

## Fragmento de “La bala y la escuela. Holocausto indígena”

### *Marco general de la discusión: Educación comunitaria indígena versus Escuela de planta occidental*

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 huxlejal” 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 subjetivadora 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 demoliberal *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 subjetivadora 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?*