



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES

**LA EDUCACIÓN AUTÓNOMA ZAPATISTA: UNA EXPERIENCIA
TEÓRICO-PRÁCTICA PARA LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN EL
MUNICIPIO AUTÓNOMO REBELDE ZAPATISTA (MAREZ) DE
FRANCISCO VILLA, CHIAPAS, 2004-2006**

T E S I N A

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
Licenciada en Sociología

P R E S E N T A

María Patricia Hernández Garfias

Asesor: Lic. Andrés Silva Gómez

Ciudad Universitaria octubre de 2007





Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

*Para todos y todas los que luchan y resisten
en cualquier parte del mundo.
Con respeto y admiración.*

*Todas las resistencias, en la historia de la humanidad, han parecido
inútiles, no sólo la víspera, sino también ya avanzada la noche de la
agresión; pero el tiempo corre, paradójicamente, a su favor, si es
concebida para ello.*

*Podrán caer muchas estatuas, pero si la decisión de generaciones se
mantiene y alimenta, el triunfo de la resistencia es posible.
No tendrá fecha precisa, ni habrá desfiles fastuosos, pero el desgaste
previsible de un aparato que convierte su propia maquinaria en su
proyecto de nuevo orden terminará por ser total.*

*No estoy predicando la esperanza hueca, sino recordando un poco de
historia mundial y, en cada país, un poco de historia nacional.*

*Vamos a vencer, no porque sea nuestro destino o porque así esté escrito
en nuestras respectivas biblias rebeldes o revolucionarias, sino porque
estamos trabajando y luchando para eso.*

*Para ello es necesario un poco de respeto al Otro que en otro lado
resiste en su ser Otro, un mucho de humildad para recordar que se
puede aprender mucho de ese ser Otro, y sabiduría para no copiar sino
producir una teoría y una práctica, que no incluyan la soberbia en sus
principios, sino que reconozca sus horizontes y las herramientas que
sirven para esos horizontes.*

Subcomandante Insurgente Marcos

30 de junio de 2003

DEDICATORIAS

A mi madre:

*Mujer de gran fuerza espiritual,
que aprendió a abrir su corazón
para amar a cada uno de sus hijos e
hijas, desde su SER diferentes.*

*A la mujer, a la madre, a la compañera
GRACIAS*

*A mis hermanas y hermanos:
por lo que juntos hemos aprendido
y compartido.*

*Para cada uno de ustedes,
mi admiración y respeto,
por luchar día a día por lo que creen.*

A mi hija:

*Con la que he caminado y construido
desde el amor y el respeto a lo que cada
una de nosotras es. Con la que he compartido
mis sueños y mis tristezas, la que aplaude mis
logros y acompaña mis derrotas alentándome
siempre, Gracias hija.*

Con profundo amor y admiración.

*A Karla, Xochtil y Arturo:
Porque siempre han estado junto
a mi, solidarios y amorosos. Para
ustedes, mi amor y agradecimiento.*

*A mis compañeras (os):
Maravilloso grupo de soñadores
con quienes he caminado y construido
la utopía colectiva.
A los hacedores de la historia,
de ¡nuestra historia!
A mis cómplices en la lucha, a mis queridos
gomitos y gomitas
Gracias por ser lo que son.*

*A todas y todos
Los que de una u otra forma colaboraron
con su palabra verdadera para enriquecer este
trabajo colectivo: Gracias*

*A mi asesor, Andrés Silva
Por su acompañamiento y guía invaluable
para la realización de este trabajo.
Gracias, al profesor y al amigo.*

*A mi querida UNAM
Mi respeto y reconocimiento por cultivar
la pluralidad y diversidad de pensamiento
para mirar el mundo, no desde un salón de
clase, sino desde las infinitas posibilidades
de ESTAR con el mundo.*

CONTENIDO

	Página
INTRODUCCIÓN	3
CAPÍTULO UNO: La educación autónoma y verdadera de los zapatistas: Una propuesta político-pedagógica para la liberación	
1.1. La Educación verdadera.....	8
1.2. La educación autónoma: un poco de historia.....	10
1.3. El carácter político-pedagógico para la liberación de la educación autónoma zapatista.....	23
CAPÍTULO DOS: Francisco Villa, Región Selva Tzeltal de Ocosingo, Chiapas	
2.1. Ocosingo: Localización y características sociodemográficas.....	26
2.2. Ocosingo: Perfil socioeducativo.....	28
2.3. Francisco Villa: Características socio-políticas y económicas...	34
2.4. Francisco Villa: características culturales y cosmovisión.....	41
CAPÍTULO TRES: Proceso metodológico para la construcción del proyecto educativo para la secundaria autónoma	
3.1. Propuesta-guía de la JBG para la secundaria autónoma.	50
3.2. Propuesta metodológica del Colectivo de Educación "Apoyando al que Enseña" para la construcción del proyecto para la secundaria autónoma.....	52

3.2.1. Capacitación-formación- (re)aprendizaje del facilitador.....	54
3.2.2. Compromisos y principios de trabajo para los facilitadores	58
3.2.3. Estrategias de intervención.....	59

CAPÍTULO CUATRO: Propuesta educativa para la secundaria autónoma

4.1. Marco teórico-metodológico.....	63
4.1.2. La pedagogía crítica y liberadora, eje teórico de reflexión...	65
4.1.3. La educación como acto político y como acto de conocimiento: vinculación teoría-práctica.....	68
4.2. Estructuración de la propuesta educativa.....	69
4.2.1. Objetivo general para los facilitadores.....	71
4.2.2. Objetivo general de la secundaria autónoma.....	72
4.3. Propuesta político- pedagógica.....	75
4.3.1. Principios pedagógicos.....	80
4.4. Propuesta curricular.....	82
4.5. Propuesta metodológica.....	85
4.6. Organización de las capacitaciones.....	92
4.7. Viabilidad práctica de la propuesta educativa.....	94

CONCLUSIONES	102
---------------------------	-----

ANEXOS	106
---------------------	-----

FUENTES INFORMATIVAS	137
-----------------------------------	-----

INTRODUCCIÓN

La construcción de la propuesta educativa para la educación secundaria autónoma zapatista de la Zona Selva Tzeltal, es el resultado de un proceso que inició desde lo interno, es decir, al seno de cada uno de los y las integrantes del Colectivo de Educación *Apoyando al que Enseña*, (al cual pertenezco), quien experimenta a lo largo del proceso, una transformación identitaria nacida de la memoria histórica y de las experiencias de lucha y resistencia de las que ha formado parte, para resignificarse como hacedor de la historia.

Reconocer desde lo propio, desde lo que somos como hombres y mujeres urbanos con una experiencia educativa occidental que considera a la razón como la única fuente confiable de acceso al conocimiento, fue el primer paso para entender nuestra incompletud, abriendo la mente a otras formas y posibilidades de conocimiento que el pensamiento occidental ha negado por considerarlas “no científicas”.

Rescatar nuestra memoria y resistencia en la lucha y defensa del derecho a la educación para el pueblo, nos mostró, que así como los indígenas zapatistas luchan y resisten para construir una educación con y para el pueblo, de la misma forma lo hemos hecho en la ciudad en diferentes momentos: el movimiento estudiantil de 1968, la huelga estudiantil de 1999, y las diversas luchas magisteriales, entre otras. Somos parte de esa resistencia, nuestra memoria nos habla de ello.

En ese sentido, la construcción de la propuesta educativa para la secundaria autónoma, no parte de idealizar la cultura indígena y sus conocimientos ancestrales, ni de satanizar la razón teórica, sino de reconocer la incompletud y complementariedad entre ambas, para

tomar de ellas, aquello que apoya y fortalece la construcción de una educación que reconozca e integre uno y otro, con una visión autónoma respecto al Estado, autogestiva y crítica, para trascender hacia la liberación de la conciencia, desde nuestro ser y hacer cotidiano.

Este proceso de enseñanza-aprendizaje desde un plano de reconocimiento mutuo, en el que la voz de todos y todas ha sido escuchada con el oído y con el corazón para entender lo "otro", "lo diferente", permitió, por ejemplo, percibir el sentido profundo que el territorio, la comunidad y la cultura tiene para los indígenas, y desde ahí, comprender lo que desean de su educación autónoma.

En primera instancia, la propuesta educativa se fortaleció con la observación y participación directa del Colectivo de Educación en la cotidianidad de la comunidad tzeltal en la cual realizamos nuestro trabajo desde hace casi seis años y, paralelamente, con el aprendizaje que nos brindó el *caminar preguntando*.

Las habilidades, capacidades y conocimientos del conjunto del Colectivo de Educación desde las diferentes disciplinas de origen (sociología, economía, antropología, arte, filosofía y pedagogía), brindaron las herramientas básicas para este proceso. Así, las diferentes etapas del mismo -observación, investigación teórica y participativa, análisis, diagnósticos y sistematización de información- se enriquecieron con una visión multidisciplinaria que confluyó en un objetivo común: la construcción de una propuesta educativa para la escuela secundaria autónoma en Francisco Villa, Chiapas, que respeta e incorpora la voz de las comunidades zapatistas como actores principales de este proceso.

La propuesta educativa se enfoca al trabajo activo en la construcción de conocimientos a partir de la interacción del sujeto con el conocimiento que va a adquirir o resignificar. Reconoce que cada sujeto se involucra en el proceso educativo con saberes diferentes, siendo las prácticas sociales fuente de experiencias cognitivas, expresadas y sistematizadas de distintas formas. Registra la manera en la cual dichas construcciones cognitivas se producen, circulan y apropian en un contexto extraescolar particular -la familia, la comunidad, la milpa, etcétera- formando parte esencial del proceso educativo, en la medida en que éstos posean valor para los sujetos y posibilidad de transformación de la realidad reflexionando y problematizando sobre la misma.

Cada estudiante avanza de acuerdo a su desempeño en habilidades y destrezas, quien está apto en ciertos conocimientos va adquiriendo otros de mayor complejidad. Las acreditaciones o mediciones numéricas no tienen sentido en este proceso, pues en las comunidades zapatistas no están pensando en concursar para una "certificación de calidad" sino en recuperar, desarrollar y ejercitar su historia, su cultura, su cosmovisión su medicina tradicional. Y además, aprender todo aquello que les permita consolidar su proyecto autonómico.

La propuesta para la secundaria autónoma no se ciñe a la teoría de un educador o a una corriente específica, por el contrario, incorpora elementos de muchos estudiosos (Freire, Giroux, Bonfil Batalla y Peter McLaren, entre otros) con una visión multidisciplinaria, siendo la confrontación con la práctica, la que hace que determinadas ideas se incorporen o se descarten en una permanente vinculación entre teoría y práctica.

El compromiso y la corresponsabilidad de todos los participantes en este proceso, permitirá construir una red de sentidos y significaciones que brinde a los sujetos y al proceso educativo en su conjunto, identidad propia en los diferentes momentos y espacios en los que se desarrolla.

Los desafíos son diversos, sin embargo, la convicción de las comunidades zapatistas de que optar por una educación autónoma es la única vía para preservar su cultura y su historia, sigue vigente y en construcción -con avances y correcciones- para adaptarlo a sus necesidades y sugerencias, pese a las dificultades y retos a superar, tanto por la falta de recursos económicos para construir sus escuelas, como por las condiciones inherentes a su propio proceso de resistencia e incluso frente a cuestiones culturales.

Como parte de este esfuerzo, el Colectivo de Educación *“Apoyando al que Enseña”*, conformado por hombres y mujeres de la sociedad civil organizada en la ciudad de México se integró a este trabajo en el año 2000, desde la convicción política de que la educación es parte esencial del proceso de transformación y resistencia política de los pueblos.

El presente trabajo tiene como objetivo dar cuenta del proceso teórico-metodológico de investigación participativa, realizado de 2004 a 2006, cuyo resultado es el proyecto educativo para la secundaria autónoma del MAREZ de Francisco Villa, Chiapas; así como señalar algunas modificaciones que ha sufrido la propuesta durante la primera etapa de su operación, de enero a abril de 2007, las cuales revelan retos y dificultades a considerar para avanzar en su fortalecimiento y consolidación.

La propuesta presentada tanto al Concejo autónomo de educación como a los promotores y futuros estudiantes de la secundaria autónoma, es sólo eso: una propuesta, que retoma la visión, opiniones y comentarios de la comunidad vertidos a través de sus representantes e incorpora nuestra comprensión del proceso, desde nuestra particular formación académica y aprendizaje a lo largo de varios años de trabajo en pro de la educación autónoma zapatista.

En ese sentido, la propuesta no pretende ser el modelo educativo a implementarse en todas las comunidades zapatista, pues ello es decisión de las propias comunidades, ni descalificar o comparar los esfuerzos (exitosos o no) del gobierno Federal o estatal en el ámbito educativo. Su objetivo es más modesto: Dar cuenta de una experiencia teórico-práctica de trabajo colectivo, cuyo resultado es una propuesta educativa para la secundaria autónoma de Francisco Villa, Chiapas, la cual es considerada por el Colectivo de Educación "*Apoyando al que enseña*", inacabada y en permanente re-construcción, en espera de que sean las propias comunidades quienes la doten de identidad, modifiquen, enriquezcan y se apropien de ella en la práctica cotidiana.

CAPÍTULO UNO: La educación autónoma y verdadera de los zapatistas: Una propuesta político-pedagógica para la liberación

1.1. La Educación verdadera

Desde mi experiencia¹ como parte del proceso de construcción de la educación autónoma, el carácter *verdadero* de la educación zapatista, deriva del profundo sentido y valor que los indígenas otorgan a *la palabra*, concebida ésta como un acto ético en sí. La palabra verdadera, afirman los zapatistas, es aquella que los hombres y mujeres dicen desde el corazón, la que tiene verdad, la que es dicha de manera digna y honesta, sin mentira tras de sí.

Al hablar de educación verdadera, las comunidades zapatistas hacen referencia a la fuerza moral de este tipo de educación, sustentada en compromisos éticos de parte de todos los participantes. Así concebida, la educación verdadera es un camino que se construye, un reto y una posibilidad que exige la aportación tanto del sujeto conocedor como del sujeto por conocer.

A lo largo de casi seis años de acompañamiento y participación en este proceso, poco a poco se ha comprendido el sentido de la educación

¹ Como parte de la Coordinadora Zapatista Benito Juárez, conformada en 1999 para apoyar la realización de la Consulta Nacional por los Derechos y la Cultura Indígenas, realizada el 21 de marzo del mismo año, se inicio un trabajo de acercamiento y apoyo a la resistencia de las comunidades base de apoyo zapatista, aportando materiales educativos, realizando promoción y difusión sobre la educación autónoma zapatista en espacios públicos; así como campañas de apoyo económico para la manutención de los estudiantes de la Escuela Secundaria Rebelde Autónoma Zapatista, 1 de enero de 1994 (ESRAZ-1 de enero) ubicada en Oventic, Chiapas. De 2001 a la fecha, formo parte del Colectivo de Educación Apoyando al que enseña, desempeñándome como "facilitadora" en este proceso en la Zona Selva Tzeltal.

verdadera como sostén y fundamento de un nuevo proyecto de sociedad que apunta hacia la liberación de la conciencia a través del conocimiento, revaloración y permanencia de su historia, lengua y cultura. Dicha liberación apunta Freire, *“es la expresión más compleja del vigor cultural de un pueblo, de su identidad y de su dignidad. Enriquece la cultura y le abre nuevas perspectivas de desarrollo. Se convierte así en un poderoso instrumento de información y formación política, no sólo en la lucha por la independencia y la autonomía, sino también en la batalla mayor por el progreso”*²

La educación verdadera, parte de la definición de lo que quieren y necesitan las comunidades indígenas zapatistas, respondiendo a las preguntas de ¿qué aprender, para qué, cómo y a favor de qué o de quién aprenderlo? La respuesta dada a las mismas, está estrechamente vinculada y en coherencia con su proyecto político, que contempla a la educación como un todo que debe estar al servicio del pueblo.

La respuesta a ¿qué aprender? en la educación verdadera, tiene como base la historia y cultura tradicional indígena -generalmente desdeñada en los contenidos curriculares de la educación impartida desde el Estado- y un profundo respeto a la naturaleza. El binomio cultura-naturaleza, marca la ruta para la búsqueda de una forma propia de desarrollo que integre las tecnologías y los conocimientos de “fuera” con las tradiciones indígenas.

Observando lo anterior, la educación verdadera deberá orientarse a formar mujeres y hombres verdaderos, lo cual implica, entre otras cosas: Hablar con verdad, no jugar con la palabra (lo que dice, es

² Freire Paulo, *Cartas a Guinea-Bissau: Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*, Siglo XXI, México, 1977, P. 99

aquello que hace), cumplir responsablemente con los acuerdos, enseñar-aprender con respeto a lo que cada uno es, respetar la cultura, y honrar la palabra de los ancestros, de los padres y de la comunidad. Por tanto, la educación verdadera deberá cumplir con éste ideal de la educación, sintetizado en una ética de las actitudes y las acciones.

1.2. La educación autónoma zapatista: un poco de historia

Históricamente, el modelo educativo en nuestro país se enraíza en una concepción nacionalista y totalizadora, atravesada por los ideales de modernización de la clase dominante que intenta borrar las diferencias regionales y étnicas en aras de una unificación educativa nacional. Desde sus inicios, la construcción del Estado nacional toma como uno de sus fundamentos la homogenización cultural e ideológica a través de los símbolos nacionales y la integración de la diversidad de pueblos en una sola nación.

Bajo este esquema, el sistema educativo se propuso integrar la nacionalidad mexicana mediante la unificación social y cultural del país. Así, la incorporación del indígena se tradujo en *dar a todo México un idioma*, baste recordar que durante varias décadas los niños mexicanos estudiaron en todo el país, no español o lengua española, sino "lengua nacional." Imponer el español como lengua dominante, en detrimento de las lenguas indígenas, ha sido una forma de destrucción cultural, dado que cuando una lengua indígena desaparece, se pierde la cultura que ella ha generado. La cultura hegemónica impuso su lengua en todos los ámbitos de la vida, pero sobre todo en la educación, como el instrumento de homogeneización social.

A lo largo del siglo XX, la unificación cultural enlazó la política lingüística e ideológica a través de la educación. Una educación que ignoraba el derecho de los indígenas a ser formados íntegra y éticamente en un ambiente de respeto a la diferencia, como lo muestra la Ley Federal de Educación (vigente de 1973 a 1992) la cual estipulaba una educación homogénea para toda la población escolar.

En general, el resultado de las políticas educativas para los indígenas ha sido paradójico. Si bien por un lado reconoce la diversidad lingüística y étnica de la nación mexicana, y el estado de inequidad económica, política y social padecida por los indígenas de nuestro país, por otro lado, se observa un modelo de educación indígena precario y segregador, evidente en el hecho de que las políticas educativas en la materia se siguen caracterizando por ofrecer un servicio diferencial producto de la escasez presupuestaria, la precariedad de sus instalaciones, la deficiente calificación profesional de los maestros, la operación de un curriculum enfocado a la enseñanza del castellano y la insuficiencia de material didáctico, entre otras cuestiones.

A mediados de los noventa, por ejemplo, el Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE) implementado por la Secretaría de Educación Pública, mostró las precarias condiciones en que trabajaban las escuelas ubicadas en comunidades campesinas e indígenas de nuestro país. Entre los resultados observa que *"sólo dos quintas partes de los niños que hablaban una lengua indígena sabían leer y escribir a los siete años, y de ellos, solo el 70% en edad escolar cursaba la primaria, en comparación con el 87% en el ámbito nacional. Además, de cada cien hablantes en lengua indígena, aproximadamente 24 egresaban de este nivel educativo. Los alumnos que no asistían o desertaban de la escuela lo hacían por razones económicas, por falta de escuelas en sus*

comunidades y, en el marco del movimiento indígena zapatista que irrumpió en Chiapas en 1994, por la intensificación de conflictos políticos regionales."³

No es casual entonces, que la educación se encuentre dentro de las once demandas más importantes enarboladas por el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en la *Primera Declaración de la Selva Lacandona*⁴ en 1994. Su lucha por dotarse de una educación autónoma, parte de esa experiencia histórica de negación sistemática a su identidad cultural, reconoce la diversidad como elemento constitutivo de la nación mexicana y reivindica el derecho de los pueblos a decidir de manera autónoma acerca de la educación que desean para sus hijos. Las comunidades indígenas zapatistas, reclaman el derecho a recibir una educación que reconozca a los pueblos indígenas como sujeto y objeto de la historia.

Los indígenas zapatistas, como parte de esa enorme diversidad geográfica, económica, social y cultural del Estado de Chiapas, agrupada en 111 municipios, de los cuales 58 son considerados con 30 por ciento y más de hablantes de lengua indígena (aproximadamente 809 mil 592 de una población total de 3 millones 920 mil 515 habitantes (CONAPO: 1990), los cuales residen principalmente en cuatro regiones: Norte (zoques y tzotziles), Centro (tojolobales y zoques), Selva (choles y

³ Bertel y Busquets, María Elena, *"Panorama histórico de la educación para los indígenas en México," CIESAS, México, 2000, P. 4*

⁴ *Las once demandas zapatistas son: Alimentación, techo, tierra, educación, salud, trabajo, independencia, libertad, democracia, justicia y paz. EZLN: Primera Declaración de la Selva Lacandona, Chiapas, México, 1° enero de 1994, <http://www.fzln.org/documentos>*

tzeltal-tzotzil) y Altos (tzotziles y tzeltales), demandan el reconocimiento de ésta realidad multilingüística, pluriétnica y pluricultural, y, consecuentemente, el derecho al uso de sus diferentes lenguas y el respeto a sus culturas, expresado como derecho a su reconocimiento como pueblos indígenas.⁵

En ejercicio de la libre determinación (mediante la autonomía), a la cual todos los pueblos tienen derecho de acuerdo con la Carta Internacional de Derechos Humanos de la ONU; con base en el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT)⁶, en cumplimiento a los Acuerdos de San Andrés⁷, y teniendo como marco la deficiente situación de la educación otorgada por el Estado a los indígenas, las comunidades zapatistas deciden construir su propia educación acorde a sus valores, cultura, identidad, lenguas y costumbres.

⁵ *Los pueblos indígenas son aquellos que reconocen su continuidad histórica con las sociedades anteriores a la invasión colonial impuesta en sus territorios. Se consideran distintos de otros sectores de las sociedades que ahora prevalecen en esos territorios o en parte de ellos y tienen la determinación de preservar, desarrollar y transmitir a futuras generaciones sus territorios ancestrales y su identidad étnica como base de su existencia continuada como pueblo, de acuerdo a sus propios patrones culturales, sus instituciones sociales y sus sistemas legales. Gómez Magdalena, (Coord.) "Derechos indígenas," INI, México, 1997, P. 288*

⁶ *El Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en países independientes, de la Organización Internacional del Trabajo, ratificada en 1990 por el Estado Mexicano, señala en su artículo 27 que: "los programas y los servicios educativos deberían desarrollarse y aplicarse en cooperación con los pueblos indios con el fin de responder a sus necesidades específicas"*

<http://www.fzln.org/acuerdosyconvenios/internacionales/>

⁷ *El 16 de febrero de 1996 el gobierno federal y el EZLN firman los Acuerdos de San Andrés, los cuales contienen una serie de compromisos y propuestas conjuntas para garantizar una nueva relación entre los pueblos indígenas del país, la sociedad y el Estado. Los compromisos giran en torno a las conclusiones de la Mesa de discusión sobre Derechos y Cultura Indígena. www.fzln.org/acuerdos/EZLN/*

En la percepción de las comunidades zapatistas, la construcción de la educación autónoma no constituye una opción más a ensayar o un camino que puede tomarse o no, sino la vía que ofrece mejores perspectivas a los pueblos indígenas para su permanencia y florecimiento como tales. Ello implica una decisión consciente de conservar crear y defender su identidad, pues *"la educación del Estado ha sido una forma mas de maltratarlos y de negarles su cultura y sus derechos."*⁸

En ese sentido, revalorizar, rescatar y preservar la identidad étnica en contra de la cultura occidental, constituye una reacción política necesaria frente a la violencia y la exclusión a que se han visto sometidos desde siempre los pueblos indígenas en nuestro país. Frente a la idea de "desarrollo indígena," entendida como integración al "desarrollo nacional," surge la propuesta indígena de que para preservar su lengua, cultura e historia, la construcción y fortalecimiento de la educación debe partir de ellos mismos.

Al enlazar a la educación con la concepción propia de pueblo, territorio y autonomía, los indígenas zapatistas configuran un discurso que vincula sus reivindicaciones socioeconómicas con las configuraciones socioculturales locales, para construir lo políticamente significativo para las comunidades indígenas: la educación como herramienta para la preservación de su cultura e historia y como elemento indispensable para impulsar el desarrollo autogestivo.

⁸ Testimonio de "Abraham" promotor educativo, vertido en el contexto del segundo Encuentro de los pueblos zapatistas con los pueblos del mundo, realizado en el municipio de Ocosingo, Chiapas julio-agosto de 2007. Belligahusen, Herman, *La Jornada*, 23 de julio 2007, P.14, <http://www.jornada.unam.mx>

Desde esa óptica, la educación no se ve como una mera transmisión de conocimientos que viene a “sacarlos de la pobreza” sino como un instrumento político para transformar la conciencia social de los sectores participantes, a través de un proceso integral y participativo que recupere la práctica cultural de los pueblos indígenas, a la vez que profundiza y aprehende nuevos elementos teóricos. No se trata de “alfabetizar” en lenguas indígenas, sino de construir una educación reflexiva de sus propias condiciones sociales, económicas, políticas y culturales *para y por los indígenas*, a partir de una concepción interactiva de la cultura que busca la complementariedad entre los saberes, las creencias y los conocimientos locales, regionales y universales.

Elemento medular de la educación autónoma es la preservación de sus lenguas, consideradas como eje central de la identidad⁹ y principal vehículo de comunicación entre los miembros de la comunidad y con las otras comunidades de la región étnica. La negación de sus lenguas que ha prevalecido en la educación otorgada por el Estado, significa al mismo tiempo, la pérdida de su cultura.

Coherente con su decisión, a partir de 1997, aproximadamente, las comunidades indígenas zapatistas han generado prácticas educativas autónomas que se imparten en primaria y secundaria para preparar a sus promotores educativos, los cuales fungen como los maestros

⁹ *La identidad se refiere a un conjunto de repertorios culturales interiorizados, mediante los cuales los individuos o las colectividades, definen y delimitan sus fronteras. Se definen hacia adentro en relación con los demás integrantes y hacia afuera respecto a los otros, en una situación determinada, en un contexto histórico preciso y atravesado por relaciones también específicas de dominación y subordinación”. Leo Gabriel y López y Rivas Gilberto, (Coord.), Autonomías indígenas en América Latina, nuevas formas de convivencia política, Plaza y Valdés Editores, México, 2005, P. 42*

comunitarios. Son ellos los que llevan a cabo la educación autónoma enseñando a los niños y niñas en sus propias comunidades, en su propia lengua y con sus propios referentes culturales e históricos. Esto incluye enseñar en la lengua materna (el español se considera segunda lengua), revalorar la importancia de la tierra dentro de la cultura indígena, enseñar el respeto como un valor fundamental, reconocer su historia pasada y presente, así como ampliar la participación y derechos de la mujer en todos los ámbitos.

La estructura de la educación autónoma zapatista, incluye: promotores de educación en cada comunidad (el número de ellos varía en función del tamaño de la comunidad y sus condiciones socio-políticas: desplazados, comunidades divididas y accesibilidad, entre otras razones). En Consejo Autónomo de Educación (CAE) en cada comunidad, cuya tarea es promover y coordinar la educación localmente, una Comisión Regional de Educación (CRE), encargada de coordinar este trabajo en toda la región y en la cual participan representantes de cada CAE. Todos los proyectos educativos formales existentes en los MAREZ, son integrados y coordinados desde 1999, por el Sistema Educativo Rebelde Autónomo Zapatista de Liberación Nacional (SERAZLN) integrado por los responsables regionales.

En todos los casos, los responsables de atender las cuestiones educativas en sus diversas instancias, son elegidos en asamblea por las propias comunidades tomando en cuenta su compromiso, ética, y responsabilidad en el cumplimiento de las tareas y acuerdos mandatados por la misma. Los cargos son rotativos y ante el incumplimiento, la comunidad puede destituirlos y nombrar a otras personas.

El primer paso hacia la formación del sistema de educación autónoma fue identificar lo que no les gusta de la educación del gobierno: el maltrato a los niños, la falta de respeto para la cultura y el idioma indígena y la negación a sus conocimientos ancestrales. Producto de ésta reflexión nace lo que desean aprender-enseñar en sus escuelas: *"Queremos una enseñanza que fortalezca nuestra cultura y lengua, el colectivismo, el compañerismo. Que responda a las necesidades de los pueblos. Que defienda la dignidad de hombres y mujeres. Que sea una manera de trabajar la vida nuestra y de la madre naturaleza"*¹⁰

Un elemento más en la construcción de su educación es el reconocimiento de la estrecha vinculación entre la educación formal en la escuela y la educación informal que adquieren en el seno de la familia indígena, subrayando el importante papel que ésta juega en el mantenimiento de la identidad étnica, como responsable de transmitir y preservar las costumbres, valores, tradiciones, formas de organización y de producción, entre otras cuestiones, que dan continuidad y significado a todo aquello que durante más de 500 años se ha mantenido.

Momento importante en este proceso fue la decisión tomada en 1999, de no aceptar la presencia de los maestros oficiales en las comunidades zapatistas, estableciendo la educación autónoma como la educación principal en las mismas. Aproximadamente la mitad de las comunidades en los municipios autónomos cuenta al menos con un maestro comunitario, pero no siempre con escuela, por lo cual la impartición de clases se realiza en algún espacio físico destinado para ello (iglesia, casa o, patio). Aquellas comunidades que carecen de promotor educativo y/o

¹⁰ *Encuentro de los pueblos indígenas con los pueblos del mundo, Op. Cit.*
<http://www.jornada.unam.mx>

escuela, sin importar si son o no zapatistas, deben acudir a la comunidad más cercana para recibir este beneficio. La decisión de hacerlo en las escuelas autónomas o en las oficiales es asumida como responsabilidad de las familias. En las comunidades políticamente divididas (bases de apoyo del EZLN, grupos priístas, perredistas o miembros de otras organizaciones), pueden existir tanto escuelas y maestros oficiales como escuelas autónomas, dependiendo del tamaño de la comunidad y las condiciones políticas e incluso geográficas para la permanencia de las mismas.

La práctica autonómica en la educación, consiste en crear, organizar, controlar y solventar los procesos educativos locales de la manera que estimen pertinente. Por tanto, los proyectos no son homogéneos o reproducidos de manera idéntica de un Caracol a otro, de un MAREZ a otro, o de una comunidad a otra, pero sí deberán ser coordinados por los representantes del Consejo Autónomo de Educación (municipal o regional). En el mismo sentido, las comunidades defienden y mantiene sus proyectos educativos fuera de toda intromisión política del Estado mexicano en materia de decisión, pero también de financiamiento, dado que desde 1997 las comunidades base de apoyo zapatista, se rehúsan a aceptar cualquier programa o ayuda gubernamental dentro de sus territorios.

Como una forma de solventar el desarrollo de la educación autónoma, las comunidades zapatistas cuenta con programas y planes económicos para obtener ingresos a través de cooperativas, cuyos recursos son destinados a éste fin. Además, cuentan con el apoyo, en dinero o en especie, de la sociedad civil nacional e internacional, para mantener y construir las escuelas autónomas o desempeñándose como facilitadores

en este proceso. Sin embargo, es el trabajo individual y colectivo de las familias zapatistas la base fundamental de su sostenimiento, pues son ellas las responsables de buscar la forma de apoyar a los promotores de educación por su trabajo diario con los niños (cuidando de su familia y de su milpa), en tanto éste cumpla con su responsabilidad.

Este acuerdo ha funcionado de diferente forma en las comunidades, dependiendo de las condiciones económicas y socio-políticas de las mismas. En algunas sus habitantes están en posibilidad de brindar maíz y frijol o trabajar la milpa del educador. En otras no es posible cumplir con ello. Es el caso sobre todo, de las comunidades de desplazados y/o las comunidades divididas (zapatistas y no zapatistas).

La mayoría de los gastos educativos, esencialmente los que están ligados al funcionamiento cotidiano de la escuela, dependen directamente de la cooperación de las familias (útiles escolares, apoyo al promotor, fiestas, entre otras) bajo formas acordadas conjuntamente entre éstas, el promotor y las autoridades educativas. Asimismo, las familias aportan su trabajo directo para la construcción de las escuelas (aulas, bibliotecas, cocinas, dormitorios, etcétera) o en la preparación de alimentos para los promotores cuando así se requiere.

Es a partir del acuerdo entre las partes que se sostiene el conjunto de las prácticas autonómicas en materia educativa. Así, la educación autónoma zapatista, depende, tanto de la participación económica de los padres de familia, como de las entidades autónomas indígenas, a través por ejemplo, de los beneficios colectivos generados de la venta del café en las redes de comercio justo europeo y estadounidense. Por su parte, la ayuda exterior (nacional e internacional) en educación se articula con

las prioridades planteadas por la Junta de Buen Gobierno (JBG).¹¹ En general, el apoyo internacional se destina al financiamiento parcial de la construcción y equipamiento de sus escuelas (aulas, dormitorios y bibliotecas) mientras el apoyo nacional se concretiza esencialmente en la formación pedagógica de los promotores.

Si bien la situación de pobreza de las comunidades zapatistas dificulta el desarrollo autosuficiente de su propio sistema educativo, ello no significa que los proveedores de fondos económicos externos, impongan sus normas en materia de organización escolar o subordinen el poder político de los MAREZ a los intereses de sus financiadores. Son las propias JBG, como mandato de los municipios, las que establecen el destino de dichos apoyos, de acuerdo a reglas establecidas por todas las familias bases de apoyo. De ésta manera, en lugar de recrear una relación paternalista entre los actores que financian y los “beneficiados”, el ejercicio de la autonomía impide la imposición a los pueblos indígenas, de decisiones que comprometan a la colectividad sin su consentimiento y su participación activa.

Lo mismo sucede para el caso de la solidaridad nacional, expresada como participación directa en la formación pedagógica de los promotores. Los facilitadores o capacitadores, están sujetos a un

¹¹ En una serie de comunicados del EZLN emitidos entre julio y agosto de 2003, denominados *Chiapas: La Treceava Estela, el Subcomandante Insurgente Marcos, expuso las causas que dan origen a la creación de los Caracoles Zapatistas y las Juntas de Buen Gobierno (JBG), como una nueva estructura político territorial zapatista. A cada Caracol (cinco en total), corresponde una JBG. Para el caso de la Zona Selva Tzeltal, el nombre del Caracol es Resistencia hacia un nuevo amanecer, con sede en La Garrucha, mientras que la JBG correspondiente se denomina El Camino del Futuro. En: La Jornada, México, julio 24, 2003, P. 5*

estricto control por parte de las Juntas de Buen Gobierno (JBG) y los Consejos Autónomos de Educación en el desempeño de dicho trabajo, así como en la vigilancia al cumplimiento de las indicaciones respecto a qué deben aprender los promotores y cómo deben ser enseñados. Ellos definen, controlan y determinan lo que es (y no es) legítimo enseñar y aprender, así como las reglas y valores que rigen las actividades del proceso escolar, sin negar con ello la influencia (siempre relativa), del sentido o destino del apoyo proveniente de los colaboradores "externos".

Evidentemente, el proceso para construir un sistema de educación autónoma es un camino largo y difícil, pese a ello, las comunidades zapatista han logrado definir a la educación como un eje fundamental dentro de la lucha por la autonomía, así como dar pasos concretos e importantes hacia la consolidación del mismo. En ese sentido, más significativo que el número de escuelas construidas o la cantidad de promotores que han logrado preparar, es importante observar los contenidos y los métodos pedagógicos utilizados, pues es ahí en donde se encuentra la esencia de su propuesta educativa.

En síntesis, la educación zapatista se asume y se considera como una educación autónoma, bajo ciertos principios y desde el quehacer cotidiano, resumido en los siguientes aspectos:

- a) Los contenidos sobre qué se enseñan en las escuelas zapatistas son revisados y aprobados por los Consejos Autónomos de Educación.

- b) Cada comunidad nombra a los integrantes de su Concejo Autónomo de Educación, así como a su representante en el Comisión Regional de Educación.
- c) Cada comunidad nombra y elige a sus promotores de educación.
- d) El Concejo Autónomo de Educación decide cómo y quiénes serán los responsables (individuos, grupos, colectivos u organizaciones de la sociedad civil) de acompañar a la comunidad en el proceso de construcción de su educación.
- e) De común acuerdo, la comunidad, el Concejo Autónomo de Educación y los acompañantes o facilitadores del proceso, asume cada uno, responsabilidades que posibiliten el avance del mismo.
- f) Como un principio de la autonomía, se busca en el corto plazo la autogestión de la educación, tanto en términos económicos como en la formación de nuevos promotores educativos, a fin de tomar en sus manos la totalidad del proceso.
- g) Han renunciado a todo apoyo (en especie o dinero) proveniente de cualquier tipo de instancia gubernamental y/o de sus programas sociales auspiciados por partidos políticos u organizaciones sociales (nacionales o internacionales) con vínculos políticos o económicos con gobiernos antidemocráticos.
- h) La educación autónoma con respecto al Estado, se construye por las comunidades zapatistas, con el apoyo y solidaridad de la sociedad civil nacional e internacional y los recursos que éstas logren generar de manera autogestiva.

1.3. El carácter político-pedagógico para la liberación de la educación autónoma zapatista

La propuesta teórico-práctica de Freire para la construcción de una educación liberadora, considera que ésta no puede ser entendida como el momento de un aprendizaje formal de la escritura y la lectura, sino como un proceso social de formación que implica una determinada teoría del conocimiento, puesta en práctica a partir de responder *¿Qué conocer? ¿cómo conocer? ¿para qué conocer? y ¿en favor de quién conocer?* En ese sentido, la educación *"debe ser siempre un acto creador. Por tanto, no debe basarse sólo en los libros sino que el nuevo conocimiento nacerá de la reflexión crítica sobre una práctica concreta de trabajo. Es decir, de la praxis."*¹²

Freire apunta, que el tipo de respuesta dado a dichas preguntas lleva implícita una posición política, evidente en los objetivos y las finalidades de ese acto, a través del enfoque que los participantes asumen en él, en los métodos elegidos para lograrlo y en la definición de los contenidos temáticos. Por tanto, *"la organización del contenido programático de la educación, es un acto eminentemente político, como es política la actitud que asumimos en la elección de las propias técnicas y de los métodos para concretar aquella tarea."*¹³

La delimitación de ¿qué conocer? exige a los involucrados, el máximo posible de claridad política frente a la realidad y frente a la propia educación. Esto ayudará *"a evitar el riesgo de reducir la organización de*

¹² Freire Paulo, *Pedagogía de la autonomía, Siglo XXI Editores, México, 1999, pp. 41-42*

¹³ Escobar G. Miguel, *Paulo Freire y la educación liberadora, antología, Ediciones El Caballito-SEP, México, 1985, P. 51*

*los contenidos curriculares a un conjunto de procedimientos técnicos de carácter aparentemente "neutro."*¹⁴

En coincidencia con Freire, los y las integrantes del Colectivo de Educación *Apoyando al que Enseña*¹⁵ han sido sumamente cuidados en no perder de vista el carácter político de la educación -el cual existe independientemente de que tengamos conciencia de ello o no- al elaborar la propuesta para la secundaria autónoma, tanto en los contenidos como en la forma de llevarla a cabo, pues *"no basta con cambiar el contenido programático de la educación, sino que se deberá cambiar el cómo, el para qué y en favor de qué o de quién se realiza este proceso."*¹⁶

Lo interesante en este punto, es el hecho de que el carácter político-pedagógico para la liberación de la educación autónoma zapatista, no radica solamente en el hecho de que Freire u otros pedagogos lo señalen, sino en ser una característica del propio proceso educativo: *"Nosotros decimos que nuestra educación autónoma y verdadera, es una educación político-pedagógica, porque parte de buscar, como zapatistas que somos, la respuesta a qué conocer y para qué conocerlo. Y decimos, que la respuesta debe atender a nuestras necesidades como comunidad y como zapatistas, no solamente para resolver la cuestión de la salud, la educación y la alimentación, sino para tener una vida digna, con paz, justicia, libertad y democracia."*¹⁷

¹⁴ *Ibidem*, P. 52

¹⁵ *En lo sucesivo al referirme al Colectivo de Educación Apoyando al que Enseña, lo haré solamente como Colectivo de Educación.*

¹⁶ *Escobar, G. Miguel, Op. Cit. P. 54*

¹⁷ *Palabras del Concejo Autónomo de Educación, durante la inauguración del Primer Encuentro de Educación Autónoma, 20 de agosto de 2004, La Culebra, Chiapas (notas)*

El discurso y la práctica de las comunidades zapatistas en la construcción y ejercicio de su educación, ha permitido al Colectivo de Educación, comprender que la caracterización como político-pedagógica para la liberación de la educación autónoma zapatista, no es algo impuesto desde fuera, sino producto de la reflexión de las comunidades, para responder por sí mismos *¿qué conocer, cómo, para qué y en favor de qué o de quién conocer?*

Al respecto, *Julio*, integrante del Concejo Autónomo de Educación de Ricardo Flores, precisa: *“nosotros estamos viendo cómo se relaciona el conocimiento con las trece demandas de la lucha zapatista. No es que alguien de afuera nos dice cómo lo vamos a relacionar. Somos nosotros los que vivimos aquí, lo que sufrimos, los que luchamos aquí... entonces, somos nosotros los que sabemos cómo se relaciona todo. Lo principal de nuestra educación es no salirse de la política y del camino de la lucha zapatista, el respeto a cada comunidad, su lengua y todo.”*¹⁸

La visión de las comunidades indígenas zapatistas, respecto a la educación autónoma como herramienta y estrategia central para alcanzar la liberación de la conciencia, parte de una reflexión que valora su pasado, examina críticamente su presente y organiza cuidadosamente su futuro para avanzar en la construcción de la vida digna y justa por la que luchan.

¹⁸ Michel, Guillermo (Coord.), *Los caminos del zapatismo: Resistencia y liberación*, Edt. Red_Es, Tejiendo la utopía, México, 2005, P. 192

CAPÍTULO DOS: Francisco Villa, Región Selva Tzeltal de Ocosingo, Chiapas

2.1. Ocosingo: Localización y características sociodemográficas

El municipio de Ocosingo (voz náhuatl que significa “*Lugar del señor negro*”), se localiza en las Montañas del Oriente. Limita al Norte con el municipio de Palenque, al Este y al Sur con la República de Guatemala, al Suroeste con Las Margaritas y al Noroeste con Chilón, Oxchuc, Altamirano y San Juan Cancuc. Su extensión territorial es de 8,617.49 Km, lo que representa el 26.01% de la superficie de la región Selva y el 11.39% de la superficie estatal, siendo el municipio más grande de Chiapas.¹⁹

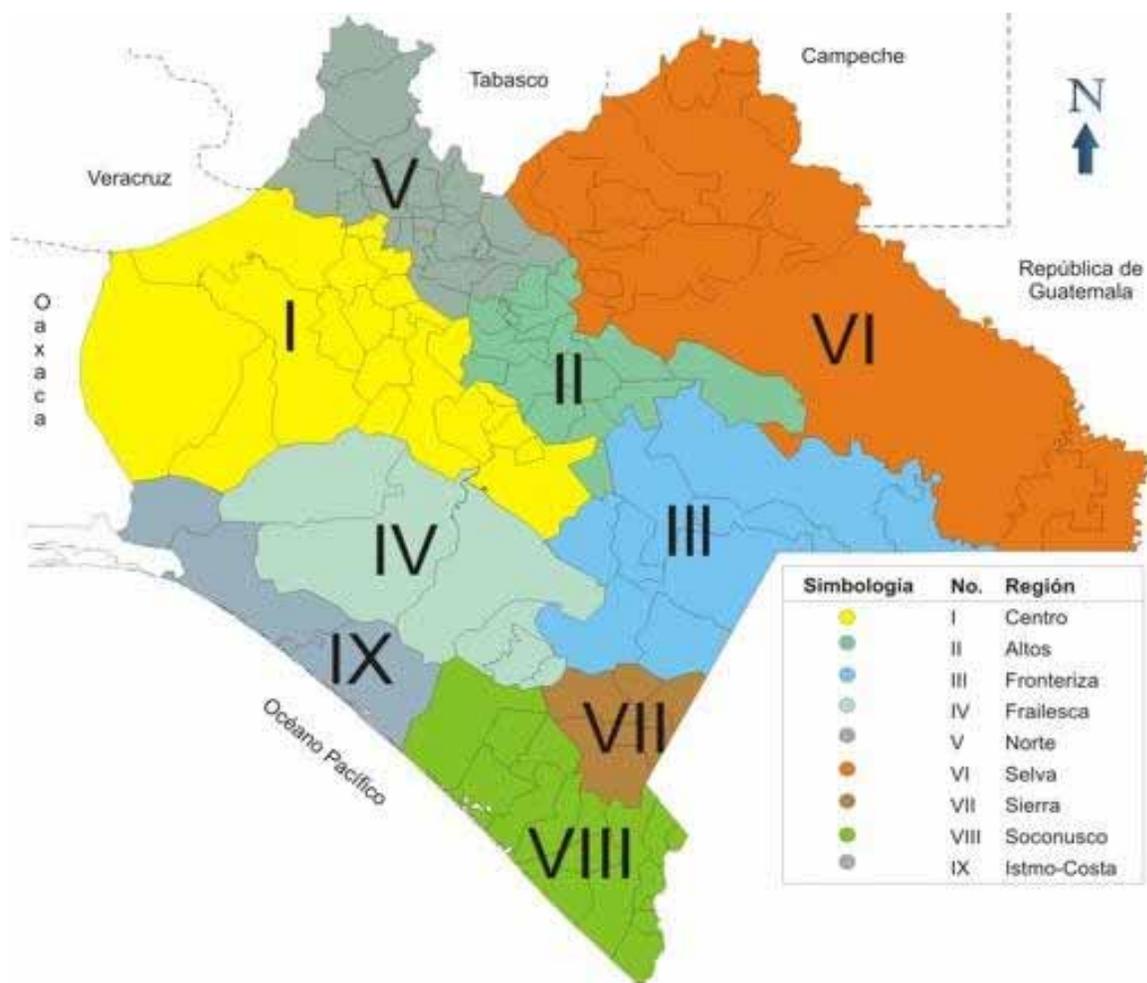
Para efectos del sistema de planeación estatal, en 1982 se ubicó al municipio de Ocosingo en la región VI Selva.²⁰ De acuerdo con esta regionalización, la Región Selva quedó delimitada en un espacio que abarca doce municipios: Catazajá, Chilón, La Libertad, Ocosingo, Palenque, Sabanilla, Salto de Agua, Sitalá, Tila, Tumbalá, Yajalón y San Juan Cancuc, con una extensión total de 19, 789 kilómetros cuadrados, en el que existen 3,655 localidades con un total de 514,004 habitantes, siendo el 68 por ciento de ellos indígenas.

El ámbito institucional reconoce 5 subregiones: al Sur Marques de Comillas, al Centro la subregión Montes Azules, al Este la Comunidad

¹⁹ *Enciclopedia de los Municipios de México: Estado de Chiapas, municipio de Ocosingo, Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo Municipal, Gobierno del Estado de Chiapas, 2000, Pág. 4*
www.encyclopediadelosmunicipios/chiapas/ocosingo.gob.mx

²⁰ *INEGI, División Territorial del Estado de Chiapas de 1810 a 1995.*
www.encyclopediadelosmunicipios/chiapas/ocosingo.gob.mx

Lacandona, al Norte la subregión del mismo nombre conformada por Palenque y Chilón, y al Oeste (en los municipios de Ocosingo y Las Margaritas) la subregión Cañadas.



Específicamente, como subregión las Cañadas se reconoce una parte del municipio de Ocosingo (que se extiende a San Miguel, La Garrucha, Rómulo Calzada, San José Pazhuiz, La Soledad, Balboa, Betania, Agua

Zarca, San Quintín, Emiliano Zapata, Amador Hernández, y La Democracia), y al municipio de Las Margaritas, que se extiende por Buena Vista, Nuevo Momón, Cruz del Rosario, Felipe Carrillo, San Juan del Pozo, La Aurora, Vicente Guerrero, San Pedro, San Isidro, Guadalupe Tepeyac, Guadalupe Altos y la Realidad. En la subregión de las Cañadas habitan indígenas tzotziles, tojolabales, choles tzeltales kankobales y Lacandones y, en menor cantidad, población mestiza, la cual se concentra particularmente en San Cristóbal de las Casas y Tuxtla.

La población total del municipio de Ocosingo es de 146,696 habitantes, de los cuales 50.25 por ciento son hombres y 49.75 por ciento son mujeres. La estructura poblacional es predominantemente joven ya que 55 por ciento de sus habitantes son menores de 30 años. (INEGI: 2000)

2.2. Ocosingo: Perfil socioeducativo

Históricamente, los indígenas chiapanecos han vivido sujetos a políticas educativas y de salud que poco valoran su cultura, modos de vida y mecanismos de subsistencia. Datos oficiales reportan a Chiapas con el *“Primer lugar nacional de mortalidad infantil y el nivel más alto de desnutrición: 67.7%. En las regiones indígenas esta cifra se incrementa a 80%. Asimismo, el analfabetismo en población mayor de 15 años, es del 30% mientras que el promedio nacional es de 12.6%”*. (CONAPO: 1990).

De la población indígena de 15 años y más “54% es analfabeta, porcentaje que supera la media nacional que es de 41%. La población analfabeta mayor de 15 años (60%) se concentra en las regiones de los Altos 19%, Selva 20%, Norte 10% y Fronteriza 11%, siendo los municipios más críticos Ocosingo con 71.78% de población analfabeta

(29.80% mayor de 15 años sin primaria); Las Margaritas con 57.83% (27.86% mayor de 15 años sin primaria) y Altamirano con 79.83% analfabetos y 31.79% mayor de 15 años sin primaria²¹. (CONAPO: 1990). De la población alfabetizada reportada, el 11% concluyó la educación primaria y sólo 7% tienen estudios posteriores a este nivel, siendo el municipio de Palenque el de mayor promedio en grado de estudios con 5.07 años, mientras que Ocosingo apenas pasa de cuatro. (INEGI: 2000)

En 1997, el Subcomandante Insurgente Marcos calificaba la situación de la educación en el estado como la peor del país, al señalar que: *"...En primaria, de cada 100 niños 72 no terminan el primer grado. Más de la mitad de las escuelas no ofrecen más que al tercer grado y la mitad sólo tiene un maestro para todos los cursos que imparten. (...) De 16 mil 58 aulas que había en 1989, sólo mil 96 estaban en zonas indígenas."*²²

Tradicionalmente, la cobertura de los servicios de educación básica en la Región Selva, se ha concentrado en las zonas urbanas, con la consecuente concentración de las plazas docentes. Esto ha significado un abandono a la atención educativa en localidades rurales e indígenas, que se torna mayormente complicada por la casi nula existencia de profesores bilingües cuya lengua materna sea la propia del lugar donde prestan sus servicios, así como la escasez de materiales didácticos que

²¹ CONAPO, *Indicadores socioeconómicos e índice de marginación municipal, 1990*

²² *Subcomandante Insurgente Marcos, Chiapas: El sureste, dos vientos y una profecía, Chiapas, México, agosto 1997, P. 4*
<http://palabra.fzln.org.mx/comunicados>

consideren la diversidad de variantes dialectales presentes en las diferentes regiones del estado.

La lamentable situación de la educación en la entidad, pese a contar desde la década de los setenta, con modalidades alternativas de educación como la telesecundaria, el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) y los albergues del Instituto Nacional Indígenista (INI), entre otros, evidencian la incapacidad del Estado para cubrir las necesidades educativas de la región, particularmente en las zonas indígenas.

Cifras dadas a conocer por instancias oficiales como la Secretaría de Educación Pública (SEP), el INI, el CONAFE o el propio Departamento de Educación Indígena en Chiapas, en cuanto a los porcentajes de acceso, cobertura, reprobación y deserción de estudiantes en los diferentes niveles educativos de población indígena y campesina, señalan por ejemplo, que el CONAFE, creado en 1987 para capacitar a jóvenes egresados de educación secundaria para impartir los servicios educativos de preescolar y primaria comunitarios, en 1998, a más de diez años de su creación, operaba en dos mil localidades y sólo atendía al dos por ciento de la demanda de enseñanza primaria y al uno por ciento de preescolar. No se sabe con precisión cuántos niños indígenas no reciben servicios educativos, pero de acuerdo con las estimaciones hechas por el INI en 1999, en los municipios con más de 70% de población indígena, no asiste a la escuela el 28.32% de los niños en edad escolar.²³

²³ INI, México, 2002, www.ini.gob.mx/alberguesescolares/

El Instituto Nacional Indígenista por su parte, quien desde 1972 brinda apoyos educativos en regiones indígenas a través del Programa de Albergues Escolares, en 1990 atendía aproximadamente a 60 mil menores indígenas en sus diferentes sedes. Actualmente opera 1,082 albergues localizados en igual número de comunidades en condición de pobreza, ubicados principalmente en el área de influencia de las Micro regiones de 21 Entidades Federativas, atendiendo a una población anual de 60,694 beneficiarios.²⁴ Si bien los albergues en algún momento cumplieron una función de apoyo para los educandos y sus familias, en la actualidad, la mayoría de sus instalaciones están deterioradas, mal equipadas y su funcionamiento deja mucho que desear debido al abandono presupuestal en el que se encuentran.

Por su parte, la Dirección de Educación Indígena en Chiapas (DEI), creada el 29 de noviembre de 1995, presumiblemente, por las condiciones de presión política generadas a raíz del levantamiento armado del EZLN en 1994, atiende a través del Departamento de Educación Indígena, la educación básica en los niveles de preescolar y primaria en comunidades indígenas, bajo un esquema educativo "bilingüe y bicultural." Ésta opción representa en muchos casos, la única alternativa de educación para los niños indígenas en edad escolar. Lamentablemente, adolece de graves limitaciones, tanto en su planteamiento operativo como en el plano pedagógico y didáctico, debido en gran parte al hecho de que las políticas educativas del Estado, siguen sin reconocer el importante papel de la familia indígena y la comunidad al impartir una educación "informal" a sus niños (desde sus referentes históricos y cotidianos) dado que el ser cho'l, tojolabal tzeltal

²⁴ *Ibidem*

o tzotzil, los remite a una raíz cultural específica que la escuela formal les niega.

Actualmente en el estado de Chiapas hay un notable predominio de la modalidad educativa “federal bilingüe” acentuada en los últimos 15 años. Así, entre 1990 y 2006 el número de maestros federales bilingües y de alumnos atendidos por esta modalidad se duplicó, alcanzando en 2007, cerca de 21 mil 600 alumnos atendidos por 723 maestros bilingües. En contraposición, la SEP solamente creó 16 plazas de docentes hablantes del tseltal, para atender las primarias federales bilingües.²⁵

Lo anterior no significa que la educación monolingüe oficial dirigida a indígenas en la selva haya desaparecido, pues prácticamente en todas las escuelas oficiales que atienden a población indígena, las clases se dan en español (que la mayoría de los indígenas no habla), ofrece imágenes y modelos que no significan nada para los niños porque no están en su cultura y en su experiencia y prevalece un trato prejuiciado y discriminatorio hacia ellos. Por estas y otras razones, muchos de los niños y niñas indígenas desertan o fracasan en la escuela.

Sin desconocer que la política educativa del gobierno ha venido incorporando metodologías y programas dirigidos a la población indígena, éstas enfrentan una serie de obstáculos relacionados, entre otras razones, con la deficiente capacitación de los maestros indígenas

²⁵ *Baronnet, Bruno, Educación autónoma y solidaridad nacional e internacional en los municipios zapatistas del Caracol de la zona Selva Tzeltal, Chiapas, México. Ponencia presentada en el Congreso “La internacionalización de los movimientos indígenas: dilemas y paradojas”, Bruselas, abril de 2007*

bilingües, la resistencia por parte de algunos maestros para poner en práctica los programas bilingües -dando prioridad al aprendizaje del español-, la consideración como inferior a la lengua indígena en el ámbito escolar e incluso comunitario y la carencia de materiales didácticos adecuados en la mayoría de las escuelas que atienden a dicha población.

Para el caso del municipio constitucional de Ocosingo, existe también una diversificación de las modalidades oficiales de educación. Así, para el ciclo escolar 2006-2007, de las 295 escuelas de nivel primaria, 207 dependen directamente de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI-SEP) y 88 son escuelas federales monolingües (una más de las que existían en 1990). Por otra parte, se contabilizan 142 escuelas comunitarias en pequeños núcleos poblacionales, de las cuales, 86 funcionan como *escuelas comunitarias federales* dependientes del CONAFE, (73 de ellas pertenecen al *Programa de Atención a la Educación de los Pueblos Indígenas* (PAEPI), creado en 1994 en respuesta al levantamiento armado del EZLN). Las otras 56 escuelas comunitarias son de modalidad estatal indígena y forman parte del *Programa de Educación Comunitaria Indígena* (PECI) y del *Proyecto de Educación Comunitaria Indígena para el Desarrollo Autónomo* (ECIDEA-Lumaltik Nopteswanej -en tzeltal "el Pueblo Educador"), ambas concentradas en los bastiones de organizaciones políticas cercanas al Partido de la Revolución Democrática, como la ARIC Independiente y Democrática y la ARIC histórica.²⁶

²⁶ *Baronnet, Bruno, Op. Cit. P. 12*

2.3. Francisco Villa: Características sociopolíticas y económicas

De acuerdo con la regionalización y municipalización oficial, Francisco Villa se localiza en la Región VI Selva, subregión Las Cañadas, del municipio La Garrucha. Desde el 11 de diciembre de 1994, cuando Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) dio a conocer la formación de treinta y ocho nuevos municipios autónomos zapatistas, Francisco Villa se constituyó como Municipio Autónomo Rebelde Zapatista (MAREZ).

A partir de la creación de sus municipios autónomos, las comunidades indígenas zapatistas tomaron en sus manos la responsabilidad de administrar y brindar servicios a la población de las comunidades que habitan dentro de los mismos, como lo señala el Subcomandante Insurgente Marcos en el siguiente fragmento: *"Las comunidades indígenas acorraladas en un sentido militar, cerraron filas, organizaron y formalizaron los municipios autónomos, desconocieron a las autoridades espurias, así como los métodos para su implantación. Con base en los usos y costumbres, es decir a sus tradiciones y creencias, las comunidades zapatistas retomaron la educación, la impartición de justicia, la administración de los recursos, el gasto público, el registro civil, la administración de los excedentes y el trabajo dentro de sus comunidades."*²⁷

Posteriormente, con la creación de los Caracoles y las Juntas de Buen Gobierno (JBG) en agosto de 2003, Francisco Villa pasa a formar parte del Caracol *Resistencia hacia un nuevo amanecer*, conjuntamente con los MAREZ de San Manuel, Ricardo Flores Magón y Francisco Gómez (La

²⁷ Durán Martha, *el tejido del pasamontañas*, Edt. Rizoma, México, 2001, P. 37

Garrucha) éste último, sede de la JBG denominada "*El Camino del Futuro.*"

Las cuatro MAREZ que comprende dicho Caracol -Ricardo Flores Magón Francisco Gómez, San Manuel y Francisco Villa- contaban en 2006, con cerca de 200 escuelas autónomas en funcionamiento y más de cien promotores para atender a niños y niñas entre 5 y 12 años de edad aproximadamente. Se han construido asimismo cuatro secundarias autónomas y el Centro de Formación de Promotores de Educación "*Compañero Manuel*", ubicado en el MAREZ de Ricardo Flores Magón. Además de la construcción y el mantenimiento continuo de salones de primaria.

Según datos proporcionados por promotores educativos de Francisco Villa, algunas de las comunidades y rancherías que se encuentran dentro del municipio son: El Mango, Nueva Esperanza, Salvador, Nuevo Emiliano Zapata, Nuevo Guadalupe, Rancho Emiliano Zapata, Independencia, San Antonio Guadalupe, San Francisco, San Marcos, Nuevo Paraíso y Patria Nueva. Lamentablemente, no se cuenta con el número exacto de población dentro del municipio, debido a que en los MAREZ, no es aceptada la aplicación de censos por parte de instancias oficiales, sea INEGI o alguna otra.

A finales de 2006, inició la construcción del centro de capacitación de nivel secundaria en el MAREZ de Francisco Villa. Su edificación en la comunidad de Nueva Esperanza (anteriormente finca Macedonia) se realiza gracias al apoyo económico solidario de parte de la Plataforma Vasca de Solidaridad con Chiapas, con sede en Bilbao.

Para entender las difíciles condiciones bajo las cuales las comunidades zapatista construyen su educación, es importante considerar aspectos referidos a la creciente militarización y a la *Guerra de Baja Intensidad* (GBI),²⁸ sostenidas por los gobiernos de México desde 1994 en contra de las mismas. Situación a la que los habitantes del Francisco Villa se ven expuestos, al ubicarse dentro del municipio constitucional de Ocosingo, uno de los que mayor presencia militar²⁹, policíaca y paramilitar,³⁰ presenta, dificultando en gran medida su quehacer cotidiano.

²⁸ *La Guerra de Baja Intensidad, es una estrategia global que combina estrategias particulares de carácter político, económico, psicológico y militar. Su objetivo principal es el socavamiento, la deslegitimación y el aislamiento de los movimientos revolucionario, e incluso de los gobiernos ya instalados (como en la Nicaragua sandinista) Quienes la aplican acuden a argumentos legales para justificar sus acciones (la defensa del "imperio de la ley", el restablecimiento del "estado de derecho"), y tienden a responsabilizar a los mismos pobladores de mucho de lo que ocurre. Para el caso de Chiapas, se observan dos tipos de actividad, por un lado el posicionamiento de las unidades militares y el incremento de efectivos, dirigido a enfrentar, acorrallar y/o vigilar al EZLN; y por el otro, la "labor social" del ejército que persigue ganar las mentes y los corazones, es decir, provocar simpatías en la población común y reforzar los lazos entre aquellos que no se identifican con el movimiento zapatista. Se busca mostrar que el ejército es "amigo", garante de la seguridad de la población y promotor de la paz. Castro Inés,, *Quitarle el agua al pez: la guerra de baja intensidad en Chiapas (1994-1998)*, En: *Revista Chiapas*, número 8, ERA-IIEc-UNAM, México, 1999, P. 13 <http://www.revistachiapasChiapas8>*

²⁹ *En 1999 se reportaban en Ocosingo 37 puestos de control militar y policíaco, el más alto del estado. Asimismo, se ha denunciado por diversas comunidades de la zona la presencia del grupo paramilitar Movimiento Indígena Revolucionario Antizapatista (MIRA) y Paz y Justicia, los cuales cotidianamente agreden, hostigan y asesinan a miembros de las comunidades zapatistas. CIEPAC, "El proceso de guerra en México, 1994-1999: Militarización y costo humano, Cuaderno de reflexión y acción no-violenta, número 3, Edición colectiva CIEPAC, México, verano de 1999, Pp. 44-47*

³⁰ *Los grupos paramilitares son aquellos que cuentan con organización, equipo y entrenamiento militar, a los que el Estado delega el cumplimiento de misiones que las fuerzas armadas regulares no pueden llevar a cabo abiertamente. Lo paramilitar consiste en el ejercicio ilegal e impune de la violencia del Estado y en la ocultación del origen de esa violencia. López y Rivas, Gilberto, "Paramilitarismo e insurgencia en México", En: *Revista CEMOS-Memoria*, número 133, México, junio de 1999, P. 2*

Una de las principales consecuencias de la paramilitarización ha sido el desplazamiento forzoso de la población³¹ con altos costos económicos, políticos y sociales, como la ruptura del tejido social comunitario y la creación de un cerco de hambre, que busca debilitar la resistencia de los pueblos y comunidades indígenas, vía la imposición de un clima de terror y miedo, que en su conjunto forman parte de la llamada *GBI*, cotidianamente padecida por las comunidades indígenas bases de apoyo zapatista.

Si bien en Francisco Villa no habita población desplazada, sí padecen el acoso militar y paramilitar, así como las consecuencias del desplazamiento forzoso de indígenas zapatistas. Dicha situación agudiza sus ya de por sí precarias condiciones de vida, que según información del censo nacional de 1990, considera a las comunidades tzeltales, como poblaciones con *"muy alto grado de marginalidad. Por ejemplo el municipio de San Juan Cancuc, donde 99.7 por ciento de la población es tzeltal, se considera como el más marginado del estado de Chiapas y ocupa el lugar número 7 de mayor marginalidad a escala nacional. En el ámbito estatal, Sitalá ocupa el lugar número 3, Chanal el 8, Chilón el 9, Oxchuc el 19, Tenejapa el 29 y Ocosingo el 30"*³²

En Francisco Villa la propiedad de la tierra es comunal, en segundo nivel de importancia se encuentra la propiedad ejidal. El uso y usufructo de la

³¹ Existen *aproximadamente 15 mil desplazados internos en el estado de Chiapas en más de 10 municipios: Tila, Sabanilla, Tumbalá, Salto de Agua, Palenque, Venustiano Carranza, La Independencia, Las Margaritas, Chenalhó, Altamirano, Ocosingo, El Bosque, Polhí y Teajapa, entre otros. CIEPAC, El proceso de guerra en México, Op. Cit. P. 53*

³² *Chiapas en cifras: para entender Chiapas, Centro de Información y Análisis de Chiapas (CIACH), México, 1997, Pág.6, www.laneta.apc.org/ciach*

tierra, responde a normas establecidas por las propias comunidades. En acuerdo con ellas, existe un conjunto de costumbres propias del lugar, que autoriza o condiciona el uso de los terrenos comunales para la explotación de las parcelas, los bosques, los ríos y demás recursos bajo éste tipo de propiedad.

Asimismo, la comunidad decide y acuerda cuales son las partes del río para lavar la ropa, para bañarse o bien, dónde se instalará la escuela o la parcela de las mujeres. Dicho acuerdo debe ser respetado por todos, incluyendo a la sociedad civil que visita la comunidad. De esta forma, toda instancia legítima es resultado de acuerdos colectivos: la escuela, la parcela escolar, la iglesia, las cooperativas, la clínica de salud o la JBG, entre otras.

Cada familia cuenta con su parcela individual para atender las necesidades alimentarias de su familia. Asimismo se tienen milpas o parcelas comunales cuya responsabilidad y recursos obtenidos son determinadas por la comunidad. Es el caso de la parcela de las mujeres, la parcela escolar o la parcela comunitaria, en las que se realiza trabajo colectivo para apoyar las actividades o tareas específicas del sector bajo cuya responsabilidad se encuentra.

Los recursos generados por la milpa y demás actividades productivas, sirven a la comunidad a través del donativo de sus respectivos dueños. Este donativo se entrega en forma de trabajo o en especie, por ejemplo, para dar de comer a los promotores educativos cuando se realiza la capacitación o para las fiestas que acostumbran celebrar.

En las comunidades que forman parte del municipio de Francisco Villa, la base económica más importante de la familia y de la comunidad se

centra en el policultivo de la milpa (maíz, frijol, chile y algunas verduras) para el autoconsumo. Algunas familias cultivan café, que puede comercializarse con aquellas que no lo producen dentro de la propia comunidad o intercomunitariamente. La cría de puercos, pollos y guajolotes también forma parte de la base del sustento familiar, el cual se ve complementado con la elaboración de bordados y otros artículos creados principalmente por las mujeres (textiles, collares y adornos, entre otros). En general, la actividad ganadera es poco practicada y cuando existe, la propiedad de los hatos es comunal. En general no acostumbran trabajar los derivados como el queso, crema o leche, dado que no forman parte de su alimentación cotidiana.

Las cooperativas que existen en lugares como El Salvador, El Mango, Nueva Esperanza y Emiliano Zapata, entre otras, pertenecen a las comunidades, por lo que son ellas mismas quienes nombran a los responsables, deciden el tipo de artículos a ofrecer y si éstas serán cooperativas de hombres o de mujeres, pues cada una de ellas se dedica a la venta y/o producción artículos diferentes. Por ejemplo, las cooperativas de mujeres sólo venden ropa, zapatos y algunos utensilios para el trabajo de la casa, pero no instrumentos para el trabajo agrícola. En Francisco Villa funciona una cooperativa que se dedica a la elaboración de ladrillos y bloques para la construcción. Cuando se trata de producción cooperativa de café, textiles u otros productos, diversas organizaciones de la sociedad civil ayudan a su comercialización distribuyéndolos en la ciudad de México e incluso en el extranjero.

Existen también *tiendas* cuyo propietario es el dueño de la casa en donde se encuentra instalada. Generalmente es atendida por algún miembro de la familia. En ellas se vende todo tipo de artículos de consumo cotidiano como huevo, jabón, pastas, aceite y golosinas, entre

otras cosas. Todo aquello que no producen (frutas, verduras, carne, etcétera) se compra en Ocosingo.

Francisco Villa cuenta con clínica de salud comunitaria, cooperativa textil y de ladrillos, escuela primaria y secundaria, ésta última en construcción. Algunas de las comunidades que integran el municipio cuentan con cooperativas, tiendas y en menor medida con escuelas. Aunque en casi todas existe promotor educativo y de salud. En caso contrario, los habitantes deberán trasladarse a la comunidad más cercana para obtener el servicio que necesitan.

Pese a la plural conformación política de los habitantes del municipio de Francisco Villa, tanto partidarios del proyecto zapatista como miembros de organizaciones oficialistas y/o independientes como el Consejo Agrario Permanente, ARIC Independiente u otras, dependiendo de la comunidad de que se trate, estos conviven de manera cotidiana dentro de un marco de mutuo respeto, no sin algunos desacuerdos y dificultades, particularmente agudizados por las políticas sociales gubernamentales, focalizadas y paliativas -vía el Programa Oportunidades o el Crédito a la palabra, entre otros- que en los hechos enfrenta a los partidarios del proceso autonómico con aquellos que no comparten su propuesta.³³

Al igual que otros MAREZ, Francisco Villa ha optado por un posicionamiento de resistencia concretado en el rechazo a la aceptación de los beneficios de este tipo de programas, respetando a los grupos y/o familias que no comulgan con su proyecto. Bajo esta visión, el municipio

³³ Para ampliar la información puede consultarse la página electrónica de Enlace Civil, en el tema "Denuncias". www.enlacecivil.net.org

autónomo se construye a sí mismo, como un espacio de resistencia en todos los ámbitos: la salud, la educación, la producción y la alimentación, por mencionar sólo algunos, para edificar ese futuro deseable, sintetizado en: *“El logro de una vida digna para todos, a través de diseñar y aplicar sus propios proyectos de desarrollo para salir de la pobreza, sin necesidad de ser dependientes ni de pedir permisos o autorizaciones; con nuestros propios métodos y estilos de trabajo y fortaleciendo redes de resistencia y de autogestión socioeconómica y de autonomía.”*³⁴

2.4. Francisco Villa: características culturales y cosmovisión

La información de este apartado proviene del proceso de aprendizaje del Colectivo de Educación a lo largo de más seis años de trabajo (2000-2007), *con y junto* a las comunidades. Recurro asimismo, a las investigaciones de Carlos Lenkersdorf y José Antonio Paoli sobre la cosmovisión³⁵ tojolabal y tzeltal, respectivamente, como fundamento explicativo de la identidad cultural indígena.

Entender la cosmovisión tzeltal y los principios que rigen su mundo, resultó vital para que el Colectivo de Educación accediera a la

³⁴ Fuerte es su corazón, *Op. cit.* P. 11

³⁵ La lingüística ha reflexionado acerca de las imbricadas y estrechas relaciones entre la lengua, la cultura y el pensamiento, particularmente las basadas en las teorías de la relatividad lingüística de Sapir y de Whorf que dieron lugar a la proposición de que a partir de una lengua, un pueblo en particular construye una cosmovisión particular, y que ésta, a su vez, condiciona la actuación lingüística, el modo de seleccionar y adquirir conocimientos e informaciones, así como la conducta, el pensar y la propia satisfacción que produce el acto de pensar. Comboni Salinas Sonia y Juárez Núñez José Manuel, “Diversidad cultural, educación y democracia: etapas en la construcción de la educación indígena en América latina”, En: *Revista Educación y Sociedad*, año XXII, número 75, México, agosto de 2001, P. 24

comprensión sobre lo que quieren y esperan las comunidades de su proceso educativo. Si bien ninguno de los integrantes del Colectivo de Educación es hablante de la lengua tzeltal, se aprendió que ésta, como otras lenguas mayas, funciona desde lo que Carlos Lenkersdorf ha denominado *intersubjetividad*, es decir, *“relación desde la que las lenguas son puerta de entrada a las cosmovisiones humanas.”*³⁶

Desde esta premisa, el Colectivo de Educación entendió la profunda diferencia en cuanto al sentido y significado de lo que la palabra nombra cuando se hace en castilla y cuando es nombrado en lengua tzeltal, *“no lo vemos ni lo comprendemos de la misma manera, dado que nuestra forma de nombrar el mundo y de habitarlo es radicalmente distinta.”*³⁷

Este aprendizaje ha sido de gran utilidad para el trabajo, porque permitió abrir el camino a otras formas de comunicación entre iguales pero diferentes (hablando del Colectivo de Educación y la comunidad indígena tzeltal de Francisco Villa), para ser aceptados como responsables de construir la propuesta para la educación secundaria autónoma.

Este proceso de comunicación y entendimiento con las comunidades indígenas, ha llevado al Colectivo de Educación a modificar rasgos culturales y de formación académica occidentalizada, no sólo para tomar distancia crítica frente a ello, sino sobre todo, para plantearse la necesidad de generar nociones que desestructuren paradigmas

³⁶ *Una cultura fundada en la intersubjetividad, es una manera de considerar el mundo, los objetos y las personas, radicalmente distinta a la que domina en la racionalidad capitalista moderna. La base de la intersubjetividad está en el hecho de que “todos tenemos corazón”, todos somos sujetos iguales pero diferentes. Lenkersdorf, Carlos Los hombres verdaderos. Voces y testimonios tojolabales, Siglo XXI Editores, México, 1999, P. 55*

³⁷ *Ibidem*

cognitivos dominantes y abra espacios para aprehender experiencias diversas, que incluyan y consideren *la de los muchos mundos que habitan el mundo*.

Entre otros aprendizajes reconocidos como indispensables en este proceso, se encuentra la comprensión del profundo significado de LA COMUNIDAD, como elemento sustancial para la resistencia y el fortalecimiento de su vida comunitaria. En palabras de José Antonio Paoli, *“la comunidad regula, integra, limita, prescribe, acompasa, celebra, acompaña. Cada sujeto se sintoniza con ella y a su vez la influye. (...) La comunidad potencia las posibilidades de la familia, la protege y se nutre de ella. Es como la familia de familias, alimentada y enriquecida por cada una de ellas. La comunidad no depende de ninguna familia; depende de todas en conjunto. Por lo mismo, como entidad, se coloca como un organismo superior a cada una de ellas. (...) La comunidad se fortalece a través de la práctica e interiorización de valores como el respeto, la tolerancia y la conciliación, que en conjunto encaminan hacia la vida profunda (Lekil Kuxlejal)”*³⁸

Factor clave de la integración comunitaria es la interrelación de la comunidad con la tierra. Dicho vínculo encierra una profundidad histórica, cuya raíz se encuentra, de manera muy particular, en las tradiciones y experiencia legada por sus ancestros con relación al conocimiento de sus condiciones y formas de producción. Esta relación intersubjetiva con la naturaleza, queda de manifiesto en el siguiente fragmento tomado del mensaje del Comandante David, con motivo de Foro Nacional por la Soberanía Alimentaria: *“Nuestra Madre Tierra, la*

³⁸ Paoli Bolio, José Antonio, *Comunidad tzeltal y socialización*, En: *Revista Chiapas*, número 7, ERA-IIEc-UNAM, México, 1999, P. 4, <http://www.revistachiapaschiapas7>

que nos carga y nos da sustento, ocupa el lugar principal en la naturaleza. La tierra para nosotros es la que nos da de comer, la que nos da todo. Nos da la vida, por eso la consideramos nuestra Madre. Pero el finquero, pero el ganadero, pero el terrateniente, entienden la tierra como objeto, como algo que le da riqueza nada más. Satisface su ambición de dinero, su ambición de poder. El ganadero, el finquero, el terrateniente, junto con el gobierno, así lo entiende...³⁹

La educación comunitaria, entendida como un proceso permanente, no se limita a inculcar reglas y órdenes sociales, sino principalmente a infundir valores de cooperación, solidaridad y respeto hacia la naturaleza y hacia la comunidad, cuya observación e interiorización propicien un sentido de pertenencia e identidad hacia la misma.

La realización de los diversos trabajos que requiere la comunidad, se asumen por los miembros de la misma, con el acuerdo y reconocimiento de la misma, sea como promotores de educación, de salud u otras responsabilidades. Los *ja'teletic* (personas con cargo), elegidas por la comunidad por sus acciones y actitudes éticas y comprometidas hacia ésta, trabajan para organizar la vida comunitaria (convocar a las asambleas, propiciar acuerdos e impulsar y facilitar los trabajos que la comunidad ha acordado, entre otras funciones). Normalmente, los cargos de autoridad duran un año y ninguno de los *ja'teletic* cobra por sus servicios.

³⁹ Mensaje del CCRI-EZLN al Foro Nacional por la Soberanía Alimentaria, 23 de agosto de 1996, En: *La Jornada, Suplemento Ojarasca*, número 4, México, agosto de 1999, Pág. 5

La diversidad de cargos para el servicio comunitario se sustenta en una rotación constante de responsables y ayudantes que colaboran con los encargados. Sobre la costumbre de la rotatividad de los cargos, característica no sólo de los tzeltales, sino de prácticamente todas las comunidades indígenas, Carlos Lenkersdorf señala que *"Al desempeñar una pluralidad de funciones, a nadie le toca la sola función de mandar. Así, a nadie le toca la sola función de someterse. Todos desempeñamos una pluralidad de funciones, porque a cada uno nos toca una pluralidad de papeles. De esta pluralidad no se exceptúan ni siquiera los "habitantes" del cielo o del universo."*⁴⁰

Dentro de la educación comunitaria, un valor a destacar por el profundo significado que encierra es *la actitud respetuosa* hacia la naturaleza y a todos lo que en ella habita: plantas, animales, hombres, mujeres y niños, así como a los elementos que acompañan la vida: tierra, agua, viento y fuego. Desde la cosmovisión indígena, ésta actitud respetuosa es indispensable para gozar de una armoniosa interrelación naturaleza-seres humanos.

El respeto de la familia y la comunidad hacia los niños, fue uno de los aspectos más difíciles de entender para el Colectivo de Educación, al observar la amplia participación de los pequeños en las labores familiares (cuidar a los hermanitos pequeños e ir a la milpa, entre otros), desde nuestra particular percepción y contexto de origen urbano. Sin embargo, se entendió que los pequeños asumen dicha responsabilidad desde la lógica del "nosotros" comunitario: Todos dependen de todos, todos tienen un papel y una responsabilidad, en la familia y en la comunidad. Al respecto, Paoli señala que: *"entre los*

⁴⁰ Lenkersdorf, Carlos, *Op. Cit.*, P. 90

*tzeltales, a los pequeños se les ubica en un contexto de reciprocidad, se les da un lugar de trabajo. Desde ese lugar puede integrarse solidariamente con sus mayores en la producción y entender el vínculo con los ancestros. El niño entiende que su comida y la de todos sus seres queridos dependen de esa producción. Al hacerse partícipe en ella está dándole de comer a los suyos.*⁴¹

No con facilidad se comprendió esta situación. Respetarla e incorporarla en la interrelación con la comunidad, requirió colocarse en ese particular contexto y cosmogonía para entender cómo la cooperación entre los miembros de una familia, desarrolla importantes aspectos de la educación indígena tzeltal.

Así por ejemplo, la asistencia a la milpa u a otros espacios productivos, se considera fundamental para la educación de los niños y niñas, un encuentro didáctico entre padres e hijos, en los que se mostrará una gran variedad de cosas útiles para la vida (tipo de plantas, plagas más comunes, tiempo de y para realizar la cosecha, y un sinnúmero de conocimientos más). Cada uno de esos lugares y/o actividades de trabajo (milpa, cocina, bordado u otras) supone experiencias compartidas entre padres e hijos y formas de integración en las labores. Los niños y las niñas acompañan y aprenden. El padre y la madre aconsejan y enseña, son ejemplo y modelo.

De esta manera, el respeto a los niños se materializa en el hecho de que sus padres los guíe bien, les expliquen cómo sembrar maíz, cómo cuidar a los hermanitos más pequeños, cómo bordar, cocinar, etcétera. Con

⁴¹ Paoli, Bolio, José Antonio, *Educación, autonomía y Lekil Kuxlejal: Aproximaciones sociolingüísticas a la sabiduría de los tzeltales*, Universidad Autónoma Xochimilco, México, 2003, P. 107

ello, *"los pequeños ven que su padre y su madre le enseñaron lo que sabían con buena palabra y guiándolos rectamente. Aprenden de ellos y se corresponsabilizan colectivamente del bienestar de su familia."*⁴²

El sentido y profundidad de la educación como proceso formativo inicia en el seno familiar para continuar y complementarse con el aprendizaje o "tomar grandeza" de todas y cada una de las personas, espacios y elementos que conforman la comunidad. Lo anterior podría resumirse comprendiendo el término tzeltal *p'ijubtesel*, utilizado para referirse a la acción de educar y cuyo significado en dicha lengua sería *"hacer que otro se convierta o se haga, único o germinal."* La familia y la comunidad propiciarán que el niño o la niña germine adecuadamente, sin embargo, será el propio caminar el que abone este proceso, puesto que *"la educación y la inteligencia de alguien es un hecho exclusivo, irrepetible, propio del sujeto, lo cual supone un autoaprendizaje, en el que él es su propio maestro."*⁴³

La buena germinación y desarrollo de los niños y niñas tzeltales depende, entre otras cosas, de hacer lo que sus padres o las personas mayores les dicen, creer que eso es lo adecuado para poder integrarse, hacer suyos o "traer a su corazón" los fines y el orden comunitario y actuar conforme a ellos. Es decir, *"tomar grandeza"* de sus padres, ancianos, hermanos y de la comunidad en general. Tanto la familia como la comunidad se preocupan por crear un buen ambiente para que los pequeños "germinen" adecuadamente y puedan crear buenas condiciones de vida.

⁴² *Ibidem*, P. 108

⁴³ *Ibidem*

Cuando se reconoce a alguien como educado o capaz, se hace referencia a su capacidad para "tomar la grandeza" de los demás. Ello le convertirá en *p'ij yo'tan* (único en su corazón). Lo importante en este proceso educativo es que el *Nopteswanej* (aquel que aproxima u orienta en este proceso a otros: los padres, el maestro, el Principal u otra persona) ayude o "de a mirar y experimentar" ciertas realidades. *"El Nopteswanej no sólo mostrará un conocimiento para aprenderlo desde la razón, sino propiciará que su sabiduría entre en el corazón, para que el aproximado entienda y con su entendimiento aprenda por sí mismo, dado que es un ser autónomo y nadie puede entender o aprender por él. (...) el Nopteswanej no enseña algo sino que introduce a un proceso. No es el que libera, sino el que propicia que uno se libere."*⁴⁴

Dicha liberación tiene que ver con mirar, reconocer y corregir, acciones y actitudes que contradicen el ideal de la educación verdadera y de la buena germinación como hombres y mujeres verdaderos, por ejemplo: el pensar equivocado, la arrogancia para creer que sólo nuestra palabra es importante, aprender a tomar grandeza de los demás para construir la buena vida para nuestra familia y comunidad. Observando lo anterior, el Colectivo de Educación entendió más claramente su papel como facilitadores o "aproximador" en este proceso educativo, reconociendo ampliamente la vital importancia de la familia y la comunidad en el mismo.

Con relación a la participación de las mujeres, como estudiantes o promotoras de educación, si bien su situación ha cambiado de 1994 a la fecha, dado que ahora las familias o la comunidad en su conjunto no

⁴⁴ *Ibidem*, pp. 115-116

limitan explícitamente su participación, las costumbres y las tradiciones aún tienen un gran peso en ellas a la hora de tomar dicha decisión.

Para el caso de Francisco Villa, es mínimo el número de mujeres que se ha incorporado como promotoras de educación para el nivel primaria, y hasta el momento, ninguna para el proceso de la secundaria, por razones que tienen que ver, en muchos sentidos, con sus costumbres y tradiciones comunitarias. Afortunadamente, son ellas mismas quienes han iniciado este complejo proceso para transformarse, desde la *"afirmación a su pertenencia a la vida comunitaria, al tiempo que exigen una redefinición en aquellos usos y costumbres que les son adversos, para que su voz también sea tomada en cuenta."*⁴⁵

Tratando de cumplir con la parte que le corresponde, el Colectivo de Educación, en acuerdo con las autoridades, ha incluido en la propuesta educativa para la secundaria autónoma, la problematización sobre género, vinculado al de etnia y clase, como temas generadores de la reflexión, con total respeto a su propio proceso de concientización-transformación como mujeres y como miembros de su comunidad. Dichos temas (género, etnia y clase) han sido debatidos en diversos momentos por las mujeres indígenas zapatistas.⁴⁶ Sin embargo, aún falta mucho por hacer para que verdaderamente el respeto y pleno acceso a todos los derechos para las mujeres (indígenas y no indígenas) en todos y cada uno de los ámbitos sea una realidad.

⁴⁵ Millán, Margara, *Las zapatistas de fin del milenio. Hacia políticas de autorepresentación de las mujeres indígenas* Chiapas, México, 1996, P.10, <http://www.revistachiapasChiapas3>

⁴⁶ Hernández Castillo Rosalba, *"Las voces de las mujeres en el conflicto chiapaneco: nuevos espacios organizativos y nuevas demandas de género"*, En: *Revista CEMOS-Memoria*, Núm. 147, México, 1994, P. 9, www.memoria.com.mx/147/hernandez/

CAPÍTULO TRES: Proceso metodológico para la construcción del proyecto de educación para la secundaria autónoma

3.1. Propuesta-guía de la JBG para la secundaria autónoma

En julio de 2004, la *Asamblea de Educación*⁴⁷ integrada por un conjunto de colectivos que venían participando en la construcción de la educación autónoma en el nivel de primaria, dentro del Caracol *Resistencia hacia un nuevo amanecer*,⁴⁸ recibió de la JBG de la zona, *El Camino del futuro*, la petición de elaborar una propuesta educativa para iniciar la secundaria autónoma en la zona.

La invitación se hizo al conjunto de la Asamblea, sin embargo, sólo el Colectivo de Educación *Apoyando al que Enseña*, aceptó asumir la responsabilidad. Por decisión propia, y con base a sus intereses y disponibilidad de tiempo, el resto de los colectivos continuaría trabajando en el proceso de la primaria. Se acordó asimismo, mantenerse en coordinación permanente para nutrir ambos procesos (primaria-secundaria)

Las indicaciones que las autoridades hicieron saber a la Asamblea de Educación, representan el punto de partida para la reflexión colectiva sobre cómo iniciar este trabajo. Dichas indicaciones, reflejan lo que la

⁴⁷A raíz de la creación de los caracoles y las JBG en agosto de 2003, los colectivos que venían realizando algún trabajo en zona zapatista, recibieron la instrucción de coordinarse para hacer un trabajo regional y no local. Algunos colectivos cuyo trabajo gira en torno a la educación en los municipios de Francisco Villa, Francisco Gómez y San Manuel, decidieron crear la denominada "Asamblea de educación", con sede en el Distrito Federal, como instancia de coordinación para cumplir dicha responsabilidad de la mejor manera. La Asamblea quedó integrada por dos colectivos con sede en la ciudad de México, uno con sede en Cuernavaca y uno más radicado en Xalapa, Veracruz.

⁴⁸ El MAREZ de Ricardo Flores Magón, cuenta con su propio trabajo de educación autónoma por decisión de las comunidades que lo integran y en ejercicio de su autonomía.

comunidad consideró necesario e importante señalar en cuanto a la posibilidad de autogestión de la educación, el sentido de la misma y la disponibilidad de recursos materiales y humanos. Concretamente, las indicaciones de la JBG fueron las siguientes:

- El proyecto para la educación autónoma secundaria debería ser un proyecto regional. Es decir para los tres MAREZ que conforman el Caracol (salvo Ricardo Flores Magón por las razones antes expuestas)
- La sede para la secundaria autónoma sería el MAREZ de Francisco Gómez (La Garrucha) a la que acudirán los y las estudiantes de la zona.
- Los estudiantes vivirán en la escuela a fin de aminorar los gastos que su traslado diario ocasionaría a la familia y a la comunidad
- A la secundaria *irá el que quiera*. Es decir, no se requerirá haber cursado el ciclo de primaria completo, ni exigencia alguna en cuanto a la edad de los estudiantes.
- La educación para la secundaria deberá unir la teoría con la práctica: *"Aprender haciendo."*
- El proceso primaria-secundaria deberá mantener una estrecha relación entre sí. Es decir *"alimentarse mutuamente"* para continuar con el proceso de recuperación de la historia, lengua, costumbres y cosmovisión indígena.
- La secundaria está pensada para estudiantes (en principio los promotores de educación de primaria) y no para formar promotores educativos de este nivel.

3.2. Propuesta metodológica del Colectivo de Educación “Apoyando al que Enseña” para la construcción del proyecto para la secundaria autónoma

En agosto de 2004, el Colectivo de Educación *Apoyando al que enseña*, inició formalmente la elaboración de la propuesta para la secundaria autónoma. Integrado por un equipo multidisciplinario⁴⁹ organizado políticamente⁵⁰ y vinculado estrechamente a la lucha y resistencia del movimiento zapatista, no sólo en las comunidades indígenas sino en la ciudad de México, a través de diversas actividades políticas, culturales y educativas.

A lo largo de la construcción de la propuesta educativa, el proceso encontró a su paso diversos obstáculos, tanto económicos para dar continuidad a la construcción física de la escuela, como de desarticulación entre el trabajo de los colectivos participantes en el nivel educativo de primaria y el equipo responsable de elaborar la propuesta para la secundaria autónoma, particularmente debido a las diversas actividades que cada uno realizaba. Pero sobre todo, de fuerte problematización para el propio Colectivo de Educación *Apoyando al que Enseña*, que no terminaba de tener claro ¿cómo cumplir con ésta responsabilidad?

⁴⁹ El Colectivo de Educación *Apoyando al que Enseña*, está integrado por once personas de las siguientes disciplinas: dos pedagogas, dos sociólogas, dos antropólogos, una economista, dos artistas plásticos, un estudiante de filosofía y una estudiante de etnología.

⁵⁰ Del conjunto de integrantes del Colectivo de Educación, siete pertenecen a la Organización Zapatista “Educación para la liberación de nuestros pueblos” Los cuatro compañeros que completan el equipo pertenecen al Colectivo en Lucha por la organización Popular para la Liberación Nacional (CLOP-LN)

Si bien el Colectivo de Educación había logrado adquirir cierta experiencia durante los años de trabajo a favor de la educación autónoma, dicha experiencia (en constante re-construcción) se mostraba insuficiente para construir la propuesta de educación autónoma para la secundaria. En ese sentido, se consideró necesario replantear el proceso colectivo de formación, que permitiera la enseñanza-aprendizaje de las diversas herramientas teóricas y metodológicas, según las disciplinas de procedencia, para sustentar y dirigir el proyecto de acuerdo con las indicaciones de la JBG y en coherencia con la *idea* de las comunidades sobre la educación autónoma zapatista.

El método elegido fue *la construcción colectiva del conocimiento*, el cual se considero como idóneo para desarrollar, descubrir y fortalecer, habilidades y destrezas desde el ejercicio de nuestro perfil profesional, para construir y transformar nuestra práctica social, a partir de desarrollar, entre otras cosas: la capacidad de observación, la apertura para pensar y repensar el mundo desde diferentes puntos de vista y, principalmente, la disposición para dialogar escuchando, respetando e incorporando la palabra de todos y todas.

Conscientes de la necesidad de que los integrantes del Colectivo de Educación tuviesen incorporada la filosofía pedagógica y los principios que la orientarían, la formación político-pedagógica adquirió un papel central en este proceso de enseñanza-aprendizaje, previo a la elaboración de la propuesta educativa para la secundaria autónoma.

De acuerdo con el mandato recibido por las autoridades comunitarias, el Colectivo de Educación se planteó como objetivo construir una

propuesta político-pedagógica que respetara e incorporara las indicaciones de la JBG y en coherencia con la *idea* y principios de las comunidades sobre la educación autónoma zapatista. Partiendo de ello, se diseñó un esquema de actividades encaminadas a cumplir dicho objetivo, las cuales menciono a continuación.

3.2.1. La capacitación-formación- (re)aprendizaje del facilitador

En términos metodológicos, las actividades se organizaron en dos etapas: la primera dedicada a la formación de los integrantes del Colectivo de Educación (teórica, política y pedagógica) alternada con el trabajo de campo. La segunda etapa (la cual será abordada en el capítulo cuatro), se centró propiamente en la elaboración concreta del proyecto educativo, teniendo como base las indicaciones de la JBG, las propuestas que se venían perfilando como resultado de la observación y el diagnóstico de nuestro trabajo en las comunidades, así como la discusión y análisis de la viabilidad práctica de las mismas.

La primera etapa se desarrolló a través de las siguientes actividades:

I. La Cartografía social:⁵¹ Metodología que nos permitió realizar un diagnóstico interno (al seno del Colectivo de Educación), sobre nuestro conocimiento geopolítico de la zona en la cual se lleva a cabo el trabajo.

⁵¹ *La cartografía social es una herramienta que permite plasmar en mapas dibujados (idealmente por la propia comunidad), las características y condiciones de su territorio en tres tiempos: Desde el presente (cómo es ahora nuestro territorio), desde el pasado (cómo era) y hacia el futuro (cómo queremos que sea) Dicha herramienta se retoma de la experiencia del movimiento indígena del sur occidente de Colombia, que ante la necesidad de traducir lo que para ellos significa el territorio a gobiernos, instituciones y otros sectores, desarrollan ésta metodología. (En el siguiente capítulo abundaré sobre la misma)*

II. Aproximación teórica a la educación autónoma y reflexión sobre el papel de la educación en la lucha y resistencia zapatista: Reflexión y análisis de los materiales existentes en torno a la educación autónoma a partir de Documentos y comunicados del EZLN.

III. Revisión de diversas experiencias de educación autónoma y/o alternativa: Revisión crítica de experiencias de educación autónoma, bajo el principio de que las experiencias no se trasplantan, se analizan críticamente para aprender de ellas. La revisión se centró en las siguientes experiencias:⁵²

- a) *Escuela Secundaria Rebelde Autónoma Zapatista, 1° de enero de 1994, (Oventic, Chiapas)*
- b) Centro de Capacitación "*Compañero Manuel*" (Comunidad de La Culebra, en Ricardo Flores Magón, Chiapas)
- c) Proyecto de educación autónoma en Michoacán (maestros de la Sección 22 de la CNTE)
- d) Educación Popular del Movimiento "*Barrios de Pie*" (Buenos Aires, Argentina)
- e) Método de alfabetización "*Yo si puedo*" (Cuba)
- f) Educación Popular para Migrantes Mexicanos en Estados Unidos, *Colectivo Semillas del Pueblo* (California, Estados Unidos)

IV.-Círculos de estudio multidisciplinares: Análisis y discusión en círculos multidisciplinares de temas de interés para el fortalecimiento del proyecto educativo con compañeros y compañeras, que sin

⁵² *El criterio de selección para las experiencias que revisamos, se fundamenta en la posibilidad de contacto directo con compañeros que participan en dichos procesos, por lo que no pretende ser una lista ni representativa ni exhaustiva. Aprovecho para señalar el respeto que me merece otras experiencias, que aún desconociéndolas, reconozco igualmente valiosas.*

pertenecer al Colectivo de Educación, acompañaron y apoyaron este proceso de manera permanente, compartiendo con nosotros su palabra, experiencia y conocimiento. Algunos de los temas tratados fueron: identidad, autonomía, artes y culturas indígenas, talleres productivos, cooperativismo y autogestión, entre otros.

V.-Talleres de pedagogía y técnicas didácticas (teoría y práctica):

Revisión, discusión y análisis de la propuesta teórica de la pedagogía de la liberación y la pedagogía crítica (Paulo Freire, Henry Giroux y Peter McLaren, entre otros) Metodología de la enseñanza-aprendizaje, el papel del facilitador, dinámicas de grupo, elaboración de materiales didáctico (folletos, manuales y periódico mural) por mencionar algunos.

VI.- Participación y organización de Encuentros de Educación Autónoma, como los siguientes:

a) Encuentro de educación Autónoma organizado por el Centro de Capacitación "*Compañero Manuel*", en la comunidad de La Culebra, MAREZ de Ricardo Flores Magón, Chiapas, los días 4 y 5 de agosto de 2005, contando con la participación de la Universidad de las Madres de la Plaza de Mayo (Argentina), Universidad indígena de Michoacán, Universidad Indígena de Guerrero y diversos grupos, colectivos y organizaciones que trabajan a favor de la educación autónoma en Chiapas y otros lugares del país y del mundo.

b) Encuentro Internacional de Educación: Propuestas y alternativas, organizado por el Colectivo "*El agradable compromiso de enseñar*" y el Colectivo de Educación "*Apoyando al que enseña*", realizado el 21 y 22 de febrero de 2006, en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM), plantel Del Valle, contando con la participación de Peter

McLaren y Nathalia Jaramillo, especialista en pedagogía crítica y en política educativa internacional, respectivamente, de la UCLA (Estados Unidos); el Grupo de educación *Semillas del Pueblo* de los Ángeles, California, cuyo trabajo educativo lo realiza con población mexicana radicada en Estados Unidos, Maestros de la Sección 22 de la CNTE (Michoacán), entre otros participantes.

VII.-Visitas a la comunidad sede de la secundaria autónoma (trabajo de campo) con el objetivo de:

- a) Retroalimentar el proyecto con la opinión y sugerencias de los promotores de educación y las autoridades
- b) Observación y diagnóstico inicial del proceso (cuántos, cómo, cuándo)
- c) Detección de necesidades y posibles obstáculos a partir de conocer más profundamente el contexto en el cual se desarrollaría el trabajo
- d) Dialogo y acercamiento con los compañeros responsables del proceso de educación autónoma en el nivel primaria

El conjunto de actividades enumeradas arriba, se realizaron alternadamente, una o dos veces por semana, durante año y medio aproximadamente, salvo en el caso del trabajo de campo, que se cumplió de acuerdo a las necesidades y tiempos del propio proceso.

3.2.2. Compromisos y principios de trabajo para los facilitadores

Los compromisos adquiridos por los integrantes del Colectivo de Educación en este proceso van en dos sentidos: Por un lado, los referidos directamente al papel activo en el trabajo de formación teórico-práctico, así como asistiendo a la comunidad de acuerdo a las fechas programadas para realizar el trabajo de campo: observación, diagnóstico y diálogo con los promotores. Por otro lado, los referidos a la construcción del proyecto, asumido como un trabajo político a realizarse desde la ética, el respeto y el diálogo permanente entre todos los participantes en este proceso, guiados por los siguientes principios de trabajo:

1. *Todos aprendemos-todos enseñamos.* Nada podremos enseñar si no somos capaces de aprender *de* y *con* las comunidades.

2. *Las experiencias educativas, por exitosas que sean, no pueden ser trasplantadas mecánicamente,* deben ser explicadas, discutidas y comprendidas críticamente para aprender de ellas. Sólo serán válidas en la medida en que sean reinventadas a partir de problematizar⁵³ *sobre y en* el contexto en el que se desarrollará el proyecto y con la participación directa de la comunidad. De este diálogo nacerá el programa mínimo de contenidos.

⁵³ *La problematización se refiere a la acción de reflexionar continuamente sobre lo que se dice, buscando el por qué de las cosas y el para qué de ellas. La educación de quienes verdaderamente se comprometen con la liberación, no puede basarse en una comprensión de los hombres como seres "vacíos", a quienes el mundo "llena" con contenidos, sino desde la problematización de los hombres en sus relaciones con el mundo. Freire Paulo, Pedagogía del oprimido, Op. Cit. P. 85*

3. *La exigencia de claridad política y la práctica coherente con la opción elegida*, reconocer que estamos en permanente aprendizaje, pero con la claridad política de porqué y para qué estamos aquí.

4. *La unidad entre teoría y práctica*. El contacto directo promotor-facilitador, constituirá la materia prima de una reflexión crítica sobre la experiencia inmediata de unos y otros, ello permitirá alcanzar la unidad entre teoría y práctica.

5. *La búsqueda de la autogestión* para mantener y fortalecer nuestro trabajo alejado de condicionamientos, en el entendido de que dicho trabajo responde solamente a las indicaciones de las comunidades y a lo acordado conjuntamente con ellas a través de sus autoridades.

3.2.3. Estrategias de intervención

a) *Mandar-obedeciendo*

b) *Caminar preguntando*

c) *Caminar al paso del más lento*

Las denominadas estrategias de intervención, son en realidad una práctica cotidiana en las comunidades zapatistas, sin embargo, les llamamos de esta forma, porque fue a través de comprender su profundo significado en la vida comunitaria, que el Colectivo de Educación logró crear los lazos de entendimiento y respeto mutuo para ser aceptados como responsables de este trabajo, desde la palabra verdadera y el compromiso de *caminar preguntando, mandar-obedeciendo y caminar al paso del más lento*.

a) Mandar-obedeciendo

Entre las comunidades indígenas tzeltales, *Wojk ta wojk* (lanzar y recoger la palabra) habla de las condiciones mediante las cuales se alcanza el acuerdo y se establece la comunicación entre los miembros de la comunidad. La participación activa en este proceso dialógico a través del cual se dirimen los asuntos colectivos, permite a los miembros de la comunidad, tener y ejercer la palabra por medio de un dialogo en el que la primera condición es el reconocimiento recíproco entre interlocutores.

Los acuerdos así tomados, son asumidos por todos y llevados a cabo por los responsables designados para ello (Consejos, comisiones, JBG u otra instancia de representación comunitaria). En el cumplir y hacer cumplir la voluntad colectiva radica la legitimidad de los representantes, pues éste no habla por sí mismo, sino que "representa" las decisiones tomadas y encomendadas a él.

Mandar obedeciendo, el Colectivo de Educación lo asemeja en términos freirianos, a la práctica dialógica, dado que es a través del dialogo (como formación de la voluntad colectiva) donde se encuentra y se recoge la palabra verdadera para la construcción de los acuerdos.

b) Caminar preguntando

Partiendo de que la educación autónoma zapatista *no es, sino que está siendo*, no se cuenta con un programa preconcebido sobre cómo deberá ser ésta, los zapatistas ofrecen que lo construyamos en la práctica, junto con todos los otros, a partir del reconocimiento de que todos contamos con habilidades, experiencias, propuestas y saberes que podemos compartir para ir construyendo la educación autónoma,

escuchando y preguntando, preguntando y escuchando, como la mejor forma de incorporar esas experiencias.

a) Caminar al paso del más lento

La propuesta zapatista de caminar al paso del más lento se relaciona con la priorización del consenso como principio básico, para hacer de las decisiones, una posibilidad real, que cuente con el acuerdo colectivo. Desde esta lógica, la necesidad de la palabra (opinión, comentario u observaciones en contrario) de todos los participantes, resulta imprescindible para poder caminar sin resistencias y/o tropiezos.

Caminar al paso del más lento, no es sinónimo de algún tipo de incapacidad, sino de falta de convencimiento, de duda, lo que marcará el ritmo de nuestro caminar, pues de nada sirve acelerar un proceso que iría generando a su paso las razones de su insustentabilidad.

Caminando al paso del más lento, apuntan los zapatistas, no hay riesgo de excluir ni de imponer verdades, pues sólo con el acuerdo de todos y no con la imposición, es posible caminar hacia ese mundo donde quepan todos los mundos, que según los zapatistas será *"no el mundo que nosotros queremos o que el poder quiere, sino un mundo donde quepan todos los mundos, tantos como sea necesario para que cada hombre y mujer tenga una vida digna donde sea, y que cada quien esté satisfecho con lo que su concepto de dignidad significa. (...) Para construir ese mundo, no es necesario plantearse la destrucción del otro, sino su refundación, poniendo como condición la dignidad del ser humano."*⁵⁴

⁵⁴ Ceceña, Ana Esther, *De cómo se construye la esperanza*, En: *Revista Chiapas*, Núm. 6, IIEc-UNAM, México, 1998, P. 9, <http://www.revistachiapasChiapas6ceceña>

Caminar al paso del más lento a partir de la inclusión, el respeto y atendiendo a las opiniones y dudas de todos y todas los que participamos en este proceso, ha significado para el Colectivo de Educación un aprendizaje invaluable, pues le permitió colocarse frente a la responsabilidad asumida, no como guías, ni como especialistas en educación, sino como uno más de esa colectividad expresada en el *nosotros* comunitario.

CAPÍTULO CUATRO: Propuesta educativa para la secundaria autónoma

4.1. Marco teórico-metodológico

La propuesta educativa para la secundaria autónoma, incorpora elementos y aportes teóricos para el campo de la educación, proveniente de diversas disciplinas, siendo la confrontación con la práctica, la que hace que determinadas ideas se incorporen o se descarten. En este sentido, es el resultado de la revisión teórico-metodológica de corrientes como la pedagogía comunicativa-socio-crítica⁵⁵ y la pedagogía de la educación liberadora⁵⁶, cuyo máximo exponente es Paulo Freire.

Se nutre asimismo de los aportes teóricos de la pedagogía crítica⁵⁷ particularmente de los planteamientos de Peter McLaren, así como de

⁵⁵ *Las propuestas educativas bajo este enfoque, se entienden como procesos en los que la autorreflexión y el diálogo entre los participantes del grupo son constantes. Las construcciones de significados y la apropiación de conocimientos resultan de la interacción sujeto-sujeto-objeto, en un marco histórico cultural específico, que tiene como principal fundamento, el valor de la diferencia. Las propuestas enmarcadas en este enfoque consideran que la realidad no es simple producto de las estructuras o sistemas, sino también del quehacer humano, como sujetos actuantes del proceso educativo a partir de la relación dialéctica que establecen entre el pensamiento y la acción. Ghiso Alfredo, pistas para reconstruir mitos y desarrollar propuestas de convivencia escolar, Cesep, Medellín, 1998, P.8, www.fuhem.es/CIP/EDUCA/articulos/articulo2.htm*

⁵⁶ *La educación liberadora surge hacia 1960, como fruto del trabajo de Paulo Freire con grupos analfabetos del Nordeste de Brasil. El método propuesto por Freire como una alternativa de lucha a favor de los explotados, tiene como finalidad que las personas aprendan a leer y escribir su historia, su cultura y el mundo de explotación en el cual viven, para expresar lo que piensan y definir sus propios intereses. En ese sentido, el método no es una receta para la liberación, sino un desafío, una invitación a reflexionar sobre la educación y la práctica educativa en su conjunto. Escobar Miguel, Paulo Freire y la educación liberadora, Op. Cit. P. 9*

⁵⁷ *La pedagogía crítica en América del Norte comienza con el trabajo de Freire a principios de los años '80. Está influenciada por la sociología del*

las propuestas de la etnoeducación⁵⁸ que relaciona dialécticamente las categorías de identidad y dialogo intercultural⁵⁹ para el análisis y construcción de prácticas y procesos educativos respetuosos.

La revisión teórica se realizó bajo los principios freirianos de *reconocimiento y reinención*,⁶⁰ como guía para reflexionar críticamente

conocimiento inglesa de los años '80, por la Escuela de Frankfurt y posteriormente por el trabajo de Foucault y Bourdieu. Su alcance se extiende hoy a la educación multicultural, educación bilingüe, teorías feministas y los campos asociados con el aprendizaje de lenguas y alfabetización. La pedagogía del Disidente de Peter McLaren: Práctica Revolucionaria en las Entrañas de la Bestia, entrevista a Peter McLaren por Raúl Alberto Álvarez, En: Revista Electrónica de Investigación Educativa, Vol. 5, Número 1, 2003, P.5

www.nrmaldemompok.tiipod.com/documentos/investigación.pedagogía

⁵⁸ *La etnoeducación se plantea la identidad como proceso en construcción y no como algo hecho o logrado. Desde esta perspectiva, considera que existe una permanente relación dialéctica entre ésta y la interculturalidad, bajo el entendido de que es en y por la interrelación social y por la aceptación o rechazo del otro, que la identidad se rehace constantemente. Comboni Salinas, Sonia y Juárez Núñez José Manuel, Diversidad cultural, educación y democracia, Op. Cit, P. 26*

⁵⁹ *Kueper denomina "comunicación o diálogo intercultural" al diálogo centrado en entender la interculturalidad como relaciones diversas y múltiples entre culturas, orientado por principios como la legitimación de los saberes culturales propios, de sus lenguas, sus conocimientos y sus formas de organización. Esta dimensión de interculturalidad, a más de significar interrelación y horizontalidad, implica contacto en lugar de aislamiento entre las culturas, pluralidad cultural, participación social (en especial en el propio ámbito educativo), prácticas sociales, productivas y comunicativas propias, así como apropiación selectiva de otras prácticas y experiencias. Comboni Sonia, Op. Cit. P. 26*

⁶⁰ *Por **reconocimiento**, Freire se refiere a la permanente crítica que permite al sujeto comparar, relacionar, tomar distancia, explorar, identificar, diferenciar y conceptualizar. **La reinención** por su parte, tiene que ver con la posibilidad que tienen los sujetos de una práctica educativa dialógica y liberadora que facilite, por un lado, interpretar, significar, decir y expresar. Y por otro, resolver, genera respuestas y poner en práctica, acciones y alternativas. La condición de reinención es la de alcanzar la comprensión crítica de las condiciones históricas en las cuales se generaron las diferentes prácticas, Freire, Paulo, alfabetización lectura de la palabra y lectura de la realidad, Editorial Paidós, Barcelona, 1969, P. 32*

las diferentes prácticas y experiencias educativas, desde la comprensión de los factores sociales, políticos históricos y culturales de la práctica social que se quiere reinventar. En palabras de Freire, reinventar la sociedad *"es participar en la historia rehaciéndose a sí mismos. Dicho proceso requiere reflexión crítica acerca de los contextos concretos, de los momentos, de los desafíos y de las dificultades que deben superarse."*⁶¹

Desde esa lógica, el Colectivo de Educación asume el quehacer educativo como un proceso social, histórico y contextualizado, en el que la dialogicidad y la interacción práctica entre iguales pero diferentes (y por tanto no exento de conflictos) reconocen la existencia de diferentes comprensiones del mundo, de distintas valoraciones y de diversos proyectos e intereses. El proceso educativo es, por tanto, un proceso abierto y continuo, en el cual todos tenemos algo que aprender y algo que enseñar, un permanente hacer y rehacer a partir de las necesidades que enfrentamos y de las propuestas que emprendemos como individuos, familias, comunidades, pueblos y país.

4.1.2. La pedagogía crítica y liberadora, eje teórico de reflexión

La tarea de definir una orientación pedagógica desde la cual desarrollar el proyecto de educación autónoma, fue enmarcada dentro de la denominada Pedagogía Crítica, particularmente la corriente que en sus orígenes creara Paolo Freire y que continuaron otros importantes teóricos, como Henry Giroux y Peter McLaren, por mencionar sólo algunos.

⁶¹ *Ídem, P. 33*

Dicha pedagogía propone un proceso de producción de conocimiento que parte de rechazar la premisa del fin de la historia, esa idea que excluye toda posibilidad de soñar con un mundo mejor y considera absurda la reconstrucción de la utopía, lo que Peter McLaren llama *desutopía*⁶².

El camino de la pedagogía crítica *"pasa por una pedagogía demitificadora donde los sistemas de signos dominantes son reconocidos y desnaturalizados, donde el sentido común es historizado y donde la significación es entendida como una práctica política."*⁶³ Con relación a la significación política de la práctica educativa, McLaren precisa que:

*"La pedagogía crítica revolucionaria opera desde la comprensión de que la base de la educación es política y que hay que crear espacios en los que los estudiantes puedan imaginar un mundo diferente por fuera de la ley capitalista del valor, en los que se puedan discutir y debatir las alternativas al capitalismo y sus instituciones. (...) Un espacio en donde la subjetividad se ejercite como una forma de construir capacidades y auto-actividades creativas hacia el interior y como parte de la totalidad social, un espacio donde el trabajo no sea más explotado y se transforme en un esfuerzo que beneficie a todos los seres humanos, donde el trabajo se rehúse a ser instrumentalizado y mercantilizado y deje de ser una actividad impuesta, y donde se fomente el desarrollo completo de la capacidad humana."*⁶⁴

⁶² La desutopía no sólo representa la ausencia de un sueño o esperanza para el futuro sino la celebración política del fin de los sueños. El resultado de la desutopía es un mundo en el que priva la esquizofrenia social y la mediocridad. Quiroz Miranda, Sergio, *La Pedagogía Crítica: Lectura Renovada que fortalece al Marxismo*, En: *Revista electrónica, Rebelión*, número 16, junio de 2003. www.rebellion.com/educacion

⁶³ *La pedagogía del disidente*, Op. Cit. Pág. 7

⁶⁴ Sardoc, Mítia, *Ira y esperanza: la pedagogía revolucionaria de Peter McLaren*, <http://www.herramientas.org>, Buenos Aires, 2003. (el subrayado es mío)

Es importante resaltar la coincidencia de la propuesta teórica de la pedagogía crítica, con lo que en múltiples ocasiones escuchamos decir, tanto a los promotores de educación como a las autoridades, al señalar el papel político de la educación como una arma de lucha y resistencia para transformar sus condiciones de vida, no en el sentido del “ascenso o el prestigio social” que suele atribuírsele, sino desde la perspectiva de construir un mundo diferente, en donde la relación social se de entre sujetos y no entre mercancías, en el que la educación sirva a la comunidad a través de aplicar dichos conocimientos para beneficio de todos. Una educación que fomente, reconozca y fortalezca los conocimientos propios y los enlace con otros conocimientos desde el respeto a la diferencia.

Desde el reconocimiento de que una práctica educativa liberadora,⁶⁵ emergerá de los propios promotores y estudiantes zapatistas (con sus particulares atributos, características, trayectoria y tendencias) el Colectivo de Educación retomó la propuesta teórica de la pedagogía crítica, como eje de reflexión vinculante con la *idea* y práctica de educación autónoma, presente en la cotidianidad de las comunidades zapatistas.

⁶⁵ *La educación liberadora tiene que ser un acto cognoscente en el que se comprenda y analice el contenido de la misma superando la dicotomía existente entre el maestro y el alumno, la teoría-práctica y trabajo intelectual-trabajo manual. Para alcanzar tal objetivo es menester la dialogicidad que se establezca entre ambos, puesto que el hombre no se hace en el silencio, sino en la palabra, la acción y la reflexión. La superación y liberación del hombre no se logra con el consumir las ideas que pululan entre los hombres, más bien se trata de que el individuo las construya y sobre todo que las transforme a través de la praxis y la comunicación horizontal. Freire destaca el uso del diálogo como elemento de aprendizaje para interactuar y comunicarse, con el compromiso mutuo de luchar por la liberación y descubrir el mundo, no para adaptarse a él sino para transformarlo. Freire, Paulo, Pedagogía del oprimido, Siglo XXI, México, 1986, Capítulo 1, P. 25*

4.1.3. La educación como acto político y como acto de conocimiento: vinculación teoría-práctica

A lo largo de su proceso de re-aprendizaje, el Colectivo de Educación fue apropiándose de premisas y categorías, que si bien han sido propuestas por Freire y otros pedagogos, las ha resignificado para darles sentido, a partir de su propia experiencia en las comunidades y con absoluto respeto a la cosmovisión y forma de vida de éstas. En la práctica, el Colectivo de Educación aprehendió al proceso educativo en sus dos dimensiones: como un acto político y como un acto de conocimiento, al observar y problematizar la estrecha relación dialéctica entre el contexto concreto en que se da dicha práctica y el contexto teórico en que se hace la reflexión crítica sobre ella.

Desde esta visión teórico-práctica del proceso, las preguntas sobre ¿Qué conocer, cómo conocer, para qué conocer, a favor de qué o de quién conocer? Son cuestiones planteadas por la educación en cuanto acto de conocimiento. El tipo de respuesta a las mismas, estará dado en función de la posición política de todos los que participan en este proceso, para definir conjuntamente los objetivos, métodos y contenidos del mismo.

Definir *¿Qué conocer?* demandó de los participantes en esta construcción programática el máximo de claridad política, que sin ser por sí mismo un elemento suficiente, resulta indispensable, pues ayuda a evitar el riesgo de reducir la organización curricular a un conjunto de procedimientos técnicos de carácter "neutro." La organización del contenido programático de la educación *"es un acto eminentemente político, como es política la actitud que asumimos en la elección de las propias técnicas y de los métodos para concretar aquella tarea. (...) No basta cambiar el contenido programático, si por otra parte se sigue*

manteniendo la práctica anterior más o menos renovada en alguno de sus aspectos, el método de conocer en ella experimentado y el sentido elitista que la informa."⁶⁶

Siguiendo a Freire, la cuestión de fondo no consiste en sustituir un programa por otro, sino en establecer la coherencia entre una sociedad que se reconstruye bajo una lógica diferente (en resistencia y rebeldía como la zapatista) y la educación como un todo que debe estar a su servicio. En este sentido, la organización del contenido programático de la educación autónoma, en la propuesta presentada a las autoridades educativas del Caracol, es el resultado de aquellos elementos que la comunidad nos entregó como indicaciones, opiniones y observaciones.

La participación de la comunidad (a través de sus promotores de educación y sus autoridades) en la propuesta de temas y contenidos, expresa y marca claramente su papel como sujetos de dicho proceso, al delimitar lo que necesitan conocer para mejor servir a la colectividad. Por ejemplo, la inclusión de las trece demandas zapatistas como ejes estructurantes de su educación autónoma, desde una reflexión crítica que vincule la teoría y la práctica en el hacer cotidiano de la educación.

4.2. Estructuración de la propuesta educativa

La construcción y estructuración de la propuesta educativa nació del diálogo permanente y respetuoso entre todos los participantes en el proceso y de la constante problematización y reconocimiento del contexto histórico-local, en términos políticos, económicos, sociales y culturales. La responsabilidad del Colectivo de Educación fue la de

⁶⁶ Freire, Paulo, *Cartas a Guinea-Bissau: Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso, Siglo XXI, México, 1977, P. 21*

incorporar y reflejar en todo momento, los acuerdos y propuestas nacidas de dicha práctica dialógica desde lo que Habermas llama acción comunicativa.⁶⁷

Considerando lo anterior, la propuesta se estructuró de la siguiente forma:

- Objetivos general para los facilitadores
- Objetivo general para la secundaria autónoma
- Propuesta político-pedagógica
- Principios pedagógicos
- Propuesta curricular
- Propuesta metodológica
- Organización de las capacitaciones

⁶⁷ Habermas considera que las teorías de la acción racional dejan de lado un tipo de acción que no es egoísta ni busca el beneficio propio y que es, sin embargo, absolutamente crucial. Para referirse a ese tipo de acción, introduce la noción de acción comunicativa, para precisar que las acciones de los actores involucrados en ellas, están coordinadas no por cálculos egocéntricos en busca de una ventaja individual, sino orientadas al entendimiento mutuo y mediado por el lenguaje. Cárdenas Roa, Jorge, *Acción colectiva y creación de alternativas*, En: *Revista Chiapas*, número 7, IIEc-UNAM, México, 1999, P. 3, <http://www.revistachiapasChiapas7/RoaJorge/>

4.2.1. Objetivo general para los facilitadores

Como facilitadores en este proceso, el Colectivo de Educación se propuso:

1. Impulsar una práctica educativa que re-conozca a todas y todos los participantes como sujetos constructores desde el pensar-reflexionar-hacer-, capaces de generar conocimientos para la vida y de resolver los conflictos a través de modelos de convivencia, de interacción y de comunicación acordes a la cultura y al contexto en el que realizamos nuestro trabajo.

2. Llevar a cabo una práctica educativa que permita re-conocernos como sujetos condensadores de cultura y de historicidad, entendida ésta en una doble acepción: como fruto del pasado y como presente que contiene múltiples posibilidades de futuro.

3. Acompañar a los estudiantes en este proceso, apoyar la autoorganización e impulsar la reflexión crítica para la toma de decisiones

4. Prepararnos política y pedagógicamente para este proceso desde el respeto y la problematización constante sobre el entorno en el que realizaremos nuestro trabajo, sobre nuestro propio entorno y sobre nuestras diversas luchas y resistencias.

4.2.2. Objetivo general de la secundaria autónoma

Antes de mencionar el objetivo general para la secundaria autónoma, considero importante referirme a cuatro componentes presentes explícita e implícitamente, como guía permanente durante el proceso de elaboración de la propuesta educativa. Mismos que deberán relacionarse dialécticamente en la práctica cotidiana de trabajo con los estudiantes. Estos son:

1) Recrear las formas de pensamiento propio: Entendido como el reflexionar conjuntamente sobre aquello que hacemos y vivimos cotidianamente, para partir de ahí a la construcción de nuevos conocimientos.

2) Traducir o resignificar la diferencia desde la idea de incompletud: Significa entender otras formas de pensamiento y de comprensión del mundo desde la premisa de que tanto la ciencia como los saberes propios y ajenos son incompletas. Su aplicación, necesariamente nos habla de un lugar y un tiempo concreto.

3) Producción de saber: Nuestro caminar en este proceso formativo debe conducirnos hacia la re-construcción de una noción de mundo propia desde la cual podremos entender y conectar todas esas otras formas de pensamiento, con el objetivo de estar en posibilidad de elegir el conocimiento que resuelva de mejor manera nuestros problemas. Por ejemplo, la medicina tradicional nos ayuda a resolver algunas enfermedades, sin negar con ello que la medicina alópata también es útil en algunos casos.

4) Valorar lo que somos, hacemos y pensamos: A partir de reconocer el poder del pensamiento propio y su capacidad de dar sentido al mundo que habitamos, encaminarlo hacia la transformación, en coherencia con el proyecto político, social, económico y cultural que han decidido darse las comunidades indígenas zapatistas.

El Colectivo de Educación considera, que sólo teniendo presente los componentes (o momentos del proceso) señalados arriba, es posible construir relaciones horizontales entre saberes. Es decir, relaciones en las que los distintos saberes y/o conocimientos se coloquen en un plano de igualdad a partir de reconocer la incompletud y complementariedad entre ambos.

Partiendo de ello, la propuesta educativa para la secundaria autónoma, está planteada en tres niveles interrelacionados permanentemente. En cada uno de ellos se busca cumplir los siguientes objetivos:

Primer nivel: Fortalecer la identidad y la memoria a través de recuperar y valorar lo propio (lengua, costumbres, historia, saberes, y en general, todo aquello que nos da ayuda a construir y reconstruir la identidad⁶⁸)

Segundo nivel: Conocer y trabajar con las características y aportaciones del conocimiento occidental, desde el respeto y la fortaleza

⁶⁸ *La propuesta parte de entender la identidad no como recuperación de un pasado homogéneo sino en su reinención desde el presente. En ese sentido, la identidad está sujeta al continuo juego de la historia, de la cultura y el poder, por lo que la lucha por el reconocimiento y fortalecimiento de la misma parte también de entenderla como la capacidad de cambio y adaptación para responder a las exigencias de la realidad social.*

que nos da la identidad y la memoria sobre quiénes somos, para pararnos frente a "otros" conocimientos y aprender de ellos, no desde el "tú" y "yo", sino desde el nosotros, en un proceso no sólo de tolerancia, sino de respeto y aceptación del "otro"⁶⁹ y de sus valores.

Tercer nivel: Se buscará enlazar estas dos formas de ver el mundo y de concebir el conocimiento, para construirnos, reconstruirnos y transformarnos sin dejar de ser lo que somos. No por fuera de los avances científicos y tecnológicos, sino desde la conservación de la identidad cultural propia, acompañada del desarrollo de las capacidades cognitivas y del descubrimiento de alternativas,⁷⁰ como condición necesaria para entretejer mundos signados por desarrollos distintos.

⁶⁹ *El grupo étnico se conforma en torno a una identidad diferenciada y contrastiva, como un sistema que define las relaciones sociales entre los miembros del grupo y entre éstos y los que no lo son: el lenguaje, con todas sus implicaciones simbólicas; la continuidad y permanencia del grupo; la praxis social cotidiana, todo esto, llámesele de cualquier manera, conforma un "nosotros" distinto de "los otros". Cada grupo étnico admite cambios en el contenido concreto de su cultura, sin que esos cambios alteren la continuidad del grupo como sistema social diferenciado, con su propia identidad. Bonfil Batalla, Guillermo, "Las nuevas organizaciones indígenas (Hipótesis para la formulación de un modelo analítico)" En: Documentos de la Segunda Reunión de Barbados, Indianidad y descolonización en América Latina, Editorial Nueva Imagen, S. A., México, 1979, P. 27*

⁷⁰ *Aquellas opciones viables que favorecen el cambio social, opuesto a la existencia de desigualdad, explotación, opresión y discriminación. Desde esta perspectiva, la creación de alternativas implica, en un extremo, recabar información, interpretarla y realizar diagnósticos de la situación en la que se encuentra. En el otro extremo, supone la capacidad de parte del actor colectivo de imaginar futuros diferentes, alternativos al presente e imaginarlos como futuros posibles a los que el actor puede llegar desde donde está, con lo que tiene y con lo que sabe. Cárdenas Roa, Jorge, "Acción colectiva y creación de alternativas", Op. Cit. P. 9*

4.3. Propuesta político- pedagógica

Los componentes políticos-pedagógicos incorporados en la propuesta educativa, relacionan dialécticamente dos aspectos centrales mencionados por los distintos actores a lo largo del proceso de construcción de la misma. Por una parte los componentes políticos de la educación autónoma señalados por las comunidades zapatistas, a partir de los cuales la conciben como una herramienta de lucha, transformación y resistencia. Por otra parte, los principios pedagógicos que guiarán el trabajo, retomados de la observación y práctica comunitaria. Los elementos que dan cuerpo a ambos aspectos, nacen como respuesta a las preguntas *¿Para qué y en favor de qué o de quién conocer?*

Los componentes políticos que nutren la propuesta y propician la reflexión crítica para la construcción de los contenidos programáticos son los siguientes:

a) La lucha social: La propuesta considera la dinámica de lucha de las comunidades zapatista, sus contradicciones, enfrentamientos, conquistas y derrotas, como la mejor escuela para aprender y reflexionar sobre el papel de la lucha social en el país, y sus similares en el mundo, para hacer realidad el derecho a una vida digna.

b) La organización colectiva: La propuesta concibe a la escuela como un lugar de estudio y trabajo, propicio para aprender a autorganizarse, por tanto, los y las estudiantes deberán ser participantes activos de la organización y del funcionamiento de la misma a través del trabajo en grupos, la toma de decisiones, la planificación y la evaluación de las actividades, entre otras tareas. En el mismo sentido, en la escuela se

ejercitará el mandar-obedeciendo en la relación diaria de los estudiantes entre sí, de los estudiantes con los facilitadores y de los facilitadores entre ellos.

c) El territorio y la autonomía: En la percepción de los pueblos indígenas, el territorio es una categoría compleja con un profundo carácter simbólico. Es un espacio de lucha, el lugar en el que se crea y se recrea el sentido de la vida y de la muerte, la memoria, el lugar en donde entierran a sus muertos, reproducen su cultura construyen su educación y en general, fortalecen su identidad.

Por ello, en el marco de la demanda de autonomía⁷¹ por parte del EZLN, resalta de manera importante, el derecho al reconocimiento de su territorio, fragmentado, expropiado y privatizado unilateralmente, desconociendo el derecho de los indígenas sobre el mismo. La autonomía, resulta entonces, condición imprescindible para garantizar a los pueblos indígenas, un territorio a partir del cual hacer posible su reconstitución, permanencia y desarrollo.

d) El trabajo y la producción: Reconocer la importancia social del trabajo (tanto manual como intelectual) como una actividad creadora, dignificante y colectiva, cuyo objetivo principal no es la obtención de un

⁷¹ *Las autonomías tal como las concebimos en América Latina, son procesos de resistencia mediante los cuales pueblos o etnias soterradas y negadas, recuperan o fortalecen su identidad, a través de la reinvención de su cultura, el ejercicio de derechos colectivos y el establecimiento de estructuras político-administrativas con diversas competencias, ámbitos o niveles de aplicación y una base material propia. Las reivindicaciones de autonomía van desde sólo el ejercicio de derechos y protección del territorio hasta las transformaciones profundas del Estado y la sociedad actual. En ese sentido, la autonomía no se concede, se conquista. López y Rivas Gilberto, Autonomías indígenas en América Latina, Op. Cit. pp. 33-34*

“pago” sino la forma digna para lograr el desarrollo familiar y comunitario. Rescata la valorización del trabajo como una actividad que se realiza no sólo en la milpa o en la cooperativa, sino también en la escuela, como un lugar de estudio y de trabajo en el que aprenderemos haciendo aquello que beneficie y fortalezca a la comunidad.

e) La cultura: Sin perder de vista la dinámica y complejidad de las relaciones de la cultura local con el espacio nacional e internacional, la propuesta parte de la realidad de una comunidad en transformación, para mostrar, entre otras cosas, los nuevos lazos sociales que se van creando en y por la lucha zapatista, respetando en todo momento la mística, cosmovisión, símbolos de lucha, arte, y toda expresión cultural de la comunidad.

f) La historia: La propuesta educativa parte de la experiencia vivida por los estudiantes en todos los ámbitos de su vida cotidiana, recurriendo siempre a la historia, no sólo para recordar, sino para cultivar la memoria y comprender el sentido vivo de la misma como algo que es construido por las personas. En general, la propuesta considera que la memoria y la historia son indispensables para transformar el presente y construir la vida digna por la que se lucha.

Considera que el saber histórico se nutre de múltiples manantiales, algunos muy antiguos, otros recientes o incluso imaginarios, dando lugar a una existencia en la que conviven y se entretajan pensamientos, cosmovisiones y experiencias diversas, que crean y recrean la historia de la humanidad, como una historia de lucha, de confrontación, sometimiento y resistencia. Pero también de conformación y subversión de identidades y concepciones del mundo.

Desde esa premisa, el saber histórico se construye en colectivo con la experiencia, reflexiones, sueños, memoria, rebeldías y resistencias de todos. En palabras de Ana Esther Ceceña, el saber histórico *"es teoría y es práctica, convicción e incertidumbre, es a un tiempo lo que somos y lo que vamos siendo en ese proceso de transformación infinito que es la vida."*⁷²

Mirar nuestra historia como permanente ejercicio para construir el futuro, remite a las palabras del *Viejo Antonio*⁷³ para expresarlo *"Volteando para mirar atrás te das cuenta dónde te quedaste, o sea que así puedes ver el camino que no te hiciste bien [...] Sirvió porque así supimos qué no sirvió y entonces ya no lo volvemos a caminar o sea a hacer, porque nos llevó a donde no queremos y entonces podemos hacernos otro para que nos lleve. El camino que sigue no está hecho (pero es posible hacerlo), existe la posibilidad de otro futuro, o más bien de otros futuros, pero es imposible conocerlos antes de caminarlos."*⁷⁴

⁷² Ceceña, Ana Esther, "Los desafíos del mundo en que caben todos los mundos y la subversión del saber histórico de la lucha", En: *Revista Chiapas*, Núm. 16, IIEc-UNAM, México, 1994, P. 2, <http://www.revistachiapaschiapas16/ceceña/>

⁷³ El Subcomandante Insurgente Marcos (SCIM), comentó en entrevista a Yvon Le Bot, que el *Viejo Antonio*, "es el puente que permite a los guerrilleros de la montaña, llegar a las comunidades. Su aporte fundamental es hacer entender a los zapatistas la especificidad de la cuestión indígena en las montañas del sureste mexicano (...) Actuó como una especie de traductor explicándonos qué es lo que éramos y lo que debíamos ser (...) Es la herramienta de la que Marcos se apropia para comunicar al mundo indígena con el mundo urbano (...) Iniciando con ello, infinidad de historias y relatos que el SCIM retoma de sus largas pláticas con él. Subcomandante Insurgente Marcos, *Relatos del Viejo Antonio*, Editado por el Centro de Información y Análisis de Chiapas, A.C., Chiapas, México, 1998, pp. 203-205

⁷⁴ Subcomandante Insurgente Marcos, "mirar atrás ayuda a ver lo que sigue", *Relatos del Viejo Antonio*, Op. Cit. P. 118

g) El vínculo escuela-comunidad: Reconoce la importancia de que el trabajo realizado en la escuela esté ligado a la vida de la comunidad y de que ésta a su vez, acompañe su funcionamiento y organización, asumiéndola como una parte de sí misma. Toda la comunidad y no sólo los padres de los estudiantes, deben discutir y acordar sobre los rumbos de la educación, pues ésta es una conquista de todas las familias.

h) La equidad en la relación entre hombres y mujeres: Se incluye como principio de trabajo y como tema generador de la problematización, la equidad en la relación entre hombres y mujeres, no para trasladar mecánicamente una visión feminista urbano-occidental, sino para entender la problemática de las mujeres indígenas en su particular contexto cultural y social, que permita la comprensión del sentido y significado de sus reivindicaciones. La propuesta reconoce la ardua tarea que enfrentan las mujeres indígenas, particularmente por el arraigo de las costumbres,⁷⁵ que en muchos casos son tomadas como hechos dados o como prácticas que no pueden cambiarse ni cuestionarse.

⁷⁵ *Las costumbres como rasgos centrales de la identidad indígena no son categorías de origen, sino históricamente construidas y modificadas, por lo que no basta con calificar a estas acciones únicamente desde nuestra mirada occidental, sin comprenderlas en el contexto cultural en el que se insertan, no para justificarlas, sino para dar cuenta de la trama de relaciones de poder que las enmarcan. Sierra, María Teresa, esencialismo y autonomía, paradojas de las reivindicaciones indígenas, En: Revista Alteridades, número 13, México, 1997, P. 131*

4.3.1. Principios pedagógicos

A partir de los elementos políticos de la mencionados anteriormente, se construyen los principios pedagógicos que guían tanto el proceso como el trabajo de estudiantes y facilitadores. Éstos son:

1. La construcción colectiva del conocimiento

Dicho principio considera que cada persona posee un conjunto de saberes y que esos diferentes saberes deben ser compartidos para avanzar juntos en el proceso educativo. Bajo este principio, se buscará formarnos como hombres y mujeres capaces de asumir activamente la construcción de nuestro propio destino, de aprender que la realidad es algo que se puede cambiar, de asumirnos como seres humanos protagonistas de nuestro aprendizaje, constructores de nuestro conocimiento del mundo y dispuestos a aprender unos de otros para enriquecernos mutuamente. Se trata de aprender y enseñar desde un plano de igualdad y respeto a los procesos y diferencias de cada uno.

2. El dialogo y la problematización como práctica cotidiana

Reflexionando y problematizando, mediante el diálogo constante sobre nuestra realidad y sobre nuestra lucha por transformarla, podremos evaluar sus resultados, ver dónde se acertó y dónde se cometieron errores. Dicha reflexión (de la práctica a la teoría y de ésta nuevamente a la práctica), permitirá construir y re-construir conocimientos adecuados al contexto en el que nos movemos y reinventar el camino por donde queremos continuar.

3. La integralidad del conocimiento

Se busca no sólo de fortalecer la habilidad teórico-discursiva para reflexionar sobre la realidad, sino de crear las condiciones necesarias para que las y los estudiantes se desarrollen en todos los sentidos:

cuidar su salud y su cuerpo, cultivar y expresar sus afectos y sentimientos, ser sensibles con las causas de los pueblos, fomentar y practicar valores como la solidaridad, el compañerismo, la cooperación, el ser colectivo y la responsabilidad que requiere la construcción de una sociedad diferente.

4. La educación como herramienta político-pedagógica para la liberación

Dicho principio pedagógico, entiende la liberación como una categoría histórica y por tanto, como un proceso permanente dentro del devenir que para *ser*, debe estar *siendo*. La educación liberadora supone entre otras cosas, la desaparición de las dicotomías entre trabajo manual-intelectual, teoría-práctica, enseñar-aprender. Todo ello, desde una acción crítico-reflexiva y desde una práctica creativa en y sobre la propia educación. Concebir a la educación como herramienta para la liberación, requiere entonces tener presente la relación dinámica que existe entre sociedad y educación, para descubrir el verdadero papel que ésta desempeña en el proceso de liberación, el lugar que le corresponde y los diferentes momentos de dicho proceso, que se hacen y se rehacen en la experiencia práctica, como el hecho histórico que es.

5.- La unidad teoría-práctica

Se trata de que los y las estudiantes produzcan, reproduzcan y reinventen el vivir cotidiano, analizando la realidad con sus desafíos, problemas y soluciones, desde la reflexión teórica y el ejercicio práctico de estos saberes, es decir, aprender-haciendo.

4.4. Propuesta curricular

Los contenidos programáticos o curriculares, responden a la pregunta de *¿Qué conocer?* Se entiende como la propuesta de ejes desde los que se pueden construir los contenidos o temas generadores a trabajar en las capacitaciones. Su construcción demandó al Colectivo de Educación, la comprensión sobre el significado de la cultura, la identidad, el respeto a las diferencias y, dentro de todo ello, uno de los rasgos culturales más importantes: La *cosmovisión*⁷⁶ indígena tzeltal, para el caso que nos ocupa.

Como resultado de la reflexión y problematización de los puntos antes mencionados, se elaboró una propuesta curricular considerada por el Colectivo de Educación inacabada, incompleta y en permanente (re)construcción, de acuerdo con lo que en la práctica vaya sucediendo y de la respuesta de los propios estudiantes y autoridades educativas, en la evaluación de su propio proceso.

La propuesta curricular toma como ejes aglutinadores las siguientes temáticas:

⁷⁶ *La Cosmovisión puede abarcar desde la filosofía, la religión, la ética, la estética, la normatividad y el derecho consuetudinario hasta la organización social y el parentesco pasando por el uso y desarrollo de los conocimientos e instrumentos y las técnicas aplicadas a problemas vitales, así como actuaciones y valoraciones sobre la realidad. Un receptáculo y un modelador de esa cosmovisión es la lengua. Así, la cosmovisión es definida por la cultura – en términos latos – y la cultura a la vez retroalimenta la cosmovisión, dándose una dialéctica permanente entre cosmovisión y cultura que hace difícil la separación de los dos aspectos. Si bien desde el punto de vista analítico el sustento de la cosmovisión no se ha elaborado suficientemente, las políticas linguo-educativas y culturales se han enriquecido, con la noción de identidad, de algún modo complementario a la de cosmovisión. Comboni, Sonia, Diversidad cultural, educación y democracia, Op. Cit, P. 39*

I. Las 13 demandas zapatistas: *Techo, tierra, salud, educación, alimentación, trabajo, paz, justicia, libertad, democracia, derecho a la información, respeto a la naturaleza e independencia.*

II. Cinco áreas de fortalecimiento: *Identidad, Memoria, Transformación, Resistencia y Organización.* Estas áreas buscan fortalecer los valores necesarios para el proceso de lucha que se camina. Por un lado la *identidad y la memoria*, que hablan de fortalecer lo que somos y lo que hemos sido. Por el otro, *la organización y la transformación*, que hablan del proceso que estamos andando y que seguiremos caminando. Ambos bloques, unidos por el fortalecimiento de *la resistencia*.

III. Un área integral de conocimientos nombrada *El espacio que produce la vida*, la cual parte del pensamiento de los pueblos indígenas sobre el territorio, en relación permanente y dialéctica con los cuatro elementos generadores de vida (agua, tierra, viento y fuego) a través de las cuales se abordarían los temas relacionado con las ciencias naturales: biología, física, química, matemáticas y ecología. El resto de las áreas a trabajar son: lenguas, historias, cultura física y salud, expresiones artísticas de los pueblos, género, etnia y clase y fundamentos metodológicos de la educación (como aprendemos y cómo enseñamos), vinculados también a los cuatro elementos (agua, tierra, viento y fuego).

IV. Talleres productivos: Uniendo teoría y práctica: Los talleres solicitados por las autoridades son: animales de traspatio, huerto y apicultura,⁷⁷ los cuales permitirán:

- a) La recreación y reproducción de sus saberes y la adquisición de otros nuevos (aprender haciendo)
- b) La autogestión de la educación en el mediano plazo
- c) La implementación de otros talleres sugeridos con base en las necesidades e intereses de la propia comunidad

Considerando que las y los estudiantes permanecerán alrededor de siete días en la escuela sede de las capacitaciones, la propuesta educativa plantea alternar los tiempos para trabajar en el salón de clase (donde son abordados los contenidos teóricos, desde la reflexión crítica) con el tiempo-trabajo práctico en los talleres.

Por otra parte, luego de permanecer en la escuela para la capacitación, los estudiantes regresan a sus comunidades de origen, allí, además de trabajar y cumplir sus responsabilidades para con su familia y su comunidad, deberán cumplir con los trabajos prácticos acordados colectivamente, para posteriormente, compartir y enriquecer las siguientes capacitaciones con las experiencias y observaciones realizadas en su comunidad y/o en su escuela local, durante dicho periodo.

⁷⁷ *Por cuestiones que tienen que ver con los ciclos requeridos para la obtención de la cosecha, la crianza de los animales y la preparación de lo necesario para la apicultura, iniciamos el curso trabajando en talleres de producción de materiales gráficos y audiovisuales (folletos, manuales, periódico mural y video), así como con el taller de expresiones artísticas (música, cerámica, dibujo y teatro), para posteriormente incluir los talleres solicitados.*

4.5. Propuesta metodológica

Responde a la pregunta de *¿Cómo conocer?* Este punto es de suma importancia, pues de nada serviría diseñar contenidos diferentes a los de la educación que imparte el Estado, si el método para hacerlo sigue siendo el mismo (dirigido, autoritario y competitivo, entre otras características). En ese sentido, la propuesta metodológica, en permanente interrelación (teórico-práctica) con los principios pedagógicos, centra su metodología en:

1. La Cartografía Social
2. La palabra generadora
3. Dialogicidad y problematización

1. La Cartografía Social

El Colectivo de Educación propuso a las autoridades educativas del Caracol, iniciar el trabajo de problematización e identificación de temas y palabras generadoras que vayan definiendo los contenidos de la educación autónoma para la secundaria, a través de una metodología denominada *Cartografía Social*.⁷⁸

⁷⁸ *La cartografía social es un ejercicio conversacional a través del cual se va entretejiendo una representación gráfica de la realidad territorial, en que no sólo son importantes las personas, actores de sus cotidianidades, sino también su medio circundante. Esta propuesta metodológica rescata una construcción colectiva de mapas, mediante talleres que propician la participación imaginativa, creativa, divertida y propositiva de la comunidad. La cartografía social se inspira en la idea de hacer de ella un medio para descubrir y tocar lo invisible y poder entonces valorar y ordenar lo posible. La mapiificación colectiva busca conocer el territorio que habitamos y reconocer a sus protagonistas –gente común y corriente-, juntando piezas sueltas para armar el rompecabezas del territorio a través de los mapas relacionales. El conjunto de ideas y pautas metodológicas que conforman la cartografía social han sido elaboradas y diseñadas a lo largo de quince años, con el aporte y postulados teóricos de muchas personas, así como con las proposiciones empíricas de muchas otras de diversa procedencia, cultura y condición como los indígenas de Pasto, de la frontera Sur de*

El ejercicio de la cartografía social, no es otra cosa que hablar, escuchar, sentir y mirar el territorio en el que vivimos, dibujando cada una de las cosas que se encuentran y forman parte del espacio comunitario. Iniciar con esta metodología, permitirá ir (re)conociendo entre todos, qué tenemos y qué necesitamos para fortalecer la autonomía, apuntalar la resistencia y encaminarnos hacia la transformación.

La cartografía social se construye a partir de cuatro aspectos o relaciones básicas para hacer visible, cómo éstas se tejen con los cuatro elementos que integran el espacio que produce la vida: agua, tierra, viento y fuego. Dichos elementos se entenderán como palabras generadoras para la reflexión y el diálogo constructivo, crítico y transformador.

Los cuatro aspectos o relaciones básicas a re-construir son:

1.- La relación con la naturaleza: ¿Cómo nos relacionamos con nuestra madre tierra, qué recursos nos da, cómo los utilizamos, cómo la cuidamos, qué sentimos por ella? entre otras preguntas generadoras de la reflexión, a partir de las propias inquietudes y problematización de las y los estudiantes sobre su realidad.

2. Las relaciones económicas: Todo aquello que tiene que ver con aspectos referidos a ¿qué producimos, cómo lo producimos, para qué y

Colombia, los Paeces y Guambianos del Cauca, y las comunidades indígenas de la Amazonia, entre otros. Marín Restrepo, Gloria, Velasco Álvarez, Álvaro, y Preciado, Juan Carlos, "Cartografía social, una propuesta metodológica para generar procesos de producción social de conocimiento", Bogotá, Colombia, s/f, Serie Monográfica Terra Nostra, publicada por la Especialización en Gestión de Proyectos, Programa de postgrado adscrito a la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, pp. 5-8

para quién lo producimos, cómo lo distribuimos?, entre otros temas. Se trata de hablar, por ejemplo, de las cooperativas, las tiendas comunitarias, la comercialización de los productos dentro y fuera de las comunidades, y de todas aquellas relaciones establecidas entre sí (personal e intercomunitariamente) y con los demás, para la realización de esta actividad.

3. Las relaciones políticas: ¿Cómo nos organizamos en comunidad, como municipios autónomos, como Caracoles y como Juntas de Buen Gobierno? ¿Cómo nos relacionamos hacia afuera de las comunidades con la sociedad civil nacional e internacional, con grupos y organizaciones locales y externos? entre otras relaciones a problematizar.

4. Las relaciones sociales: La familia y el papel de la mujer en la comunidad, los cargos para servicios comunitarios (mayordomías, principales, concejos, la faena), las formas y manifestaciones religiosas y su vínculo comunitario, entre otras.

Las cuatro relaciones mencionadas arriba, se trabajan en tres tiempos: Pasado, presente y futuro, para posteriormente enlazar la información obtenida de la cartografía social, privilegiando en todo momento que la construcción del conocimiento se realice de manera integral y armónica con todo aquello que cada una de las palabras generadoras (agua, tierra, viento y fuego) nos recuerda, nos evoca y nos representa.

Así por ejemplo, cuando reflexionemos sobre el agua y su relación con nuestra vida cotidiana, buscaremos que el diálogo sobre ella nos lleve a identificar, construir y reconstruir (desde el pensamiento y el corazón), tanto la forma de nombrarla, las leyendas, los cuentos y las danzas en

su honor, hasta los beneficios que ella nos brinda, el problema de su contaminación, la escasez y el saqueo. Es decir, todas aquellas reflexiones que florezcan del mirar y decir colectivo.

Esta tarea se irá construyendo y haciendo colectivamente en cada una de las capacitaciones,⁷⁹ desde el diálogo y la reflexión crítica, para ir las enlazando con su propia historia, su lengua, con la producción, y con las demás relaciones mencionadas (política, social, cultural). Se trata en síntesis, de evitar trabajar por áreas (como tradicionalmente se ha hecho) para entender y vivir el conocimiento como un todo, que es como de por sí se vive en las comunidades indígenas.

Visto de esta manera, los temas a tratar en las capacitaciones, dependerán directamente de lo que en cada una de ellas vayan reflexionado los estudiantes, para ir avanzando en la problematización de las mismas, hasta llegar a la propuesta de soluciones y la manera de llevarlas a cabo. Es importante subrayar que esta forma de trabajo, parte de la recuperación de los saberes que cada uno de los participantes en el proceso, para compartirlos, reflexionarlos profundizarlos y ponerlos en práctica para beneficio de la comunidad.

Si bien la propuesta educativa propone una serie de temas,⁸⁰ producto de la reflexión colectiva de los participantes en la construcción de la misma, estos son sólo una guía o ejemplo de lo que podríamos tocar, y no un programa a seguir, pues como ha sido señalado anteriormente, los temas a tratar nacerán de la reflexión colectiva, con y desde los

⁷⁹ Tanto los promotores como autoridades de educación y las comunidades, suelen denominar como "capacitación" al proceso de enseñanza-aprendizaje establecido entre promotores-estudiantes y facilitadores.

⁸⁰ En los anexos del presente trabajo, se incluye un ejemplo de la propuesta de contenidos temáticos elaborada por el Colectivo de Educación

estudiantes, así como de la aprobación a los mismos por parte de las autoridades educativas del Caracol.

2. La palabra generadora

Una palabra generadora es aquella que escogida en función de ciertos criterios (como su riqueza temática, fonética o simbólica), permite múltiples posibilidades de vínculo con la realidad desde lo económico, social, cultural, religioso o político. La condición principal para que una palabra sea generadora es que ésta sirva para generar a partir de ella, otras palabras y/o temas para problematizar sobre ellos.

La palabra generadora es sólo un elemento introductorio a reflexiones, relaciones e interrelaciones diversas que teje en su conjunto la realidad, vista de manera integral en sus aspectos económicos, políticos, sociales, culturales e ideológicos. La discusión, problematización y reflexión de la palabra generadora, implica la elaboración de variados materiales y recursos didácticos: pintura, fotografía, dibujo, lenguaje escrito y/o mímico, audiovisuales, etcétera, considerados no sólo como auxiliares que “faciliten” nuestra labor educativa, sino en el sentido de lo que Freire denomina *codificadores*.⁸¹

3. Dialogicidad y Problematización

La dialogicidad supone tratar de aceptar que nadie tiene la verdad absoluta e incluso que tal vez estamos equivocados. Es actuar y pensar como sujetos críticos y permitir que las personas que nos rodean actúen de la misma forma. Sólo desde este diálogo crítico, autocrítico y

⁸¹ La codificación es la representación gráfica de una situación vivida por los estudiantes en su trabajo diario y que tiene relación con la palabra generadora. Es, en ese sentido, la representación de ciertos aspectos del problema que se quiere estudiar. Escobar G.Manuel, *Freire y la educación liberadora*, Op. Cit. Pág. 154

respetuoso, enriqueceremos y retroalimentaremos nuestra visión sobre la realidad para problematizarla y ser capaces de trasformarla.

Por ejemplo, la infinidad de relaciones y temáticas que pueden surgir a partir de la reflexión sobre el agua, como palabra generadora del diálogo y la problematización, supone entre otras cosas, la relación del ser humano con la naturaleza, la producción y el trabajo, la cultura, la salud y la alimentación, entre otros temas. Discusiones y reflexiones colectivas, que se enriquecerán con la aportación, matices y visiones de los estudiantes, los facilitadores y la comunidad, contribuyendo de esta manera en la organización de los contenidos programáticos de su propia educación.

La propuesta educativa pone especial atención a que en el desarrollo de las diversas temáticas derivadas de la problematización dialógica de las palabras generadoras, se aborde permanentemente y de manera integral las trece demandas zapatistas y las áreas de fortalecimiento (identidad, memoria, transformación y resistencia), como ejes desde los cuales se construye la propuesta para la secundaria autónoma.

Esquemáticamente, la propuesta educativa puede sintetizarse de la siguiente manera:

Educación Autónoma Secundaria

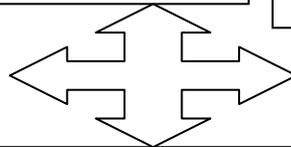
Se construye a través de observar cuatro componentes del proceso

Recrear las formas de pensamiento propio

Traducir o resignificar la diferencia desde la idea de incompletud

Producción de saberes

Valorar lo que somos, hacemos y pensamos



Considerando los cuatro momentos anteriores se construye

La propuesta Curricular

Que toma como ejes:

La propuesta metodológica

Centra su trabajo en

La propuesta político-pedagógica

Cuyos componentes son:

- 1.-La Cartografía social
- 2.-La palabra generadora
- 3.-La dialogicidad y la problematización

1.-Las trece demandas zapatistas: Techo, tierra, salud, educación, alimentación, trabajo, paz, justicia, libertad, democracia, derecho a la información, respeto a la naturaleza e independencia

2.-Un área integral de conocimiento denominada El espacio que produce la vida en relación con los elementos (agua, tierra, viento y fuego) y en vínculo con las áreas de: lenguas, historias, cultura física y salud, expresiones artísticas de los pueblos y, metodología de la educación y género.

3.- Cinco áreas de fortalecimiento: Identidad, memoria, transformación y resistencia y organización

- a) La lucha social
- b) La organización colectiva
- c) El territorio y la autonomía
- d) El trabajo y la producción
- e) La cultura
- f) La historia
- g) El vínculo escuela-comunidad
- h) La equidad en la relación entre hombres y mujeres

De ello nacen los principios pedagógicos que rigen el trabajo educativo

1. La construcción colectiva del conocimiento
2. El dialogo y la problematización como práctica cotidiana
3. La integralidad del conocimiento
4. El carácter político de la educación como herramienta de y para la liberación
5. La unidad entre teoría-práctica

4.6. Organización de las capacitaciones

Siguiendo las instrucciones de las autoridades educativas de la zona en la que se realiza el trabajo, las capacitaciones se organizan de la siguiente forma:

1. Encuentro entre facilitadores y estudiantes cada dos meses en fechas acordadas conjuntamente con las autoridades y los estudiantes, a realizarse en la comunidad de Nueva Esperanza, MAREZ de Francisco Villa, Chiapas.

2. Trabajo conjunto (facilitadores y estudiantes) durante una o dos semanas, dependiendo del tiempo disponible. El proceso de construcción de conocimientos, gira en torno a la palabra (s) generadora (s) elegida y su relación con los elementos que conforman el *Espacio que produce la vida* (agua, tierra, viento y fuego), en vínculo permanente con las trece demandas zapatistas, las cinco áreas de fortalecimiento (identidad, memoria, transformación, resistencia y organización) y el resto de las áreas de conocimiento (historias, lenguas, cultura física y salud, fundamentos metodológicos de la educación, género, etnia y clase, expresiones artísticas de los pueblos).

3. Al término de cada encuentro, facilitadores y estudiantes, acordarán las tareas a realizar por cada uno durante el periodo de tiempo en el que regresan a su vida cotidiana en sus propias comunidades de origen.

4. Se buscará que lo aprendido en este proceso se comparta en las comunidades de origen, como permanente ejercicio de enriquecimiento y vínculo entre la escuela y la comunidad.

5. En el corto plazo y como resultado de la práctica constante de lo aprendido, se espera ir elaborando los materiales propios (libros, folletos, manuales, material didáctico, etcétera), para la presente generación de estudiantes y las subsecuentes.

6. Al inicio y término de cada capacitación se realizará y presentará a las autoridades de educación un informe sobre los contenidos y las tareas realizadas en la misma. Asimismo, cada seis meses se presentará un informe sobre cómo avanza la secundaria y qué obstáculos se han presentado en el proceso.

7. Evaluación colectiva (autoevaluación y coevaluación) tanto del proceso como del desempeño de los estudiantes y de los facilitadores. La evaluación se entiende como un medio para estimular la corrección de los errores, para superar los problemas y mejorar el desempeño de todos, por tanto la evaluación será constante, participativa y democrática e involucra a los estudiantes, los facilitadores, las comunidades y las autoridades (Consejos Autónomos de Educación y JBG).

Cabe destacar que la legitimidad o "validez" de la educación autónoma zapatista, no requiere, ni busca, el reconocimiento de ésta por parte de ninguna instancia educativa oficial (SEP, INEA, u otra), dado que el objetivo no es acceder posteriormente a las escuelas oficiales, llámense preparatorias, universidades o escuelas técnicas, sino continuar la construcción de la educación autónoma hasta lograr su educación universitaria (o como acuerden nombrarla) y, principalmente, que ésta sirva al pueblo.

4.7. Viabilidad práctica de la propuesta educativa

La propuesta educativa para la secundaria autónoma presentada por el Colectivo de Educación, pertenece desde ese momento a las comunidades zapatistas. Las modificaciones a la misma, forman parte de la apropiación que de ella han hecho, para que su educación refleje y responda a lo que desean construir. Así, durante su puesta en práctica, a partir de enero del presente año, se han incorporado a la misma los siguientes aspectos:

1. En los orígenes del proyecto, las autoridades educativas y la JBG, plantearon que la escuela secundaria iniciaría su construcción (física y del proceso) en la comunidad de Francisco Gómez (La Garrucha), sede de la JBG *El Camino del Futuro*. De hecho, desde hace aproximadamente dos años, ahí se construye la escuela. Sin embargo, por decisión y acuerdo de las propias comunidades, la sede para iniciar la secundaria autónoma se cambió a la comunidad de Nueva Esperanza, en el MAREZ de Francisco Villa, donde actualmente se construye la escuela secundaria.

Dado que fueron los propios promotores educativos de la zona, los que dijeron estar listo para dar el siguiente paso en la educación autónoma, la JBG aceptó iniciar el proceso de secundaria en la mencionada comunidad, sin descartar con ello que la propuesta será regional⁸² en su aplicación y ejercicio.

⁸² Se recuerda que la propuesta contempla para su aplicación a los MAREZ de Francisco Villa, Francisco Gómez y San Manuel. El MAREZ de Ricardo Flores Magón, aún perteneciendo al Caracol "Resistencia hacia un nuevo amanecer" ha decidido, en ejercicio de su autonomía, continuar con la propuesta educativa que exitosamente vienen trabajando desde hace varios años.

2. La petición inicial de la JBG respecto a que la escuela secundaria funcionara como espacio en el que vivirían los estudiantes mientras realizaban sus estudios, fue modificada con base en las condiciones y necesidades específicas de los futuros estudiantes y sus comunidades de origen. El acuerdo vigente establece que la escuela secundaria funcionará bajo la modalidad de centro de capacitación al que acudirán los estudiantes cada dos meses, permaneciendo un mes en el mismo.

3. Al inicio del proceso se acordó que aquellos promotores de educación primaria que lo desearan y/o fueran mandatados por su comunidad, pasarían a formar parte del grupo de estudiantes para la escuela secundaria. Sin embargo, en la práctica se observó la dificultad que ello entraña, pues no sólo significa para el promotor una doble responsabilidad, sino que para sus comunidades de origen, resulta sumamente difícil brindar apoyo económico para el traslado y comida del mismo, así como atender las necesidades de su familia (en caso de estar casados), para asistir en periodos distintos a la capacitación para ambos niveles (primaria y secundaria)

Dicha situación obligó a replantear la propuesta inicial de la JBG y las autoridades educativas para dar viabilidad a la escuela secundaria. El nuevo acuerdo propone que las y los estudiantes de la secundaria autónoma deberán dejar en manos de otros de sus compañeros la responsabilidad de acudir y dar seguimiento a las capacitaciones de primaria, aunque seguirán desempeñándose como promotores de este nivel en sus respectivas escuelas comunitarias y apoyando el trabajo de los nuevos promotores, para que gradualmente se vayan incorporando a la escuela secundaria.

4. La petición inicial de la JBG y las autoridades educativas proponía que la escuela secundaria sería sólo para estudiantes y no para formar promotores. Sin embargo, luego de varias reflexiones fue aceptado que la escuela funcione como centro de capacitación para promotores.

Haciendo un breve balance de lo observado durante las primeras capacitaciones para los estudiantes de la secundaria autónoma, apunto algunas situaciones que lejos de ser consideradas como “resultados” o “avances” son vislumbrados como indicadores a partir de los cuales revisar, ajustar o modificar la propuesta, de acuerdo con lo que su viabilidad práctica ha ido mostrando.

1. Desde la primer capacitación se ha incorporado como parte de la misma, la reflexión desde el pensamiento propio (es decir, desde su pensamiento y posición como estudiantes indígenas tzeltales zapatistas) el sentido de los contenidos políticos y pedagógicos de la propuesta, para desde ahí, resignificarlos, plasmándolos en su lengua y con sus propios referentes culturales, histórico y políticos.

Paulatinamente, la propuesta va siendo dotada de identidad desde lo “propio” sin ignorar las aportaciones del Colectivo de Educación en este trabajo. Así por ejemplo, la propuesta curricular que originalmente incluía: a) Las trece demandas zapatistas, b) Un área integral de conocimiento denominada El espacio que produce (agua, tierra, viento y fuego) y c) cinco áreas de fortalecimiento (identidad, memoria, transformación y resistencia y organización), fue enriquecida y ajustada de la siguiente manera:

EDUCACIÓN AUTÓNOMA

Lo que nace de la comunidad, se basa en lo que saben los pueblos como su historia, cultura, tradiciones, su lengua. Donde si cuidamos la naturaleza para el bienestar de los pueblos.

Se construye a través de reflexionar y caminar tres momentos del proceso

¿Cómo empezamos?

¿Cómo caminamos?

¿Cómo salimos?

Propuesta Curricular

Se propone iniciar por la reflexión y fortalecimiento de:

1. El Colectivo que nos hace fuertes:

- Quiénes somos (Identidad)
- El recuerdo del pasado (Memoria)
- Resistencia
- Organización
- Lo que cambia (transformación)

2. Las trece demandas zapatistas (Techo, tierra, salud, educación, alimentación, trabajo, paz, justicia, libertad, democracia, derecho a la información, respeto a la naturaleza e independencia) como temas generadores de la problematización y reflexión que deben cruzar todo el proceso educativo.

Propuesta político-pedagógica y metodológica

Actualmente se encuentra en revisión, reflexión y problematización por parte de los estudiantes para decidir cuáles componentes se incorporar y cuáles se modifican.

Es el caso por ejemplo del papel de la evaluación en este proceso, ¿quiénes, cómo y para qué? El papel del trabajo, el vínculo comunidad-escuela, entre otras reflexiones pendientes.

La cartografía social como metodología que permite vislumbrar qué se desea lograr o construir en términos políticos, económicos y sociales, así como el papel de la educación en este proceso, ha arrojado alguna información al respecto. Sin embargo, aún no se ha consensuado la forma en que quedará plasmada dentro de la propuesta.

Como un colectivo que se hace fuerte a partir de recuperar su cultura, lengua, historia, saberes y legados de sus ancestros.

El resultado de las reflexiones realizadas por los estudiantes hasta el momento, ha sido incorporado a la propuesta, en lengua tzeltal por los propios estudiantes, por lo que el esquema mostrado no responde fielmente a lo escrito por ellos, sino a las notas del Colectivo de Educación como recopiladores de los puntos tratados en las discusiones sobre el tema.

2. La aplicación de la cartografía social en la comunidad de Nueva Esperanza, sede de la escuela secundaria, muestra algunas situaciones a las que habrá que poner atención:

a) Amplio desconocimiento de las comunidades entre sí, respecto a las actividades y características productivas e incluso políticas que prevalecen en cada una de ellas. Se espera propiciar éste conocimiento a partir de la aplicación de la cartografía social en las diversas comunidades a las que pertenecen los estudiantes de la secundaria, quienes actualmente tienen la tarea de realizar dicho ejercicio, luego de que la metodología para su aplicación ha sido re-significada y traducida al tzeltal por ellos mismos.⁸³

b) Desconocimiento de los estudiantes más jóvenes sobre la historia de su comunidad antes de 1994. Con el objetivo de ampliar el conocimiento sobre la historia de la comunidad de Nueva Esperanza, sede la secundaria autónoma, los estudiantes realizaron entrevistas⁸⁴ a

⁸³ En apartado de anexos se incluye el respectivo folleto en español. La versión en tzeltal, se omite por considerar innecesaria para este trabajo la traducción del mismo.

⁸⁴ Tanto la grabación de las entrevistas como los mapas de la cartografía social, fueron realizadas en tzeltal y permanecen en manos de los estudiantes como parte de la memoria del proceso. El Colectivo de Educación cuenta únicamente con las notas propias que registran las actividades.

miembros de la comunidad. La información obtenida pasó a formar parte de la cartografía social e identifica diversas actividades productivas (elaboración de cerámica y pan), culturales (práctica de la medicina tradicional: parteras, hierberos y sobadores), utilización y práctica de instrumentos musicales tradicionales, entre otros saberes que podrán ser recuperados y vinculados al propio trabajo de la escuela a través de los talleres existentes hasta el momento (cerámica y video) propiciando la participación directa de la comunidad para compartir sus saberes con los estudiantes.

c) Dificultad a la hora de reelaborar en tzeltal los materiales de trabajo, debido a la diversidad de variantes lingüísticas. El acuerdo al respecto fue respetar la forma de "nombrar" las cosas, compartiendo los estudiantes entre sí, el nuevo conocimiento.

d) Producto de la cartografía social han surgido numerosos temas generadores que actualmente están siendo sistematizados para irse abordando en las sucesivas capacitaciones. La cantidad y variedad de los mismos ha llevado, en la práctica, a agruparlos bajo los ejes temáticos señalados por las demandas zapatistas (salud, techo, tierra, etcétera), más que alrededor de los elementos generadores de vida: agua, tierra, viento y fuego, como se pretendía en un principio.

3. Por otra parte, el diagnóstico aplicado al inicio del curso de la secundaria autónoma, para conocer *quiénes somos y dónde estamos*, arrojó la siguiente información relativa al perfil de los estudiantes: Ocho estudiantes (varones) entre 20 y 25 años de edad, cuatro casados y con hijos y tres solteros. Cuatro de ellos fueron elegidos por la comunidad y tres asisten por voluntad propia. Sólo tres reciben ayuda de la comunidad (cuidando su milpa y el cafetal) durante el periodo de la

capacitación y cuatro no reciben ningún apoyo. En ninguna de las comunidades de origen existe escuela, por lo que las clases se imparten en la iglesia o en alguna casa prestada para dicho fin, aunque en todas ellas existe entre uno y tres promotores de educación. Cuatro estudiantes dijeron contar con tercer de nivel de primaria, cursado en escuela oficial, tres más cuentan con el segundo grado de educación secundaria, cursado también en escuelas oficiales. Todos los estudiantes dijeron haber recibido capacitaciones para desempeñarse desde hace varios años como promotores de nivel primaria, realizando dicho trabajo fuera de su comunidad de origen.

Dicha información nos alerta sobre la posibilidad de permanencia de los estudiantes en el proceso de la secundaria autónoma, dado que es común que los promotores se desalienten ante la falta de apoyo de la comunidad. Al respecto, las autoridades educativas planean realizar asambleas con los padres familia para discutir la posibilidad de brindar apoyo a los promotores y a la educación en su conjunto. Sin embargo, no hay que olvidar las precarias condiciones económicas de las familias indígenas, por lo que habrá que buscar otras maneras de brindar apoyo a los estudiantes, para aligerar el peso a las comunidades y sus familias.

4. Programación y duración de las capacitaciones: Hasta abril de 2007, las capacitaciones se programaban cada tres meses, sin embargo, las autoridades educativas sugieren que ahora se realicen cada dos meses y que éstas tengan duración de un mes. Lo anterior representa un problema para el Colectivo de Educación, dado que por cuestiones de trabajo y/o responsabilidades escolares de los integrantes del mismo, se dificulta poder cumplir con esta petición, puesto que las fechas para las capacitaciones no coinciden con nuestros periodos vacacionales, dejando la responsabilidad de las mismas, sólo en unos cuantos integrantes.

5. La brecha aún existente entre la teorización de la propuesta educativa y su implementación práctica: La responsabilidad asumida por cada uno de los participantes en este proceso requiere mantener permanente atención no sólo en los contenidos, sino esencialmente en *la forma* en la que éstos son abordados. Sin embargo, aún están presentes actitudes y conductas (tanto del equipo de facilitadores, como de los propios estudiantes de la secundaria) no siempre coherentes con los principios y metodología de la propuesta.

Finalmente, apunto que por indicaciones de la JBG, la capacitación correspondiente al mes de junio, fue suspendida, debido al proceso de revisión de los procesos educativos en zona zapatista: avances, características, necesidades y obstáculos. Algunos de sus resultados fueron presentados en el *Segundo Encuentro de los pueblos indios con los pueblos del mundo*, realizado entre julio y agosto del presente año, en Ocosingo, Chiapas. Actualmente estamos en espera de la indicación para reanudar las capacitaciones.

Concluyo el presente capítulo, reiterando que la propuesta educativa para la secundaria autónoma presentada por el Colectivo de Educación, pertenece desde ese momento a las comunidades zapatistas. Las modificaciones a la misma, forman parte de la apropiación que de ella hagan, para que su educación refleje y responda a lo que desean construir.

CONCLUSIONES

El proceso de construcción de la propuesta educativa para la secundaria autónoma presentó a lo largo del mismo una serie de dificultades y obstáculos, tanto en términos económicos, como sociales y culturales, que en algún momento entorpecieron el trabajo. Algunos de ellos han sido superados, otros, sin embargo, sigue presentes, en permanente reflexión y búsqueda de soluciones.

Haciendo un breve balance sobre las dificultades a las que el Colectivo de Educación se enfrentó durante el proceso en su conjunto, apunto las siguientes:

1. La formación de nuevos facilitadores: Incorporar y formar a nuevos facilitadores ha resultado difícil. Si bien hay quienes se interesan por asumir dicha responsabilidad, en general no cuenta con la disponibilidad de tiempo para conocer la propuesta a profundidad. En ese sentido, la necesaria formación político-pedagógica de los interesados en participar en el proceso, resulta una fortaleza, a la vez que una debilidad del proyecto.

2. La escasa disponibilidad de recursos económicos: El trabajo realizado por Colectivo de Educación en pro de la educación autónoma zapatista, es un trabajo totalmente autogestivo. El compromiso de aportar los materiales educativos necesarios para las capacitaciones (cuadernos, hojas, material didáctico, etcétera), así como cubrir nuestros gastos por traslado a la comunidad sede y nuestra alimentación durante el tiempo de permanencia, resulta difícil.

3. *La vinculación con el proceso de la escuela primaria:* Desde el origen de la propuesta se contempló el necesario vínculo que debe existir entre los procesos de primaria y secundaria, por motivos ajenos a nuestra voluntad, esto no ha sucedido.

4. *El peso ideológico de la educación que hemos recibido:* Modificar y resignificar la relación maestro-alumno, trabajo manual-trabajo intelectual y la vinculación teoría-práctica, ha requerido de los y las integrantes del Colectivo de Educación, permanente atención, crítica y autocrítica, para evitar actitudes y comportamientos que reproducen las políticas educativas, tradicionalmente autoritarias, competitivas y homogenizantes, bajo las cuales hemos sido educados.

La posibilidad de resolver favorablemente las mencionadas dificultades u otras a las que seguramente nos enfrentaremos en el camino que el Colectivo de Educación ha iniciado junto a las comunidades zapatistas en la construcción de la educación autónoma, depende en gran parte del compromiso de cada uno de los integrantes del mismo asuma en este proceso. La propuesta educativa, es, en sí misma, un reto para todos los y las que participamos en este proceso. Un reto que demanda apertura a nuevas experiencias de aprendizaje y de re-construcción de significados, para transformar colectivamente, nuestro ser y hacer en la educación, y por extensión, en nuestra forma de ver, reflexionar y problematizar la realidad.

Ignorando aún cuál será el resultado a mediano o largo plazo de la propuesta educativa, en lo inmediato representa *la construcción de la utopía colectiva*, en la que los sueños, las visiones, los saberes y las habilidades de todos los que en este proceso hemos participado,

confluyeron para proponer una educación diferente, de la que todos somos responsables como sujetos creadores de la misma.

Por otra parte, permanecen una serie de retos a resolver, algunos de ellos corresponden directamente a las comunidades indígenas zapatistas, por ejemplo la incorporación de las mujeres al proceso de educación autónoma, tanto como estudiantes como en su carácter de promotoras. Otros son asumidos corresponsablemente por los diferentes actores participantes en este proceso, apoyando solidariamente la autogestión de la escuela y de la educación autónoma en su conjunto, no sólo a través de recursos económicos o en especie, sino sobre todo, con la implementación de proyectos productivos autosustentables que respondan a las necesidades y requerimientos de las comunidades.

Algunas interrogantes deberán encontrar respuesta desde el análisis y la reflexión teórico-práctica, acerca de la viabilidad de la propuesta educativa para la secundaria autónoma, identificando, entre otras cuestiones, ¿cuáles son los retos del proyecto educativo reivindicado por los indígenas zapatistas? ¿cuál es la relación entre autonomía política y autonomía educativa? ¿cómo se vincula la educación y el desarrollo comunitario de los pueblos indígenas?

La respuesta a las mismas, seguramente contribuirá a trazar el camino que fortalezca y consolide a la educación autónoma. Por el momento, el camino recorrido por las comunidades zapatistas en la construcción de su educación autónoma muestra resultados cualitativamente distintos a los obtenidos durante el largo periodo en que su educación estaba en manos del gobierno.

Por último, quiero enfatizar la riqueza que aportó a mi formación como profesionista la participación directa en la construcción de una propuesta de educación autónoma, que independientemente de lo modesto de su aportación a la reflexión sociológica, reconozco como uno de los momentos más importantes dentro de mi práctica profesional, pues me permitió cuestionar y resignificar, desde la reflexión teórico-práctica, mi quehacer y compromiso como egresada universitaria, como luchadora social y como ser humano que aspira a convertirse en un ser verdadero, a través de una práctica coherente y respetuosa, que reivindique el legítimo derecho de todas las culturas a expresar y ejercer sus diversos modos de entender y re-crear el mundo.

La propuesta educativa para la secundaria autónoma, seguramente se transformará, buscará su acomodo en la vida cotidiana y necesidades de las comunidades, será *"muy otra"*, como dicen los zapatistas. A eso aspiramos, ese es nuestro sueño, porque en ese momento sabremos que la han tomado en sus manos y la han hecho suya.

A N E X O S

A N E X O No. 1

SECUNDARIA AUTÓNOMA: PROPUESTA CURRICULAR

I. ÁREAS DE CONOCIMIENTO

1. El espacio que produce la vida*. Nuestra Madre Tierra y los cuatro elementos: agua, tierra, viento y fuego. Dicha área abarcaría temas referidos a las denominadas ciencias naturales: Física, química, biología, matemáticas y ecología, e involucra dialécticamente:

2. Lenguas*

3. Historias

4. Expresiones artísticas de los pueblos

5. Cultura física y salud

7. Fundamentos metodológicos de la educación (cómo aprendemos y cómo enseñamos)

8. Género, etnia y clase

II.- ÁREAS DE FORTALECIMIENTO: Valores a construir y re-construir

1. Identidad

2. Memoria

3. Organización

4. Resistencia

5. Transformación

III.- TEMAS Y CONTENIDOS POR NIVEL

NOTA: Solamente se presenta el contenido de dos áreas (las marcadas con asterisco) como una muestra de cómo se estructuró la propuesta de contenidos.

ÁREA DE CONOCIMIENTO: EL ESPACIO QUE PRODUCE LA VIDA (agua, tierra, viento y fuego) se corresponde y relaciona con temas de física, biología, química, matemáticas y ecología, las trece demandas zapatistas y el resto de las áreas: lenguas, historias, etcétera.

PROCESO: Fomentar y desarrollar en las y los estudiantes, formas de conocimiento desde lo cotidiano a lo técnico, que posibiliten la integralidad del mismo para recrear sus saberes propios y transmitirlos, a la vez que incorporar otros conocimientos en beneficio de la preservación y cuidado integral y armónico de la Madre Tierra, y de todo lo que en ella vive: plantas, animales, personas, ríos, montañas, etcétera.

ÁREAS DE FORTALECIMIENTO: Puntos sugeridos para la reflexión

IDENTIDAD: Qué significa para nuestros pueblos el espacio en dónde vivimos, trabajamos, aprendemos, crecemos y nos reproducimos. Cómo cuidamos el espacio que conforma nuestras raíces, motivo de nuestra lucha y la de nuestros abuelos, y corazón de nuestra identidad

ORGANIZACIÓN: La organización como una herramienta para defender y conservar Nuestra Madre Tierra. Cómo nos organizamos para trabajarla, cuidarla, protegerla y defenderla. Cómo nos relacionamos con Nuestra Madre Tierra y con todo lo que vive en ella

MEMORIA: La memoria y saberes de nuestros antepasados sobre Nuestra Madre Tierra: ¿cómo se creó, quiénes la crearon, cómo la han cuidado y respetado? Las fuerzas de la naturaleza: la tierra, el agua, el

viento, el fuego. ¿Qué son, cómo nos ayudan, cómo se relacionan para la conservación de la vida? ¿Quiénes vivían en nuestro territorio, cómo vivían?

RESISTENCIA: La importancia de conservar y defender a Nuestra Madre Tierra, nuestro territorio y la vida que en ella habita. Cómo luchamos contra la biopiratería y el saqueo de nuestras plantas, animales y demás recursos naturales. Cómo los cuidamos y preservamos.

TRANSFORMACIÓN: Cómo nos relacionamos ahora con Nuestra Madre Tierra. Cómo evitamos dañarla con las semillas transgénicas, cómo conservamos nuestros cultivos. Cómo hemos mejorado nuestra forma de cultivar la tierra para protegerla y cuidarla.

ÁREA DE CONOCIMIENTO: EL ESPACIO QUE PRODUCE LA VIDA
(Temas y contenidos por nivel)

PRIMER NIVEL: La relación con la naturaleza

Metodología de trabajo: La Cartografía Social

Tema 1: Nuestra relación con la Madre Tierra

1.1. La materia y lo que existe: Las fuerzas de la naturaleza (agua, tierra, viento, fuego)

1.2. Nuestro pensamiento sobre la Madre Tierra: cosmovisión, leyendas, cuentos, mitos, etc.

1.3. La Madre Tierra, el lugar donde creamos y recreamos nuestra vida: las montañas, los ríos, la flora, la fauna, el ser humano (características de acuerdo a la ubicación geográfica, al tipo de clima, etc.)

Tema 2: Nuestro estar en y con la Madre Tierra

- 2.1. Historia de nuestro andar en la tierra: Los Mayas
- 2.2. Otras formas de organización después de Los Mayas
- 2.3. Como surgen los poblados, las rancherías, las comunidades
- 2.4. Cómo nos organizamos para vivir y trabajar: Qué sembramos, cómo lo sembramos, cómo nos organizamos para trabajar la tierra, cómo la cuidamos y cómo la respetamos

Tema 3: El agotamiento de Nuestra Madre Tierra

- 3.1. Los contaminantes (agroquímicos, transgénicos),
- 3.2. Algunas formas de siembra intensiva; la erosión, la tala inmoderada, etcétera.
- 3.3. Reflexión ¿es la tierra una mercancía?

Tema 4: Nuestra relación con el Agua

- 4.1. Nuestro pensamiento sobre el agua: cosmovisión, leyendas, cuentos, etc.
- 4.2. Tiempo y temporalidad: los ciclos agrícolas ¿cómo los medimos?
- 4.3. Formas naturales del agua: ríos, océanos, mares, lluvia
- 4.4. Formas y caminos del agua, ¿de qué está hecha el agua? (condensación, evaporación, etc.)
- 4.5. Usos del agua:
 - 4.5.1. Para generar energía (presas, termoeléctricas, hidroeléctricas)
 - 4.5.2. Para alimentar a la tierra y a todo lo que en ella existe
 - 4.5.3. Para cuidar y alimentar a nuestro cuerpo (el agua y la salud; el agua y nuestra higiene; las aguas termales)
 - 4.5.4. El agua como elemento necesario para nuestro cuerpo
 - 4.5.5. Cómo eje creador de cultura, de formas de vida y organización económica, política y social, ¿Cómo influye y determina las formas de

vida del ser humano? (las culturas fluviales, las rutas comerciales marítimas, etcétera)

EL ESPACIO QUE PRODUCE LA VIDA

SEGUNDO NIVEL: La relación tierra-trabajo

Tema 1.- ¿Por qué la tierra es de quién la trabaja?

1.1. ¿Cómo llegamos, cómo sabemos cuanta tierra necesitó para vivir dignamente?

1.2. Cómo cambió esto después de la invasión colonial

1.3. El despojo de nuestro territorio: encomienda, el peonaje, la hacienda, otros

1.4. La imposición de una nueva forma de organización para vivir y trabajar

Tema 2: La tierra como mercancía:

2.1. Los tipos de propiedad de la tierra según el artículo 27 Constitucional

- El ejido
- La propiedad comunal
- La pequeña propiedad

2.2. La contrarreforma al artículo 27 Constitucional

2.3. El acaparamiento de la tierra:

- El latifundismo
- Las agroindustriales
- La expansión de la ganadería
- Otras

Tema 3: La lucha por la defensa de la tierra y los recursos naturales

- La lucha indígena en México
- La lucha campesina en México
- El movimiento zapatista en Chiapas

Tema 4.- Cómo nos relacionamos con la tierra a través del trabajo

4.1. Formas de organización del trabajo:

- Para la producción: cómo trabajamos la tierra (¿colectivamente, individualmente, con maquinaria, de forma tradicional?)
- Para la circulación: cómo trasladamos nuestros productos, a qué lugar los llevamos, a quién se los vendemos
- Para el intercambio: el trueque, el mercado, la cooperativa, la tienda comunitaria
- Para el consumo: qué consumimos, por qué lo consumimos, cómo lo consumimos, dónde lo compramos

Tema 5: Valorización y revalorización de trabajo y el producto de nuestro trabajo:

- Los acaparadores
- Los coyotes
- Los monopolios
- ¿Quién pone los precios? ¿Cómo se ponen los precios?
- Valor del trabajo: socialmente y en el mercado

Tema 6: Alternativas ante la desvalorización socioeconómica de nuestro trabajo:

- Comercio justo
- La economía solidaria

- El cooperativismo
- Las huertas familiares
- Otras

EL ESPACIO QUE PRODUCE LA VIDA

TERCER NIVEL Las relaciones políticas y las luchas de los pueblos

Tema 1: Geopolítica

1.1. Importancia de los recursos naturales (agua, tierra, biodiversidad, minerales, petróleo, etc.) dentro de la economía capitalista neoliberal y su impacto social

1.2. La escasez y la guerra por los recursos naturales entre los señores del dinero y los organismos financieros internacionales (FMI, BM, OMC, etc.) en contra de los pueblos

1.3. Las consecuencias para Nuestra Madre Tierra y para todo lo que en ella habita (plantas, animales, personas, etc.)

Tema 2: Los acuerdos comerciales globalizadores en América Latina y su repercusión social

2.1. El PPP (en qué consiste, cómo nos afecta, cómo resistimos)

2.2. El ALCA (en qué consiste, cómo nos afecta, cómo resistimos)

2.3. Otros acuerdos

Tema 3: La globalización de la lucha y la resistencia de los pueblos en defensa de sus recursos y de sus territorios

3.1. La lucha indígena en Bolivia

3.2. Los mapuches en Chile

3.3. El movimiento de los sin tierra en Brasil

3.4. Los movimientos altermundistas

Tema 4.- La lucha por la tierra y el techo en las ciudades (cómo nos defendemos, cómo nos organizamos, cómo resistimos)

4.1. El MUP

4.2. Movimientos independientes

ÁREA DE CONOCIMIENTO: LENGUAS

PROCESO: Fomentar y desarrollar entre las y los estudiantes el rescate, reconocimiento y valorización de la lengua propia como elemento esencial de la identidad, desde la igualdad en la diferencia.

ÁREAS DE FORTALECIMIENTO: Puntos sugeridos para la reflexión:

IDENTIDAD: Nuestra lengua como identidad para la construcción y fortalecimiento de nuestra cultura y nuestros pueblos. La importancia de preservar y reproducir nuestra lengua como parte de la identidad, sentirse participe de una comunidad, región, o cultura. La lengua como expresión de la cosmovisión e interpretación del mundo y como elemento central de comunicación humana ya sea tzeltal, tzotzil, chol o tojolabal, etcétera.

MEMORIA: Comunicar la palabra propia como memoria del caminar de nuestros pueblos. Escucharemos la palabra de los ancianos de la comunidad, guardianes de la memoria oral, abriendo el corazón y los oídos a los mitos e historias que abriga la cosmovisión de nuestros pueblos. La preservación de la riqueza cultural de nuestros pueblos (fiestas, tradiciones, cuentos y leyendas) como expresión de la memoria.

ORGANIZACIÓN: Tomando en cuenta las necesidades concretas de las comunidades, nuestra lengua, y el aprendizaje del castellano, servirán como herramientas para reforzar la lucha. Aprenderemos pues a realizar actas, a redactar denuncias, declaraciones y documentos afines, por la defensa de nuestra lucha contra la Guerra de Baja Intensidad y el saqueo del mal gobierno contra nuestros pueblos.

RESISTENCIA: La importancia política e histórica de mantener y preservar nuestra lengua como arma de resistencia e identidad. Nuestra lengua como herramienta de comunicación entre las culturas. Su importancia para defender y ejercer los derechos y acuerdos nacionales e internacionales sobre los pueblos indios.

TRANSFORMACIÓN: Analizaremos las formas en que la educación ha ido transformando y mejorando a nuestros pueblos. Retomaremos el aprendizaje del castellano como una herramienta que sirva a los pueblos para la comunicación de su palabra y escuchar la palabra de otros; como arma de la transformación y crecimiento de la autonomía y de la construcción del conocimiento de la educación verdadera.

ÁREA DE CONOCIMIENTO: LENGUAS (Temas y contenidos por nivel)

PRIMER NIVEL: La lengua propia

Tema 1: Rescatando nuestra lengua

1.1. Cuentos, leyendas, historias, mitos, etc.

1.2. El árbol de la palabra: las raíces mayas de nuestra lengua

1.3. Diferencias entre las distintas lenguas (Tzeltal, Tzotzil, Chol, Tojolabal); cómo se escribe lo que suena

1.4.Cómo nombramos nuestra realidad: cosmovisión y significado de nuestra palabra

Tema 2.- Para qué usamos nuestra palabra

2.1.Para crear y recrear nuestros sentimientos (amor, tristeza, alegría, etc.) a través de la poesía, el cuento, las canciones, etc.

2.2.Para crear y recrear nuestras ideas, preguntas, propuestas, etc.

2.3.Para comunicarnos y compartir información: el periódico mural, los manuales, los folletos, los trípticos, etc.

2.4.Para fortalecer la organización: denuncias, informes, asambleas, reuniones, etc.

Tema 3: Conociendo la palabra de nuestros antepasados

3.1.La palabra de los indígenas mexicanos y sus creaciones: Los mayas, los aztecas, etc.

3.2.La palabra de los indígenas en América Latina

NUESTRA LENGUA: SEGUNDO NIVEL

Tema 1: El árbol de la palabra en el castilla

1.1.¿Cuáles son sus raíces?

1.2.¿De dónde viene y quién la trajo?

1.3. ¿porqué nos la impusieron?

Tema 2: La palabra en el castilla

2.1.La gramática (cómo se escribe): ortografía, las formas de escribir: la prosa, el verso y la rima

2.2.La sintaxis (cómo se dice)

2.3.Qué significa: sinónimos, antónimos, homófonas, homónimos

Tema 3: Conociendo la palabra de los pueblos indígenas desde el castilla

3.1. De la invasión hasta la Independencia: Los cronistas: Sahagún, Vasco de Quiroga, Fray Bartolomé de las Casas, entre otros.

3.2. De la Independencia a la Revolución: La palabra y el pensamiento libertario (José Martí, Simón Bolívar, Morelos y otros)

Tema 4: Revalorando nuestra lengua

4.1. Desde lo propio (cómo nos entendemos, cómo nos complementamos, cómo nos apoyamos)

4.2. Desde lo diferente (cómo nos entendemos, cómo nos complementamos, cómo nos apoyamos)

NUESTRA LENGUA: TERCER NIVEL

Tema 1: Herramientas para la divulgación de la palabra

1.1. El periódico mural

1.2. El periódico y las revistas

1.3. Los documentales, videos, historia oral, entre otros

1.4. Las historias, cuentos, poesía, etcétera

Tema 2: La biblioteca

2.1. Cómo se organiza

2.2. Para qué nos sirve

2.3. Cómo la usamos

Tema 3: Elaboración de trabajos

3.1. Exposición de temas (oral)

3.2. Trabajos escritos (ensayos, resumen, cuadros sinópticos, etc.)

3.3. Gráficos, estadísticas, inventarios, proyectos, etc.

Listado de temas generadores para problematizar. Parten de las 13 demandas, de acuerdo a la reflexión de los propios estudiantes de la secundaria autónoma.

JUSTICIA

- ¿Porqué no hay justicia?
- ¿A quien beneficia la justicia?
- ¿Quién debe hacer la justicia?
- ¿Cómo debe iniciar la justicia?
- ¿Quién provoca la injusticia?

CULTURA

- Costumbres y tradiciones de nosotros
- Costumbres y tradiciones de otros
- Historia de los abuelos
- Conocer sobre las plantas medicinales
- ¿Qué es la cultura y porqué es importante?

TRABAJO

- Porque nos pagan barato
- Porque nos maltratan
- Porque se trabajan tantas horas
- Porque piden papeles para el trabajo
- Porque vamos a otros lados si aquí tenemos tierra para trabajar
- Como el precio puede mejorar
- A quién conviene vender
- A quién beneficia el trabajo de los pueblos
- A quién da beneficio el trabajo colectivo.
- Porqué hacemos el trabajo en colectivo
- Cómo aprender a hacer jabón, azúcar, ropa, zapatos, sombrero, vela, medicina, ollas, pan, bordar, bloque, vidrio, carpintería.

TECHO

- Porque no hay casa buena para todos con equipamiento baño, luz, drenaje
- Cómo podemos hacer para mejorar el techo
- Cómo conseguimos una vivienda digna
- Porqué el gobierno no da apoyo a todos
- Cómo nos organizamos para tener techo para todos.

EDUCACION

- Que es la educación autónoma
- Cómo tratar a los niños y niñas
- Cómo enseñar a leer y escribir
- Cómo hacer manuales o libros en lengua materna
- Para qué aprender a manejar computadora
- Historia de los mayas
- Nuestras Tradiciones
- Historia de la lucha zapatista y la resistencia de los pueblos
- Manual para adultos. Leer, escribir, números
- Que es la agroquímica
- Ley revolucionaria de mujeres.
- Qué es el género
- Cerámica, video, artísticas,
- Cuidado preventivo del ganado.
- Cómo enseñamos a los niños derechos humanos.
- Juegos, dinámicas, expresión corporal

DEMOCRACIA

- Porque el gobierno, no es democrático.
- Cómo practicar y como aprender la democracia.

LIBERTAD

- Porque no hay libertad
- Como podemos encontrar la libertad
- Quién daña la libertad y como
- Quién hace la libertad
- Cómo se hace la libertad
- Cómo alcanzamos libertad de mujeres
- Qué es el racismo.

ALIMENTACIÓN

- Porque compramos en abarrotes
- Porque compramos huevos si tenemos aquí
- Que enfermedad trae lo que compramos
- Porque vendemos barato
- Porque compramos caro
- Quién pone los precios
- Cuáles son los químicos que dañan la tierra
- Que son los transgénicos.
- Cómo conseguimos ser autosuficientes en los alimentos

TIERRA

- Como sacar provecho sin dañarla
- Como cuidarla, quién la daña, qué hace el gobierno
- Que tipos de tierras hay
- Que alimentos hay en nuestras tierras y qué otros podemos tener
- Qué es el PROCAMPO, PROCEDE, OPORTUNIDADES, PLAN PUEBLA-PANAMÁ ALCA y cómo nos afecta

SALUD

- Porqué nos enfermamos
- De dónde viene la enfermedad
- Cómo evitamos que haya vendedores de medicina que ya no sirve.

INDEPENDENCIA.

- Para que nos sirve la independencia
- A quien beneficia la independencia
- Quien la hace
- En donde nace la independencia
- Que debemos hacer y como por la independencia.
- Cuál es la diferencia entre independencia y autonomía

PAZ

- Se logra con el cumplimiento de las demás demandas
- Como organizamos desde la familia para construirla
- Quién hace la paz
- Cómo organizarnos en la comunidad, el municipio el caracol, estado, país, continente, para vivir todos y todas con paz

DERECHO A LA INFORMACION

- Aprender a usar cámara y sacar foto
- Saber escribir bien castilla y tseltal para aprender a hacer: Comunicados, informe, denuncia, acta, oficio, carta de proyecto, constancia, reconocimiento.
- Hacer relatos redactar, hacer dibujos, canción, danza, teatro, poesía para pasar información
- Mantenimiento de radio
- Historia de la información
- Qué es el despertador mexicano
- Como enseñamos a los niños que lo que vemos en televisión no es cierto

A N E X O No. 2

CARTOGRAFÍA SOCIAL



PINTARNOS EN UN MAPA



El territorio es el espacio que hacemos cuando caminamos, o nos reunimos para platicar, para cocinar, para tomar pozol, cuando sembramos...

El territorio es el espacio que reconstruimos desde el pensamiento cuando imaginamos cómo queremos estar en nuestras comunidades, en Chiapas, en México.

Ahora nos reunimos para dibujar todo esto en un mapa. Otra forma para seguir haciendo el territorio desde la memoria y el corazón.

El ejercicio de la cartografía social, es hablar, escuchar, sentir y mirar el territorio en el que vivimos. Dibujando cada una de las cosas que se encuentran y forman parte de nuestro espacio comunitario, esto permitirá ir (re)conociendo entre todos y todas, qué tenemos y qué necesitamos para fortalecer nuestra resistencia y nuestra identidad.



Que Necesitamos....

Lo primero que necesitamos es REUNIRNOS, porque éste es un ejercicio en el que todos y todas complementamos con lo que sabemos y sentimos sobre el territorio que habitamos.



También necesitamos algunos materiales:

- Papel blanco grande o cartón. Una superficie donde podamos pintar
- Cuatro papeles transparentes o plásticos para ponerlos encima.
- Pinturas, marcadores o lápices de color y pinceles
- Materiales que encontremos en nuestro alrededor (hojas de los árboles, tierra...)

Como toda nuestra palabra no queda en el mapa, es necesario que una o dos personas sean los encargados de escribir nuestras voces. este será "un relator".

También podemos apoyarnos en otro tipo de herramientas que nos permitan ver nuestro territorio, por ejemplo: contar o escribir cuentos, utilizar fotografías y registrar lo que hacemos en videos.

En este trabajo todos hablaremos y pintaremos con nuestro corazón y nuestra palabra



LA CARTOGRAFÍA SOCIAL ES UNA DINÁMICA COLECTIVA Y HORIZONTAL...

★ **Es un mapa que haremos entre todos y al mismo tiempo:** Estaremos algunas horas dibujando este mapa entre todos porque sabemos que todo lo que sabe cada uno de nosotros se complementa con lo que saben otros. Por eso la participación de cualquier persona de la comunidad es importante. Entre todos realizaremos el mapa de nuestro territorio.

★ **Es una metodología abierta:** Aquí apuntamos las bases mínimas del ejercicio, pero entre todos podemos decidir si necesitamos agregar algunas cosas más que nos parezcan complementarias.

★ **Es un trabajo horizontal:** Pondremos un mapa de la comunidad (en la escala 1:25.000 o 1:50.000) sobre el piso. Sobre este mapa colocaremos los plásticos donde dibujaremos nuestras relaciones con la naturaleza, políticas, económicas, etc. La idea es que dibujemos todos al mismo tiempo, mientras platicamos sobre lo que vamos haciendo.

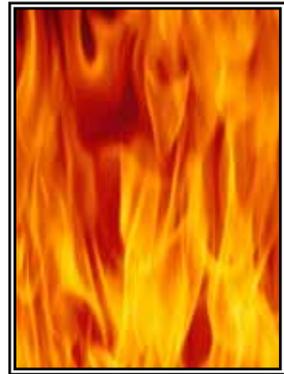
★ **Tenemos que inventar nuestros propios símbolos:** Para poder hacer estos mapas entre todos nos inventaremos algunos símbolos, para que después podamos entenderlos. Por ejemplo: las cooperativas, el cafetal, etc.



Como se hace...

La cartografía social se hace dibujando cuatro relaciones para hacer visible, cómo éstas se tejen y forman nuestro territorio.

1.- Primero dibujaremos cómo nos relacionamos con los cuatro elementos que producen la vida: Pintemos cómo nos relacionamos con nuestra madre tierra: qué recursos nos da, cómo los utilizamos, cómo la cuidamos, qué sentimos por ella, etcétera.



LA TIERRA

¿Que
montañas
están
alrededor
de nuestra

EL AIRE

Pensemos
que trae el
viento, cómo
afectamos y
cómo
cuidamos el
ambiente.

EL AGUA

¿Cuales son
los ríos,
lagos o
pozos de
agua de
nuestra
comunidad

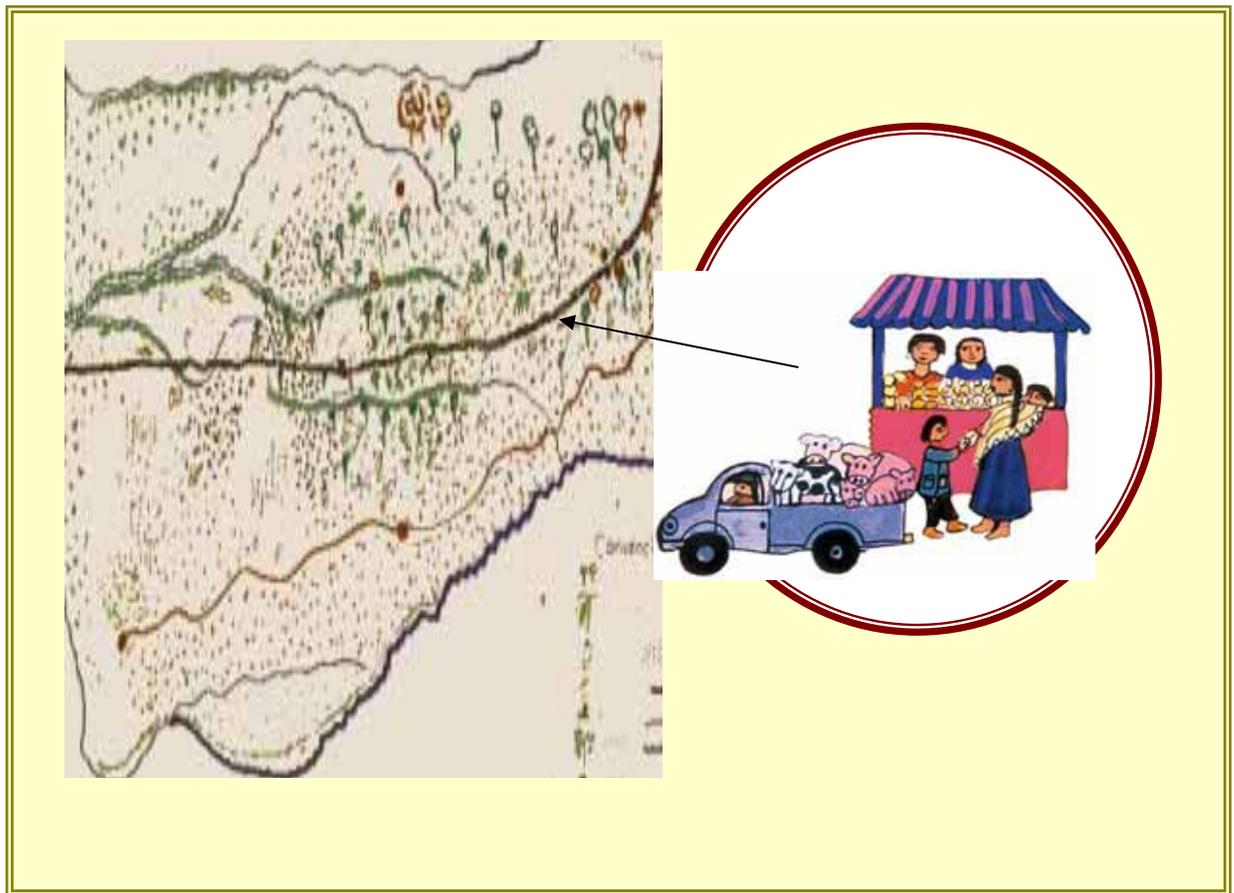
EL FUEGO

¿Para que
lo usamos y
dónde, qué
otros usos
tiene?



Ahí mismo dibujemos nuestras casas y los servicios que tenemos: teléfono, luz, agua... ¿de qué están hechas?

Se escribe y se dibuja también lo que cada uno de estos elementos representa para la comunidad: ¿dónde está el río? ¿Que trabajos desarrollamos en él? ¿Quiénes desarrollan ese trabajo? ¿Qué importancia tiene?





Colocaremos un papel transparente sobre el primer mapa que hicimos y en él pintaremos:

2.- La forma como trabajamos y lo que producimos:

Todo aquello que tiene que ver con: lo qué producimos, cómo lo producimos, para qué y para quién lo producimos, cómo lo distribuimos, etcétera. Estamos hablando por ejemplo de las cooperativas, las tiendas comunitarias, la comercialización de los productos dentro y fuera de las comunidades. Tratemos de dibujar todos (as) juntos tres cosas:



Cómo trabajamos la tierra:

Nuestras milpas.
Pintemos a nuestros pollos, nuestros cochinitos y vaquitas...

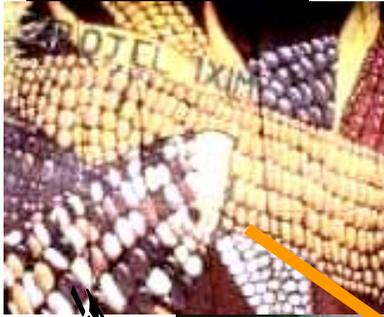
Cómo transformamos lo que producimos:

¿tejemos, elaboramos alimentos para la venta, hacemos textiles u otras artesanías...?

Dibujemos también qué compramos y qué vendemos, y en dónde lo hacemos:

Nuestros mercados, tiendas, cooperativas...

Nuestra milpa



Nuestro maíz



Nuestros alimentos para la venta



Nuestras tiendas, mercados y cooperativas

Nuevamente colocamos un papel transparente sobre el segundo mapa que hicimos y en él dibujaremos

3.- Nuestra relación con las diferentes formas de organización política: Esto tiene que ver con la manera cómo nos organizamos en comunidad, como municipios autónomos, como caracoles y como Juntas de Buen Gobierno. Cómo nos relacionamos hacia afuera de las comunidades con la sociedad civil nacional e internacional, con grupos y organizaciones locales y externos...

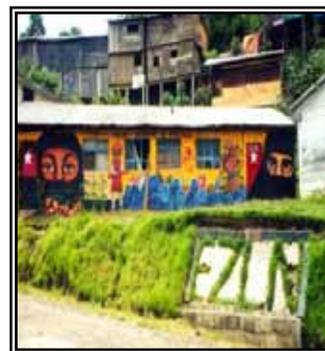
Busquemos dibujar al menos cómo nos relacionamos con:



El Estado Mexicano, los alcaldes, los partidos políticos, los gobernadores...



Las ONG y los grupos de apoyo, las caravanas nacionales e internacionales, los grupos que nos brindan asesorías, y/o cooperación...



Con nuestras propias formas de organización: Las Juntas de Buen Gobierno, Cooperativas, Las escuelas autónomas, los grupos de mujeres, etc.



En este mapa también es importante que dibujemos las relaciones con la educación (todas las escuelas que tenemos), la salud (a dónde vamos cuando nos enfermamos), las iglesias (donde rezamos y nos reunimos)





Por último dibujaremos un cuarto mapa colocando un papel transparente sobre el mapa de las formas de organización que acabamos de hacer. En este nuevo mapa dibujaremos:

Nuestras relaciones diarias con las personas de nuestra comunidad y nuestras celebraciones. Dibujaremos a nuestras familias y el papel de la mujer y del hombre en la comunidad, hasta los cargos para servicios comunitarios (mayordomías, consejos, la faena), las formas y manifestaciones religiosas...



Vamos a pintar los cuatro mapas en tres momentos...

Las cuatro relaciones mencionadas arriba, las miraremos en tres tiempos para saber juntos cuál es nuestra historia, cual es nuestro presente y como imaginamos nuestro territorio en el futuro:

a) **Pasado:** Se trata de escuchar la voz de los abuelos para conocer cómo vivíamos antes de 1994 (desde lo social, lo político, lo económico y cómo era nuestra relación con la naturaleza)

b) **Presente:** Cómo es nuestra vida ahora, cómo estamos organizados en lo social, lo económico, lo político y cómo nos relacionamos con la naturaleza. Para mirar juntos cómo se ha transformado nuestro territorio.

c) **Futuro:** Conociendo y reconociendo nuestro territorio, trataremos de reflexionar colectivamente, sobre qué deseamos como pueblos y qué falta caminar para la construcción de esa vida digna por la cual luchamos. Es decir, imaginarnos ese otro mundo que deseamos para nosotr@s y para nuestr@s hijos e hijas



Para el final...

Al final, miramos los mapas uno sobre el otro y tratamos de descubrir entre todos:

- ★ **Cuáles son nuestras fuerzas y cuáles nuestras debilidades.**
- ★ **Qué sabemos y qué hemos descuidado de nuestro territorio.**
- ★ **Pensemos entonces, cómo lo que descubrimos en un mapa afecta a los otros mapas.**
- ★

Y otras cosas que se nos ocurran...

Realizar el ejercicio de la cartografía social nos servirá, en un primer momento, para hacer visibles nuestros problemas, nuestros avances y nuestras necesidades, y saber entonces, ¿qué necesitamos aprender y para qué lo necesitamos?

Se trata de mirar conjuntamente nuestros problemas como pueblos para juntos encontrar soluciones a ellos.



**Material elaborado por el Colectivo de
Educación**

“Apoyando al que Enseña”

**Para l@s promotores de educación de la
secundaria autónoma de Nueva Esperanza,
MAREZ de Francisco Villa, Chiapas
Caracol “Resistencia hacia un nuevo amanecer”**

ENERO DE 2007

FUENTES INFORMATIVAS

Aubry, Andrés/ Inda, Angélica, *Los llamados de la memoria*, Biblioteca Popular de Chiapas, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México, 2003

Bertel y Busquets, María Elena, *Panorama histórico de la educación para los indígenas en México*, CIESAS, México, 2000, P. 4

Bonfil Batalla, Guillermo (Comp.), *Hacia nuevos modelos de relaciones interculturales*, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, México, 1993

_____, *México profundo, Una civilización negada*, Centro Nacional para la Cultura y las Artes/ Grijalbo, México, 1990

_____, "Las nuevas organizaciones indígenas (Hipótesis para la formulación de un modelo analítico)" *Documentos de la Segunda Reunión de Barbados, Indianidad y descolonización en América Latina*, Editorial Nueva Imagen, S. A., México, 1979

Durán, Martha, *El tejido del pasamontañas: Entrevista con el Subcomandante Marcos*, Rizoma, México, 2001

Escobar, G., Miguel, *Paulo Freire y la educación liberadora*, Ediciones El Caballito-SEP, México, 1985

Ejército Zapatista de Liberación Nacional, *EZLN, documentos y comunicados I*, Ediciones ERA, México, 1995

_____, *EZLN, documentos y comunicados II*, Ediciones ERA, México, 1997

_____, *EZLN, documentos y comunicados III*, Ediciones ERA, México, 1999

Freire, Paulo, *Pedagogía de la esperanza*, De Paz e Terra, Río de Janeiro, 1992

_____, *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI, México, 1980

_____, *Pedagogía de la autonomía*, Siglo XXI, México, 1999

_____, *Alfabetización: lectura de la palabra y lectura de la realidad*, Editorial Paidós, Barcelona, 1969

_____, *Cartas a Guinea-Bissau: Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*, Siglo XXI, México, 1977

Gilly, Adolfo, *Discusión sobre la historia (Adolfo Gilly, Subcomandante Marcos, Carlos Ginzburg)*, Taurus, México, 1995

_____, *Historia a contrapelo. Una constelación*, Ediciones ERA, México, 2006

Giménez, Gilberto, "Identidades étnicas: estado de la cuestión", Leticia Reyna (Coord.), *Los retos de la etnicidad en los estados-nación del siglo XXI*, CIESAS-INI-Porrúa, México, 2000

Gómez Magdalena, (Coord.) "Derechos indígenas," INI, México 1997

Hernández Castillo, Aída, "Construyendo la utopía. Esperanzas y desafíos de las chiapanecas ante el siglo XXI", en, *La otra palabra. Mujeres y violencia en Chiapas, antes y después de Acteal*, CIESAS/COLEM/CIAM, México, 1998

Le Bot, Yvon, *El sueño zapatista: entrevistas con el Subcomandante Marcos, el Mayor Moisés y el Comandante Tacho del Ejército Zapatista de Liberación Nacional*, Plaza y Janés, México, 1997

Leo, Gabriel y López y Rivas, Gilberto, (Coord.), *Autonomías indígenas en América Latina, nuevas formas de convivencia política*, Plaza y Valdés editores, México, 2005

Lenkersdorf, Carlos, *Los hombres verdaderos, voces y testimonios tojolobales*, Siglo XXI, México, 1999

McLaren, Peter, *La vida en las escuelas*, Siglo XXI, México, 1994

_____, *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*, Siglo XXI, México, 2000

Michel, Guillermo (Coord.), *Caminos del zapatismo: resistencia y liberación*, Red_Es, "Tejiendo la utopía", México, 2005

_____, *Ética política zapatista, una utopía para el siglo XXI*, UAM, México, 2003

Michel, Guillermo / Fuentes Morúa, Jorge / Arroyo, Picard, Alberto, (Coord.), *Chia-Paz 7 años: recuento, balance y perspectivas (memoria del Quinto Coloquio Reforma del Estado)*, UAM, México, 2000

Paoli Bolio, José Antonio, *Educación, autonomía y Lekil Kuxlejal: aproximaciones sociolingüísticas a la sabiduría de los tzeltales*, UAM, México, 2004

Subcomandante Insurgente, Marcos, *Relatos del Viejo Antonio*, Centro de Información y Análisis de Chiapas, México, 2002

Torres, Carlos Alberto, *Educación, poder y biografía: Diálogo con educadores críticos*, Siglo XXI, México, 2004

HEMEROGRAFIA

Arellano, Sánchez José y Santoyo, Rodríguez Margarita, "Primeras naciones canadienses. Una revaloración cultural", *Revista Convergencia*, septiembre-diciembre, año 6. número 20, Universidad Autónoma del Estado de México, Facultad de Ciencias Políticas y Administración Pública, Toluca, México, pp. 196-222

"Autonomía, sin pedir permiso", *La Jornada*, México, 10 de Agosto de 2003, Pág. 2

Bautista, Flores Elizabeth, Reseña de "Los esquemas metodológicos para la investigación social de José Arellano Sánchez", *Revista Convergencia*, enero-abril, año/vol. 13, número 40, Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca, México, pp- 257-264

Castellanos, Guerrero, Alicia/ López y Rivas, Gilberto, "Autonomías y movimiento indígena en México: debates y desafíos", *Revista Alteridades*, número 7, México, 1997, pp. 145-159

Cerda, García, Alejandro, "Desafíos del espacio público en los municipios autónomos zapatistas", *Revista Memoria*, número 177, México, Noviembre de 2003

CIEPAC, "El proceso de guerra en México, 1994-1999: Militarización y costo humano," *Cuaderno de reflexión y acción no-violenta*, número 3, CIEPAC, México, 1999

Comboni Salinas, Sonia, "La Educación Intercultural Bilingüe. Una perspectiva para el siglo XXI", *Revista Nueva Sociedad* Número 146, México, 1996

_____ y Juárez Núñez, José Manuel, "diversidad cultural, educación y democracia: etapas en la construcción de la educación indígena en América latina", *Revista Educación y Sociedad*, año XXII, número 75, UAM, México, agosto de 2001

EZLN, Subcomandante Insurgente Marcos, Chiapas: La treceava estela", *La Jornada*, julio-agosto de 2003

_____, "Leer un video: Sexta parte", *La Jornada*, México, 25 de agosto de 2004

_____ "Fuerte es su corazón: Los municipios rebeldes zapatistas, (Recopilación de comunicados, testimonios y cartas públicas de autoridades y habitantes de los municipios rebeldes zapatistas)", Edición FZLN, México, julio de 1998 (Folleto)

Fazio, Carlos, "Paramilitares, brazo ejecutor del poder económico", *La Jornada*, México, 13 de noviembre de 2000

Ghiso, Alfredo, "Cuando el saber rompe el silencio", *Revista La Piragua*, número 7, Santiago de Chile, 1993

_____, "De la negación a la construcción de identidades", *Revista Contexto y Educación*, número 33, Unijui-Ijui, Santiago de Chile, 1994

Hamel Reimer, Enrique, "Derechos lingüísticos como derechos humanos, debates y perspectivas", *Revista Alteridades*, año 5, número 10, UAM, México, 1995, pp. 11-23

López y Rivas, Gilberto, "Paramilitarismo e insurgencia en México", *Revista Memoria*, número 133, México, junio de 1999

Mensaje del CCRI-EZLN al Foro Nacional por la Soberanía Alimentaria, 23 de agosto de 1996, *La Jornada, Suplemento Ojarasca*, número 4, México, agosto de 1999, Pág. 5

Restrepo, Botero, Gloria/ Velasco, Álvarez, Álvaro/ Preciado, Buitrago, Juan, "*Cartografía social, una propuesta metodológica para generar procesos de producción social de conocimiento*", Terra Nostra, Colombia, s/f (Folleto)

Sierra, María Teresa, "Esencialismo y autonomía: paradojas de las reivindicaciones indígenas", *Revista Alteridades*, número 7, México 1997, pp. 131-143

PÁGINAS ELECTRÓNICAS

Alonso, Jorge, "Caracoles y Juntas de Buen Gobierno: nueva etapa del zapatismo", <http://www.envio.org.ni/>, Noviembre de 2003

Álvarez, Raúl Alberto, "La pedagogía del disidente de Peter McLaren: Práctica Revolucionaria en las Entrañas de la Bestia", (entrevista a Peter McLaren), s/f
www.nrmaldemompok.tiipod.com/documentos/investigación.pedagogia,

Anaya Muñoz, Alejandro, "El derecho de los pueblos indígenas a la autonomía política: fundamentos teóricos", <http://www.revistachiapasChiapas11>, México, 2001

Baronnet, Bruno, "Educación autónoma y solidaridad nacional e internacional en los municipios zapatistas del Caracol de la zona Selva Tzeltal, Chiapas, México". Ponencia presentada en el Congreso "La internacionalización de los movimientos indígenas: dilemas y paradojas, Bruselas, abril de 2007,

Cadena Roa, Jorge, "Acción colectiva y creación de alternativas", <http://www.revistachiapasChiapas7>, México, 1999

CAPISE, "La Ocupación Militar en Chiapas: El Dilema del Prisionero", <http://www.capise.org>, San Cristóbal de las Casas, Chiapas, México, enero de 2004

Castro, Inés, "Quitarle el agua al pez: La guerra de baja intensidad en Chiapas (1994-1998)", <http://www.revistachiapasChiapas8>, México, 1999

Centro de Información y Análisis de Chiapas, (CIACH), "Chiapas en cifras: para entender Chiapas", <http://www.laneta.apc.org/ciach>, México, 1997

_____, "La revuelta de la memoria, Textos del Subcomandante Marcos y del EZLN sobre la historia", <http://www.revistachiapasChiapas7>, México, 1999

Ceceña, Ana Esther, "La resistencia como espacio de construcción del nuevo mundo", <http://www.revistachiapasChiapas7>, México, 1999

_____, "De cómo se construye la esperanza", <http://www.revistachiapasChiapas6ceceña>, México, 1998

_____, "Los desafíos del mundo en que caben todos los mundos y la subversión del saber histórico de la lucha", <http://www.revistachiapasChiapas16>, México, 1994

_____, "Universalidad de la lucha zapatista. Algunas hipótesis", <http://www.revistachiapasChiapas2>, México, 1995

_____, "Neoliberalismo e insubordinación", <http://www.revistachiapasChiapas4>, México, 1997

CIESAS, "Movimientos políticos y organizaciones indígenas", http://www.ciesas.edu.mx/bibdf/ini/estatal/chiapas/10_organización, México, s/f

Colectivo Neosaurios, "La rebelión de la historia", http://www.revistachiapasChiapas_9, México, 2000

CONAPO, "La Población de México en el nuevo siglo, los Municipios de México 1950–1990", <http://www.conapo.gob.mx/municipios/población/>

_____, *Indicadores socioeconómicos e índice de marginación municipal, 1990*, <http://www.conapo.gob.mx/municipios/población/marginacion/>

Díaz, Raúl y Alonso, Graciela, "La dimensión mundo de la globalización y las identidades culturales, Primer Congreso Virtual de Antropología y arqueología", <http://www.naya.org.ar/congreso/ponencia1-5.htm>, Octubre de 1998

Enciclopedia de los Municipios de México: Estado de Chiapas, municipio de Ocosingo, Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo Municipal, Gobierno del Estado de Chiapas, www.encyclopediadelosmunicipios/chiapas/ocosingo.gob.mx, Chiapas, México, 2000

Fazio, Carlos, "México: resistencia y autonomía, Una década de zapatismo", <http://www.redvoltaire.net/>, México, 2004

García Torres, Ana Esther/ López Armenta, Esmeralda y Nava Martínez, Alma, "Municipio Autónomo de Polhó, la GBI", <http://www.revistachiapasChiapas8>, México, 1999

Gilly, Adolfo, "El hacedor", <http://www.revistachiapasChiapas15>, México, 2003

González Esponda, Juan y Pólito Barrios, Elizabeth, "Notas para comprender el origen de la rebelión zapatista", <http://www.revistachiapasChiapas1>, México, 1995

Ghiso, Alfredo, "Pistas para deconstruir mitos y desarrollar propuestas de convivencia escolar", <http://fuhem.es/CIP/EDUCA/articulos/articulo2.htm>, Cesep, Medellín, Colombia, 1998

Hernández, Castillo, Aída Rosalba, "Entre el esencialismo étnico y la descalificación total: la política de identidades en México y las perspectivas de las mujeres", <http://www.memoria.com.mx/147/hernandez/>, México, 1999

_____, "¿Ante la construcción de un nuevo feminismo indígena? ", <http://www.memoria.com.mx/132/hernández>, México, s/f

_____, "Las voces de las mujeres en el conflicto chiapaneco: nuevos espacios organizativos y nuevas demandas de género", En: Revista CEMOS-Memoria, Núm. 147, México, 1999, P. 9, www.memoria.com.mx/147/hernandez/

Hernández, Navarro, Luis, "Panorama de un conflicto, México", www.spin.com.mx/floressu/FZLN/pandeunconf.htm, México, 1999

INEGI, División Territorial del Estado de Chiapas de 1810 a 1995. www.encyclopediadelosmunicipios/chiapas/ocosingo.gob.mx

INI, historia de los albergues escolares, México, 2002, www.ini.gob.mx/alberguesescolares/

Lara, Luis Ángel, "EZLN: un barco pirata que se ha hecho planetario", <http://resistenciaglobal.org/>, Septiembre de 2003

Lenkersdorf, Carlos, "En otras palabras, otros mundos: la modernidad occidental puesta en cuestión. Reflexiones a partir de Los hombres verdaderos. Voces y testimonios tojolabales", <http://www.revistachiapasChiapas6>, México, 1998

López Monjardín, Adriana y Rebolledo Millán, Dulce María, "Los municipios autónomos zapatistas", <http://www.revistachiapasChiapas7>, México, 1999

López y Rivas, Gilberto, "Contrainsurgencia y paramilitarismo en Chiapas en el gobierno de Vicente Fox", <http://www.revistachiapasChiapas15>, México, 2003

Millán, Margara, "Las zapatistas de fin del milenio. Hacia políticas de autorepresentación de las mujeres indígenas Chiapas", <http://www.revistachiapasChiapas3>, México, 1996

_____, "Chiapas y sus mujeres indígenas. De su diversidad y resistencia," <http://www.revistachiapasChiapas4>, México, 1997

Ortiz, Renato, "La modernidad mundo: nuevos referentes para la construcción de las identidades colectivas", <http://www.comunit.com/la/teoriasdecambio/lacth/lasld-281.html>, octubre de 1996

Paoli Bolio, José Antonio, "Comunidad tzeltal y socialización", <http://www.revistachiapasChiapas7>, México, 1999

Pineda, Francisco, "La guerra de baja intensidad", <http://www.revistachiapasChiapas2>, México, 1996

Ricárdez Jiménez, Rubén, "Las razones de la sublevación en Chiapas", <http://www.revistachiapasChiapas3>, México, 1996

Rikowski, Glenn, "La Pedagogía crítica recargada", (Entrevista a Peter McLaren)", <http://www.herramientas.org>, julio de 2000

Rojo, Arias, Sofía, "Las tres llaves que abren las tres cadenas: los valores políticos del EZLN", <http://www.revistachiapasChiapas4rojo>, México, 1996

Sardoc, Mitia, "Ira y esperanza: La pedagogía revolucionaria de Peter McLaren" (entrevista)", <http://www.herramientas.org>, Buenos Aires, 2003

Subcomandante Insurgente Marcos, "Chiapas: el Sureste, dos vientos, una tormenta y una profecía", <http://fzln.org/comunicados>, México, 1995

Quiroz, Miranda, Sergio, "La Pedagogía Crítica: Lectura Renovada que fortalece al Marxismo", www.rebellion.com/educacion, junio 2003