Así es, así es, así es...” –musitó, con el característico *tono decreciente* zapoteco, Felipe Francisco.

(7) “Desde la creación de la Dirección General de Educación Indígena en 1978 a la fecha, el subsistema no ha logrado trascender como propuesta pedagógica que difiera cualitativamente del sistema educativo nacional. No se ha avanzado en la creación de materiales didácticos bilingües que vayan más allá de los dos primeros grados de la educación primaria. A nivel de educación media se inició un proyecto de educación secundaria bilingüe que tampoco ha logrado ampliarse ni consolidarse. Por otra parte, hay una incompreensión por parte de los maestros e inspectores y, en ocasiones, de los propios funcionarios del sistema educativo nacional, sobre los objetivos de la educación indígena. En el campo con frecuencia acontece que, mientras el maestro bilingüe se esfuerza por desarrollar la lengua materna de los alumnos, los maestros federales y estatales descalifican este esfuerzo educativo, argumentando que los idiomas indígenas son dialectos sin ningún valor para la educación de los alumnos indígenas.

También es cierto que muchos de los maestros bilingües que lucharon en la década de los años 70 a través de la ANPIBAC terminaron burocratizándose, haciendo de su práctica docente un ejercicio rutinario, como cualquier maestro de primaria adscrito a una comunidad indígena. Pocos son los maestros bilingües que continuaron reflexionando y buscando nuevas opciones educativas (...).

Hay que reconocer que la expansión cuantitativa del subsistema de educación indígena ha limitado el desarrollo cualitativo del mismo. La formación de los docentes ha sido una de sus principales limitaciones. Con frecuencia el aspirante a maestro bilingüe que ingresa con estudios de secundaria o bachillerato no logra interiorizar los objetivos y la metodología de la educación indígena bilingüe-bicultural.”

(Natalio Hernández, “*La educación indígena: una utopía posible*”, 1996)

(8) A pesar de reiterar buena parte de las deficiencias detectadas décadas atrás, sobre todo en lo concerniente a capacitación, materiales didácticos, metodología y objetivos de la educación indígena, a pesar de señalar el bloqueo institucional, a pesar de reconocer el hecho definitivo de la “burocratización” de los maestros bilingües, a pesar del acento *desengañado* de algunos de sus párrafos, etc., Natalio Hernández concluye su análisis de 1996, titulado significativamente “La educación indígena: una utopía posible”, con una expresión *sólo superficialmente candorosa* (vale decir: justificadora, ideológica, mixtificadora) de fe en el futuro. Se garantiza así *el efecto vacuna*:

“A nivel normativo existen las condiciones y los instrumentos jurídicos para proponer y construir nuevas alternativas pedagógicas (...). En materia política, el nuevo federalismo reconoce la importancia del desarrollo social a partir de la diversidad cultural y lingüística de cada región y concede a los municipios la facultad de intervenir en el programa educativo de sus respectivas jurisdicciones (...). Como podrá

observarse, aunque insuficientes por ahora, existen los instrumentos jurídico-políticos necesarios para desarrollar una educación indígena desde la experiencia comunitaria de los maestros, cimentada en la cultura local y en las aspiraciones y proyectos de vida de los propios pueblos indígenas, acorde con el proyecto de sociedad multicultural y plurilingüe de la nación.”

(9) “Hoy las cosas han llegado al colmo, a lo insoportable, a lo inhumano, a la barbarie: las vidas acribilladas en Acteal dan muestra de ello. Estamos como a principios del siglo pasado, antes de gestarse el movimiento de la Independencia. Hoy, como entonces, una élite criolla es la que decide el destino de México. La mayoría de los mexicanos, indios y mestizos, estamos para obedecer, callar y soportar las consecuencias de la política macroeconómica neoliberal.

De seguir así las cosas, nos encaminamos hacia el suicidio social, hacia la impotencia, la frustración, no sólo de los indios que hemos soportado siglos de opresión, sino de la sociedad toda. Corremos el riesgo de cancelar las posibilidades de construir un futuro en donde quepamos todos los mexicanos (...).

De manera particular habrá que señalar que en 50 años de existencia, el Instituto Nacional Indigenista (INI) no ha formado los cuadros técnicos indígenas para transferir la dirección del Instituto a manos de los propios indígenas, situación que refleja en el fondo una actitud paternalista y asistencialista. Las demás instituciones de los gobiernos federal y estatal históricamente se han desentendido de los pueblos indígenas como sector social con sus propias particularidades culturales y lingüísticas: por muchos años, todo asunto relacionado con los pueblos indígenas era turnado automáticamente al INI para su atención. Por su parte, los técnicos (agrónomos, médicos, economistas, antropólogos, etc) jamás se han interesado por el aprendizaje de los idiomas indígenas para establecer una menor comunicación y el diálogo intercultural que favorezca la planeación del desarrollo comunitario, situación que en última instancia refleja el colonialismo interno. La educación indígena (desde su creación en 1964) sigue siendo un proyecto marginal dentro del sistema educativo nacional que, a la postre, genera desconocimiento de la diversidad cultural y lingüística en la sociedad mexicana. La creación del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas que el ejecutivo federal promovió en el sexenio pasado sigue siendo un proyecto congelado. La presidencia de la Comisión de Asuntos Indígenas de la Cámara de Diputados se usa como prebenda política y no para la designación del representante indígena en la propia Cámara. Los partidos políticos alientan las voces indígenas en sus campañas de proselitismo, pero se olvidan de los pueblos indígenas una vez que acceden al poder. Las universidades del país continúan con un proyecto educativo que ignora la realidad multiétnica, lingüística y sociocultural del país.

Sólo atendiendo las anteriores omisiones, incongruencias y olvidos por parte del Estado y de la sociedad mexicana (...) estaremos iniciando el diálogo y la reconciliación nacional para que nuestros pueblos nunca más sean ignorados por el México moderno (...). La participación justa e igualitaria de los pueblos indios en los tres poderes de la Unión y en los tres niveles de gobierno es la única garantía de paz con dignidad y justicia.”

(Natalio Hernández, tras la masacre de Acteal)

(10) Provansal ha analizado este proceso para el caso de la cultura cabileña, en Argelia. En sus palabras: “El proceso de socialización escolar según el modelo francés, al que fue sometida una pequeña parte de esta población, se acompañó por una ‘folclorización’ de su cultura y de su lengua de origen, que despertó la curiosidad de numerosos estudiosos y literatos franceses. No obstante, el cabileño no se adoptó nunca como vehículo de la enseñanza primaria y secundaria, bajo el pretexto de que era sólo una lengua vernácula que no tenía escritura. Eso no impidió que diese lugar a transcripciones, dentro de un intento de conservación y recopilación del conjunto de lenguas bereberes y de sus respectivas literaturas orales, pero más como un objeto ‘exótico’ (podríamos decir ‘museístico’, es decir no capacitado para lo que se concebía como una lengua apta para una formación ‘moderna’) de carácter instrumental.”

(11) “Las expresiones regionales fueron reducidas a elementos folklóricos aptos para ser conservados en museos. Asimismo, determinados contenidos de la enseñanza sirven para construir una versión oficial y unificada de la historia de Francia y para transmitir una tradición literaria, artística y científica común, que pueda servir de eje a la afirmación de una ‘identidad’ o ‘conciencia’ nacional en este final del siglo XIX.” (D. Provansal).

(12) D. Provansal ha comprobado este proceso para el caso, estructuralmente semejante, de Francia y los emigrantes norteafricanos: “A pesar de esta oferta multiplicada, la decisión de los alumnos procedente de países no-europeos se centra preferentemente en los idiomas europeos más practicados, como el inglés y el español. En el curso 1992-1993, de los 207.965 alumnos procedentes del Magreb, sólo 7.929 optaron por el árabe... Los alumnos buscan su promoción económica y social, y a eso ayuda más el estudio de una lengua ‘occidental’. En cambio, los que no tienen acceso al ciclo de secundaria y que, en el mejor de los casos, ocuparán un lugar subalterno en la sociedad receptora o, en el peor de los casos, un lugar marginado, podrán - aunque esto no sea inevitable- encontrar en su lengua de origen una señal de identidad y/o un valor refugio.”

(13) ¿Cómo explicaría un maestro mestizo, por ejemplo, la repulsa zapoteca tradicional del concepto de ‘explotación de la tierra’, que lleva a no perseguir nunca la maximización de los rendimientos, a no recoger toda la cosecha de la milpa, dejando “su parte” a la madre tierra, a los animales,..., a contentarse anualmente con una cantidad fija de maíz, estimada suficiente, y desentenderse de la posibilidad del “excedente”? ¿Qué diría un “funcionario de educación” de la desafección indígena hacia la Riqueza y de su secular ‘estrategia de la pobreza’, entendida como ideal de vida humilde, vida digna, tendente a una felicidad en la austeridad que libera al campesino de las preocupaciones, los peligros y la miseria espiritual de los adinerados?

(14) Los indígenas que emigran no pertenecen *siempre* a las familias más pobres de sus comunidades; y, con frecuencia, esgrimen aquella “penuria” de su tierra sólo a modo de un ardid, casi inevitable, para que no se les cierren definitivamente todas las puertas. Para que al menos las puertas de la compasión, si ya no las de la solidaridad, les queden un tiempo entreabiertas... Recurren circunstancialmente a la cantinela de la miseria y de la opresión en busca de una ‘coartada’, de una ‘excusa’, porque *saben* que, en el afuera, tan sólo se van a aceptar esas dos “interpretaciones” de su marcha (las dos “lecturas” que aún *halagan* a la sociedad bien: “acuden porque *nos envidian*, para disfrutar del bienestar y de la libertad que hemos conquistado”).

(15) - ¿A usted le parece que se hace un esfuerzo suficiente por respetar la cultura indígena y para fomentarla? ¿Se estudia zapoteco en primaria? ¿En los programas se introducen cuestiones zapotecas de manera que los estudiantes tengan también un conocimiento de sus raíces?

No, no se estudia el zapoteco; pero tampoco se les prohíbe, tampoco se les prohíbe que hablen en zapoteco. Pero no es asignatura, se respeta...

Bueno, equivocadamente, yo estuve en una escuela donde nosotros quisimos castellanizar a los alumnos; y alumno que hablaba zapoteco, castigado pues. Pero eso fue en otra escuela... Aquí, en esta comunidad, afortunadamente, pues no hablan mucho el zapoteco; y cuando hablan pues se les respeta, es parte de su cultura. No se le puede quitar, no se le puede prohibir. Usted sabe que con todo eso de los Derechos de los Pueblos Indígenas pues se les tiene que respetar cual es su cultura (...). Aquí, en la escuela, no tenemos una materia, una asignatura, donde puedan expresarse en su lengua indígena, que es parte de su cultura (...). Como le digo, por lo regular cuando están en las clases hablan puro español; y ya en la calle, en sus casas, pueden hablar su lengua materna (...).

En este caso de primaria y normal, nuestros programas son los mismos programas que se aplican al nivel del país. Sólo en la “educación indígena” tienen sus propios textos, pues; ellos ya allí trabajan de acuerdo a su contexto (...). Aquí nada más que la recomendación que siempre se les ha hecho a los profesores es que adapten los contenidos a esta zona, para hacer la clase más significativa...”

- En España, tenemos en la enseñanza un problema de “clasismo”: aquellos jóvenes de clase más baja, hijos de trabajadores o campesinos, por muy diversas razones a menudo no consiguen terminar estudios superiores, que darían acceso a cargos de responsabilidad y prestigio en la empresa privada y en la Administración; es como si estuvieran condenados, casi condenados, a cursar estudios de formación “técnica”, formación “profesional”, mientras que los hijos de la clase alta sí están ocupando esos puestos. ¿Aquí ocurre algo parecido con los indígenas, que en cierta forma se ven forzados a no

estudiar hasta el final o a cursar enseñanzas para los empleos secundarios, subordinados, y están como marginados de los puestos importantes, o se ha empezado a combatir, de alguna manera, ese clasismo?

- Bueno, pues aquí en el pueblo afortunadamente hay preescolar, primaria y telesecundaria. Pero en la telesecundaria pues yo me imagino que los maestros no les dicen a los alumnos que tienen que ir a determinada institución superior. Los dejan libres; ellos son libres, pues... Y aquí en la región hay varios centros de estudios de nivel medio-superior, como son los bachilleratos; y están los CESYTEs... Pero, como usted estaba comentando, ello es prácticamente para prepararlos para el trabajo (...). Con el CESYTE ya los encajonas para ciertas carreras técnicas."

(16) - En mi país tenemos un problema que ya se va superando, pero que ha sido tradicional, y consiste en lo que se podría llamar "los malos modos profesoriales", costumbres antiguas que hay que ir dejando atrás; por ejemplo, en algunas escuelas rurales, de las zonas montañosas por ejemplo, aún se aplican castigos humillantes a los alumnos, castigos físicos, como el típico del palmetazo en la mano. ¿Cómo está aquí la situación? ¿Qué ocurre en las escuelas de las comunidades indígenas? ¿Se siguen utilizando los castigos físicos o han caído ya en desuso? ¿La ley los persigue o aún se toleran?

- Bueno, pues, en cuanto a los castigos, desde que entró Derechos Humanos, no me acuerdo el año, a los maestros ya no se nos permite ejercer castigos físicos, castigos corporales; porque si a un alumno, por decirlo así, le aviento una tiza o un borrador, ese niño va y se queja al político superior, y ya le llama la atención al profesor. Ya no, ya no se permite. Ya está prohibido, está prohibido... Y hasta los mismos alumnos ya lo saben: si les hablamos un poquito fuerte, nos dicen que nos van a acusar a Derechos Humanos, ya nos están regañando pues. Así digo..., no, no se permite; Sí, no hay castigos... Cuando un alumno comete una falta, ya se le hace llamar a su papá, pues. Pero menos que el profesor le demos de varazos o lo pongamos a levantar los brazos con el libro en peso... No, no. Nosotros hablamos con los responsables de ellos, para que, como utilización de hijos, ellos digan si hay castigo o que hagan algo. Se encargan ellos... Pero aquí al maestro no, no se le permite."

(17) - Hay un tema que he comentado con algunas mujeres, y que me ha llamado la atención... En principio, según la Constitución, la educación es un derecho hasta la secundaria, incluida; es un derecho 'para todos' hasta el final de la secundaria...

- Ahorita, con la nueva Ley de Educación, son obligatorias las primaria y la secundaria estatal...

- Me cuentan que, por lo que sea, con las mujeres es aquí un poco diferente, y se les permite a las muchachas dejar de estudiar antes, para que ayuden en casa... Ello contribuiría a que el nivel cultural de la mujer fuera inferior al de los hombres. ¿Le consta a usted eso?

- Bueno, como ya le estaba comentando en un principio, yo aquí en la comunidad soy nuevo; tengo cinco meses. Pero, en el pueblo de donde vengo, allí las costumbres son más rígidas; allí tienen que estudiar sea hombre o sea mujer (...). Allí lo importante es que estén estudiando hasta la secundaria; y a los que no están estudiando por allí se les aplica una multa de 10.000 pesos, sea hombre o mujer (...). Y de esa forma no se permite que la mujer quede rezagada. Ahí es parejo, pues; no porque sea mujer se la da esa libertad de que no estudie; ahí se obliga tanto al hombre como a la mujer (...). Pero yo aquí en el pueblo no sé qué costumbre tienen (...). El director de la Escuela Secundaria le puede informar de cómo lo hacen para que no haya mucha deserción, pues; porque también ellos necesitan hacer promoción, para que la telesecundaria siga funcionando y siga creciendo..."

(18) En "Derecho de los Pueblos Indígenas a Darse su Propia Justicia", Rubén Chacón Castro subrayaba también estos aspectos: el derecho consuetudinario indígena "se distingue por hacer prevalecer, más que el proceso legal formal a favor de la víctima, el poder comunal conciliatorio; (en él) el proceso siempre va más allá del conflicto inmediato y pretende resolver asuntos en su fondo y partiendo de la base" (OIT, Costa Rica, 2002).

(19) Así lo han constatado, entre otros, Rodolfo Stavenhagen y Diego Iturralde, en "Entre la ley la costumbre. El derecho consuetudinario indígena en América Latina", Instituto Indigenista Interamericano e Instituto Interamericano de Derechos Humanos, México, 1990.

(20) Centro de Estudios y Proyectos para el Desarrollo y la Paz (CEIDEPAZ), "Propuesta de regularización de tierras comunales indígenas inscritas a nombre de municipalidades", Guatemala, 2006, p. 124.

(21) “Un hijo que respondía a sus padres, o que en otra forma les faltara al respeto, éstos tenían el derecho de corregirlos muy fuerte, es su deber y según nuestras costumbres; si volvía otra vez a responder, a faltarles el respeto, lo volvían a castigar hasta que entendiera; sólo cuando ya era imposible, entonces acudían a la autoridad. El papá le decía: si no me obedeces te llevo con la autoridad para que te hable, ya que tú no quieres obedecer; y al llegar a ese lugar se recatan un poco más, les da vergüenza pasar delante de las autoridades y que todo el pueblo se dé cuenta.

Primero la autoridad le daba consejos y le llamaba la atención, y si no se enmendaba y volvía a regresar el padre con él, delante de ellos, por haberse puesto rebelde otra vez, entonces la autoridad agarraba la vara (...), se la daba al padre y éste delante de la autoridad le daba sus varazos a su hijo; y la autoridad podía varearlos también, pero eso era cuando volvieron a cometer la falta, cuando no entendieron a los papás la primera vez que éste les pegó delante de ellos, entonces los vareaba la autoridad para que les diera más vergüenza y se corrigieran.

Cuando había terminado el castigo se hacía la ceremonia de reconciliación, así tenía que ser, para no guardar rencor, y se cambiaban los cigarros, el hijo pide perdón a sus padres y a la autoridad, cruzando los brazos sobre el pecho y bajando los ojos.”

(22) Así se expresaba Boron en el mencionado artículo, celador circunspecto de viejas ortodoxias (políticas y doctrinales) *incómodas* ante las travesuras teóricas y el anti-intelectualismo sustancial del movimiento indígena chiapaneco:

“La ‘antipolítica’ del zapatismo es *peligrosa*: primero porque se trata de *un grave error*, sobre todo para un movimiento empeñado nada menos que en construir un mundo nuevo; segundo, por *su proximidad semántica con la prédica neoliberal* que fulmina a la política como un ‘ruido’ o una ‘externalidad negativa’ e irracional que altera el sereno funcionamiento de los mercados. En este sentido, flota en el argumento de los zapatistas una cierta satanización de la política y lo estatal que refleja (...) el *zeitgeist* de nuestra época dominada por el *sentido común construido por el neoliberalismo* (...). Sus *ambiguos diagnósticos* sobre la sociedad civil y la democracia, y la *errónea manera* en que se plantea la problemática del poder y del estado son *muy preocupantes* (...). El camino de salida no habremos de encontrarlo *en una difusa ‘antipolítica’ o en románticas invocaciones a la sociedad civil, la humanidad y la democracia* (...). Experiencias muy valiosas, si se examinan a la luz de una perspectiva socialista de larga duración, (...) demuestran con hechos *el realismo y la viabilidad del viejo proyecto marxista* de reabsorción del Estado por la sociedad civil, poniendo fin a la histórica distinción entre gobernantes y gobernados y, de este modo, a la prehistoria misma de la humanidad”.

La *respuesta* de Holloway, de corte “libertario”, marca una vía alternativa para el mencionado “tutelaje”, una vía glorificadora; pero su hálito sigue siendo el del ave rapaz en busca de sustento:

“¿Qué es lo que ha logrado la lucha por el poder en los últimos cien años? La opresión miserable de la Unión Soviética, la corrupción de los gobiernos socialdemócratas, los millones de cadáveres de los movimientos de liberación nacional. ¿Qué más? La amargura y la desilusión de todo el mundo. *Por eso, en todas partes y con los zapatistas como inspiración, la gente está buscando ahora formas de lucha que eviten a propósito las ‘imprescindibles mediaciones políticas’, formas de lucha que son orientadas no a la toma del poder sino a la disolución del poder.*

Es un error grave pensar, como lo parece hacer Boron, que en el levantamiento zapatista, ‘detrás de un discurso bellamente poético’ hay otra ‘revolución oculta’ (y prosaica) que continúa simplemente la vieja tradición revolucionaria. Es un grave error (...) porque implica cerrar a propósito los ojos a la idea de que *podría haber algo radicalmente nuevo en el movimiento zapatista, algo que no quepa en los esquemas cansados y fracasados del pensamiento de la izquierda.*

La gran belleza del movimiento zapatista es que han mostrado que en los días más oscuros de la derrota *surgen luchas nuevas, y que las luchas nuevas significan formas nuevas de pensar y formas nuevas de hacer las cosas que son experimentales, creativas, asimétricas.*”

Por último, Sergio Tischler, en “La crisis del sujeto leninista y la circunstancia zapatista”, con un acento ‘reconciliador’, procura llevar la inevitable ambigüedad teórica del zapatismo, su ‘apertura’ conceptual, resultado de la primacía de la praxis y del carácter inacabado de la reflexión, al encuentro con las tradiciones más flexibles y auto-críticas del marxismo, que podrían admitir muy bien algunos de los conceptos más *populares* de Holloway (la “asimetría” de la lucha de clases, por ejemplo). Estamos de nuevo ante un “pensamiento separado” que, en este caso, usufructúa la rebelión chiapaneca con fines de re-categorización y formalización filosófica. Su forma de “tutelar” la acción *del otro*, la práctica ajena, consiste, paradójicamente, en “no verla”, en restarle todo protagonismo como nutriente del conocimiento, como fuente de la verdad teórica. Tischler tiene bastante con pasear entre las frondas de las más celebres controversias marxistas; por entre la maleza le llegan vapores, resplandores, evocaciones de los fuegos y las sangres de unos combates lejanos, de unas batallas que no puede ver –se lo impide la espesura:

“Frasas del discurso zapatista como “mandar obedeciendo”, “caminar hasta encontrarnos nuestra espalda”, o las que van en el sentido de luchar “hasta no ser necesarios” implican una noción de lucha que no remata en la toma de poder o en el estado. Son imágenes de un pensamiento de “emergencia” contra el poder, más que una elaboración teórica sistemática sobre el mismo. Imágenes que expresan una ‘estructura de sentimiento’, cuyo núcleo es el rechazo de la idea elitista e instrumentalista de revolución. Lejos de rechazar el concepto de lucha de clases, plantean la conciencia de la necesidad de reelaborarlo, de resignificarlo.

Aunque no se plantea de manera explícita, quién sabe por qué razones, ese pensamiento emergente contiene una *crítica al leninismo* y guarda una *filiación con Benjamin*, en el sentido que expresa una lucha contra la reificación e implica la tensión por liberar el concepto de lucha de clases de su clausura instrumental(...). A nivel teórico, los conceptos del “antipoder” y de “asimetría de la lucha de clases” de Holloway son parte de la elaboración de un concepto desreificado de la lucha de clases (...).

En todo caso, la asimilación teórica de la crisis de una forma particular de asumir la lucha de clases es parte fundamental del proceso de constitución de un nuevo sujeto. En ese sentido, *más que defender la supuesta fortaleza de una teoría política (marxista) habría que enfrentar sus cárceles constitutivas.*”

Hemos tomado a estos tres autores como exponentes de un mal de fondo que afecta a buena parte de la reflexión teórica contemporánea: su separación de la praxis, su dificultad para comprenderla, para asimilarla *conceptualmente*. Las discusiones de Boron y Holloway son, en gran medida, “terminológicas”, casi “nominalistas”; y, en ninguno de estos investigadores, la realidad histórica mesoamericana, la lucha de las comunidades indígenas, la sublevación zapatista, han ejercido una influencia real, verificable, sobre el pensamiento, han determinado un giro o una modulación en el cuerpo teórico. De forma complementaria, sus reflexiones, sus polémicas, sus escrituras, en mínimo grado afectan a la práctica, inciden en el conflicto, o ayudan a una mejor comprensión de los procesos. Suele tratarse de un ejercicio verbal irrelevante; de una defensa testaruda de presupuestos ideológicos, de categorías cosificadas, cuando no de “términos fantasmales”, inútiles e ineptos ante el movimiento social. Los *Caracoles* zapatistas, por ejemplo, ¿qué son? ¿Son “anti-poder”? ¿O “poder”, si bien *popular*? Los *Usos y Costumbres*, ¿qué indican? ¿Un poder “tomado”? ¿O un poder “disuelto”? En realidad, salta a la vista, *da lo mismo*: los Caracoles “urgían”, al margen de la etiqueta que más les cuadre. Y los Usos y Costumbres deben defenderse, ya se les llama poder o anti-poder. La lucha por la preservación de los Caracoles y de los Usos y Costumbres ha de seguir, ya se la nombre “lucha política” o “lucha anti-política”, “lucha por el poder” o “lucha por la disolución del poder”... Los campesinos de Tanetze Zaragoza que, afrontando el peligro de una represalia

paramilitar, han proclamado la *restauración* de los Usos y Costumbres, en contra de los deseos de una exigua minoría también indígena, ¿están, de este modo, y sin darse cuenta, propiciando la “resignificación del concepto de lucha de clases”, en un guiño de ojos a Benjamin y frunciéndole el ceño a Lenin? Queda claro que *poco importa*; que su práctica no gana nada con tales disquisiciones *intelectualistas*, y que ni siquiera resulta, a la postre, y por ello, más comprensible, diáfana, legible...

(23) Desde la segunda mitad del siglo XX, incluyendo la gestión “populista” de Echeverría, la Escuela mejicana se pliega a una finalidad estrictamente material. “*Educación para una economía competitiva: hacia una estrategia de reforma*”: ése es el título del libro del Centro de Investigación para el Desarrollo, A. C. (CIDAC) que recoge sin embozos la filosofía educativa del *stablishment*. La principal misión de la escuela sería capacitar en forma eficaz a la mano de obra, como demanda una economía abierta, condición *postulada* del desarrollo nacional. “Vincular la educación con las necesidades de la producción” y elevar su ‘calidad’ como requiere “la interacción de los mercados mundiales, el dinamismo del conocimiento técnico y de la productividad”, en palabras de Aguilar, constituye la “obsesión” expresa de las sucesivas reformas educativas. A ese objetivo cadyuva un adoctrinamiento *liberal* que no siente la necesidad de disimularse, un proselitismo sin aporías: “En educación básica -escribe Aguilar, suscribiendo el propósito de las reformas- deben integrarse avances técnicos y *promover una mayor sensibilidad de los estudiantes hacia el sentido de la competencia como un elemento que en un futuro contribuirá al desarrollo de facultades individuales*”.

(24)

“CONVERSIÓN DEL INSTITUTO EN UNA MÁQUINA DE REPRODUCCIÓN DEL SABER GENERADO EN OTRA PARTE, ABSOLUTAMENTE DESVINCULADA DE LAS TAREAS DE INVESTIGACIÓN Y CRÍTICA:

Las intermitentes Reformas de las Enseñanzas Medias prestarán, en consecuencia, una especial atención a la problemática metodológica (didáctica, técnica), ahuyentando la posibilidad de un trabajo de investigación desde la Escuela y sobre la Escuela. Convertir la Institución en el lugar de la “repetición” de un saber producido *en otra parte*, privilegiando por añadidura el aspecto consensual del conocimiento y exasperando la preocupación por el rigor *técnico* de los métodos, permitirá el hallazgo de *fórmulas de ideologización* más efectivas y optimizará el funcionamiento del aparato educativo como “fragua” del carácter de los alumnos.”

(25) Francisco Ferrer Guardia, verbi gratia, legitimaba su enseñanza (escolar) en función de dos ‘títulos’ *sacralizados*: el racionalismo y la ciencia. Por “racionalista”, por “científica”, su enseñanza era verdadera, transformadora, un elemento de Progreso. Buscaba, y no encontraba, libros *racionalistas* y *científicos* (de Geografía, por ejemplo); y tenía que encargar a sus afines la redacción de los mismos. En la medida en que su crítica socio-política del Capitalismo impregnaba el nuevo material bibliográfico, éste pasaba mecánicamente a considerarse ‘racionalista’ y ‘científico’ y, sirviendo de base a los programas, se convertía en objeto de aprendizaje por los alumnos, garante del adoctrinamiento *libertario*. El compromiso ‘comunista’ de Makarenko era también absoluto, sin rastro de auto-criticismo, por lo que los “nuevos” programas se entregaban sin descanso al *comentario* de dicha ideología, alentando un proselitismo *frontal*. Incluso Freire diseñó un proceso relativamente complejo (casi barroco) de “codificación del universo temático generador”, posterior “descodificación”, y “concientización final”, que, a poco que se arañe su roña retórica y formalizadora, viene a coincidir prácticamente con un trabajo de *adoctrinamiento* y *movilización*. Se reproduce, así, en los tres casos, aquella *contradicción* entre un discurso que habla de la necesidad de forjar sujetos ‘críticos’, ‘autónomos’, ‘creativos’, ‘enemigos de los dogmas’, por un lado, y, por otro, una

práctica tendente a la homologación ideológica, a la asimilación pasiva de un cuerpo doctrinal dado, a la movilización en una línea concreta, prescrita de antemano...

Esta aporía radical, contenida en todo proyecto escolar que pretenda aunar la “inculcación” de determinados valores, de determinados principios, con el respeto a la libertad del alumno y la estimulación de su capacidad crítica, se manifiesta hoy de forma paradójica en la “deserción” de un buen número de profesores *libertarios* que trabajaban en centros “alternativos” (Escuelas Libres, Escuelas Convivenciales, etc.). Hemos podido conversar con algunos de estos “desilusionados” de la *Escuela Libertaria*, que, en España, partiendo del modelo de la Escuela Moderna de Ferrer Guardia, se ha concretado en diversas experiencias pedagógicas “alternativas”, como *Paidea. Escuela Libre*, en Mérida. La mencionada “paradoja” se expresa en que, muchos de ellos, han abandonado la “Escuela Libre” por estimar que, en aras de la libertad de los jóvenes, de un *paidocentrismo* que confía demasiado en la espontaneidad del alumno (alimentado por una discutible recepción de las obras de Ferrière y otros pedagogos ‘progresivos’), de un “terror a dirigir y a amonestar”, etc., el *espacio educativo anti-autoritario* acababa convirtiéndose en una suerte de “centro social”, especie de “divertidero”, donde realmente no se *formaba* en los valores y en los principios del anarquismo, del anti-capitalismo al menos, por lo que muchos jóvenes desarrollaban allí ideologías y pensamientos “conservadores”, “de derechas”, “reaccionarios” y hasta “fascistas” –se obtenía, a menudo, la subjetividad *opuesta* a la deseada, signo del fracaso del experimento. Paralelamente, otros profesores se habían retirado de un determinado proyecto educativo “libertario” por las razones contrarias, rigurosamente antitéticas: porque su conciencia anti-autoritaria no podía admitir el recurso a procedimientos y dinámicas de “inculcación de valores”, de ideologización sistemática, que atentaban contra la autonomía del estudiante y disminuían su capacidad crítica, determinando que, en muchos casos, los alumnos mejor dotados, por un reverberar de su criticismo asediado, de su libertad violentada, dieran la espalda y hasta llegaran a odiar el pensamiento anarquista –afiliándose a movimientos o tendencias *opuestas*, signo del fracaso de la experiencia.

* * *

Pedro García Olivo

www.pedrogarciaolivoliteratura.com

Primavera de 2008, Aldea Sesga

