



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PEDAGOGÍA
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN

CAMPO DE CONOCIMIENTO: DOCENCIA

**RECUPERACIÓN Y CONSTRUCCIÓN DE SABERES EN EL MARCO DE
LOS CONTENIDOS DE ENSEÑANZA DE LOS PROMOTORES DE LA
EDUCACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO REBELDE AUTÓNOMO
ZAPATISTA DE LIBERACIÓN NACIONAL (2016-2017).**

TESIS

que para optar por el grado
de Maestro en Pedagogía

PRESENTA:

Brian Michel Jiménez Luna

Directora de Tesis:

Dra. María del Socorro Oropeza Amador
Facultad de Estudios Superiores Aragón

Ciudad de México. Mayo 2019.



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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 MI AMOR Y NUESTRO CAMINO JUNTOS

Sonia Lizeth Bernal Sequeda.

PARA MI MEJOR AMIGO EN EL MUNDO

Nicolas Méndez Hernández y toda su familia

**PARA LA ALEGRE REBELDÍA QUE SON MIS PADRES, QUE HOY EN SON LA
TOTALIDAD DEL MUNDO:**

Alicia Jiménez Luna.

Ángel Romero Salgado.

(en el diccionario, en la palabra esfuerzo debería estar su rostro).

PARA MIS HERMANOS Y SOBRINOS:

Todo por la familia, nada fuera de ella.

PARA EL EZLN Y SUS ESCUELAS DEL SERAZLN:

La dialéctica es el álgebra de la educación revolucionaria,
los quiero con todas las rebeldías que el mundo es...

PARA LA UNAM:

Como estudiante y ahora como profesor de la mejor Universidad del mundo siempre
contribuir con equidad y justicia a la armonía de nuestro país.

PARA MIS PROFESORES DE LA CARRERA DE SOCIOLOGÍA:

Prof. Raúl Flores Martínez, Prof. Jesús Hernández Hernández y
Dr. Marcelino Martínez Nolasco

PARA LOS DOCTORES DEL POSGRADO EN PEDAGOGÍA:

Dra. Ma del Socorro Oropeza Amador, Dra. Fabiola Hernández Aguirre,
Dra. Guadalupe Villegas Tapia, Dr. Bonifacio Vuelvas Salazar,
Dr. Enrique Francisco Antonio, son dignidad, ética, responsabilidad y
energía crítica a México.

PARA EL PUEBLO DE NUESTRO MARAVILLOSO PAÍS, MÉXICO:

Gracias por construir instituciones como CONACYT, gracias por contribuir a la educación
de millones de mexicanos, ningún esfuerzo es individual, todos son colectivos.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	5
CAPÍTULO 1: CONTEXTO: DE LA REALIDAD EDUCATIVA Y LOS SABERES HEGEMÓNICOS EN MÉXICO AL SISTEMA EDUCATIVO AUTÓNOMO ZAPATISTA DE LIBERACIÓN NACIONAL (SERAZLN).	9
1.1. Estado, saberes hegemónicos y educación: del Estado negligente al Estado evaluador.....	10
1.2. Consideraciones político-educativas del surgimiento del SERAZLN: Un espacio deliberativo como referencia transversal para acercarse a una educación alternativa.....	18
1.3. Los saberes en el marco de los contenidos de enseñanza de los promotores de la educación del SERALN: “caminar” y “preguntar” un objeto de investigación.....	22
1.4. ¿Qué saberes para que cultura?: de la cultura pública dominante a la cultura indígena zapatista.....	26
1.4.1. Problema de investigación.....	29
1.4.3. Objetivo.....	
1.4.4. Supuesto.....	
1.4.5. Estado del Arte.....	30
CAPÍTULO 2: CONSIDERACIONES TEÓRICO-METODOLÓGICAS: ETNOGRAFÍAS DOBLEMENTE REFLEXIVAS PARA COMPRENDER LOS SABERES QUE RECUPERAN Y CONSTRUYEN EN EL MARCO DE LOS CONTENIDOS DE ENSEÑANZA LOS PROMOTORES DE LA EDUCACIÓN DEL SERAZLN.....	35
2.1. Etnografías doblemente reflexivas para comprender los saberes en el marco de los contenidos de enseñanza de los promotores de la educación del SERAZLN.....	36
2.2. Un acompañamiento teórico-metodológico para dar cuenta de los saberes que se recuperan en el marco de los contenidos de enseñanza de los promotores de la educación.....	39
2.3. Un diario de campo apoyado con fotografía para dar soporte a una realidad educativa alternativa: elementos para una revisión de escenarios.....	43
2.4. Consideraciones para articular una entrevista: elementos para rastrear la voz de los promotores de la educación en contextos sociales en resistencia.....	48

CAPÍTULO 3: CARACTERIZACIÓN DE LOS PROMOTORES DE LA EDUCACIÓN: EL CONTEXTO INMEDIATO DEL SERAZLN COMO EDUCACIÓN INVISIBILIZADA EN RESISTENCIA.....	71
3.1. Promotores de la educación zapatistas del SERAZLN: dialéctica del sujeto como constructor de la realidad social.....	72
3.2. Educación invisibilizada: contenidos de enseñanza y saberes en resistencia política.....	78
3.3. La cultura y los saberes: el acto político de educar en el marco de los contenidos de enseñanza de los promotores de la educación del SERAZLN.....	82
3.4. El SERAZLN realmente existente: Escuela Primaria del Caracol de “La Garrucha”; Contradicciones y realidades en autonomía.....	85
3.5. El Aula del SERAZLN como espacio de comunicación simbólica.....	88
3.6. Los promotores de la educación concretos del SERAZLN	93
CAPÍTULO 4. LOS SABERES EN EL MARCO DE LOS CONTENIDOS DE ENSEÑANZA DE LOS PROMOTORES DE LA EDUCACIÓN DEL SERAZLN.....	100
4.1. De la transformación de los problemas sociales a los Saberes de experiencia política.....	101
4.2. De la cultura escolar a los Saberes de comunalidad/campesina.....	116
4.3. Saberes de historia oral en la Selva indígena Tzeltal.....	127
4.4. Saberes de identidad como transversalidad de la educación alternativa del SERAZLN: los promotores de la educación zapatista como sujetos portadores de identidad.....	135
CONSIDERACIONES FINALES.....	143
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	148

INTRODUCCIÓN.

En los últimos años se han agudizado una serie de manifestaciones políticas y sociales producto de las políticas económicas neoliberales profundizadas desde la década de los 80' del siglo pasado en México. En este caso, la presente investigación contextualizada en dichos procesos sociales tiene como objetivo central, comprender los procesos de recuperación y construcción de saberes en el marco de los contenidos de enseñanza de los promotores de la educación del SERAZLN, ya que a partir de la autogestión han logrado construir proyectos educativos cercanos a sus contextos inmediatos, que permiten visibilizar una cosmovisión de mundo en armonía con el ser humano, sus relaciones sociales y la naturaleza, a contracorriente de una suerte de saberes hegemónicos marcados por los intereses privados en el plano educativo.

En tal propósito sustantivo, daremos cuenta de los saberes en el marco de los contenidos de enseñanza de los promotores de la educación, la manera en cómo se han recuperado y construido para las nuevas generaciones de niños y niñas zapatistas. Saberes de los promotores de la educación que han sido invisibilizados por los saberes dominantes que han marcado las políticas educativas en una profundización del libre mercado en su versión mexicana de principios de siglo, en donde la transformación del Estado mexicano ha sido fundamental. En este caso estamos hablando de una reconversión sustantiva en materia administrativa y en materia económica, que reconfigura a su vez, la dinámica de la función pública en todas sus dimensiones, en donde la escuela pública no ha sido la excepción, tanto en su estructura operativa en términos de recursos y margen de acción, como en la orientación de su proyecto educativo.

En el caso del primer capítulo, se realizó una reflexión sobre el proceso de reconversión del Estado mexicano, reflexión que nos permite dar cuenta de los impactos en materia económica, social, política y educativa de tal contexto mercantilizado a nivel global: condición necesaria para comprender la necesidad de recuperar y construir saberes particulares de los promotores de la educación zapatista a contracorriente de los saberes dominantes en el plano educativo institucional. Experiencia educativa en la que el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) desde su irrupción pública en 1994, nos da cuenta de un proyecto educativo alternativo explicitado en el Sistema Educativo Rebelde Autónomo Zapatista Liberación Nacional (SERAZLN) con una referencia distinta en materia educativa a la que hegemoniza en el país.

La embestida mediática, militar, política, ideológica y económica encabezada por el Estado-Nación mexicano donde destacamos los poderes económicos a escala mundial y nacional, será un factor externo sustantivo que va dar pie a la construcción de múltiples autonomías en escala también mundial, qué para el caso de nuestra investigación, la vamos a centrar en la autonomía educativa por parte de pueblos originarios como el que representa el EZLN. En tal contexto mundial, complejo, adverso, y negado a la diversidad de la humanidad en todas sus dimensiones, es que desarrollamos la presente investigación sobre recuperación y construcción de saberes en el marco de los contenidos de enseñanza de los promotores de la educación del SERAZLN.

En el caso de nuestro capítulo dos, la información vertida centra sus reflexiones sobre el proceso de investigación, la construcción teórico-metodológica, las dificultades y aciertos en el sujeto-objeto de estudio, en las primeras miradas a la escuela zapatista, en la reflexión de sus murales, en la necesidad de buscar la voz de los actores a través de los contenidos de enseñanza, en la necesidad de comprender la naturaleza de los saberes que recuperan y construyen sus promotores de la educación, que se nutre de reflexiones teóricas y metodológicas explicitadas en las etnografías doblemente-reflexivas, en el uso de la fotografía como argumento educativo, en la caracterización de la escuela primaria zapatista de La Garrucha y las dificultades y frustraciones que implica ser un investigador en un espacio indígena, que buscar dar cuenta de procesos educativos invisibilizados en todas sus contradicciones, que incorporan el trabajo de campo en escuelas zapatistas con promotores de la educación zapatistas en una tercera generación de experiencia en resistencia política.

Para el caso de nuestro siguiente capítulo, las reflexiones se centraron en dar una caracterización de los promotores de educación zapatistas con una perspectiva integral de la importancia de una educación autónoma que plantea perspectiva de mundo en el presente, considerando las condiciones de vida de los pueblos originarios en el pasado, considerando el contexto inmediato, sus necesidades educativas, su estructura organizativa, sus saberes particulares, sus contradicciones de cara a una realidad social construida en autonomía política de facto. Promotores de la educación que más que definidos por la teoría educativa, expone la necesidad de comprender que la cuestión educativa se expone en un referente holístico donde la cuestión económica, política y cultural no se parcela, sino que se construye y de-construye en la experiencia del día a día como vitalidad en resistencia.

Reflexión que decanta en hallazgos sobre la experiencia educativa zapatista en nuestro último capítulo como un proyecto a contracorriente que nos permitió comprender una educación alternativa según las necesidades de las comunidades indígenas zapatistas: en función de su saberes particulares donde los promotores de la educación son portadores de una identidad que recupera una serie de saberes de experiencia política en sus ya más de 25 años de lucha y resistencia alternativa; una serie de saberes de complementariedad/campesina que se articula como referente cohesionador ancestral que da vínculo a la escuela, a la comunalidad y al trabajo campesino como elemento societal aglutinador de experiencia de vida arraigadas a la defensa y usufructo del territorio; a los saberes de historia oral que de certeza sus cosmovisiones, cosmoaudiencias y mundos de vida que articular lo material y lo inmaterial como filosofía de vida indígena,

A la reflexión de los saberes en el marco de los contenidos de enseñanza por parte de los promotores de la educación como experiencias de vida cotidiana, como experiencias cercanas a su historia, que marca distancia de la historia que hace apología del mestizaje, y plantea el problema de los diferente como recurrencia, los diferentes que a la hora de las sumas y restas, resultan ser las mayorías, mayorías indígenas que en sus experiencias educativas han generado de fenómenos de conciencia, experiencias íntimas compartidas entre sujetos, por intersubjetividades compartidas que hacen colectividad, por experiencias intersubjetivas que en el plano pedagógico hacen explícito experiencias en inter-experiencias que permite hablar de formación, que permiten hablar del llamado a la construcción de un ser humano donde el sea parte consciente de la naturaleza, no como discurso o tonada para alardeo, sino como experiencias concretas de saberes estratégicos transversales para la reafirmación de seres humanos con miradas, errores, aciertos, contradicciones, experiencias de vida y certezas propias, originales, alternativas, reales y materiales.

Construcción y recuperación de saberes que en el marco de los contenidos de enseñanza de los promotores de la educación que buscan no derribar las estructuras actuales del sistema educativo en México, venga, que ni siquiera se plantean la toma del poder, en este caso del Estado-Nación mexicano, sino que en los hechos han re-construido y recuperado la estructura y la naturaleza del proyecto educativo y de formación en sus propias comunidades, por sus propios sujetos educativos, en sus proyectos políticos denominados Caracoles, en sus municipios autónomos, retomando la historia oral, los saberes campesinos, los saberes de

identidad, los saberes complementarios en la cultura escolar y los saberes políticos como referencia de comunidad, de colectividad cotidiana, de recurrente de marginación y consolidación permanente, de invisibilidad para el grueso de la población mexicana, indistintamente de su condición social, raza, género o visibilidad societal, sea virtual o real.

En tal reflexión breve sobre la naturaleza del presente trabajo, que hace un llamado a mirar desde sus contextos inmediatos los saberes en el marco de los contenidos de enseñanza de los promotores de la educación del SERAZLN consideramos pertinente explicitar que la información compartida en todo el trabajo, las imágenes y los contenidos de enseñanza de los promotores de la educación encuentran espacio en este escrito a partir de una reflexión sustantiva que atañe a todas las experiencias educativas tanto en México, como en Latinoamérica, y porque no decirlo, que atañe a escala global: la necesidad de crear, de construir, de recuperar, de socializar la condición humana, de aportar desde la investigación, en este caso, en el campo de la pedagogía, de la posibilidad concreta de un mundo distinto al que vivimos, de experiencia concreta de que no todo se ha dicho, que es necesario seguir, creando, construyendo, recuperando, socializando humanidad.

CAPÍTULO 1: CONTEXTO: DE LA REALIDAD EDUCATIVA Y LOS SABERES HEGEMÓNICOS EN MÉXICO, AL SISTEMA EDUCATIVO AUTÓNOMO ZAPATISTA DE LIBERACIÓN NACIONAL (SERAZLN).

En este primer capítulo se hace una reflexión sobre el papel que ha tenido el estado en materia educativa. En tal línea, la naturaleza de la reflexión se centra en el contexto de la reforma educativa expuestas en el régimen político a cargo del presidente Enrique Peña Nieto, que de alguna manera da norte de las condiciones en las que se sigue construyendo de manera soterrada y cohesionada el proyecto educativo que representa el Sistema Educativo Autónomo Zapatista de Liberación Nacional (SERAZLN).

Las condiciones adversas al contexto educativo en que se encuentran las escuelas zapatistas en nuestro país, es una recurrencia en términos de exclusión de una cultura pública, escolar y educativa que no mira de forma positiva, experiencias educativas que no se adaptan o adoptan la lógica mercantilizada en la que se ha enclaustrado a la educación no sólo en México, sino en gran parte de la región latinoamericana y en occidente en general. Referencias educativas de un utilitarismo y una compulsión que hace énfasis en los criterios de evaluación que se desatienden de las condiciones, cultura, cosmovisiones y cosmoaudiencias de las comunidades indígenas que en este caso se decantan en los indígenas tzeltales zapatistas.

Tales consideraciones contextuales mercantilizadas nos permitirán acotar una reflexión en términos de nuestro objeto de estudio, que en términos educativos implica dar cuenta de los saberes en el marco de los contenidos de enseñanza de los promotores de la educación del SERAZLN, que de alguna manera plasman esta aventura que representan una visión alternativa a la lógica dominante en materia educativa, consideración importante, ya que ante el aparente discurso hegemónico de la medición, las competencias y las pruebas estandarizadas, se construyen a contra corrientes proyectos educativos que buscan una reflexión distinta de la dimensión educativa, no para medir o cuantificar, sino para que frente a las necesidades particulares como pueblos indígenas, se comprenda la necesidad de una educación con miradas propias desde la cosmovisión indígena zapatista.

1.1. Estado, saberes hegemónicos y educación: del Estado negligente al Estado evaluador.

Es una realidad permanente que las condiciones de vida que reflejan las comunidades indígenas en México exponen la coexistencia obligada que no les permite ser lo que son: Indígenas, comunidades, pueblos y naciones indígenas; el “no ser” como recurrencia. Bajo dicha premisa, Bolívar Echeverría expone:

Ellos [los conquistadores] afirman que esos humanoides americanos, que debían ser en principio aniquilados y sustituidos, son seres humanos plenos (...). Sostienen la posibilidad de que exista algo así como una conexión y un diálogo, una mixtura y una simbiosis, un enriquecimiento mutuo de su propia forma civilizatoria. Es decir, una valoración de reconocimiento de ambos procesos civilizatorios se esboza como distintas cosmovisiones en términos de prácticas sociales como contradicción, como negación, como contra-tendencia. (Hernández, 2016:15).

Contra-tendencia y contradicción como proceso complejo y profundo que expone una realidad sobre-determinada por el hecho de una sociedad jerarquizada por el criterio de clases sociales, que privilegia la repartición desigual y polarizada de la riqueza material concreta:

De 2000 a 2010 se les entregaron a las empresas mineras 56 millones de hectáreas, una cuarta parte del país. Más de lo que se apropió la colonia española en más de 300 años de dominio. De 1521 a 1830, España extrajo del subsuelo mexicano 192 toneladas de oro. De 2000 a 2010, en 10 años del siglo XXI, se extrajo más del doble [...], 419 toneladas. Más de 70 por ciento de estas empresas son extranjeras. Y la mayor parte de estas compañías mineras están en terrenos indígenas o ejidales... (Petrich, 2013:7).

Dichas referencias cuantitativas de exclusión de las comunidades indígenas, nos obliga a establecer canales de comunicación sobre las relaciones de vida cotidianas indígenas, su cultura, sus saberes, sus conocimientos, su historia: condiciones de existencia vinculadas dialécticamente entre la segregación y la consolidación. Ahora bien, para el caso de nuestra reflexión sobre la experiencia de educación indígena zapatista, será importante rescatar el concepto de cultura, que si bien su carácter polisémico puede ir desde el todo total de la vida de un pueblo, hasta la abstracción de una conducta, en el caso de la presente investigación, la cultura tomará sentido a partir de entender que “[...] el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido (en el que), el análisis de la cultura es, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significados...” (Geertz, 2003:20).

Frente a tales hechos históricos y una base cultural en busca de sentidos y significaciones, exponemos algunas consideraciones históricas, ya que las relaciones desiguales compartidas entre los indígenas y el Estado-Nación mexicano no se han construido en el abstracto. En tal línea, dichas relaciones se sustentan en un código de producción de riqueza inequitativo, plasmado en la constitución, vinculado directamente con un criterio económico que exalta la acción individual como detonador del bienestar común. En donde la educación, particularmente la escuela, como diría Durkheim “no está por encima de partidos y banderas”, sino más bien, es un instrumento codiciado por todos los actores que desean proponer tanto una visión del mundo, como una matriz de identidades que defina la comunidad nacional” (De la Peña, 2012: 44).

Para aterrizar algunas reflexiones más profundas, vamos a dar cuenta del profesorado que ha construido una serie de saberes enmarcados en el nacionalismo según el contexto social y las necesidades de formación económica y política sobre todo una vez consumada la revolución de 1917. En este sentido los saberes del profesorado, después del proceso armado en nuestro país, exigía referentes nutridos de los sectores trabajadores, populares y campesino con una perspectiva que hiciera eco del carácter comunitario que nos constituye como nación mexicana, en donde los saberes de los pueblos originarios y campesinos se fusionaran con el proyecto político e ideológico del Estado posrevolucionario:

[...] se quería constituir la escuela para la comunidad y la comunidad para la escuela en una entrega recíproca que [permitiera], por una parte, transmitir la cultura heredada, y por la otra, remover los aspectos retardados de la misma para acelerar el desarrollo de la comunidad y de la nación en pos de la homogeneidad. La tendencia era llevar al indio y al campesinado en general la educación moral y social que lo condujera al ejercicio de la libertad (...) en fin, lo integrara a la vida nacional. (De la Peña, 2012: 55).

En esta línea, las primeras propuestas institucionalizadas de siglo XX en materia educativa tenían referencia los saberes de un tipo de profesorado, tanto en las “casas del pueblo” como en las “misiones culturales” con una serie de saberes relacionadas colectivamente: las cenas de padres de familia, los diálogos abiertos, los espacios de reunión con los alumnos a fin de compartir noticias de interés social y científico los saberes como referencia de colectividad y vitalidad de la comunidad; los saberes del maestro como praxis educativa fuera y dentro del aula como ejemplo de rectitud, disciplina, estudio, que revitalizará el amor a la familia, la escuela, la comunidad, la circunscripción política y la patria del proyecto posrevolucionario (SEP, 1910:166).

Frente a este contexto de los saberes del profesorado a principios del siglo XX que daba cuenta de un vínculo entre el proyecto político e ideológico del Estado mexicano hasta finales de ese siglo y de cara a la realidad actual, en donde los criterios pedagógicos tecnificados aplicados a la administración escolar, contenidos curriculares, perfiles docentes se han hecho verdad incuestionable, habría que plantear si la reformas actuales en materia educativa ¿dan cuenta de la importancia de los saberes de los profesores en su trabajo cotidiano en el aula?, ¿sí da cuenta de la diversidad de saberes culturales del país que constituyen el territorio nacional?. O simplemente, se trata de la articulación de una serie de criterios pedagógicos con estándares tecnificados que buscan consolidar una suerte de saberes hegemónicos omnipresentes en todos los sistemas educativos en escala regional y global.

El papel que cumplen los sistemas escolares [en el contexto educativo neoliberal], señalan, no tiene que ver propiamente con la educación sino con la instrucción, es decir con la transmisión de ciertos conocimientos [saberes] que tienen una aplicación específica inmediata. (Vázquez, 2015:98)

En tal línea, estos saberes dominantes marcados por las necesidades de la educación con un enfoque gerencial propio de la empresas y el capital privado, son la referencia de la inmutabilidad de ciertos valores, como paso en el caso de México con la reforma educativa en el año 2013 que da cuenta de una serie de cambios en la educación que elevan a rangos constitucionales criterios como el de la calidad en la educación y la evaluación docente, y que imponen en los hechos una serie de saberes hegemónicos tales como la competencia, el mérito individual, la constante formación de los alumnos con un sentido mercantil de capital humano y el consumo como parte inherente de la ciudadanía en su expresión economicista que se entrelazan con toda una lógica discursiva indispensable en la mejora de la educación ligada a categorías incuestionables tales como “los productos”, “las pruebas”, “inversión en la educación” o “evaluaciones” propias de visión mercantil neoliberal.

En relación con el diagnóstico de ineficiencia de la inversión que se realiza en la educación pública, las soluciones propuestas no tienden a mejorarla sino a reducir paulatinamente la inversión, cuando no a eliminarla. Un conjunto de medidas que tienen ese objetivo, son presentadas al público como un discurso pedagógico cargado de atributos técnicos y de un lenguaje organizacional. Las más importantes de aquellas medidas son la descentralización y privatización de los sistemas, la flexibilización de la contratación, la piramidalización y la reducción de la planta docente y un fuerte control por parte de los gobiernos nacionales mediante la imposición de contenidos y evaluaciones comunes (Puiggros, 1996:3).

Las consideraciones sobre tales saberes hegemónicos implícitas en los contenidos y evaluaciones comunes del sistema educativo nacional aprobados en la reforma educativa transexenal, expone la convicción neoliberal de que “el papel de la educación es la capacitación e instrucción en ciertos desempeños de aplicación inmediata” (Vázquez 2015:102), y que esta a su vez tiene que ser observable y cuantificable, en palabras concretas se empieza a allanar el camino para la privatización de la educación pública en el país y tiene su origen en el sexenio salinista:

La construcción de “una nueva relación del gobierno con la sociedad”, anunciada en la presentación del “Programa para la Modernización Educativa 1989-1994”, es quizá el enunciado que sintetiza de mejor manera el fundamento de la política educativa que empezó a instrumentarse a partir de entonces, estrategia sustentada en la firme decisión de acotar las obligaciones del Estado y de abrir paulatinamente el sector educativo a la iniciativa privada y otras instancias de la sociedad civil que se estableció formalmente con las modificaciones al Artículo 3º de la Constitución en enero de 1992 y marzo de 1993 (Vázquez, 2015:113).

Dichas lógicas privatizadoras nos permiten clarificar cuál es el contexto actual de la política educativa estructurada desde el Estado-Nación en México. Dichas referencias tecnificadas con criterios pedagógicos importados de la gestión y la administración privada priorizan una suerte de saberes hegemónicos donde los profesores del sistema educativo nacional junto a sus saberes han sido reconfigurados según criterios de racionalidad de recursos según la lógica neoliberal.

[La coordinación de los sistemas nacionales de educación], giró en torno a un Estado relativamente ausente y benevolente en la asignación de recurso y entró en una fase de agotamiento a partir de la década de los ochentas por la irrupción de distintos factores causales, entre los que se encuentran el crecimiento de sistemas, crisis fiscales y las nuevas formas de operar de los estados nacionales. (Mendoza, 2002:5).

De alguna manera, esta reconversión del Estado interventor impacta en los recursos asignados a la educación, reconversión del Estado-Nación colonial mexicano que tiene su génesis en el contexto histórico mundial que implica el derrumbe de un proyecto económico, político y social basado en el comunismo: en este caso, la caída del Muro de Berlín y del bloque socialista soviético va permitir a las fuerzas del libre mercado plantear la centralidad de su proyecto, no sólo global de la humanidad, sino de única posibilidad de presente.

Para el caso de nuestro país, estas fuerzas van a tomar forma en el régimen de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994), en donde se pretendía dar sentido humano y social al capitalismo dependiente mexicano. En esta línea, la continuidad del Estado interventor es diluida de manera selectiva: El Estado protector de derechos sociales, el Estado con participación de la economía y de una cultura ciudadana fundamentada en el corporativismo clientelar, y paternalista, será una constante en la gobernabilidad transexenal de un Estado con actividades económicas al mínimo (infraestructura y programas focalizados asistencialistas), y que en materia económica se explicitará con una lógica racionalizadora de recursos en función de la evaluaciones conocida como Estado evaluador.

El Estado evaluador sería la expresión en el ámbito de la educación superior de las ideas neoliberales. Su retraimiento en el sostenimiento y conducción de la educación superior plantea, sin embargo, nuevas tareas que requieren procedimientos de racionalización, como es la evaluación, la diversificación de fuentes de financiamiento y la apertura de mecanismo de mercado. (Mendoza, 2002:42).

Esta versión de administración “eficientista” que implica el Estado evaluador, expone también un contexto histórico-económico mercantilizado en donde el Estado mexicano ha aceptado incorporar la estrategia impulsada por organismos internacionales, tales como el Fondo Monetario Internacional (FMI), Banco Mundial y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), de integración de mercados y de capitales. Tal contexto económico mundial y regional es de vital importancia para comprender la naturaleza de los proyectos educativos en el país y la forma en como estructuralmente se desarrolla la política educativa del Estado mexicano.

En este sentido, desde la aplicación de la reforma educativa podemos observar que tal reconversión del Estado interventor-despilfarrador a un Estado Evaluador-neoliberal, parece exponer un objetivo centrado en la evaluación de prácticas educativas sin sustento en actividades en aula. En este caso, dentro del marco del *Acuerdo de Cooperación México-OCDE*, se establece que los *docentes que presenten un bajo desempeño de forma permanente deben ser excluidos del sistema educativo*, y que coincide con el Plan Nacional de Desarrollo que en materia de educación expone “utilizar la información derivada de las evaluaciones en la toma de decisiones para mejorar la calidad de la educación”.

Dichas afirmaciones se sustentan en función del Programa sectorial de educación 2013-2018, en el cual se expone como prioritario para el país, una evaluación de una institución externa para alumnos de 15 años en las áreas de matemáticas, lectura y ciencias, en donde el concepto de calidad tendrá un papel sustantivo

[...] Los resultados de nuestro país en el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (Programme for International Student Assessment), dan cuenta del reto que se tiene para mejorar la calidad de la educación. (...) En la edición de PISA 2012, (...) nuestro país ocupa el lugar 53 entre los 65 que participaron, y el último lugar entre los 34 países miembros de la OCDE. De acuerdo con cifras publicadas por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), el porcentaje de alumnos de 15 años con bajo desempeño, es decir en el nivel 1, fue de casi el 32%, en promedio... (SEP, 2013).

Evaluaciones con criterios de calidad para la educación en México, que en el caso de los pueblos indígenas se explicita en el *Plan de estudios de Educación básica de la SEP* con unos *parámetros curriculares para la educación indígena* que incorpora la creación de una asignatura de Lengua indígena que permita según dicha institución educativa del Estado mexicano, estudiar, analizar y reflexionar sobre las lenguas nativas *a partir de la apropiación de las prácticas sociales del lenguaje, orales y escritas, en los diversos ámbitos de la vida social, así como cumplir con el mandato constitucional sobre los derechos culturales (...) de los pueblos indígenas* (SEP, 2011). Incorporación de asignaturas en la currícula para beneficio de los pueblos indígena en el marco normativo institucional educativo en el país, que en los hechos sigue siendo insuficiente y ajeno a sus realidades y necesidades particulares como pueblos originarios.

Tal afirmación se materializa en una lógica colonial que sigue abonando al aprendizaje desde una supuesta educación para la diversidad y fundamentada en un bilingüismo en el aula, que de facto da preferencia y jerarquía al idioma inglés por encima de las más de 63 lenguas reconocidas como parte de la diversidad cultural del país y que no ataca los nudos que afectan a los pueblos indígenas en materia de profesionalización en el aula por parte de los profesores que imparten clase en dichas geografías y territorios, y que tampoco ataca el problema de la pertinencia de una educación en lengua originaria de dichos pueblos.

Dichas consideraciones se pueden explicar en la normatividad del Nuevo Modelo educativo para la educación obligatoria, en donde se expone en el capítulo VI. Apartado 3, que uno de los principales obstáculos en el caso particular de la educación que se imparte a la población indígena, tanto en su modalidad indígena como en las escuelas en general y en los servicios comunitarios del CONAFE son objeto de exclusión, discriminación e inequidad.

Atiende a las poblaciones correspondientes a la educación básica mediante los Líderes de la Educación Comunitaria —jóvenes voluntarios de entre 16 y 29 años de edad, por lo general originarios de zonas rurales y con escolaridad mínima de secundaria—, quienes tienen la tarea de ser mediadores del aprendizaje. Para responder a las necesidades específicas de las comunidades beneficiarias, el CONAFE tiene una propuesta curricular flexible, pertinente, bilingüe e intercultural. (SEP, 2017:158)

En este caso, un ejemplo de tal exclusión estructural para los pueblos indígenas se expone en que la mitad de los maestros de las escuelas indígenas no cuenta con grado profesional de licenciatura, sin contar que sólo 22 normales del país tiene la licenciatura en educación Primaria Intercultural Bilingüe (SEP, 2017), además de una improvisación en la aplicación de programas que buscan acercar la educación en comunidades indígenas distantes tales como los Líderes de Educación Comunitaria que es un servicio que brinda la Comisión Nacional de Fomento Educativo (CONAFE).

Programas educativos, propuestas de asignaturas en contenidos, y exclusión estructural hecha dato estadístico como recurrencia educativa para los pueblos indígenas, en donde los criterios uniformes como el de la *calidad*, o la *evaluación* son la moneda de cambio en contraposición a la diversidad de saberes que constituyen la cosmovisión de los pueblos originarios de nuestro país,

En este sentido, si hacemos una reflexión del origen histórico de la educación en México , tenemos que el Estado mexicano da cuenta de educación institucionalizada a partir de 1921 con la Secretaría de Educación Pública (SEP), y que va ampliar su cobertura en comunidades indígenas con la creación de la Dirección General de Educación Indígena en (DGEI-1978), en donde no queda muy claro que papel jugaron dichas instituciones estatales con las comunidades indígenas a las que procuran, y la importancia que tendrán sus saberes, cosmovisiones y filosofías de vida: ya sea como fuerza aglutinadora de diversidad de saberes que dan riqueza cultural a la nación como proyecto político o como unas instituciones estatales de corte clientelar, según el gobierno en turno.

En este proceso de reconocimiento institucional, las propuestas educativas para los pueblos indígenas en México, desde la propuesta Vasconcelos como ministro de educación, que no daba *ningún valor a las lenguas indígenas frente al castellano*, o por antropólogos como Manuel Gamio, Director de antropología en 1917, que reconocían en las lenguas indígenas *vigencia cultural*, pero que en materia educativa no contemplaban una referencia importante en su cultura, expone de forma concreta una castellanización a raja tabla en términos lingüísticos y culturales en contra de los pueblos indígenas, sin mencionar la ya histórica asimilación política y económica, “producto de una situación (...) de injusticia y explotación que no habían podido extirpar los gobiernos revolucionarios” (De la Peña, 2012:62).

Hablamos de incorporación cultural, que por la misma vaguedad del término nos compromete poco: pero ¿la incorporación política y la rehabilitación económica?, aún en el propio terreno de la incorporación cultural, ¿hemos resuelto cumplidamente cuando menos algunos de sus múltiples aspectos? [...] En vez de incorporación, se propone la tesis integralista. No incorporar al indio sino integrar a México [...], Integrar en lo cultural, no vendiendo retazos de civilización, ni imponiendo cartabones de cultura, menos todavía importando del exterior lo que no es nuestro... (Sáenz,1976:57).

Bajo esta línea, la historia educativa para los pueblos indígenas en el país puede dar cuenta de una serie de procesos simultáneos donde habría que cuestionar donde quedan incorporados los saberes de los profesores o promotor de educación indígenas que, a pesar del proyecto político en beneficio de una sociedad liberal hegemonizada por las ideas positivistas del conocimiento, de la ciencias y la educación de dominio sobre la naturaleza (Mardones y Ursúa, 1982:15-37), los saberes del profesor como actor político educativo que vinculaban el papel comunitario de tejido social, y los saberes particulares de cada población.

En tales consideraciones de corte histórico de cara al contexto actual, podemos observar que todas las consideraciones que buscan reconocer la diversidad que somos como país dentro del plano educativo institucional nos expone que los programas educativos han abordado la educación indígena de forma estructural, con poco interés a sus saberes, tanto de profesores como de la vida comunitaria que los constituye, ya sea desde la perspectiva campesina o indígena, la aportaciones culturales que en materia educativa pudiesen compartir al grueso de la población mayoritariamente indígena, no son objeto de atención sustantiva.

Afirmación y reflexión sobre educación indígena desde la institucionalidad del Estado mexicano, sustentada en la articulación de proyectos educativos ajenos no sólo a las realidades y geografías de los pueblos indígenas, sino a sus cosmovisiones como pueblos y filosofías de vida, en este caso, ya sea como promotor educativo, o como un maestro rural, o líder comunitario educativo, el educador en las comunidades indígenas ha sido en lo concreto, un referente de manipulación por los gobiernos en turno, que según sus políticas agrarias y programas sociales, el Estado mexicano ha utilizado la escuela, los saberes de los profesores y de todo el universo educativo institucionalizado, para “contribuir a la politización de la educación de acuerdo a los ideales -según la ideología dominante-, para reforzar legitimidad en las regiones indígenas mediante el control de la corporación magisterial. (Segovia,1975:98).

1.2.- Consideraciones político-educativas del surgimiento del SERAZLN: Un espacio deliberativo como referencia transversal para acercarse a una educación alternativa.

La supuesta inferioridad, incapacidad o las políticas asimilacionistas, de segregación, producto también de una historia oficial, que posiciona permanentemente su condición de atraso, producto de su naturaleza histórica pre-hispánica. Lectura histórica que entiende el desarrollo humano a partir de un enfoque evolucionista, funcional, mecanicista y pragmático que entiende el progreso, las reformas, educativas en este caso, como integración de los indígenas al modelo sociocultural que impone el interés del Estado, su asimilación a los moldes dominantes, su aculturación a la visión hegemónica institucionalizada que se impone como único devenir.

No es la intención en este trabajo retomar las valoraciones jurídico políticas del reconocimiento como pueblo originario dentro de la normatividad institucional establecidas, que si bien son sustantivas, siguen empantanadas en la burocracia estatal como sucede con los Acuerdos de San Andrés Sacamch'en de los pobres, acuerdo establecido entre los pueblos que constituyen al EZLN y el gobierno federal en 1996 y aprobadas en 2001 con la Ley de Derechos y Cultura Indígena que no reconoce la premisas de hacer “sujetos de derecho público” a los indígenas del país, referencia transversal para la construcción de procesos, sea educativos, de salud, o de proyectos económicos. (López, 2001).

Sin embargo, ante estos procesos históricos se levantan procesos de las comunidades indígenas que exponen estructuración de procesos educativos, de apropiación de conocimiento, de saberes y de su historia. Muestra de ello, lo vemos en una experiencia educativa que lleva ya más de 18 años como la del Sistema Educativo Rebelde Autónomo Zapatista de Liberación Nacional (SERAZLN) de los 22 años del EZLN como movimiento político-militar. Ya sea desde del evento político *denominado Festival mundial de Resistencias y Rebeldías contra el Capitalismo* (2014-2015), o de su referencia educativa en términos de incidencia en la escena política llamada *Escuelita zapatista* (2013-2014), con propuestas de evaluación novedosas contrarias el contexto hegemónico educativo, el zapatismo ha dado razón de un alto nivel de cohesión organizativa. (Escobar, Jiménez, Silva, 2015).

En tal línea, y rescatando la educación zapatista como experiencia alternativa al sistema educativo institucionalizado, la aportación del zapatismo en materia educativa dentro del SERAZLN, la encontramos en 1997 cuando los zapatistas elaboran sus propios planes de estudio y espacios educativos con la intención de ligar la educación con la historia de los pueblos indígenas de la zona. En este caso, los promotores de la educación concatenaron saberes de los ancianos y áreas de conocimiento con cinco ejes temáticos que destacan las áreas de Matemáticas, Lengua, Vida y medio ambiente, Historia, Integración en el básico -primaria y secundaria-. Y que a su vez, se relaciona con una propuesta de desglose de contenidos de once ejes fundamentales representados por las demandas políticas de los zapatistas: Techo, Tierra, Alimentación, Trabajo-producción, Salud, Educación, Justicia, Libertad, Democracia, Autonomía e Independencia (Baronet, 2009).

Proyecto educativo del SERAZLN que no se podría entender sin considerar la importancia del espacio deliberativo que representan las Juntas de Buen Gobierno. En este sentido, dichas conceptualizaciones como la deliberación, la cooperación social o la persuasión en un fin común, se fundamenta en la deliberación del diálogo en la escena política, en el espacio público, en la "rex pública", retomando el sentido ético de la política,

[...] El concepto de una política deliberativa solo cobra una referencia empírica cuando tenemos en cuenta la pluralidad de formas de comunicación en las que se configura una voluntad común, a saber, no sólo por medio de la autocomprensión ética, sino también mediante acuerdos de intereses y compromisos, mediante la elección racional de medios en relación a un fin. (Habermas, 1999:239).

En este sentido, el espacio deliberativo que representan la Juntas de Buen Gobierno es la referencia originaria de construcción de tejido social, de organización social autónoma, de producción del tejido social desde la comunidad en resistencia política por la comunidad y que permite la vitalidad del proyecto educativo zapatista en relación directa con la vitalidad de las necesidades escolares de dichas comunidades.

[...] Entonces eso empiezan a pensarlo y hasta que sale así, de que, por ejemplo, la zona trabaja colectivamente, entonces el pueblo, o sea su pueblo del promotor o el formador de educación, que participa las bases de apoyo ahí en el trabajo colectivo, entonces la propuesta de la junta es que entonces esos miembros bases de apoyo del pueblo de formador, es de que ya no se vayan allá en el trabajo colectivo, que le trabajen su milpa, su frijolar, su cafetal, su potrero a la familia del compa formador. Entonces ya tiene maíz, tiene frijol, tiene cafetal, tiene algunos animalitos, pero son los compas bases que la van a hacer ese trabajo, entonces así ya puede tener su paguita. Entonces no se le da un apoyo, no se les da un salario a los compañeros, compañeras, formadores de educación..." (Enlace zapatista, 2015).

De alguna manera tal ejemplo en materia organización política como precondition de proyectos autónomos, en este caso de educación autónoma zapatista, no podría dar cuenta de su propio proceso sin tomar en cuenta la participación activa comunitaria que construye su realidad social, que busca la reafirmación de sus integrantes como sujetos creadores de su propia realidad, sujetos activos y constructores de sus propios procesos de desarrollo organizativo según sus necesidades de formación y educación en un tipo particular de visión del mundo, de saberes y espacios educativos como herramientas de pensamiento, de poder y de posibilidad.

Ahora bien, es innegable que los datos y las referencias bibliográficas pueden dar cuenta del proceso educativo que representa el SERAZLN, no obstante, el origen de esta investigación centrará su interés en los saberes que los promotores de educación zapatista recuperan y construyen a partir de los contenidos de enseñanza, como revitalizan el papel que juega la comunidad en la *compartición* de esos saberes y su vínculo con la lucha política, que permite a su vez, la estructuración de una escuela autónoma, todo esto en el nivel primaria, problematizando la experiencia educativa zapatistas como referencia formativa, política, y cultural.

Una de las referencias que nos conduce al tema de la educación en el SERAZLN tiene su antecedente en los salones que conocí en mi visita al caracol zapatista de “La garrucha” en 2010. En ese momento tenía interés por conocer las dinámicas de trabajo establecidas en las escuelas zapatistas y se presentaban cuestiones al respecto: ¿Cómo sería una clase de un promotor de la educación con sus alumnos: dispersa, integral, repetitiva?, ¿Qué tipo de relación establece el promotor de la educación en el salón de clases: protocolaria, horizontal, vertical?.

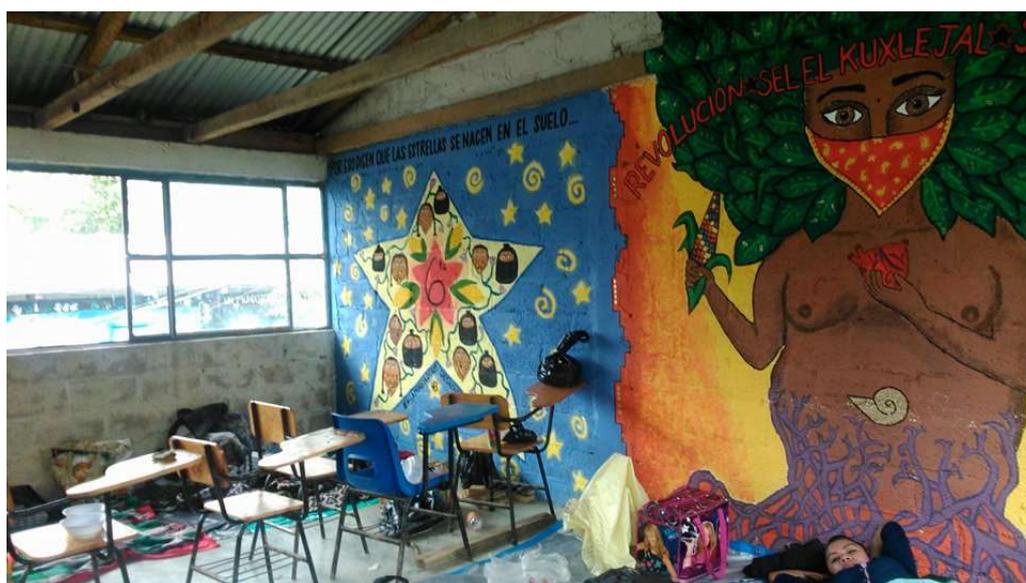
Frente a tales cuestionamientos, tenía una referencia básica en el Centro de Español y Lenguas Mayas Rebelde Autónomo Zapatista (CELMRAZ), en donde las clases tenían una inspiración en el SERAZLN. Esta consideración sobre este Centro de Lenguas Zapatistas no era una referencia acabada para poder dar una respuesta a nuestras interrogantes planteadas en el párrafo anterior. Ante tal hecho, se hizo obligado buscar dentro de Caracoles visitados con anterioridad dichas respuestas, aventura que no iba ser menor, no sólo en tiempo o distancia, sino en la construcción de tales respuestas. Y fue así que de esta manera se plantearon estancias a los Caracoles Zapatistas en el Caracol de Oventik y de La Garrucha.

En tales estancias para comprender la naturaleza del funcionamiento de las escuelas zapatistas, la cuestión política siempre se hizo presente como precondition del funcionamiento del sistema educativo zapatista, en donde las Juntas de Buen Gobierno son el referente concreto que permite la funcionalidad de las escuelas, salud, cooperativas, organización de las mujeres, y proyectos productivos. Escenario fundamental, que permite a su vez la posibilidad de organizar eventos políticos y de difusión cultural como los Festivales, Coloquios, Foros de otras organizaciones sociales vinculadas con el EZLN, tales como los eventos políticos del Congreso Nacional Indígena, (CNI) o de apoyo a los padres de los normalistas desaparecidos de Ayotzinapa y profesores de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE). Espacios de difusión para otras expresiones de lucha social en las que el zapatismo siempre se mostrado solidario y cercano, en tanto movimiento social y alternativo.

1.3. Los saberes en el marco de los contenidos de enseñanza de los promotores de la educación del SERALN: caminar y preguntar un objeto de investigación.

Para el caso de la reflexión que implica el aula zapatista y las actividades que realizan los promotores de la educación que se explicitan en los contenidos de enseñanza con los que trabajan los niños zapatistas, las primeras valoraciones que pude realizar es que en esos escenarios la integralidad no es tan acabada, ni tan explícita. Es decir, que el Aula expresaba muchas valoraciones sobre el espacio, mucha vitalidad en cuanto representaciones visuales, pero hasta este primer momento de construcción del problema, inexplicable sin la voz de los promotores.

El aula en turno expone de forma simbólica y concreta una amalgama de cultura fusionada, cosmovisiones, prácticas educativas y la lengua. En este caso tenemos una valoración de la lengua Tzeltal, Tzotzil, Chol, Tojolabal, Zoque o Mame, no obstante, el hecho de no poder comprender la lengua, podía visualizar una mujer tomando en la mano izquierda un maíz multicolor y con su mano derecha un corazón, desnuda del tronco hacia arriba, con una pañoleta a mitad del rostro, y una melena de color verde con palabras combinadas en castellano y maya, destacando la única palabra en castellano, “revolución”, más palabras en maya “selel kuxlejal”, que se entremezclaba con otro mural, que tenía una estrella al centro con mucho maíz y rostros de hombres con pasamontañas con un número “seis” al centro y una frase en la parte superior con el siguiente enunciado, “por eso dicen que las estrellas se nacen del suelo”.



(Fotografía-mural 1, 17-30/07/16).

De alguna forma este mural ubicado en el Aula zapatista de Oventik, nos obligaba a plantear preguntas respecto a la importancia que pudieran tener los murales en tal proceso educativo autónomo en dichas escuelas autogestionadas por las bases de apoyo zapatistas desde hace ya más de 20 años, y que se puede resumir en el siguiente cuestionamiento, ¿Qué relación existirá entre la recuperación de saberes en el salón de clases y la comunicación simbólica de sus murales, desde la perspectiva de enseñanza de los promotores de la educación del SERAZLN?.

Esta pregunta fue referencia obligada para dar norte a nuestras inquietudes sobre las escuelas zapatistas que hasta ese momento faltaba documentar de viva voz en tiempo y forma. Frente a tal cuestionamiento sobre la comunicación simbólica de los murales y la relación que tenía con la perspectiva de enseñanza de los promotores de la educación, la recuperación de saberes por parte de los promotores de la educación que se hacían en los contenidos de enseñanza parecía perfilar nuestra investigación, ya que un momento clave de la investigación nos encontró en el aula zapatista, con actividades vertidas de los contenidos de enseñanza según declaración de un promotor de la educación que resguardaba las aulas.

En este caso, las siguientes fotografías que se van a presentar en párrafos posteriores sobre los contenidos de enseñanza en la escuela de Oventik, -que dicho sea de paso alberga tanto nivel primaria como secundaria- nos sirvió como referente obligada para dar mayor forma a nuestro objeto de estudio, los saberes que construyen los promotores en el marco de los contenidos de enseñanza, que para ese momento se empezaba perfilar como el camino de trabajo viable y posible en términos de tiempos de traslados de la Ciudad de México al estado de Chiapas.

En tal objeto de estudio sobre qué tipo de saberes se construyen en el marco de los contenidos de los promotores de la educación zapatistas, se hace necesarios explicitar el Saber o los Saberes como categoría de reflexión. Frente a tal encomienda, podemos exponemos que el Saber, se encuentra disperso en los registros que su práctica genera, que es diferente de los conocimientos que se pueden encontrar en referentes fácticos, libros, teoría o hasta justificaciones religiosas, pero que hace posible, en ciertos momentos, la aparición de una teoría o práctica:

El saber cómo práctica reglada (...) constituye el saber en la sociedad. (...). Los conocimientos, las ideas filosóficas, las ideas cotidianas, así, como las instituciones, las prácticas comerciales y policíacas, las costumbres, todo se refiere a un saber implícito propio de esta sociedad. (Zuluaga, 1999:25).

Para el caso de nuestro objeto de estudio, y su referente cultural imbricado por toda la cultura comunitaria indígena zapatista, el *saber* se expone en un espacio particular donde discurso y prácticas sociales se ha depurado en criterios no protocolarios, ni formales, a diferencia de discursos y prácticas sociales más acabadas desde la perspectiva de una cultura pública dominante. En este caso los elementos que pueden dar cuenta del *saber* se pueden hacer presentes en referencias de la vida comunitaria, en las relaciones con entorno natural, en su actividad de trabajo campesina y que en su análisis cómo *saber* nos permitirá conocer regiones de saber que se han formado ya en el interior de prácticas sociales y de prácticas discursivas propias de dicho contexto indígena: Las prácticas sociales pueden llegar a engendrar dominios de saber que [...] hacen que aparezcan nuevos objetos, conceptos y técnicas (Zuluaga, 1999:62).

Frente a estas consideraciones sobre el *saber* y siguiendo nuestra línea de referentes prácticos, un vez que se hizo acto de presencia en la escuela zapatista en Oventik, de forma concreta, se evidencia que en el caso de las actividades de trabajo que tienen en los contenidos de enseñanza hay una orientación de trabajo, producto de un esfuerzo autónomo en la construcción de contenidos de enseñanza por parte de los promotores de la educación, y que hasta ese momento desconocíamos, la pronta visita para conocer la voz de los sujetos y sus herramientas de trabajo en aula, nos permitió mirar una beta de trabajo que tenía que ser documentada más allá de la apología o la denostación propia de las lógicas científicas occidentalizadas y que para fines ilustrativos destacamos en las siguientes hojas de trabajo con las siguientes inscripciones:

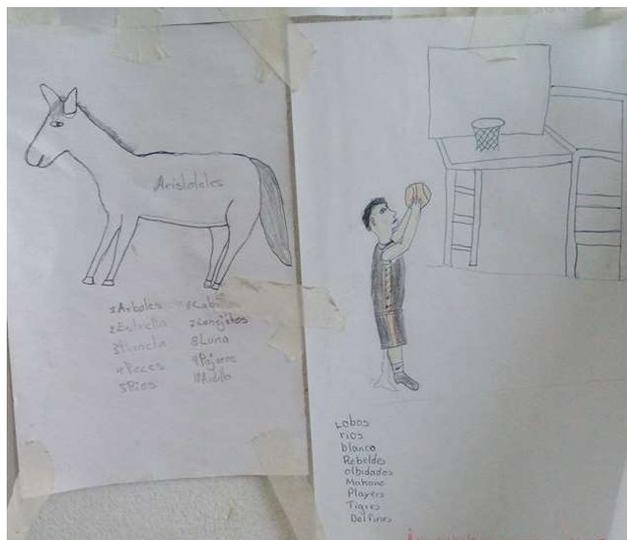


1) Contenido de enseñanza-actividad en clase: “vive a diario como si fuera el último”, una imagen con letras, con la siguiente combinación de dibujos y palabras: “soy (carita feliz dibujada) como una (figura de lombriz), dibujado en el campo con un árbol, en otra imagen se veía en un paisaje con montañas y un sol exponiendo todo un paisaje con palabras dibujadas montaña-tierra; dibujo del “sol-educación”, y dos figuras de personas con pasamontañas, con las palabras, “zapatista”, “ríos”, “flores” y “animales.

(Contenidos de trabajo en aula 1, Escuela primaria del caracol de Oventik 17-30/07/16).

2) Contenido de enseñanza-actividad en clase la imagen de un caballo llamado "Aristóteles" con palabras de animales del bosque: "árboles", "estrellas", "planeta", "peces", "ríos", "caballos", "conejitos" y del otro lado de ese dibujo, la imagen de un jugador de basquetbol, tirando a una canasta con red, abajo una serie de lista, con distintas palabras como; "lobo", "ríos", "blancos", "rebeldes", "players", "delfines".

(Contenidos de trabajo en Aula 2, Escuela primaria del Caracol de Oventik 17-30/07/16).



Estos dibujos plasmados en actividades en clase, exponen una selección de contenidos de lo que sucede en las aulas, donde hasta este momento, no sabemos cómo se dan las dinámicas de trabajo que quizá rompan con esa concepción burocrática de planes y objetivos esperados, sin ningún tipo de reflexión o participación del profesor, en este caso, el promotor de la educación zapatista y el alumno.

En donde el promotor de la educación a través de la selección de contenidos no expone en el currículum un plan a seguir, o una idea acerca de lo que desearíamos que sucediese en las escuelas, sino que puede ser que estemos ante la posibilidad de una selección de contenidos, "conceptuado como el estado de las cosas existente en ellas", (Stenhouse, 1981:27). Para que tal premisa pudiese ser válida de que los contenidos se construyen entre promotores de la educación y el contexto particular de resistencia política, necesitaríamos de mayor información en cuanto a contenidos de enseñanza. Hecho que nos obligó a profundizar sobre las minucias de nuestra estancia en dichos caracoles

1.4. ¿Qué saberes para que cultura?: de la cultura pública dominante a la cultura indígena zapatista.

En tal consideración sobre la educación desde el zapatismo, nos remitimos de forma obligada a las distintas culturas que interactúan en el espacio escolar. En este sentido, la cultura pública y académica hegemónica difiere completamente de la perspectiva indígena comunitaria zapatista. Ya que mientras en la perspectiva de una cultura pública utilitaria se plantea una lógica jerarquizada por la razón -que legitima un tipo de práctica docente en la escuelas-, ¿dónde podríamos colocar la experiencia educativa zapatista, que da profundidad a historias compartidas colectivamente por la comunidad y expuestas en los contenidos de enseñanza de los promotores de la educación?, Experiencia educativa zapatista que va desde las intuiciones autónomas, y que llega hasta la reivindicación identitaria de cosmovisiones y cosmovivencias.

el modelo de racionalidad que ha regido en la sociedad occidental se desvanece. La modernidad, la idea de progreso lineal e indefinido, la productividad racionalista, la concepción positivista, la tendencia etnocéntrica y colonial a imponer el modelo de verdad, bondad y belleza propio de occidente, como el modelo superior y la concepción homogénea del desarrollo humano que discrimina y desprecia las diferencias de raza, de sexo y de cultura” (Pérez, 1995:9)

En tal medida, el modelo de racionalidad imbricado en la cultura pública “como una selección de contenidos destilados” que se evalúan en la cultura académica hegemónica, no hace eco de la diversidad cultural, geográfica y lingüística del país, en la cual la experiencia educativa zapatista no es la excepción. Ejemplo de ello lo podemos encontrar en las leyes educativas del Estado de Chiapas, que indistintamente de los tipos, niveles y modalidades de educación, esta se constriñe a los lineamientos de la reforma educativa del país decretada desde 2013 que además de reproducir una cultura pública concatenada a la lógica del discurso de calidad y pertinencia educativa, expone rezagos en términos educativos alarmantes:

A nivel nacional, el rezago en analfabetismo al 2012 es de 5 millones 135 mil 375 personas de 15 años y más que no saben leer ni escribir, lo que representa un 6.1% de la población de ese segmento de edad. En el estado se concentra una población de 534 mil 691 chiapanecas y chiapanecos que no han adquirido la habilidad que proporciona la lectoescritura, lo que representa un 15.8% con el que se ubica a Chiapas en 2º lugar en este indicador de acuerdo a la Estimación de Rezago Educativo al 2012 elaborado por el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA). (Programa Sectorial de Educación del Estado de Chiapas 2013-2018)

Rezago educativo en el estado de Chiapas que en concordancia con instituciones educativas de carácter federal como el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) que hasta antes de conflicto armado de 1994, tenía en sus promotores educativos una relación bastante hostil con las comunidades en las que eran asignados, al menos en los que se tiene documentación de viva voz de dichas comunidades zapatistas. Ya que frente a la improvisación de proyectos educativos ajenos a las comunidades indígenas por parte de los promotores de CONAFE, se consolidó una cultura pública y académica de maltrato no sólo cultural de prácticas sociales arraigadas en la cultura comunitaria, sino de desprecio y violencia física implícita y explícita.

“los profesores de gobierno regañaban mucho a los alumnos que no entiendan español y hasta les pegaban fuerte con una vara en los dedos, además de que terminaban la primaria en la zona, no aprendían nada, no enseñaban nada, por eso las familias corrían a esos profesores”; (...) “ahora en el caso de las escuelas autónomas pues ya no los regañan, ni les jalan las patillas y aprenden”. (Entrevista Zapatista 2017)

Este referente de viva voz comunitaria de la presencia del Estado en dichas comunidades zapatistas antes de 1994, a partir de los profesores educativos de CONAFE y el rezago educativo estatal, nos obliga a cuestionar elementos de la cultura social dominante, que no sólo se expone la cerrazón de dichos profesores educativos a nuevas ideas y comodidades de trabajo en el espacio educativo (computadora, tabletas, celulares), sino peor aún, el desprecio abierto a través de la violencia física y verbal por experiencias educativas que no se miden, o evalúan según el enfoque de la cultura académica occidentalizada: no hay espacio en esta lógica utilitaria y pragmática de la racionalidad moderna, los proyectos educativos autónomos, que reivindican una cultura pública y académica con cierto equilibrio, no hay espacio para contenidos de enseñanza recuperados y/o reconstruidos por los promotores de educación en función de una cultura pública y académica desde una mirada indígena.

Estas negaciones estructurales sobre la experiencia educativa zapatista también nos obligan a concretar nuestras inquietudes, en este caso los que decantan en la naturaleza de los contenidos de enseñanza que recuperan y construyen los promotores de la educación. En tal valoración, como se da cuenta de este equilibrio entre no sólo la cultura pública y académica, sino entre los contenidos de enseñanza de los promotores de la educación zapatista y las

necesidades educativas de dichas comunidades. En este tenor, se hace obligada dar cuenta de un tipo de cultura que se da en el espacio escolar, la cultura experiencial:

configuración de significados y comportamientos que los alumnos y alumnas de forma particular han elaborado, inducidos por su contexto, en su vida previa y paralela a la escuela, mediante los intercambios “espontáneos” con el medio familiar y social que ha rodeado su existencia. La cultura del alumno/a es el reflejo de la cultura experiencial de su comunidad, mediatizada por su experiencia biográfica, estrechamente vinculada al contexto, mientras que la cultura pública organizada por disciplinas es más bien una cultura conceptual y abstracta, distanciada del contexto inmediato (Pérez, 1995:20)

La necesidad de comprender la naturaleza de los contenidos de enseñanza, los saberes del promotor de la educación zapatista al retomar tales contenidos, y sobre todo, la vitalidad de dicha información con el contexto y las necesidades inmediatas de la comunidad. Es decir, ya en esta tercera generación de educación zapatista, explicitada en los saberes de los promotores de la educación, se da esta utilidad práctica entre la reconstrucción del conocimiento experiencial y las necesidades específicas de las comunidades zapatistas, estaríamos dando cuenta de saberes expuestos en el marco de los contenidos de enseñanza recuperados y reconstruidos por los promotores de educación zapatistas según las necesidades, historia y experiencia de los pueblos zapatistas. Dichas consideraciones se hacen también presentes dadas las condiciones estrictas en que se organizan las escuelas zapatistas en términos de quienes asisten y quienes nos pueden asistir.

“(…) los estudiantes que asisten a las escuelas zapatistas son para zapatistas, todos son parte de los municipios autónomos. No puede haber clases para alumnos zapatistas y no zapatistas, toda la información y conocimiento vertido en clase es parte de las necesidades particulares de las comunidades: se da entrada a las 8:00 de la mañana hasta las 11:00 y después hay espacio para la comida y regresan entre 11:30 y 12:00 horas para tomar nuevamente clase y salir a las 2:00 p.m.” (Entrevista-Promotor-28/02/2017).

Una experiencia educativa autónoma como la que representa el SERAZLN, obliga más que a cuestionar su viabilidad, comprender la naturaleza de su funcionamiento según sus contradicciones tanto en el espacio educativo como en sus métodos de trabajo en el día a día. Experiencias educativas donde los promotores de la educación zapatista que la constituyen, dan cuenta de esta historia colectiva compartida vitalizada y revitalizada sin lugar a dudas, pero aún no desentrañada desde premisas pedagógicas no occidentales desde su constitución como pueblos originarios.

Experiencia educativa obliga a cuestionar la naturaleza de los contenidos de enseñanza en un contexto de saberes hegemónicos marcados por los criterios del libre mercado extrapolado a procesos educativos: historia de resistencia cultural ligados a lo comunitario, a lo mágico, a lo vivencial, que en este momento de la historia mundial expone un tipo de saberes particulares que se oponen a dichas categorías de educación como servicio, como competencias o calidad educativa, y que en el contexto inmediato de la cultura social, no se ha borrado la experiencia ni de la guerra, esa la de 1994, ni la identidad comunitaria de lo indígena, bifurcada entre el racismo y el olvido sistemático.

1.4.1. Problema de investigación.

Frente al discurso hegemónico de la medición, las competencias y las pruebas estandarizadas en las escuelas institucionalizadas por el Estado mexicano, se construyen proyectos educativos autónomos que comprenden las necesidades de una educación con miradas propias desde la cosmovisión indígena zapatista.

1.4.2. Pregunta de investigación

¿Cuáles son los saberes construidos en el marco de los contenidos de enseñanza que recuperan y construyen los promotores de la educación del SERAZLN?

1.4.3. Objetivo

Comprender los procesos de recuperación y construcción de saberes en el marco de los contenidos de enseñanza de los promotores de la educación del SERAZLN, porque a partir de la autogestión han logrado construir proyectos educativos cercanos a sus contextos inmediatos, para visibilizar una cosmovisión de mundo en armonía con el ser humano, sus relaciones sociales y la naturaleza.

1.4.4. Supuesto

Los saberes de identidad construidos en el marco de los contenidos de enseñanza son una referencia transversal de saberes invisibilizados que recuperan y construyen los promotores de la educación del SERAZLN para vivir como pueblos indígenas que exponen al ser humano como parte de la naturaleza con una cosmovisión, cosmo-audiencia y filosofía colectiva del mundo.

1.4.5. Estado del Arte.

Las investigaciones sobre los procesos educativos alternativos en México son múltiples y afortunadamente, con una fuerte presencia de proyectos educativos de pueblos indígenas. En este caso las presentes reflexiones sobre el estado del arte para el caso de nuestra presente investigación sobre recuperación y construcción de saberes en el marco de los contenidos de enseñanza de los promotores de la educación del SERAZLN nos permite trazar un eje de trabajo para poder rastrear la naturaleza de los tipos de saberes que se han documentado.

Y sí es que es el caso, poder apuntalar la necesidad en el caso de la investigaciones de corte cualitativo, de materializar desde la subjetividad de los actores educativos, en este caso, los pueblos indígenas, cuáles han sido las ausencias y los requerimientos para cubrir nuestro eje de actividades, los saberes estratégicos para los pueblos indígenas en un contexto educativo marcado por una serie de saberes hegemónicos y conocimientos -aparentemente omnipresentes y omnipotentes- que no les permite explicitar toda su riqueza y visiones de mundos de vida que representan los pueblos indígenas zapatistas como praxis societal de forma integral y educativa de forma particular.

La reflexión sobre los saberes estratégicos como referente neurálgico de experiencia educativo en el marco de contenidos de enseñanza de los promotores de la educación frente a un mundo de saberes hegemónicos propagados como verdades inmutables que han negado una parte de la visión de mundo que representa la humanidad como totalidad. En este caso, bajo nuestro eje de trabajo sobre los saberes estratégicos -no profesionales- para la experiencia educativa zapatista es que se construyó nuestro Estado del Arte con reflexiones sobre las aportaciones a proyectos educativos que emergen desde la realidad multicausal/diversidad y en constante transformación que hacen más comprensiva a la luz de la investigación en el campo pedagógico las diversas cosmovisiones y filosofías de vida que dan sustento los pueblos indígenas de forma holística.

las tradiciones contrastantes asociadas con episteme y techné como sistemas de conocimiento: mientras la primera se basa en deducción lógica/ axiomas evidentes en sí mismos y en la verificación, y es analítica, articulada, universal, cerebral, teórica, impersonal e igualitaria internamente/jerárquica externamente; la segunda se basa en intuición/autoridad y en el descubrimiento y la creatividad y es no descomponible, implícita, contextual, táctil/emocional, práctica, personal y jerárquica internamente/pluralista externamente (Escobar 2013:98-99).

En este sentido, la reflexión sobre el Estado del Arte para nuestra investigación rastreó algunas ausencias en materia de saberes estratégicos en cuanto a trabajo educativo desde la cosmovisión indígena. Una de las consideraciones de vital importancia para los pueblos indígenas decanta en la importancia del territorio como espacio de comunalidad y trabajo en, por y para la tierra en donde el trabajo campesino cobra importancia como saberes estratégicos y que para el caso de la territorialidad y espacialidad de lo indígena que se trabajó en la investigación de Macías Ortiz, Ramiro Daniel (2011) sobre los aprendizajes del niño indígena Ñha ñhu des-territorializado no es parte de la reflexión a seguir como fuerza cohesionadora de visiones de mundo indígena.

En tal reflexión sobre dicho trabajo sobre la nación indígena Ñha ñhu se vitaliza rol de género y aprendizajes primarios que vincula la dicotomía madre-padre desde el espacio urbano-marginal desarraigado a la tierra como saber estratégico. Perspectiva que para fines de nuestra investigación, explicita a los indígenas en unas condiciones concretas de exclusión material e inmaterial, en condiciones de exclusión y despojo de sus conocimientos y saberes estratégicos, condiciones que lo imbrican en una situación de vulnerabilidad, donde el Estado-nación mexicano, expone de forma estructural a través de sus institutos de asistencia -sea como filantropía o como responsabilidad social- la negación de los saberes de su cultura comunitaria como mundos de vida.

Referencia de investigación de Macías Ortiz que nos permite comprender que la condición de desterritorialización de lo indígena no implica solamente un proceso simultáneo de invisibilidad sistemática, sino en términos educativos, implica la invisibilidad de conocimientos y saberes coadyuvantes a su vitalidad como perspectivas y filosofías de mundos. Reflexión sobre la negación de saberes como articulación integral de prácticas indígenas expuesta en el trabajo de Bruno Baronet (2009) que nos permite profundizar una reflexión de corte socio-político en materia educativa, que reflexiona de forma integral, una investigación de corte cuantitativa y cualitativa desde un enfoque de la educativo intercultural.

El espacio de reflexión que realiza el trabajo de Baronet lleva al plano de la sociología de la educación la naturaleza de las contradicciones que se dan en este terreno, pero sin hacer reflexión densa sobre la naturaleza de los saberes como vitalidad en el plano educativo, desde los pueblos indígenas zapatistas, situación que se hace explícita cuando se lleva al plano del poder la naturaleza de las demandas que dieron origen al conflicto armado de 1994.

En tal consideración sobre el territorio desde la perspectiva indígena y su importancia societal desde su cosmovisión, sería importante destacar la reflexión de un segundo eje de trabajo explicitado en el elemento identitario, en este caso, los saberes estratégicos que dan sentido al arraigo y la identidad cultural como espacio de diálogo tienen un vacío, ya que tales menciones a la identidad y al arraigo se hace desde las relaciones de poder que implican las ciencias políticas: reflexión abierta al cuestionamiento del orden institucional, y que a sinrazón de la realidad, expone a su vez una construcción de pertenencia sólida y arraigada que sobrepasa la naturalidad de la invisibilidad estructural.

Es esta caso, las reflexiones sobre lo indígena en las investigaciones que refieren a la manera en que construyen sus proyectos educativos expone una temporalidad y espacialidad contrastada que no permite ubicar en términos de vacíos las nuevas condiciones de los pueblos originarios en términos de movimiento social y político, y la manera en cómo se aterrizan en la experiencia del día a día, las condiciones en que se estructura tales proyectos, no en la idealización sino en la resistencia integral que plantea una forma alternativa de recuperar y apropiar los saberes estratégicos para los pueblos indígenas sea desde la ciudad o desde la propia construcción de un propio sistema educativo, con contenidos de enseñanza y sus propios promotores educativos, como en el caso que nos representa la investigación que hacemos sobre SERAZLN.

Elemento identitario que a través de la educación y en la cultura colectiva indígena se articulan procesos pedagógicos y políticos, donde lo educativo no se articula por encima de lo indígena, sino que sobre lo indígena de forma transversal se constituye toda una proyección de mundo, y es precisamente en dicha reflexión, donde el trabajo de Karina Garduño Guzmán (2007) sobre pedagogía de la diferencia, revitaliza tal elemento indígena que cuestiona la institucionalidad de una política asimilacionista por parte del Estado mexicano en materia educativa, pero que no termina por considerar los saberes indígenas zapatistas como referente material concreto: reflexión sobre prácticas y sentidos de los maestros de la Dirección General de Educación indígena de Chiapas en donde el enfoque metodológico centro sus consideraciones en el análisis del discurso con un vacío cualitativo de la estructura operativa del SERAZLN, distanciado de la realidad que viven los promotores de la educación como sistema educativo alternativo y su transversalidad política como proyecto educativo en resistencia contra los saberes hegemónicos del capital que reproduce en las escuelas institucionalizadas.

Los trabajos rescatados para realizar nuestro Estado del Arte busca también exponer que la crítica a la realidad educativa por parte de los pueblos indígenas zapatistas se encuentra estructurada en una dimensión integral, ya que frente a las carencia materiales y la falta de recursos, la construcción de proyectos educativos alternativos como el que representa el SERAZLN, marginado del sistema educativo dominante de forma estructural, permite visualizar y comprender las contradicciones y naturaleza de los proyectos educativos alternativos que no buscan dar cuenta de cómo hegemonizar el saber o lo saberes, en jerarquizar tal o cual saber, sino en la reflexión profunda de la necesidad de comprender al otro como reflexión de saberes compartidos como totalidad que permite la reafirmación de la humanidad en su diversidad.

el acoplamiento de los conocimientos eruditos y las memorias locales, acoplamiento que permite la constitución de un saber histórico de las luchas y la utilización de ese saber en las tácticas actuales (...) Ese saber común, que Foucault encuentra descalificado, ese saber local y diferencial incapaz de unanimidad, prolifera actualmente en forma casi incontenible (...) saberes que estaban descalificados como saberes no conceptuales, como saberes insuficientemente elaborados: saberes ingenuos, saberes jerárquicamente inferiores, saberes por debajo del nivel del conocimiento o de la científicidad exigidos” (Foucault, 2002:22-21)

En tal línea Sousa de Santos (2010) plantea el elemento alternativo de la traducción intercultural contra la imposición colonial sistémica: el diálogo de saberes, el diálogo inter-epistemológico de saberes desde la matriz de pensamiento de los pueblos indígenas en donde el reclamo se hace regional, latinoamericano, desde los mapuches en Chile, pasando por el Movimiento de los Sin Tierra, hasta las comunidades indígenas en Ecuador, Argentina y México. que expone más que una ausencia, la necesidad de dar cuenta de tales diálogos, con los actores educativos emergentes, en dar vitalidad a la experiencia de mundos de vida que centré el análisis de lo educativo al interior de los movimientos sociales.

La necesidad de dar cuenta de diálogo entre los saberes dominantes que impone esta gran entelequia denominada modernidad y los saberes particulares de los pueblos indígenas zapatistas, a través de los contenidos de enseñanza de sus promotores de la educación, es la reflexión sustantiva de nuestra investigación, ya que la experiencia zapatista no es una reflexión ortodoxa en términos de incorporación de contenidos de enseñanza, ni un discurso ideologizante de como organizar socialmente la revolución.

La experiencia educativa zapatista parte de los saberes de sus promotores de la educación, que es ante todo, una experiencia educativa que incorpora miradas de los pueblos zapatista con una acción profundamente colectiva, que reflexiona en la praxis con sentido transformador la diversidad de epistemología que el mundo es, que incorpora contenidos de enseñanza del sistema educativo institucionalizado, y que no niega su riqueza como reflexión de otro que no puede ser, hasta no dar cuenta de su otro que también lo reafirma, que incorpora en sus contenidos de enseñanza para dar cuenta de sus saberes particulares, reflexiones plasmadas en su Comité Clandestino Revolucionario Indígena-Comandancia General, en sus voceros, que van desde reflexiones de los Subcomandantes Moisés y el Subcomandante Galeano y llega hasta la historia y experiencia de indígenas ancianos conocido por todos los indígenas zapatista llamado el viejo Antonio, sin dejar de comprender lo indígena entrelazado a la contemporaneidad con todas sus contradicciones.

Reflexiones de los saberes en los contenidos de enseñanza por parte de los promotores de la educación barnizados por la cosmovisión y cosmoaudiencia indígena, que en términos de vacíos de los trabajos documentados busca comprender un contexto concreto, articulado en la invisibilidad de sus sujetos educativos, las condiciones de vida de los bases zapatistas, no en los grandes referentes idealizados por los medios de comunicación, ni en la apología de las investigaciones extravagantes que dan cuenta de lo extraordinario para el discurso del mestizaje, que no pocas veces, aplaude en la distancia la experiencia educativa alternativa zapatista, pero que en lo concreto institucional no es relevante como propuesta educativa para lo occidentalizado.

Experiencia educativa fundamentada en los saberes particulares que recuperan y reconstruyen los promotores de la educación, una reflexión epistemológica que hace de la diversidad una reflexión concreta, construida en tres generaciones de sujetos educativos, la certeza concreta de acciones organizadas que permiten en contradicción, la vida escolar que no hace apología en campos de entrenamiento para seguir las tesis del sujeto revolucionario del siglo pasado, sino que incorpora una forma de educación que posibilita poder en la historia oral, en el trabajo campesino, en la identidad como turbión epistemológico que reafirma la condición humana en todas sus dimensiones, que empieza su reflexión en el principio de reconocimiento a los diferentes, y a sus pensamientos, a sus saberes, a su humanidad.

CAPÍTULO 2: CONSIDERACIONES TEÓRICO-METODOLÓGICAS: ETNOGRAFÍAS DOBLEMENTE REFLEXIVAS PARA COMPRENDER LOS SABERES QUE RECUPERAN Y CONSTRUYEN EN EL MARCO DE LOS CONTENIDOS DE ENSEÑANZA LOS PROMOTORES DE LA EDUCACIÓN DEL SERAZLN.

Una de las experiencias más complejas en términos de investigación en materia educativa, radica en la forma de acercarse a aquello que nos interesa comprender, en este caso, en la presente investigación sobre los saberes que recuperan y construyen los promotores de la educación en el marco de los contenidos de enseñanza del SERAZLN, hacerlo de manera lógica, coherente y consistente ha sido una empresa muy enriquecedora, no librada de desencuentros e inconvenientes.

Las estancias realizadas a las escuelas zapatistas y los acercamientos en la comunidad que los imbrica directamente, implicaron a su vez dos grandes momentos dentro de nuestras inquietudes. En tales hechos, ubicamos los primeros momentos de la investigación, la construcción del problema sobre la experiencia educativa zapatistas, ¿qué es importante de tal experiencia en educación?, ¿qué puede aportar a la educación en nuestro país, tal experiencia educativa de aquel estado lejano llamado Chiapas? y que le fue consecutivo a su vez, un segundo momento de trabajo a dichas comunidades y escuelas para poder dar cuenta de una pregunta de investigación consistente y propositiva a cualquier interesado en dichos proyectos educativos alternativos con una metodología etnográfica doblemente reflexiva.

En este caso, los instrumentos seleccionados, o las estrategias para dar cuenta de tal experiencia educativa, implicó un verdadero ejercicio heurístico que se enriqueció con un obligado diario de campo inherente a la etnografía reflexiva, que permitía documentar en los espacios y tiempos disponibles las inquietudes, las contradicciones, pero sobre todo las subjetividades que exponían acciones dentro de un contexto educativo “muy otro”, las escuelas zapatistas. Diario de campo que nos llevó a su vez a la obligada recuperación visual que nos diera referencia fáctica de soporte narrativo, y que se empezó a enriquecer con la charlas-entrevistas con los promotores de la educación, referentes nodales que implican “la necesidad de recuperar las voces, las acciones y los significados inmediatos, desde el punto de vista de los actores” (Bertely, 2000:29).

2.1. Etnografías doblemente reflexivas para comprender los saberes en el marco de los contenidos de enseñanza de los promotores del SERAZLN

Son muy amplios los debates sobre las ciencias sociales y las ciencias naturales en términos del abordaje de un objeto de estudio, si las ciencias sociales son científicas, si estas cumplen con los criterios de objetividad, veracidad o ponderación tal como manda el método de investigación científico. En el caso de la presente investigación que tiene como objeto de estudio los saberes de los promotores de la educación zapatistas consideramos pertinente rescatar algunas consideraciones sobre las ciencias sociales, particularmente las que refieren a las ciencias interpretativas ya que en el caso de este particular objeto de estudio se dará cuenta de una educación alternativa inmersa en un contexto de vida social llena de símbolos, significados y cultura de los pueblos indígenas tzeltales zapatistas.

Las consideraciones sobre las ciencias interpretativas se centrarán en la razón de ¿por qué tales saberes se recuperan y construyen en el marco de los contenidos de enseñanza? y no otros saberes, cómo los hegemónicos propios de una cultura cruzada con la lógica liberal de las sociedades occidentales comentada en el capítulo anterior. En este caso la recuperación de una ciencia interpretativa que nos permita comprender la vida social como modeladora de sentidos a partir de ciertos códigos y símbolos propios de una cultura particular la encontramos en la antropología.

La antropología es una ciencia, pero una ciencia de un tipo particular: es una ciencia interpretativa. Como cualquier otra ciencia, aspira a un conocimiento general y objetivo. Sin embargo, el carácter especial de las descripciones que realiza, la hace de alguna forma menos ambiciosa a este respecto que las ciencias naturales (Sperber, 1991:111).

En el caso de la antropología como ciencia interpretativa para el caso de esta investigación, la entendemos no como una ciencia interesada en las particularidades de una cultura que cruza con otras culturas de forma única, sino como totalidad de diversidades culturales que hacen la propia existencia del ser humano. Tal consideración se expone con una reflexión de corte etnográfico, ya que las inquietudes sobre los saberes recuperados y contruidos por los promotores de la educación del SERAZLN, exige comprender de qué manera tales saberes son experimentados subjetivamente por los promotores de la educación, frente una riqueza y diversidad de pensamiento en las propias comunidades tzeltales zapatistas, contextualizadas en un aula particular trasversal a la escuela y a la comunidad.

En el caso particular de la antropología como ciencia interpretativa y la etnografía como disciplina que busca comprender *las dimensiones simbólicas de la acción social* se sumerge en los problemas y voces de los actores, desde la conceptualización propia de su subjetividad, que dé respuesta no, a nuestras inquietudes particulares, ideológicas, académicas, laborales o de posibilidad de mundo, sino *que pueda darnos acceso a las respuestas dadas por los otros* (Geertz 1992:40). Consideración metodológica fundamental ya que las investigaciones de corte interpretativo como la presente investigación sobre los saberes de los promotores de la educación tienen un significado subjetivo muy concreto que nos permite vincular la acción humana y la conducta humana.

Relación entre acción y conducta humana para comprender las dimensiones de la acción social que nos acerca de forma particular a la realidad, la investigación en las ciencias interpretativas. En este caso particular, una disciplina como la etnografía que trasciende las relaciones causales del método científico en la ciencias exactas, es una consideración teórica metodológica fundamental, ya que su comprensión para acceder a la realidad nos obliga a comprender que el comportamiento de los seres humanos está constituido por acciones, y ese rasgo sustantivo de las acciones tiene un sentido, una razón de ser, para quienes las realizan, y “el convertirse en inteligibles para otros sólo por referencia al sentido que les atribuye el actor individual” (Carr y Kemmis, 1988:103). En tal línea sobre la acción, conducta humana y las texturas de sentido subjetivo generadas en espacios de la realidad material concreta y las ciencias interpretativas que tienen su génesis en las ciencias sociales Weber expone:

En acción se incluye cualquier comportamiento humano en tanto que el individuo actuante le confiere un significado subjetivo. En este sentido, la acción puede ser manifiesta o puramente interior o subjetiva: puede consistir en la intervención positiva en una situación, o en la abstención deliberada de tal intervención o en el consentimiento pasivo de tal situación. La acción social en la medida en que, en virtud del significado subjetivo que le atribuye el individuo actuante (o los individuos) tiene en cuenta el comportamiento de otros y orienta su dirección en consecuencia (Weber citado en Carr y Kemmis 1988:102)

Formas de acceso a la realidad que se plantean en la etnografía interpretativa centrada en la subjetividad de los actores y que implica una reflexión comprensiva y heurística por parte del investigador para interactuar con ese espacio y subjetividad cultural ajena a su contexto con el objetivo de buscar y construir el ¿por qué? de esa acción, que en términos de las ciencias interpretativas implica búsqueda y construcción de conocimiento.

Para el caso concreto del ¿por qué? de tales saberes por parte de los promotores de la educación del SERAZLN, en donde la complejidad de dar cuenta de tales saberes radica no en la reflexión técnica de las inscripciones y las interpretaciones mecánicas y la reflexividad del investigador ante sus audiencias académicas, sino a dar cuenta de las significaciones de textura de sentido fieles a sus propias construcciones de mundo y perspectivas materiales de realidad.

La relación intersubjetiva y dialéctica entre el sujeto investigador y el actor-sujeto investigado que surge de este tipo de “etnografía doblemente reflexiva” (...), mantenida en espacios tales como las entrevistas dialógicas (diarios de campo) y los grupos de discusión, o los foros “inter-saberes” y/o de “inter-aprendizaje” (...) de retroalimentación y debate entre activistas y académicos, genera un continuo y recíproco proceso de crítica y autocrítica entre ambas partes. (Leyva, 2018:290).

Estas consideraciones sobre la subjetividad de las acciones y las texturas de sentido fieles a construcción propias de los sujetos de investigación trasciende la obligación ética del investigador de comprender la naturaleza de las acciones dentro un contexto de símbolo y códigos significados, y en el caso particular de nuestro objeto de estudio en el caso de los saberes de los promotores de la educación de SERAZLN, también implica una reflexión dialógica entre el sujeto-objeto investigador y el sujeto-objeto de la investigación. La relación dialéctica entre el sujeto-objeto investigador y el sujeto-objeto de la investigación expone un esfuerzo etnográfico de doble reflexividad, la que implica dar cuenta de las acciones subjetivas complejizadas desde su propia construcción, y la reflexión activa en su observación que implica una reconstrucción-deconstrucción permanente de la teoría y la práctica en la investigación interpretativa.

Ello alimenta una doble reflexividad que, oscilando entre papeles “emic” y “etic”, entre perspectivas de actor-activista y de observador-acompañante, desafía continuamente las conceptualizaciones y “teorías implícitas” de ambos tipos de participantes. El resultado es una incipiente, pero muy fructífera interteorización entre la mirada académica-acompañante y la mirada activista igualmente autorreflexiva. Así entendido, este tipo de investigación dialéctico-reflexiva acerca de la realidad social es, a la vez, su crítica, con lo cual la misma relación etnográfica se convierte en praxis política. (Leyva, 2018:291).

Reflexión dialéctica etnográfica que da vínculo al objeto y al sujeto de estudio que implica la contrastación de la inscripción, el análisis y la observación con una interpretación profunda de la acción desde su propia subjetividad, de contrastación entre su acción significada y la “praxis” documentada, que haga explícito una aproximación a matrices culturales que rompan la dualidad mecanicista sujeto-objeto en las investigaciones interpretativas y permitan la construcción de investigaciones de corte etnográfico profundas, densas en su amplia conceptualización.

2.2. Un acompañamiento teórico-metodológico para dar cuenta de los saberes que se recuperan en el marco de los contenidos de enseñanza de los promotores de la educación.

La vitalidad del proyecto educativo del SERAZLN se entiende a partir de la integralidad comunidad-escuelas-promotores, nunca separadas o disgregadas, que expone a su vez, el elemento autonomía-comunitaria/autogestión-educativa/resistencia política, dentro de una realidad materializada por un contexto social de acecho político, en donde los procesos educativos y sociales mediante los cuales se produce son producto de la organización social comunitaria.

“En particular convendría centrar la atención en conferir la categoría de problemático a lo que cuenta como conocimiento, ya que ello facilitaría la investigación de las maneras en que el saber se organiza socialmente, se transmite y se valora en las escuelas” (Carr y Kemmis, 1988:99).

En tal sentido, la presente investigación, busca comprender la forma en cómo se recuperan y construyen saberes en la enseñanza desde el marco de los contenidos de enseñanza de los promotores de la educación zapatistas, en la forma en que se da cuenta de dichos saberes, en el tipo de formación de ser humano que se busca en tales aulas. Cabría aquí el espacio para la valoración ontológica y metodológica de cómo el método cualitativo ubica su análisis en campos, sea del interaccionismo simbólico o hermenéutico, que sus aportaciones en términos de producción de conocimiento, se fundamentan en los procesos interpretativos personales de la realidad, basados en experiencias previas (Delgado, 1999:25-50).

En tal sentido, sería importante destacar en términos de construcción de conocimiento científico, que la orientación de las investigaciones interpretativas como es el caso del presente trabajo remonta a toda una tradición científica basada en una concepción del mundo que busca dar cuenta de *con el fin de que* ocurren los fenómenos constituidos en la tradición aristotélica del método científico y que busca trascender a su vez la concepción funcional y mecanicista del mundo que la tradición galileana había apuntalado como referencia de conocimiento y de ciencia.

“Será a caballo de estas dos tradiciones, aristotélicas y galileana, de sus respectivos puntos de vista sobre la explicación científica, sobre los que se desencadenará la disputa. Comprendemos ahora porque hablando en un sentido muy amplio, la confrontación puede ser expresada en términos de explicación causal versus explicación teleológica o, como diremos más adelante (Erklaren) contra comprensión (verstehen)”. (Mardones y Ursúa, 1982:20).

Este punto de debate, sobre los métodos cuantitativos y cualitativos es nodal para las ciencias, ya que va determinar la referencia de conocimiento según el “Erklaren”, donde la razón de ciencia y de conocimiento se sustenta en función de criterios numéricos como referencia explicación causal, en contraste con los métodos cualitativos en donde se requiere encontrar señales de lo que se contiene como potencialidad en una situación dada, en el “Verstehen” comprensivo del actuar de los sujeto en el mundo cotidiano de la vida.

“(…) en este marco del mundo cotidiano de la vida es donde se encuentran los verdaderos problemas de investigación, en lugar de los que alteran la rutina social. El orden social se explica en términos de las costumbres, las circunstancias concretas y la interacción social. EL DESCUBRIMIENTO Y LA EXPOSICIÓN son más IMPORTANTES en la investigación que la explicación y la predicción. Aquí las generalizaciones se elaboran tentativamente en función de la capacidad específica que cada investigador tiene para interpretar los datos” (Delgado, 1999:191).

Y aquí se hace presente la importancia de la interpretación para esta investigación: dar cuenta de una estructura intrínsecamente significativa, en este caso los saberes de los promotores de la educación en el marco de los contenidos de enseñanza, de los elementos y condicionantes de dichas comunidades que la hacen posible, de comprender porque razón los sujetos, dan cuenta de tal recuperación y construcción de saberes a partir de los contenidos de enseñanza en un aula específica, considerando a su vez, un contexto de saberes hegemónico a escala estatal, nacional y mundial.

Solo pueden ser interpretadas por referencia a los motivos del actor, a sus intenciones o propósitos en el momento de llevar a cabo la acción. Identificar correctamente esos motivos e intenciones es entender el significado subjetivo que la acción tiene para el autor (...). Las acciones a diferencia del comportamiento de casi todos los objetos, siempre incorporan la interpretación del actor, y por ese motivo solo pueden ser entendidas cuando nos hacemos cargo de los significados que el actor les asigna. Una de las misiones de la ciencia social interpretativa consiste en descubrir esos significados y hacer inteligible la acción. (Carr, y Kemmis, 1988:103).

Una vez precisada la naturaleza de las investigaciones interpretativas, sería vital exponer la razón y pertinencia de una investigación interpretativa de corte etnográfico en el caso de nuestro proyecto en turno. En este caso, para los estudios etnográficos es importante rescatar qué si bien dichos estudios tienen su origen en la disciplina antropológica, tal disciplina expresó en sus inicios, una perspectiva metodológica en la búsqueda permanente de leyes generales fundada en el operacionalismo del método científico aplicado a las ciencias sociales.

En este caso, la presente investigación dará cuenta de las aportaciones que se hacen en la antropología simbólica expuestas en algo que Gilbert Ryle denominó a su vez “descripción densa”, y que implica a su vez un análisis antropológico que da cuenta tanto de relaciones, informantes, transcripción de textos, trazar mapas del área o de elaboración de diarios, pero que fundamentalmente expone un esfuerzo intelectual, una especulación elaborada. En este caso, la descripción densa se expone interpretando expresiones sociales que parecen enigmáticas en la superficie que obliga a entender las estructuras entrelazadas e interacción de signo a un esfuerzo intelectual “pensar pensando”, “pensando pensamientos”: (Geertz 2003).

La descripción densa en tal caso, para la investigación presente requirió de un trabajo de campo reflexivo, que nos permitió dar cuenta de una descripción minuciosa y detallada de los eventos cotidianos centrada en los promotores de la educación del SERAZLN. En tal caso, los símbolos culturales no serán el eje de trabajo de tales descripciones minuciosas, sino más bien el significado de las acciones como son, ¿por qué cierto tipo de saberes plasmados en los contenidos de enseñanza por parte del promotor de la educación en el aula?, interrogante, que nos permitirá estructurar una respuesta sobre qué tipos de saberes se construyen y recuperan en el aula del SERAZLN, además de los aspectos políticos de la necesidad de una escuela para un movimiento social como el que representa el EZLN.

“La comprensión de lo específico se hace necesario a través de la documentación o registros de detalles concretos de las prácticas. El interés del etnógrafo por conocer lo emic, es decir, la percepción desde dentro que de sí mismo tiene un grupo social, lo motiva a trasladarse al lugar de los hechos donde tiene y mantiene un contacto con los integrantes de ese grupo. Lo que un buen etnógrafo hace, según Geertz, es “estar allí” conocer y entender a los actores, las gentes y sus vidas.” (Calvo, 1992:11).

De alguna manera estas expresiones enigmáticas son las que denominamos a su vez, interpretación de sentido, lo “emic” que plantea la propia percepción desde dentro que de sí mismo tiene un grupo social para el caso de las prácticas docentes de los promotores de la educación, se expone como algo que va más allá de la representación sensorial, ya que implican una elaboración mental compleja, una abstracción” (Piña, 1997), en este caso, una elaboración mental que da cuenta de un tipo de recuperación y construcción de saberes, propios del entramado cultural-indígena-político-social que lo constituyen y que se sustenta en los fundamental con el trabajo empírico y se enriquece en la reflexión teórica:

“De lo anterior se desprende el hecho de que el trabajo etnográfico, con su importante ingrediente empírico, cumple a la vez, con una función teórica orientada a la construcción de conocimiento a través de lecturas y de la interpretación de realidades directamente observadas. “Estar allí” implica desarrollar una capacidad reflexiva durante todo el trabajo en campo, que le permita al etnógrafo descubrir lo invisible, detectar los actores, entender sus intereses, acciones, alianzas y contextualizar históricamente los acontecimientos, en otras palabras, que le permita dar sentido y coherencia a lo que sucede” (Calvo, 1992:11-12).

Tal proceso para dar cuenta del sentido y coherencia de lo que sucede en las escuelas zapatistas, nos plantea la necesidad de comprender la experiencia escolar de los promotores de la educación zapatista en tales espacios de comprender la razón de las escuelas, sus aulas con sus particularidades, y sustancialmente la perspectiva de los promotores de la educación en el marco de los contenidos de enseñanza que construyen saberes, cosmovisiones, cosmovivencias, posibilidades concretas de realidades alternas. Nos interesa, más que evaluar la realidad escolar en función de la normatividad institucional, dar cuenta de los tipos de saberes de los que son depositarios los promotores de la educación circunscritos en “la experiencia escolar cotidiana que condiciona el carácter y el sentido de lo que es posible aprender en la escuela” (Rockwell, 1995:15).

2.3. Un diario de campo apoyado con fotografía para dar soporte a una realidad educativa alternativa: elementos para una revisión de escenarios.

La construcción del diario de campo para documentar la experiencia educativa de las escuelas zapatistas ha evidenciado todas las virtudes de la realidad, que en palabras sencillas se expone, mofando de toda la teoría posible. En este caso para dar cuenta de nuestra experiencia en campo en tal proceso educativo la utilización del Diario de campo se concentró con una estructura muy básica de Inscripción-interpretación (Bertely 2000) que permitiera documentar el día a día de actividad en ese Caracol, y que permitiría a su vez, poder interpretar tales actividades del promotor de la educación en su espacio societal. En tal sentido, la selección del Caracol de “La Garrucha” se hizo en función del contacto clave, base de apoyo zapatista que se tiene desde 2014, relación cercana producto de mi proyecto de investigación en licenciatura sobre hábitos y prácticas políticas.

Es importante mencionar que, para poder hacer una entrevista a un promotor de la educación en las escuelas zapatistas, las facilidades no fueron siempre otorgadas ya que al momento de realizar dicha petición no había actividad escolar en las escuelas zapatistas en las estancias realizadas en campo, según nos expuso la Junta de Buen Gobierno. Dicha negación de permiso para permanecer incluso en el Caracol, cosa que no había pasado en otras estancias, fue resuelta casi al momento, ya que el “contacto” clave base de apoyo zapatista, o mejor dicho, nuestro interlocutor contactado hace un par de años, -trabajador de una cooperativa de abarrotes zapatista, y como tal miembro comunitario del EZLN-, ofreció su casa para quedarme los días necesarios para poder documentar tal experiencia educativa en las escuelas zapatistas.

No deja de ser sustantivo las facilidades otorgadas por nuestro interlocutor zapatista, ya que gracias a ellos y a su familia en lo general, se contó con experiencias de trabajo en el aula zapatista, cultura escolar, contenidos escolares, valoraciones sobre los promotores de la educación, no sólo desde la escuela como espacio de enseñanza, sino de todos sus demás condicionantes para su viabilidad como proyecto autónomo del EZLN: es decir, el papel que tiene la comunidad en el funcionamiento de dichas escuelas, el papel que tienen la contribución de trabajo colectivo comunitario en la retribución al promotor de la educación por su labor de enseñanza, que también cabe decirlo, no siempre es suficiente.

En este sentido la estructuración del contenido expuesto en el diario de campo, plantea las siguientes características: **Matriz de columna doble: Inscripción-interpretación:**

DIARIO DE CAMPO 22/Feb/15

Inscripción	Interpretación
HE LLEGADO FORMALMENTE AL MUNICIPIO DE OCAJINGO. ES UN PROYECTO DE PIEDRA MÁS DE TRES HORAS, CRUZANDO TILUL, CHONOV OXCHUC, EN TODO ESE PROYECTO SE PUEDEN VER PINTOS EN LOS CASOS SOBRE LAS ESTRATIGAS CONCRETAS, LOS PARTIDOS QUE PREDOMINAN EN ESOS CASOS, SON IMÁGENES DEL PRI EN LO FUNDAMENTAL Y DEL PARTIDO MORENO.	
AL TRANSCURRIR EL COMIENZO DE OJULOS Y MORELOS, PERUBES QUE LAS TIEMAS CORREN EN OTROS PUNTOS, EN FONDO ESTO BA ARMONIZADO POR CONCIENES GRUPOS, CADA UNO DE ELLOS HABLANDO DEL MAL TRATO QUE HAY PARA LAS MUJERES, PRODUCTO DE MUJERES MOLDOS, O DE MENOS ES LO QUE OLLIAN ALGUNOS CONCIENES.	
ANTES DE LLEGAR A OCAJINGO UN HABILANTE TZEJAL QUE	

En este momento de la investigación, la utilidad del diario de campo se hizo imprescindible para poder documentar el día a día en las comunidades autónomas zapatistas y en las escuelas autónomas del SERAZLN. En este caso la necesidad de documentar la información recuperada a través de la observación en las comunidades fue el primer filtro para poder ingresar a las escuelas zapatistas tanto en el Caracol de Oventik como en el Caracol de “La garrucha”, Caracol donde finalmente se aterrizaron las observaciones, interpretaciones y recolección de material visual de los contenidos de enseñanza de los promotores de la educación zapatistas.

En este caso los primeros eventos para poder realizar el seguimiento de la observación a través del diario de campo se hizo a través de un Festival cultural en el Caracol de Oventik organizado en parte por la comunidad de dicho Caracol, pero también por toda la estructura operativa del SERAZLN, Coordinaciones regionales, Coordinaciones de Zona y promotores de la educación, elementos que en el desarrollo de la investigación nos expone un camino de escenario, de los cuales, por su importancia para documentar los saberes que se construyen y recuperan en el marco de los contenidos de enseñanza por parte de los promotores de la educación, se seleccionaron escenarios de trabajo particulares de trabajo que van desde la comunidad organizada políticamente, pasando por los murales de las escuelas y terminando en la fotografía de los contenidos de enseñanza para entender la extensión de la experiencia educativa zapatista en las propias comunidades, su vitalidad y energía incluso fuera de los tiempos de trabajo escolarizado según las necesidades educativas de cada comunidad.

En este caso la primera referencia de comunicación simbólica aterrizada en observaciones escritas en el diario de campo la podemos ubicar en los elementos simbólicos de las escuelas explicitadas en sus murales, en este caso una muestra de ello, se encuentra en la escuela primaria zapatista que se encuentra sobre la carretera hacia “Los altos”, entre San Cristóbal de las Casas y la comunidad zapatista de Oventik, la información vertida visualmente en los murales de dicha escuela explicita en letras al centro un mural con la siguiente oración: “La educación autónoma construye mundos diferentes, donde quepan muchos mundos verdaderos con verdades”, no daba elementos de análisis para interpretar la naturaleza de tal experiencia educativa en el cual, no bastaba sólo la transcripción escrita de la información vertida en dicho espacio, sino que obligadamente, se tenía que hacer uso de elementos técnicos para poder documentar tal experiencia en campo, en este caso la fotografía se hizo obligada en su uso para toda la estancia en dichas Caracoles, comunidades, escuelas y aulas zapatistas



(Fotografía Mural 2, 17-30/07/16).



(Fotografía Aula 3, 17-30/07/16).

La importancia de la fotografía para documentar los saberes construidos en el marco de los contenidos de enseñanza desde la perspectiva de los promotores de la educación zapatista se hace presente, como referente de registro fáctico, que permita el análisis e interpretación sobre qué tipo de saberes se recuperan y construyen en las escuelas zapatistas. En este sentido la perspectiva etnográfica plantea una peculiaridad muy concreta, “donde la entrevista, pero sustantivamente la observación son referencia destacadas que permiten llegar a conocer el funcionamiento del aparato educativo” (Calvo,1992), consideración sustantiva que nos expone la razón de tal material fotográfico como punta de lanza para comprender cómo es el trabajo en el aula que construyen los promotores de la educación en el día a día.

En tal línea la necesidad de explicitar los contenidos escolares, su análisis e interpretación tomando como referencia la perspectiva de los promotores de la educación nos permite construir los ejes sobre los tipos de saberes que se van tejiendo, que se van construyendo y reconstruyendo, con todo un soporte escolar, en este caso una cultura escolar construida de manera autónoma y autogestiva: la especificidad de los contenidos escolares que se caracterizan por ser documentados por los mismos promotores de la educación en el nivel primaria, nos ha permitido tejer una serie de ejes para dar respuesta a nuestra pregunta de investigación de la presente investigación: elementos a documentar expuestos en las fotografías que decantan, tiempos escolares, organización de los contenidos en el trinomio Demanda-Área-Tema, disciplina escolar, saberes particulares, contextuales y transversal-identitarios descubierto hasta el momento; organización de las actividades escolares, elementos extraescolares de la escolarización que representan las escuelas autónomas zapatistas en las comunidades indígenas hasta la transmisión de concepciones del mundo en la experiencia escolar del SERAZLN (Rockwell, 1995:9-46).

2.4. Consideraciones para articular una entrevista: elementos para rastrear la voz de los promotores de la educación en contextos sociales en resistencia.

La razón por la que se estructuró una entrevista para los promotores de la educación se encuentra en la necesidad de recuperar la voz de los actores y sus acciones de fuente directa. Ante tal necesidad, la realidad material concreta hizo ver una suerte distinta, ya que no sólo era la intención de una entrevista, sino de cinco entrevistas como mínimo con distintos promotores de la educación.

En este sentido, podemos destacar dos elementos nodales que no permitieron realizar tal cantidad de entrevistas: el hermetismo de un movimiento armado, devenido ahora en movimientos social, civil y pacífico y el otro elemento no menor, la inexistencia de un actor o interlocutor clave que nos permitiera el acceso a las comunidades zapatistas, que rebasará la formalidad y acceso que permiten las Juntas de Buen Gobierno que hay en los distintos Caracoles zapatistas.

No obstante estos impedimentos, la vitalidad por exponer al país dicha experiencia educativa, sus probables aciertos, sus inevitables contradicciones, fue el motor que nos permitió luz para buscar alternativas de entrevistas, ya no sólo en el Caracol de Oventik, sino en otro más lejano en cuestiones de distancia, el Caracol de La Garrucha, pero con un alto grado de probabilidad de cercanía con actores claves, producto de una última estancia hace un par de años, producto de mi investigación en licenciatura sobre cultura política.

En tal caso, como suele ocurrir con la vida, uno empieza desde el final, o termina en el principio, y esto viene al caso o cosa, según convenga, porque la entrevista se dio casi de forma inesperada pero muy cercana en la confianza y el trato. Entrevista, no como formalismo gutural acartonado, sino como un diálogo entre educadores en este caso, un promotor de la educación con un mestizo externo, por así decirlo, en donde esos mínimos observables, fueron el pretexto para ese diálogo sobre las escuelas zapatistas. Y, qué paradojas de la vida, me permitió caracterizar a la escuela zapatista, sus ritmos de trabajo, sus horarios, y sobre todo su perspectiva en tanto funcionamiento escolar, pero fundamentalmente, dar cuenta de sus inquietudes, intereses y valoraciones sobre el ser un promotor de la educación zapatista.

En este sentido, el criterio de trabajo para tal entrevista-diálogo en los dos Caracoles se expone en un primer momento en 4 cuatro columnas con cabezales que plantean, categorías, observables, instrumento de actividad y el caracol zapatista en turno para estancia. Las categorías utilizadas en este primer momento de construcción del problema se exponen en: comunicación simbólica en el aula y saberes socialmente productivos con preguntas muy elementales para rastrear dichos observables. Preguntas que fueron entregadas al contacto clave o interlocutor zapatista para una tercera estancia con el objetivo de, ahora ya con la información obtenida, profundizar algunas cuestiones sobre los contenidos de enseñanza que ellos mismo estructuran.

A) Cuadro a cuatro columnas según la revisión de escenarios

Categorías	Observables (Preguntas en la entrevista)	Instrumento (diario de campo)	Periodo de trabajo en campo
Comunicación simbólica en el aula del SERAZLN.	*Nos podría narrar un día común de su labor como promotor de la educación en las escuelas zapatistas.	Sin respuesta	Caracol zapatista de Oventik, "Resistencia y Rebeldía por la Humanidad", y en Caracol de "La garrucha", "Hacia un nuevo amanecer" en el Estado de Chiapas.
	*¿Nos podría compartir una opinión general de los salones y escuela zapatista?.	Sin respuesta	
	*He tenido la oportunidad de compartir espacio en otras escuelas zapatistas de diferentes caracoles ¿Cómo deciden que imágenes se plasman y/o destinan a estos murales?.	Se deciden entre los promotores y las Juntas de Buen Gobierno, si uno decide que queda, se pone, y también participan artistas nacionales y extranjeros en la elaboración de tales murales	
	*En este caso, hemos observado que hay recurrencia en ciertas imágenes, maíz, tierra, mujeres, encapuchados	Los ciclos de siembre son importantes para la resistencia y la educación que	

	<p>etc., ¿Tienen algún significado dentro del día a día en sus labores como promotor de la educación?</p>	<p>siempre cuestiona, todo cuestiona. Una educación práctica.</p> <p>Explicación por parte del promotor de la educación de ciclos de maíz y actividad práctica en campo.</p>	
Saberes	<p>¿Cuál es la razón de la construcción de las escuelas zapatistas para las propias comunidades?</p> <p>¿Cómo ha sido el proceso de construcción y permanencia de las escuelas zapatistas en el contexto actual?</p> <p>¿Quiénes son los alumnos que constituyen la población estudiantil de las escuelas zapatistas?</p> <p>¿Cuántos niños hay en los grupos de las escuelas zapatistas?</p> <p>¿Cómo integran los grupos de las escuelas zapatistas (edades, por comunidades, por idioma -tzetal o castellano-)?</p>	<p>Sin respuesta</p> <p>El proceso si ha cambiado, en principios eran grandes los promotores, ahora si es distinta, nos reunimos para ver la información que vamos a compartir, “en algún momento esta educación será para todo México, pero no es el momento”</p> <p>Un aproximado de 15 a 10 niños por aula de clases</p> <p>Integración de grupos por idioma y grados (Clases en el caracol de Oventik y La Garrucha en Tzetal).</p>	

B) Cuestionarios entregados al interlocutor zapatista en el Caracol de "La garrucha".

Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Estudios Superiores Aragón
Maestría en Pedagogía

Preguntas para promotores de la educación del SERAZLN: Caracol de La garrucha: Resistencia hacia un nuevo amanecer, -Te puy tas maliyel yas pas yach'il sacál quinal-

1. ¿Cuál es la razón de la construcción de las escuelas zapatistas para las propias comunidades?
2. ¿Cómo ha sido el proceso de construcción y permanencia de las escuelas zapatistas en el contexto actual?
3. ¿Quiénes son los alumnos que constituyen la población estudiantil de las escuelas zapatistas?
4. ¿Cuántos niños hay en los grupos de las escuelas zapatistas?
5. ¿Cómo integran los grupos de las escuelas zapatistas (edades, por comunidades, por idioma -tzelal o castellano-)?
6. ¿Desde su perspectiva, Cuál sería el papel del promotor de la educación en las escuelas zapatistas?

Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Estudios Superiores Aragón
Maestría en Pedagogía

Preguntas para promotores de la educación del SERAZLN: Caracol zapatista de Oventik, "Resistencia y Rebeldía por la Humanidad", "Ta Tzikel Vocollil Xchiuc Jtoyballtic Svanta Slekilal Sjunul Balumil".

1. Nos podría narrar un día común de su labor como promotor de la educación en las escuelas zapatistas.
2. En el salón de clase realizar el siguiente cuestionamiento: ¿Nos podría compartir una opinión general de los salones y escuela zapatista?
3. He tenido la oportunidad de compartir espacio en otras escuelas zapatistas de diferentes caracoles ¿Cómo deciden que imágenes se plasman y/o destinan a estos murales?
4. En este caso, hemos observado que hay recurrencia en ciertas imágenes, maíz, tierra, mujeres, encapuchados etc, ¿Tienen algún significado dentro del día a día en sus labores como promotor de la educación?
5. Desglosar en la entrevista con el promotor de la educación zapatista cada imagen recurrente construidas en la selección de escenarios: ¿Los utilizan para una clase o una actividad escolar?

<p>*Criterios de aceptación. (Plan de estudios, programas, recursos didácticos)</p>	<p>Los criterios de aceptación son sencillos y muy concretos, en el caso de la primaria, existen 4 niveles para las Escuelas del Caracol de La Garrucha, que son los siguientes: Sin nivel, Nivel 1, Nivel 2 y Nivel 3, en el caso del Caracol de Oventik; Los niveles son análogos a los criterios del sistema institucionalizado por la SEP, es decir 6 Grados. (Cabe mencionar que el nivel llamado “Sin nivel” es educación similar a las guarderías, o kínder de los Kaxlanes o mestizos. (Entrevista-Promotor 28/02/2018)</p>
<p>*Interacción con recursos (sentido)</p>	<p>Los recursos que se utilizan para las clases son con relación a las necesidades de la comunidad. Destacando el caso del maíz como referencia de producción de consumo, donde los periodos de “tumba de montes” -sistema de roza-que implica localización del campo, derribo de bosque maleza y quema de monte - ubicados en los periodos de enero, febrero y marzo donde se realiza la siembra para llegar al periodo de cuidado en septiembre y octubre y poder retirar la cosecha, con se debido almacenamiento y autoconsumo o venta, no dejando de lado el desgrane del maíz. (Entrevista-Promotor 28/02/2018)</p>
<p>*Horarios clase</p>	<p>*Horarios de clase para primaria en las escuelas del Caracol de La Garrucha: se da entrada a las 8:00 de la mañana hasta las 11:00 y después hay espacio para la comida y regresan entre 11:30 y 12:00 horas para tomar nuevamente clase y salir a las 2:00 p.m. * Horario de clase para secundaria es más amplio y es por periodos de 15 días según las actividades de la comunidad (periodos de siembra, eventos políticos o culturales propios del zapatismo): Desayuno de 7:30 a 9:00 a.m. actividades académicas de 9:00 a 12:00 p.m. para cerrar el medio día con receso. Se inicia nuevamente la actividad académica de 12:30 a 3:00 p.m., comida y aseos, etc., 3:00 a 5:00 p.m. comida, aseos, etc. Y actividades académicas de 5:00 a 7:00 p.m. y existe un cierre con bebida de 7:00 a 7:40 p.m. con cine opcional llamado “cine pirata” de 7:40 a 10:00 p.m. *Nota: Se procura dar dos asignaturas por día para el caso de primaria y secundaria. Es un solo promotor quién da la clase en el aula. (Fotografía 40 23/02/17)</p>

<p>*Periodos de clase (Periodos de receso o Vacaciones)</p>	<p>Los periodos de clase son distintos tanto en el caracol de La Garrucha como en el de Oventik. En el Caracol de La Garrucha no se ha tenido actividad desde el mes de diciembre de 2016: para el caso del Caracol Oventik se tiene actividad en febrero de 2017 con ritmos de trabajo establecidos por quincena. Los periodos de receso son los que plantean en la comunidad, por eventos, inter-escolares deportivos, por juntas de promotores según el caracol que se asigne, o por eventos políticos ó culturales propios de las comunidades zapatistas. (Diario de campo, reflexión personal 3/08/2017)</p>
<p>*Actividades de aprendizaje</p>	<p>Actividades de campo y en salón de clases, dibujos, cuestionarios, dictados. (Diario de campo, observación personal 24/02/17)</p>
<p>*Distribución en aula</p>	<p>El espacio está distribuido de forma circular: los alumnos están ordenados en un círculo en sus bancas, todos sentados, el maestro al frente monitoreando y explicando el contenido en turno. (Diario de campo, observación personal 24/02/17)</p>
<p>*Relación de la escuela con la comunidad:</p>	<p>La escuela organiza eventos culturales, de oratoria, de pintura, de baile, deportivos y tiene una relación directa con las necesidades de cada caracol donde los ciclos de cultivo de autoconsumo son vitales para los procesos de enseñanza que realiza el promotor de la educación en el aula. (Diario de campo, observación personal 24/02/17)</p>

Esta sistematización nos trajo a su vez, una serie de ejes sobre los cuáles se trabajó sobre los hallazgos en términos de saberes que se construyen y recuperan en el marco de los contenidos de enseñanza de los promotores de la educación, proceso que ha implicado una mayor información sobre la cultura escolar zapatista, el contexto inmediato que da sentido a la necesidad de una educación autónoma desde las necesidades educativas, de trabajo, y de vitalidad de su cultura según sus hábitos y prácticas sociales, cosmovisiones, lengua y cosmoaudiencias cotidianas, en donde el primer depositario de saberes para dicha experiencia educativa se encuentra en dichos promotores.

Ejes de trabajo sobre saberes en escuela primaria “La garrucha” SERAZLN.

Caracol Oventik-Instrumento 1:
Entrevista promotor= Promotor.
Fecha de la
entrevista=Día/Mes/Año/

Caracol La Garrucha-Instrumento 2:
Diario de campo= Diario.
Interlocutores= Zapatista 1, (compañero contacto
zapatistas). Zapatista 2, (compañera contacto
zapatista). Niña-A, Niña-B y Niño-C (alumnos
zapatistas-Hijos contactos
Fecha de inscripción= Día/Mes/Año/

Caracol La Garrucha-Instrumento 3:
Captura de Fotografía.
Contenidos escolares= Contenidos.
Numeración= 1,2,3,4 ...
Fecha de captura: /Mes/Año/

Referencias de color para ubicar saberes dentro de los contenidos de enseñanza en la primaria del Caracol zapatista de “La garrucha”

Saberes identidad:

Eje ordenador



Saberes de historia oral:



Saberes campesinos:



Saberes políticos:



Saberes complementarios



Cultura escolar:



CATEGORÍAS EMPÍRICAS	CATEGORÍAS INTERPRETATIVAS
<p><u>Contexto y organización escolar inter-caracoles.</u></p> <p>“(…) los murales se ponen a veces por visitantes extranjeros o del país y nosotros los promotores de la educación, junto con las Juntas de Buen Gobierno de cada Caracol, decidimos que murales se deciden pintar o no”. (Promotor-28/2/17).</p> <p><u>“(…) el horario de la escuela es de 8:00 a.m. a 10:00 a.m. de clase, y tenemos una hora para comer pozol, tortillas o frijol, lo que vaya a comer, y de 11:00 am a 2:00 p.m. tenemos nuevamente actividad, las clases son de lunes a jueves y sólo hay un turno matutino para esa escuela desconozco los horarios de las escuelas en otros municipios zapatistas” (Niña A-26/2/17).</u></p> <p>Voces de los promotores</p>	<p>Los murales zapatistas son una construcción propia, auténtica, de un proceso de lucha y resistencia política en donde la comunidad, el caso de la Juntas de buen Gobierno, la escuela y los promotores de la educación son la última instancia para decidir que se exhibe en la escuela, el cuestionamiento simbólico de actores particulares de la Historia de México, así como la recuperación de la importancia de la tierra, el maíz y los ciclos de siembra, y particularmente la lucha política por la autonomía en todas sus aristas exponen una revitalización constante del aula escolar por parte de los promotores de la educación.</p> <p>El desarrollo de cada caracol tiene una heterogeneidad cultural de raíz maya, tzeltales, tzotziles, choles, tojolabales, zoques, mam`s combinada a su vez con distintas regiones geográficas, En este sentido podemos comprender que muchas de la necesidades de cada caracol, son extensivas a las escuelas, en este caso nuestras dos referencias en términos de organización escolar están expuestas en los promotores de la educación y alumnos zapatistas, en la organización y necesidades educativas en el Caracol de La Garrucha.</p>

“(…) los estudiantes que asisten a las escuelas zapatistas son para zapatistas, todos son parte de los municipios autónomos. No puede haber clases para alumnos zapatistas y no zapatistas, toda la información y conocimiento vertido en clase es parte de las necesidades particulares de las comunidades: se da entrada a las 8:00 de la mañana hasta las 11:00 y después hay espacio para la comida y regresan entre 11:30 y 12:00 horas para tomar nuevamente clase y salir a las 2:00 p.m.” (Promotor-28/02/2017).

“(…) el funcionamiento de la primaria tiene 6 grados, similares a los de las escuelas federal de San Cristóbal de las casas, en cada caracol es diferentes los horarios.” (Promotor-28/02/2017).

Estructura y Contenidos en clase.

Interpretación

El hecho de que en las escuelas zapatistas no existan contenidos para la clase de forma permanente, y que estos contenidos se estructuran para cada ciclo de trabajo escolar, expone la importancia del promotor de la educación como un sujeto depositario de saberes en un primer momento, y en un segundo momento, como un sujeto depositario de todo el proceso de resistencia y lucha política que representan no sólo las escuelas zapatistas, sino las mismas comunidades indígenas del EZLN.

Los promotores de la educación zapatistas, hacen énfasis marcado en la naturaleza de las escuelas zapatistas, en su carácter rebelde, con practicidad en lo visto en dichas aulas. Se combinan elementos muy concretos en tal encomienda como proceso escolarizado autónomo: el carácter rebelde, el conocimiento práctico y el papel de la tierra-ciclos de siembra. Es una consideración que se expone de forma transversal en los distintos espacios que constituyen en proceso educativo en territorio zapatista: Juntas de Buen Gobierno, comunidad indígena, escuelas autónomas zapatistas

“(…) no hay criterio de trabajo o contenidos para las clases de secundaria o primaria, algunos documentos. Simplemente buscamos información en reuniones de promotores de los distintos caracoles y después la traemos a las escuelas: en la escuela, tanto en el salón, como actividades en campo; razón por la cual es una educación de las propias comunidades zapatistas”. (Promotor-28/02/2017).

“(…) la educación zapatista, es una educación distinta, rebelde, con conocimiento práctico para las comunidades”, (Promotor-28/02/2017).

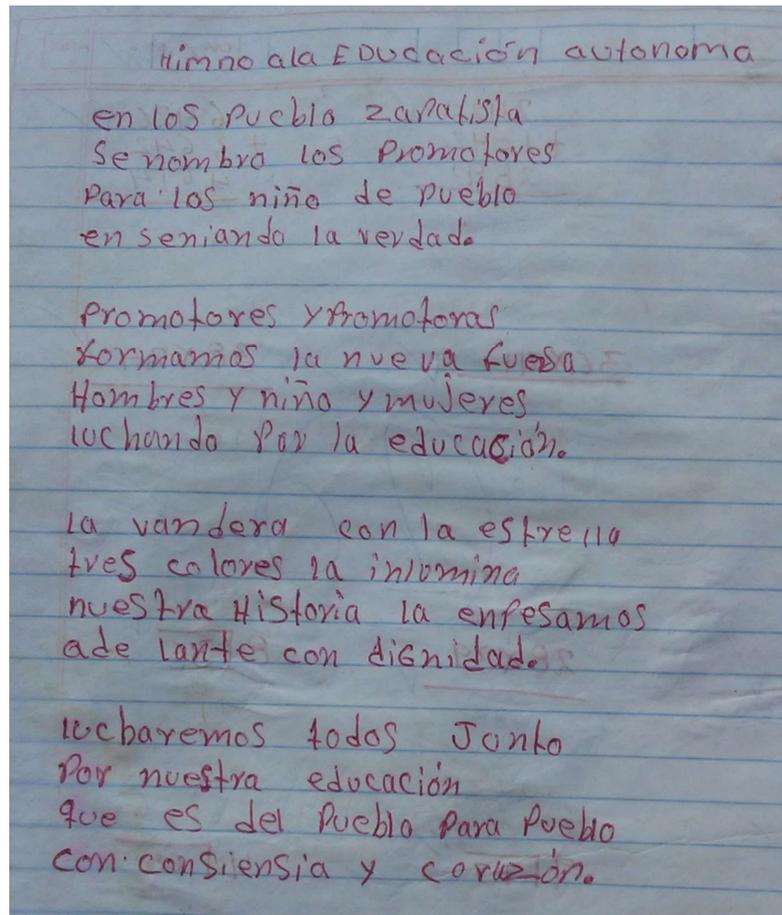
“(…) la comunidad, la región, el caracol no puede no haber maíz, puede faltar todo, todo menos el maíz, pozol para ir al monte, y se lleva media botella de COCA COLA para llenarlo de pozol, ahora si como dicen, sin maíz no hay país” (Zapatista 1-26/2/17)

Interpretación: *Cultura escolar.*

En las escuelas zapatistas, existen una serie de normas que se ejecutan en la escuela, en donde el promotor de la educación hace explícito en los contenidos de trabajo: en todo caso si se quiere realizar una actividad por parte del alumno que rompa la formación, se pide la palabra en este caso al promotor de la educación que dirige la clase.

Las normas sobre la formación en clase son muy concretas, en un primer momento el llamado a la atención, con una expresión idéntica en la voz, en un segundo momento indicar que se va hacer, y cumplir lo que se dijo (que se va hacer) para terminar con la aplicación de dicha actividad. Aquí es importante rescatar que la disciplina no es una referencia de orden fragmentada, en la entrevista con el promotor en el salón de clases los alumnos tenían una atención muy centrada respecto a la información vertida en clase, no obstante, estas indicaciones se exponen como parte de la lógica de trabajo del promotor de la educación con los alumnos.

Contenidos clase: actividad inicio: Himno educación zapatista



(Contenidos 3-24/02/17).

Interpretación: **Cultura escolar.**

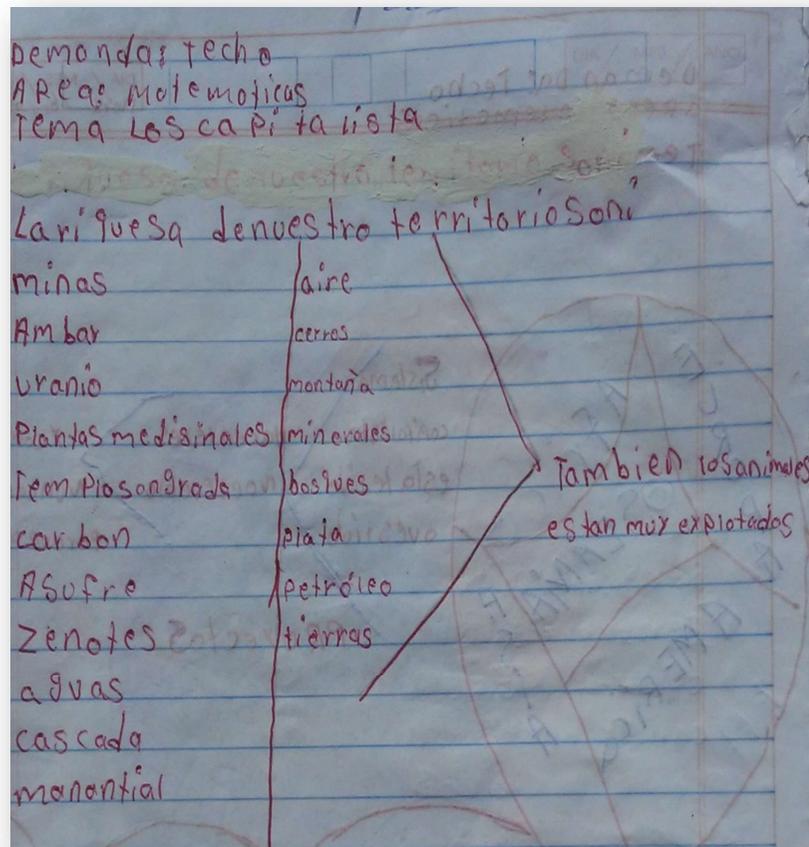
En este himno a la educación autónoma inicia las actividades de cuaderno de trabajo. Se puede visualizar arraigo a la autonomía en la construcción de las escuelas zapatistas. No es cuestión de tal investigación rebuscar faltas de ortografía, en este caso nos remitimos a exponer que se plasma una educación desde las propias comunidades, una educación de la comunidad por la comunidad, con los promotores de la educación como parte de dicho entorno, no ajenos, no lejanos, no externos, sino propios. El hecho de que las escuelas zapatistas tengan a sus propios **promotores** **expone un proceso de educación particularizado en la lucha política, tales consideraciones de “dignidad”, “pueblo”, “conciencia” “una bandera con las estrellas” “tres colores”** y particularmente la referencia a nuestra “historia” **expone otra pertenencia de lo nacional, y su diversidad, en este caso la historia de los pueblos zapatistas y la construcción de una escuela autónoma, sus escuelas en concreto.**

Contenidos clase: Tercer nivel.

Demanda: Techo.

Área: Matemáticas.

Tema: Los capitalistas.



(Contenidos 4-24/02/17).

Interpretación (Contenidos clase: Los capitalistas).

En una clase sobre matemáticas se aborda el siguiente tema, **los capitalistas**, en dicha clase se exponen la composición de los recursos naturales y saberes comunitarios que constituyen el territorio zapatista: minas, ambar, uranio, plantas medicinales, templos sagrados, carbón, azufre, aguas, cascadas, petróleo, aire, tierra y animales.

Se exponen contenidos con conceptos entrelazados, tal es el caso de las demandas, con el área de matemáticas y un tema particular, **los capitalistas**. Se explicita el concepto “explotados” como una referencia que engloba todas las referencias de riqueza, en el caso de la entrevista con el promotor de la educación el exponía que los contenidos se hacen en reuniones entre promotores de otros caracoles.

Contenidos en clase: 6 de agosto del 69

6 De Agosto 69
Año del 69
en Monterrey N. Leon
El 10 Patria mexicana
Nace un luz res Poder
esta historia compañero
har se les ven go a con tor

un 6 de agosto en la historia
un puñado de baiente
Los formaron formalmente
llamado FNL
Pode defender la nacion

Fuerza de Liberación
nacional como se llaman
una organización madre
de la que se conoce
Ejército Zapatista
de Liberación Nacional

fueron a compañeros
que fueron a nobles y Behefio
el compañero Manuel
Compañero Salvador
Manolo a Alfredo y Alfonso
Ricardo González también

(Contenidos 35-24/02/17).

Interpretación (Tema: 6 de agosto del 69).

En estos contenidos de clase tenemos la revitalización de un grupo armado originario que dio base para el nacimiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional. **En este caso el grupo originario del EZLN corresponde a las Fuerzas de Liberación Nacional (FLN), originarias del Estado mexicano de Monterrey constituidas en el año de 1969. En este caso, algunos versos de dicha referencia escrita sirven para dar cuenta del papel que juega la organización social y política, así como algunos nombres de los fundadores de dicha organización madre del zapatismo.**

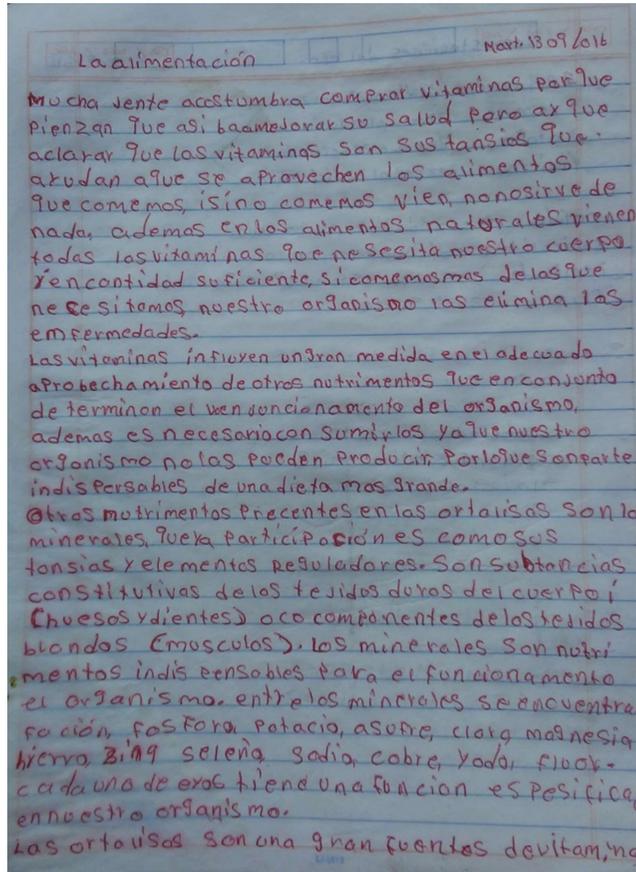
Esta información dentro de los contenidos escolares, expone una fuerza cohesionadora que va más allá del elemento indígena, y que no obstante no margina ni reduce dicha perspectiva, sino que al contrario, expone en este caso una referencia de arraigo donde los promotores estructuran tal información: el elemento mestizo-indígena en resistencia política en todos sus frentes, civil y armado

Contenidos clase: Tercer nivel

Demanda: sin contenido

Área: sin contenido

Tema: Campos de lucha por la Alimentación,



(Contenidos 9-24/02/17).

Interpretación (Contenidos clase: La alimentación).

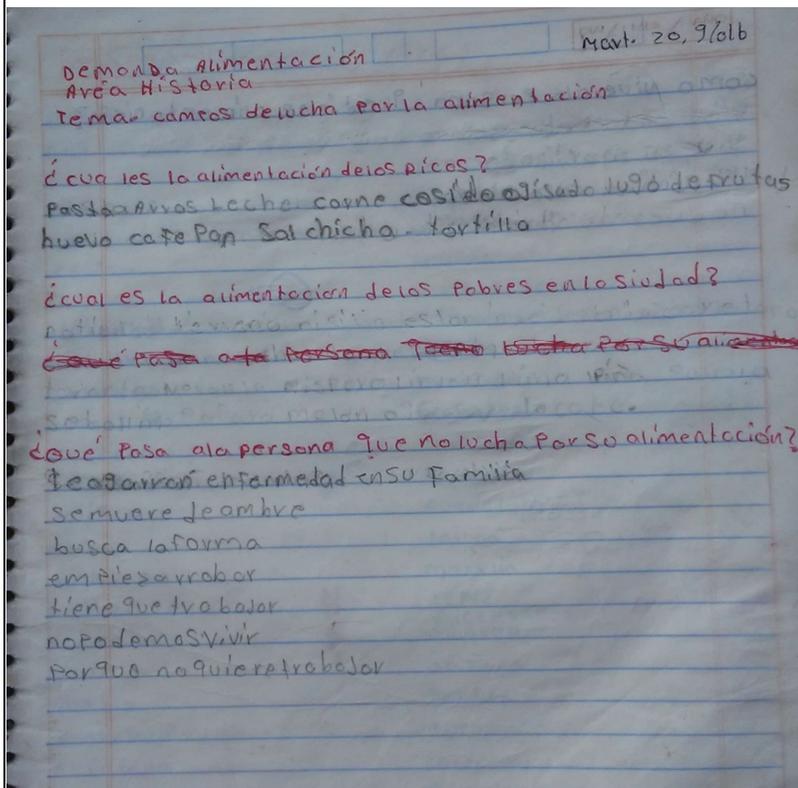
Luego de una lectura sobre alimentación, vertida por el promotor de la educación: se desglosa la importancia de las hortalizas, alimentos ricos en fibra, hierro, vitamina "c" calcio, zinc, se aterriza un ejercicio de matemáticas para exponer la cantidad de alimentos que consume cada familia: **"La alimentación"**. En este caso el alumno da una referencia de la alimentación que se hace en casa para plantear un ejercicio a resolver en clase con referentes concretos de alimentación familiar. En tal hecho, este contenido de enseñanza, además de retomar contenidos de la institucionalidad educativa dominante del país, como las aportaciones que hace cada nutriente en el cuerpo, también se plantean contenidos que reivindican procesos de lucha por la alimentación del EZLN y se expone cuestionamientos hechos por los promotores de la educación sobre **"¿qué tipo de alimentación tienen los ricos?, ¿cuál es la alimentación de los pobres en la ciudad?, y ¿qué pasa con las personas que no lucha por su alimentación?"**.

Contenidos clase: Tercer nivel

Demanda: Alimentación

Área: Historia

Tema: Campos de lucha por la Alimentación.



(Contenidos 35-24/02/17).

Interpretación (Tema: Campos de lucha por la Alimentación).

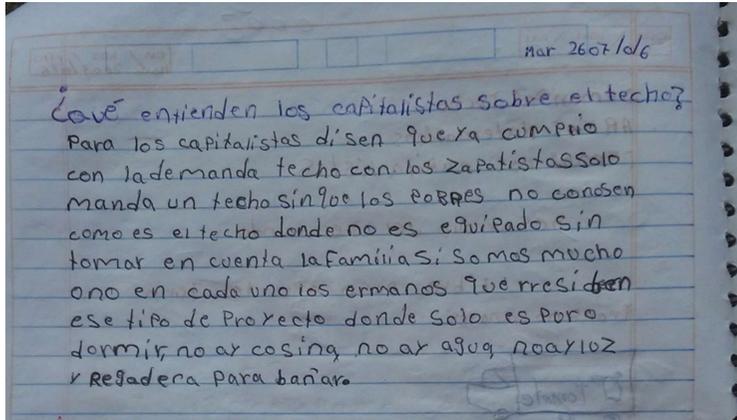
Nuevamente la relación demanda-área-tema de la estructura de contenidos de las escuelas zapatistas se expone de forma complementaria, ya que el hecho de compartir información sobre alimentación por parte de los promotores de la educación, que retomé en un ejercicio matemático construido por el alumno los requerimientos alimenticios familiares, y que concluye a su vez con una valoración sobre la diferencias sociales según la escala social expone una construcción de sujeto, según sus necesidades y contradicciones muy particular, en este caso, como actividades en clase para el alumno, se realizan las siguientes preguntas con sus respectivas respuestas: **¿"Cuales" la alimentación de los ricos?: Pastas, Arroz, Leche, Carne, Cosido o "gisado", Jugo de frutas, Huevo, Café, Pan, Salchicha, Tortilla. ¿"Cual" es la alimentación de los pobres en la ciudad? (Sin respuesta). ¿Qué pasa "a la persona" que no lucha por su alimentación?, Le agarran enfermedad en sus familia, se muere de "ambre", busca la forma, empieza "rrobar", tiene que trabajar, no podemos vivir, porque no quiere trabajar.**

Contenidos clase: Tercer nivel

Demanda: sin contenido

Área: Historia

Tema: Campos de lucha por el Techo.



(Contenidos 5-24/02/17).

Interpretación (Campos de lucha por el Techo).

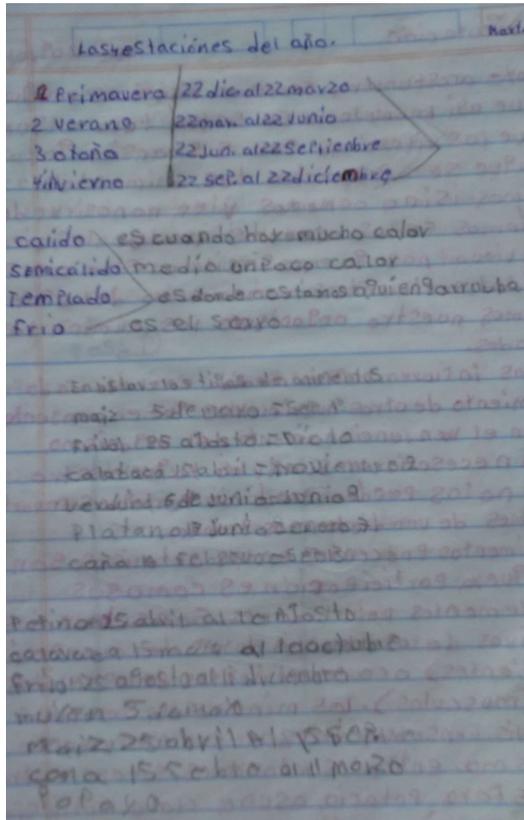
En esta actividad, una vez trabajado la demanda alimentación dentro de los temas de los contenidos de clase, tenemos que para el caso del tema, “campos de lucha por el Techo”, se realiza una actividad en clase sobre las consideraciones sobre el techo, no sólo desde un concepto muy amplio, como es el de los capitalistas, según dice el contenido de enseñanza, sino también desde su propia vivencia como pueblos zapatistas, es interesante la reflexión que se hace sobre las condiciones materiales de existencia, reflejadas en el techo, casa, u espacio de habitación concreto. La dimensión que expone el trabajo en clase sobre el “campo de lucha sobre el Techo” expone una dimensión totalmente opuesta entre las valoraciones que existen entre “los capitalistas” y los “zapatistas”. En tal argumento, podemos observar que mientras que para “los capitalistas”, según las consideraciones vertidas tanto por el promotor de la educación como por los niños, el Techo no es más que un espacio que se da, sin considerar todo lo que rodea dicha espacio, equipamiento adecuado, número de habitantes, valoraciones que contrasta con la valoración

Contenidos de clase: Tercer nivel

Demanda: sin contenido

Área: sin contenido

Tema: "Las 4 estaciones del año"



(Contenidos 8-24/02/17).

que hacen a su vez desde su perspectiva tanto promotores de la educación como los mismo alumnos, donde el techo implica esfuerzo integral, familiar y también de respeto a la naturaleza, en este caso el respeto a la madre tierra, y no solamente un lugar donde habitar.

Interpretación (Tema: Las 4 estaciones del año).

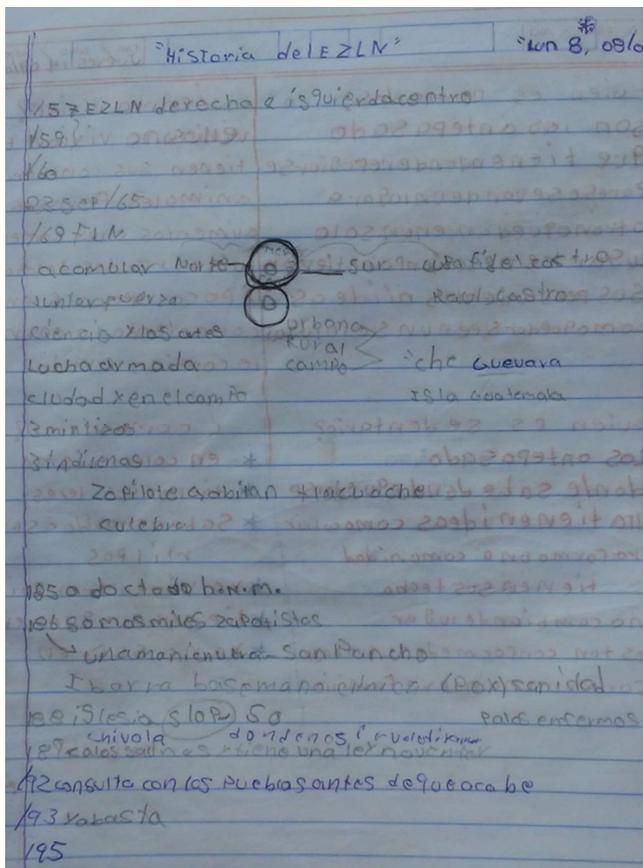
En este caso podemos ver que uno de los saberes compartidos no sólo por la comunidad, sino en la escuela zapatista de "La garrucha" tiene que ver con los saberes campesinos, en este caso, podemos apreciar que se comparten las estaciones del año, con los ciclos de siembra de cada insumo que se cosecha en dicho Caracol. **En este caso, los saberes campesinos son referencia transversal con la comunidad, la escuela y los contenidos de enseñanza del promotor de la educación zapatista, consideración que no es menor, ya que la información vertida se da en tales contenidos, se complementa con las actividades que en este caso realiza BAZ-1 con sus hijas e hijos. En este caso los periodos de siembra que se dan en clase complementan saberes contextuales y saberes campesinos, la historia de lucha del EZLN con el espacio y la geografía de las tierras en donde se ha dado esa lucha.**

Contenidos de enseñanza: Tercer nivel

Demanda: sin contenido.

Área: sin contenido.

Tema. Historia del EZLN.



(Contenidos 23-24/02/17).

“los ciclos del maíz y la tierra, la agricultura, la siembra y cosecha: es temporada de tumbar monte ahorita en febrero y de recolección de cosecha en septiembre poder retirar la cosecha, con su debido almacenamiento, ya se para consumo o vender”, (Promotor-28/02/2017).

Interpretación (Historia del EZLN).

En esta actividad vertida en los contenidos de enseñanza de los promotores de la educación se hace mención a la palabra “Ortografía” y enseguida la mención de una historia propia de la comunidad, “El halcón y el Rey”.

Estos saberes que denomino de historia oral o no mestizo-kaxlanes, son una referencia de saberes que van más allá de la facticidad empírica que regularmente valida cualquier información desde la perspectiva del conocimiento científico eurocéntrico. En este caso la historia contada no termina su explicación en la intuición, consideró que ese concepto es el puente de toda una visión de lo indígena, en este caso de lo indígena tzeltal, que se mueve no solamente en las historia o leyendas en clase, sino que ahí se vuelve a retomar la extensión de la comunidad y los contenidos escolares. En este caso en la comunidad zapatista, las historias sirven también para explicar o comprender tales hechos, que

aparentemente no tiene explicación desde una matriz mestiza, o distinta el pensamiento o a matriz epistémica indígena.

En esta clase tenemos los siguientes contenidos de enseñanza sobre toda una referencia de tema llamada **“Historia del EZLN”, en ella vemos una numeración de forma ascendente que muestra fechas de eventos históricos tanto del Ejército zapatista como de carácter internacional**, Aquí termina el contenido del día de actividad, al siguiente día, según nos marca el mismo contenido de enseñanza se realiza el 9 de agosto de 2016, una valoración sobre las fechas, es que no en todos los días de actividad escolar en el caracol de “La garrucha” existe una fecha exacta del día de trabajo, de cualquier forma, aquí sí encontramos una fecha de continuación de la misma clase, donde se van a desarrollar los hechos suscitados en 1994 en Chiapas. Transcripción del contenido de enseñanza de tres hojas de contenidos de enseñanza.

En este caso, los cuadros explicitados en los párrafos anteriores nos exponen un trabajo de sistematización una vez realizadas actividades en escuelas zapatistas, un esfuerzo de caracterización de trabajo en clase, apoyado de fotografía, interpretaciones y observaciones personales que buscan comprender la naturaleza de una educación muy particular en cuanto la información vertida en clase por los promotores de la educación a través de sus contenidos de enseñanza.

Y es precisamente tratando de dar cuenta de esta construcción y recuperación de saberes es que se estructuró una serie de ejes de trabajo decantada en los tipos de saberes que podríamos encontrar, labor nada sencilla, ya que muchas de las referencias sobre saberes estaban expuestas sí en la escuela como espacio educativo, pero que también se podían encontrar de forma transversal fuera de ella, es decir, en la cultura de la propia comunidad Tzeltal zapatista.

En tal caso, la interpretación que se hace sobre los tipos de saberes, en un primer momento se encontraba expuesta con una base que caracterizaba la escuela zapatista, elementos sustantivo para comprender los tipos de saberes en el marco de los contenidos de enseñanza de los promotores de la educación, que cabe decirlo, no se han idealizado, o sobre-expuesto, sino que ha tratado de ser retratados en sus contradicciones, en sus vitalidades, pero fundamentalmente, en el referente colectivo que representan los pueblos indígenas de raíz maya.

Tales consideraciones sobre los saberes y la manera en cómo los promotores hacen eco de ello en los contenidos de enseñanza, nos implicó de forma obligada, la necesidad de comprender el día a día en la comunidad, en las relaciones familiares, en las relaciones con las autoridades propias del EZLN, en las estructuras creadas para el funcionamiento del SERAZLN, en las disputas de carácter político por el control de territorio entre comunidades zapatistas y comunidades no zapatistas: contexto obligado para comprender la naturaleza no sólo del funcionamiento de las propias escuelas autónomas, sino en la importancia colectiva de la figura del promotor de la educación, como sujeto activo dentro de la vida tanto educativa, como de la vida comunitaria.

Las consideraciones sobre la interpretación sobre tales o cuales saberes a partir de los contenidos de enseñanza que articulan por los promotores de la educación se estructuran en el hecho de la vida educativa y la vida comunitaria, en donde el elemento por el control territorial, en este caso los recursos naturales, obliga también a su vez a comprender en la vida comunitaria, ya que muchos de los saberes rastreados en tales contenidos, no podrían significarse sin la naturaleza de tal espacio.

Las consideraciones sobre el espacio donde se construyen físicamente las escuelas zapatistas, nos obligaba a reflexionar con mirada crítica las condiciones en las que se pueden considerar tales saberes desde la propia comunidad, ya que sí bien es cierto, que unos saberes se encuentran de forma más tangible en las prácticas docentes del mismo promotor, otras referencias de saberes, se encuentran más tácitas en las observaciones, en las miradas profundas, no de las acciones de la comunidad, sino en la razón de dichas acciones, consideración importante, ya que en el primer momento de acercamiento, no siempre era claro qué tipo de saberes eran saberes, y no aspiraciones personales como investigador, de cosas que a veces se suponen y no son concretas.

Es importante mencionar que la naturaleza de la selección de tales saberes para esta investigación, se realizó a la luz de las observaciones en campo, de las constantes en cuanto información mirada, comprendida, reflexionado y fundamentalmente, vivenciada, consideración sustantiva, ya que la temporalidades de las actividades en campo, no siempre eran enriquecidas a pesar del pasar de los días, y que contrastaba con días con mucha información en donde las horas de la noche, no alcanzaban para dar cuenta, no de los hallazgos, sino de la comprensión de las acciones de los promotores tanto en vida comunitaria como en el Aula de clases.

En decir, el rastreo de saberes en los cuadros expone una reflexión práctica sobre los datos explicitados en los contenidos de enseñanza de los promotores de la educación, con reflexiones en campo, con observaciones de las fotografías, tanto de contenidos de enseñanza, como de elementos espaciales de las Aulas, murales en el SERAZLN, murales en las Juntas de Buen Gobierno: elementos importantes que permitieron hacer una interpretaciones integral donde la punta de lanza se encontraba en lo plasmado en los contenidos de enseñanza, y que se revitalizaba por lo societal en comunidad.

Información de los contenidos de enseñanza que en ciertos momentos al tratar de ser interpretada, era abigarrada y nada amigable con los criterios de sistematización de este tipo de investigaciones de corte etnográfico, consideración que se expone de manera importante, ya que en ocasiones, una gran cantidad de información no implica una mejor referencia de tal fenómeno que se busca comprender.

En tal nudo respecto a la cantidad de información, la precisión del objeto de estudios, y sobre todo la incesante necesidad de comprender para que una escuela autónoma zapatista, nos llevo a retomar la integralidad de la escuela zapatista y no solamente la fragmentación de dicho proyecto. Frente a tales retos, obligados para cualquier investigación con rigurosidad científica, se hizo presente la obligada heurística del investigador, que frente a contexto ajenos a su entorno y las limitaciones temporales, se hace de recursos como la totalidad del fenómeno educativo como referente multicausal en una realidad en contradicción permanente y cambiante.

CAPÍTULO 3: CARACTERIZACIÓN DE LOS PROMOTORES DE LA EDUCACIÓN: EL CONTEXTO INMEDIATO DEL SERAZLN COMO EDUCACIÓN INVISIBILIZADA EN RESISTENCIA.

Una de las premisas en el siguiente capítulo será exponer a la luz de la teoría y la práctica, una caracterización de los promotores de la educación del SERAZLN en aula con particularidades concretas, con símbolos y cosmovisiones específicas, marcadas en un contexto hegemónico que ha invisibilizado tal experiencia educativa. En este caso la intención de esta reflexión busca comprender la naturaleza de tal experiencia educativa que a pesar de las dificultades operativas y de recursos de la propias comunidades zapatistas expone en sus promotores de la educación un trabajo consciente y crítico de dichas condiciones no sólo de las comunidades en las que viven el cotidiano, sino en las condiciones en las que se desenvuelven en el plano nacional y porque no decirlo, también en las condiciones en las que se desarrollan en el contexto mundial.

Para el caso de la lectura sobre la caracterización de los promotores de la educación zapatista, se plantea el acto educativo de los promotores de la educación retomando referentes teóricos que revitalizan la teoría de la dependencia, las etnografías doblemente críticas que contextualizan a nuestro actor en su transformación en su contexto inmediato como como un sujeto creador de su propia experiencia educativa, abigarrado en contexto hegemonizado por el pensamiento occidental que invisibiliza las referencias educativas alternativas críticas en sus saberes, en sus aulas como espacios de comunicación simbólica contra-hegemónica y en la construcción de contenidos de enseñanza autónomos según sus procesos de resistencia social, política, educativa y cultural.

En esta línea, este capítulo tiene como finalidad ubicar en términos de educación alternativa la importancia de los actores educativos, en este caso, la importancia de los promotores de la educación del SERAZLN como sujetos auto-unificadores y autónomos que fluyen como depositarios de saberes en comunidad, en donde sus saberes son flujo comunitario que retoma elementos de lucha política, de identidad cultural y fundamentalmente de autonomía educativa según las necesidades históricas, de prácticas sociales, de trabajo y su relación en la comunidad. Consideraciones de historia, de trabajo y entorno comunitarios retomadas en la experiencia educativa que enriquecen las cosmovivencias propias de los pueblos indígenas que constituyen no solo al SERAZLN como referencia educativa alternativa, sino al mismo EZLN como proyecto autónomo y posibilidad de mundo distinto al que vivimos.

3.1. Promotores de la educación zapatistas del SERAZLN: dialéctica del sujeto como constructor de la realidad social.

Una caracterización sobre los promotores de la educación del Sistema Educativo Rebelde Autónomo Zapatista de Liberación Nacional en cuanto a su relación con las escuelas zapatistas, y con la comunidad indígena, al papel que juegan en dichos espacios que se retroalimentan de manera corresponsable se hace obligada para comprender desde qué matriz de acción se estructuran las subjetividades de dichos promotores. En este sentido, para realizar tal encomienda, sería necesario ubicar históricamente a nuestro sujeto de estudio e interlocutor de cara al proyecto educativo zapatista en términos generales.

Ante tal necesidad histórica, se puede exponer que el proceso que representa el EZLN se plantea en un primer momento en 1994 como una guerrilla político-militar que reclamaba un proceso de transformación radical del país a través de la convocatoria a elecciones generales. Tal beligerancia cobra sentido si se entiende un contexto donde el capitalismo y su lógica de ganancia se han afianzado frente los procesos colectivos aparentemente diluidos una vez derrumbado el muro de Berlín y el socialismo realmente existente. Para sintetizar la naturaleza del capital, y considerando los trabajos de Gunder Frank (1967) e Imanuel Wallerstein (1974), podemos caracterizar al capitalismo de la siguiente manera:

1) la separación de los trabajadores de sus medios de producción; 2) el predominio de la propiedad privada absoluta; 3) el predominio del valor de cambio sobre el valor de uso; 4) la dependencia de los productores al mercado; 5) el imperativo de la competencia para la supervivencia de los productores; 6) la producción para la acumulación de capital; 7) la separación de lo económico de lo político; 8) el fetichismo de la mercancía. (Vergara-Camus, 2011:390).

Tales características del capitalismo focalizadas a la agricultura y a la tierra, exponen una subordinación completa de ésta al capital. En tal sentido, lo que hizo el capital a través de los acuerdos comerciales como el Tratado de Libre Comercio fue, profundizar la marginación de los indígenas y campesinos al proyecto de nación del Estado-mexicano, ya que el criterio de competitividad entre la fuerza del trabajo campesina y en muchos casos vinculadas al elemento indígena, no contaba con los subsidios y recursos para entrar a tales procesos de competencias con países desarrollados en materia de producción agrícola.

Una consideración sustantiva para entender el entramado que lleva el zapatismo ha sido el papel que tiene la madre tierra como referencia simbólica identitaria y sus implicaciones políticas en contraposición a los proyectos de supuesta modernidad del Estado mexicano. Más que una lógica de producción de subsistencia agrícola que se encuentra enfrentada con la lógica de producción del mercado, los zapatistas que producen en minifundios o en sus milpas, han sido referencia concreta de manifestación de armonización de sus prácticas sociales y culturales con la naturaleza. Es decir, los indígenas zapatistas como proyecto político socio-cultural exponen elementos de relacionalidad, correspondencia (...) reciprocidad y complementariedad” (Argueta, 2011:501) donde la elaboración de lo simbólico, su realización y celebración manifiesta saberes particulares sobre la tierra como extensión de la condición humana.

El EZLN se conformó por seis pueblos mayas en resistencia –tzeltal, tzotzil, tojolabal, ch’ol, zoque, mam– y el componente mestizo. La actitud de éstos últimos, en tanto `prepararse para aprender` y anular la búsqueda del poder (en tanto relación social de mando-obediencia) permitió la libre extensión de las subjetividades colectivas de los pueblos y la posibilidad de construir “sociedades basadas en el libre despliegue de la potencia (o potencialidad) de todos los miembros en el respeto de su perfecta singularidad. (Gutiérrez, 2016:204).

En palabras concretas, no se pueden entender las potencialidades de saberes y conocimientos de los pueblos indígenas zapatista, sin comprender la articulación que estos tienen con las relaciones humanas en colectivo, no como obligación, sino como precondition del desarrollo de subjetividades, de prácticas sociales, culturales o escolares en el caso de los promotores de la educación. En donde la cultura colectiva, del trabajo, de la importancia de la naturaleza y de los seres humanos, para el caso de las escuelas zapatistas, pero no solamente en ellas, nos permite hablar de sujetos potencializados con arraigo en la consolidación de la lucha política y cultural de forma transversal, es decir en todos los espacios materiales e inmateriales de dichas comunidades indígenas.

Ahora bien, ya que hemos dado un referente de la cultura sobre la tierra y la importancia de ella en la lucha político y cultural zapatista como textura de sentido de los pueblos indígenas que la constituyen, sería importante precisar, frente a tal esbozo contextual, una caracterización de los promotores de la educación zapatista en cuanto actores sociales de esas comunidades, tarea y encomienda que de cara las estancias realizadas *insitu* nos permite estructurar algunos avances significativos respecto a tal objetivo.

En tal intención, sería importante exponer una caracterización ya no sólo de la materialidad histórica que se entreteje con el desarrollo del capitalismo, sino del pensamiento occidental moderno, sus distinciones visibles y sus distinciones invisibles. Distinciones invisibles o invisibilizadas en donde los promotores de la educación zapatista exponen un proceso particular que puede potencializar sus propias escuelas a partir de un entramado comunidad-escuela-promotores.

Este consiste en un sistema de distinciones visibles e invisibles. Las invisibles constituyen el fundamento de las visibles y son establecidas a través de líneas radicales que dividen la realidad social en dos universos, el universo de “este lado de la línea” y el universo del “otro lado de la línea”. La división es tal que “el otro lado de la línea” desaparece como realidad, se convierte en no existente, y de hecho es producido como no existente. No existente significa no existir en ninguna forma relevante o comprensible de ser. (De Sousa, 2010:29)

Como si fuera una especie de condena, los pueblos indígenas del continente, sus cosmovisiones, sus cosmo-audiencias, su filosofía de vida, parecen no existir, y lo peor aún, parecen condenadas a no superar esa condición. En tal línea, cualquier proyecto que se pueda dar al interior de dichas comunidades, sea político, económico o socio-cultural parece algo irrelevante para el pensamiento dominante. No obstante, tal consideración de negación desde el pensamiento hegemónico, propio de una estructura colonial, que involucra no sólo instituciones, sino hábitos y prácticas culturales occidentales y “cientificadas”, surgen experiencias a contracorrientes como las escuelas zapatistas y sus respectivos promotores de la educación, que construyen sus propios contenidos, según las necesidades de cada población, en este caso, frente a las necesidades de cada Caracol zapatista.

En tal sentido sería importante retomar el elemento comunitario del zapatismo, “para configurar de manera (...) colectiva y autónoma dispositivos discursivos y prácticos de inclusión plural – que habiliten diversas formas de enunciación de un nosotros real, concreto, no estatal ni abstracto-“ que en el caso particular de las escuelas zapatistas, se expone capacidad organizativa y margen de acción en términos de construcción de un particular sistema educativo, de un “nosotros real” por una extensión de ese elemento comunitario autónomo decantado en los promotores de la educación.

La producción de un “nosotros real”, resalta el espacio auténticamente “deliberativo” entre los componentes de los diversos movimientos, organizaciones y contingentes movilizados como asunto central para su propia potencia auto-unificadora. Con la deliberación, el diálogo franco y horizontal para tomar acuerdos sobre los problemas a enfrentar en común –conducción de la acción colectiva, y objetivos en la acción– se articula el rasgo fundamental de toda construcción de auténtico control “desde abajo”. (Gutiérrez, 2008:110).

Ese potencial auto-unificador, colectivo y autónomo del zapatismo permeado por un discurso contra-hegemónico invisible expone a su vez, escuelas autónomas, pero particularmente a sus promotores de la educación, una referencia crítica de los procesos educativos que reclaman para sí sus propios proyectos y necesidades escolares desde sus mismos actores. En este caso los promotores de la educación zapatista, desde 1996 han sido los constructores de sus propios procesos y proyecto educativos que se expone en una valoración concreta:

Podemos educar con los alumnos y alumnas -que nos educan- para poder educarnos de quienes somos para la vida y así construir a esos muchos mundos que soñamos todos y todas. Podemos decir que sabemos educar a los que nos educan, por esto es que la escuela es para todo el mundo por lo que decimos "para todos todo, nada para nosotros. (Enlace Zapatista, 2002).

En este caso, los promotores de la educación que educan a quienes se encargan de enseñar, expone la necesidad de un cuerpo de profesores, que conozcan a la comunidad, que conozcan sus luchas, sus procesos de relación entre sujetos, y por ende con el entorno próximo a contra-corriente de los procesos educativos institucionalizados por el Estado mexicano: es decir se plantea una construcción de proyecto educativos desde la negación, paradójicamente desde la inexistencia consolidada con una visión holística de las relaciones entre la naturaleza y el ser humano.

Nuevos expertos locales, provenientes de los propios pueblos, quienes han estudiado en universidades y trabajan en centros de investigación, ya acuden a apoyar las tareas de explicitación, estructuración, y sistematización de los saberes, oponiéndose a la subordinación, la imposición, la asimetría y a los monólogos del poder. (...) Nuestra perspectiva es que el diálogo de saberes, en el contexto colonial, es una demanda generada desde abajo, desde los excluidos que luchan por el reconocimiento de saberes, sus idiomas, sus culturas y sus identidades diferenciadas. (Argueta, 2011:503).

El hecho societal que da razón de la existencia a las escuelas zapatistas, y particularmente a los actores que la constituyen, en este caso, los promotores de la educación nos expone una entramado comunidad-escuela-movimiento-socio-cultural que va plantear necesidad, problemáticas y prioridades en la construcción de conocimientos y saberes en términos de prácticas educativas y cultura escolar según la historicidad como pueblos indígenas a contra-corriente de las instituciones educativas del Estado-Nación en México.

Promotores de la educación zapatista que no pueden entenderse, sin la contradicción de un pensamiento dominante, abismal, expone De Sousa Santos (2010), y la marginalidad de cara a ese pensamiento abismal de los pueblos indígenas zapatistas, donde ante estos nuevos reclamos y demandas político y culturales, los promotores de la educación actúan no sólo con la naturaleza donde viven y se desarrollan, sino sobre su realidad social, en la que actúan práctica y objetivamente, persiguiendo fines e intereses concretos.

El objetivo principal del movimiento social es la realización de uno mismo como actor, con capacidad para transformar su situación y su entorno, es decir, ser reconocido como un sujeto, cada vez que el actor reconoce que de la solución de un conflicto en el que está comprometido depende de su capacidad de ser un actor libre y no el producto de construcciones sociales que él no domina. (...) Consiste en ver actuar en el otro la construcción del sujeto, tal como se la siente actuar en uno mismo. Esta construcción se realiza por la elaboración de lo universal a partir de una experiencia social o cultural particular. Nuestras pertenencias y nuestras creencias llevan en sí, no siempre, pero con mucha frecuencia, un elemento creador de uno mismo por uno mismo, de transformación del actor en sujeto. (Touraine, 2005:189-190).

En tal línea, la capacidad que tiene un sujeto de dar cuenta de sus propias conductas, en el caso de los promotores de la educación zapatista de dar cuenta de experiencias educativas, escolarizadas, autogestivas y críticas a la institucionalidad del sistema educativo, ha implicado un reflexión colectiva e individual de las pueblos indígenas zapatistas, un "llamado a sí mismo" como bien dice Touraine, en donde se plantea al sujeto como referente creador de sí mismo, en donde se puede concebir la realidad, según Marx, como una materia concreta, sujeta a un proceso de constante desarrollo, donde los seres animados, incluido el hombre que hoy viven en ella, resultado de un largo desarrollo histórico. Valoración que se puede focalizar en el caso de los promotores de la educación zapatista, como parte de las sociedades humanas, como productos históricos en constante transformación, como sujetos eminentemente sociales, que crean y modifican su entorno a través de relaciones colectivas que lleva a cabo en su realidad concreta.

(...) en el curso del desarrollo, todo lo que un día fue real se torna irreal, pierde su necesidad, su razón de ser, su carácter racional, y el puesto de lo real que agoniza es ocupado por una realidad nueva y viable; pacíficamente, si lo viejo es lo bastante razonable para resignarse a morir sin lucha; por la fuerza, si se opone a esa necesidad. (Marx & Engels, 1964:360).

En los hechos, la experiencia educativa zapatista a través de los promotores de la educación, pareciera rescatar la importancia del maestro, en donde los conocimientos y la construcción de saberes, -cuyo modo de existencia cultural pasa por la práctica de la enseñanza- encuentra en el promotor de la educación, a un primer depositario: es decir, pareciera que se rompe esta perspectiva transmisionista de la escuela tradicional hegemónica, que expone al maestro como un intermediario neutro en los procesos de enseñanza:

(...) por eso en vez de invocar para el estudio de la enseñanza la pareja enseñanza-aprendizaje, como el lugar teórico de esta práctica, se rescata la pedagogía como el discurso que posibilita al maestro, ser el soporte de un saber específico circunscrito a las prácticas que tiene lugar en las prácticas de saber, y como el lugar teórico que conceptualiza tanto acerca de la enseñanza como de las múltiples relaciones conceptuales y prácticas con las cuales entra en relación la enseñanza, relaciones escuela-sociedad; enseñanza-ciencia; enseñanza-cultura; formación del hombre-conocimiento y cultura; formación del hombre-conocimiento-sociedad, etc. (Zuluaga, 1999:14).

Todos los elementos que posibilitan la construcción de la experiencia educativa zapatista, la cultura, la comunidad, la escuela, la lucha política, nos obligan a retomar la figura del maestro, en este caso del promotor de la educación como un referente de conocimientos, pero fundamentalmente de saberes, que puede aportar al sujeto, alumnos en este caso, la condición de posibilidad para actuar en el mundo concreto, de “leer de manera adecuada la realidad y desplazarse en ella, incidiendo en ella mediante la modificación de las condiciones materiales” (Hoyos, 2003:9).

3.2. Experiencia de educación invisibilizada: contenidos de enseñanza y saberes en resistencia política.

Es preciso hacer una valoración de la lectura histórica que caracteriza al pensamiento occidental moderno, ahora ya no en la tonada nostálgica de las contradicciones ente la fuerza de trabajo y el capital del siglo pasado. Ahora el supuesto nuevo paradigma cultural, que dice no ser económico, se asume como panacea de los nuevos movimientos sociales, no obstante que los procesos de acumulación de capital a escala global, siguen marcando la única referencia de posibilidad de forma societal. Referencia que permite entender la razón de los grandes proyectos de política económica o de participación en el ejercicio del poder político, hasta llegar a los proyectos educativos, reformas educativas, evaluación docente y contenidos escolares.

En tal línea, la caracterización del pensamiento occidental moderno jerarquizado por el criterio de propiedad, expone una “pensamiento abismal” de distinciones visibles e invisibles en donde los proyectos educativos que surgen de los movimientos sociales, en el caso particular, el que nos representa el SERAZLN, con sus promotores de la educación, sus propios contenidos, sus propias prácticas educativas, se encuentran invisibilizados:

Este consiste en un sistema de distinciones visibles e invisibles. Las invisibles constituyen el fundamento de las visibles y son establecidas a través de líneas radicales que dividen la realidad social en dos universos, el universo de “este lado de la línea” y el universo del “otro lado de la línea”. La división es tal que “el otro lado de la línea” desaparece como realidad, se convierte en no existente, y de hecho es producido como no existente. No existente significa no existir en ninguna forma relevante o comprensible de ser. (De Sousa, 2010:29).

Este paradigma cultural que plante una división de la existencia en cuanto humanidad, tiene una profundidad histórica, que se puede rastrear, sí desde la colonia, pero que tiene una vigencia hasta nuestros días, en donde las sociedades metropolitanas, desarrolladas co-existen con los territorios coloniales, y que está constituido a su vez para nunca super dicha condición.

En tal caso, estas dicotomías metrópoli-periferia tienen sus referentes concretos, tanto en el conocimiento como en el derecho, referencias concretas de colonización, que crean a su vez, distinciones visibles e invisibles, de humano-inhumano, de civilizado-arcaico para dar vigencia y permanencia a la inexistencia y desecho de todo lo que no puede ser considerado como algo verdadero o falso, como legal o ilegal.

La experiencia educativa del SERAZLN, invisibilizada y desechada como referencias coloniales, plantean dudas y cuestionamientos que trascienden, no sólo la cultura hegemónica, sino la estructura societal histórica etnocéntrica que da cuenta de formas de vinculación social que prioriza la acción individual en donde derechos consagrados por Occidente, tales como el derecho a tener propiedad, justicia o libertad, adquieren una nueva dimensión dentro del acuerdo social:

Las teorías del contrato social de los siglos XVII y XVIII son tan importantes tanto por lo que sostienen como por lo que silencian. Lo que dicen es que los individuos modernos, los hombres metropolitanos, entran en el contrato social para abandonar el estado de naturaleza y formar la sociedad civil. Lo que no dicen es que de este modo está siendo creada una masiva región mundial de estado de naturaleza, un estado de naturaleza al cual millones de seres humanos son condenados y dejados sin alguna posibilidad de escapar vía la creación de una sociedad civil (De Sousa, 2010:34).

Las propuestas de sociedad impuestas en la colonia, y profundizadas por más de 500 años en todo el continente como verdad inmutable, exponen una imposibilidad de diálogo entre proyectos sociales dominantes y dominados, entre sociedad colonizadoras y coloniales. Conflicto como recurrencia entre ruptura de visiones, no solamente políticas o económicas, sino también de cosmovisiones, cosmo-audiencias, pensamiento y filosofías de vida.

En tal afirmación, la vitalidad de proyectos educativos desde la periferia, o el espacio colonial, como los que representa el SERAZLN, con sus promotores de la educación y sus contenidos, expone una experiencia con una cognición diferente, que no ensalza la acción individualizadora, pero tampoco la expone como la única referencia de estructuración societal. En donde contenidos escolares plasmados por los promotores de la educación zapatista, plantean conceptos y estructuras de trabajo en clase que dan cuenta de la educación para sus propias comunidades a las que se deben. ¿Será el SERAZLN, una suerte de teoría-práctica concreta, en donde existe una resistencia política, en este caso, en el acto político de educar, con su respectiva resistencia epistemológica? (De Sousa 2010).

En tal caso, aquí sería importante destacar la utilidad que puede tener la experiencia de escolarización zapatistas:

Escolarización obligatoria tiene que ser multifuncional: principio antropológico del ser humano en tanto que ser cultural abierto a infinitas posibilidades, así como al carácter polifónico: las escuelas tendrán que seleccionar dentro de toda esta gama de posibilidades, proponiendo un currículum coherente que no sea una simple yuxtaposición de retazos sin sentido: ahí reside una de las mayores dificultades de la pedagogía; dar sentido a un puzzle hecho de piezas muchas veces descontextualizadas, que tendrían que dar a quienes lo mirasen la idea de una imagen coherente. (Sacristán, 2005:98).

La selección de contenidos que se han estructurado en las escuelas zapatista, desde la valoración y perspectiva de los promotores de la educación, sea a través de juntas de promotores, expone al menos en el discurso de los propios promotores, una discusión pública del proyecto de autonomía zapatista en materia educativa, que hace en el día a día de clases, no un proceso acabado, en este caso, una selección de contenidos por parte de los promotores zapatistas, una experiencia de trabajo escolar comunitario nutrido permanentemente por sus actores, ya sea desde las Juntas de Buen Gobierno, hasta la aprobación que hacen las comunidades zapatistas de dichos contenidos.

Construcción de experiencias educativas en el caso del SERAZLN que se contextualiza en una escuela oficial, con contenidos curriculares, y actividades de trabajo por parte del profesorado marcada tanto por la cultura dominante, como por la desigualdad de condiciones para acceder a dichos contenidos, en donde las culturas minoritarias, como en el caso de los pueblos indígenas, no sólo los zapatistas, sino los de todo el país, se ven minimizadas, ya que se expone sus incapacidades y supuestos retrasos sociales, antes que sus características, y elementos materiales e inmateriales que las hacen universales.

En este caso una referencia que nos permite rastrear dicha valoración sobre el currículum centralizado, rígido y colonizante se puede encontrar en el nuevo modelo educativo publicado en marzo de 2017, en donde el campo formativo de educación básica, centrado en lengua y comunicación, destaca el referente del idioma inglés tanto para nivel pre-escolar, primaria, secundaria y bachillerato como prioritario tanto para estudiantes como para maestros:

La enseñanza del inglés es una de las prioridades del nuevo currículo porque es una herramienta indispensable para facilitar la interlocución en un mundo cada vez más interconectado tanto para docentes como para estudiantes. El objetivo es que todos los niños, niñas y jóvenes de México aprendan a leer y comunicarse en inglés para insertarse plenamente en el mundo globalizado y en la sociedad del conocimiento. Para lograrlo, es fundamental que todos los maestros —no solamente quienes enseñan esta asignatura— dominen este idioma. A su vez, esto exige alcanzar un nivel de inglés alto entre la planta docente en las escuelas normales. (SEP 2017:42-143).

No es menester del presente escrito hacer una valoración sobre la viabilidad del “Nuevo Modelo educativo que se ha presentado a finales de sexenio por la Secretaría de Educación Pública, sino explicitar que esta escolarización obligatoria, la formación de sus maestros, la selección de sus contenidos, sigue profundizando las lógicas asimilacionistas de la década de los 30’ del siglo pasado, en donde pareciera que se sigue construyendo un currículum *como simple yuxtaposición de retazos sin sentido (de) un puzzle hecho de piezas descontextualizadas* (Sacristán, 2005).

Pareciera que la intención de una escuela obligatoria, esta que ha desarrollado una conciencia educativa de lo que llamamos “diversidad de la realidad y dimensión de la existencia, en donde la cultura será la punta de lanza para el tratamiento de la diversidad en el discurso educativo” (Luch 1995) es una mera retórica sin piso concreto. Ya que frente a la diversidad de culturas del país, reconocidas a través de sus pueblos, naciones y comunidades indígenas, que expone más de 70 lenguas indígenas habladas en el país (INEGI 2015), se da privilegio a una sola cultura y estilo de vida, expresado en el manejo del idioma hegemónico a nivel mundial: el idioma inglés.

La escuela y su currículum, que deben ser oportunidades para todos, pasan con demasiada facilidad a ser estructuras de dificultades graduadas que todos han de superar a un mismo ritmo y con las mismas ayudas, de suerte que en cada uno de los escalones establecidos en la graduación medimos a los sujetos hará ver si son aptos o no, los diferenciamos y les decimos a muchos que son desiguales a los demás. De ser oportunidad de aprendizaje en la escolaridad obligatoria, los contenidos culturales se convierten en escalera jerarquizadora y excluyente de los que ascienden despacio, se detienen en el camino o, simplemente, rechazan la escalera porque no les atrae subir por ella, o porque desconocen a dónde conduce y no ven motivos para ascender en ella. (Sacristán, 2006:78).

En este caso al jerarquizar un idioma y por ende de una forma particular de cultura que expone una escuela y currículum dominante frente a expresiones culturales dominadas, que diluye a su vez esta idea de la “cultura de la diversidad”: de una escuela inclusiva que apuesta por la transformación crítica de la realidad social que le ha tocado vivir y que serviría a su vez como canal de diversas expresiones éticas y culturales, posibilitadora de una escuela, contenidos escolares y formación de maestros más democrática, equitativa y solidaria (López Melero 2004). Proceso de “no existencia” de experiencias educativas como nos dice Sousa De Santos, que en el caso particular del currículum dominante reafirma la reproducción estructural de la desigualdad de acceso al capital cultural, donde la selección de contenidos, son en la práctica, instrumentos de diferenciación y exclusión.

3.3. La cultura y los saberes: el acto político de educar en el marco de los contenidos de enseñanza de los promotores de la educación del SERAZLN.

La cultura para el caso del SERAZLN se explica en su génesis educativa de construcción de conocimiento y saberes, en la tradición oral, que ha sido recobrada de forma escrita por las distintas comunidades indígenas que lo integran y que se puede encontrar en prácticas sociales y culturales del día a día. Construcción de conocimiento y saberes que reproducen tal sistema de interacciones de signos con elementos comunitarios organizativos del SERAZLN y que da cuenta del aula, la recuperación de saberes y su misma producción con elementos ligados a la comunidad, a su carácter colectivo sin reducir al individuo, y que revitaliza al individuo por el colectivo.

En este caso, tal proceso de vitalidad dialéctica individuo-colectivo/colectivo-individuo plasmado en un contexto cultural, implica un tipo de saberes, de prácticas sociales arraigadas colectivamente, que puede dar cuenta de tales procesos de vitalidad individuo-colectivo en los contenidos de enseñanza de los promotores de la educación zapatista. Y que pueden ser retomados con elementos constitutivos de cultura, aterrizada en formas de trabajo plasmadas en los contenidos de enseñanza compartidos cotidianamente en el aula.

Donde precisamente la cultura se aborda desde su sentido semiótico, en el que tales retribuciones individuo-colectivo, se entiende como un documento activo, una significación pública donde el objetivo sustantivo se explicita interpretando expresiones sociales que dan sustento a una perspectiva compartida por una comunidad (Geertz, 2003) La cultura

entendida pues, como estructuras entrelazadas entre sí, no siempre explícitas en donde los sistemas de interacción de signos producen, reproducen, perciben e interpretan de forma dialéctica con la realidad material concreta, una forma particular de vida; una cosmovisión y una cosmovivencia en términos de construcción de conocimiento y saberes que dan sentido tanto al aula de clases y a la perspectiva de enseñanza de saberes por parte de los promotores de la educación zapatistas.

Cultura desde una perspectiva crítica centrada en los promotores de la educación que involucra “activamente en el ordenamiento y legitimación selectivo de formas de lenguaje, razonamiento, socialización, experiencias cotidianas y estilo” (McLaren, 1986:13) que obliga a cuestionar la forma en cómo se recuperan y construyen saberes escolares y prácticas sociales “no sólo dentro de relaciones asimétricas, sino también como resultado de lucha en torno a órdenes de representación, que finalmente *favorecen* los intereses económicos y políticos de los grupos dominantes” (McLaren, 1986: 12) de los cuales el sistema de educación zapatista no forma parte.

En este caso la cultura y la legitimación selectiva de formas de significación particular dentro de los espacios escolares que representan en este caso el aula zapatista puede dar cuenta del conjunto de factores que condicionan los procesos de enseñanza-aprendizaje, de un tipo de cultura escolar particularmente de los procesos de enseñanza de los promotores de la educación que dan cuenta de contenidos propios del SERAZLN, “producto de un conjunto de significados y comportamientos que genera la escuela como institución social” (Pérez, 1995:17), en donde supondría problematizar si tales comportamientos que genera la escuela como cultura escolar en el caso del SERAZLN en términos de “tradiciones, costumbres, rutinas, (...) e inercias que la escuela estimula y se esfuerza en conservar y reproducir, condicionan (...) el tipo de vida que en ella se desarrolla (Pérez, 1995:17).

Problematizar para comprender de qué manera tal cultura escolar del SERAZLN, da cuenta tanto de aprendizajes, como de procesos de enseñanza de los individuos que en ella se reproducen. En este sentido, partiendo la idea de Ilich de que los espacios educativos a través de ciertas dinámicas escolares tienen una función inherentemente política (McLaren, 1986, pág. 45), que promueve o mistifica a su vez el apoyo a la cultura dominante se puede plantear una cultura escolar del SERAZLN que reproduce una función cultural, que no deja de ser política, que promueva entre los promotores de la educación, la aceptación y el apoyo de una cultura alternativa a la cultura pública y escolar dominante.

En este caso tanto la cultura, su referencia de cultura escolar del SERAZLN, a través de su entramado de significados, va más allá de la escuela como un simple mecanismo para el desarrollo de un orden social, sino como una referencia espacial “que busca explicar cómo el orden social dominante es capaz de reproducirse a sí mismo dentro de las subjetividades, necesidades y experiencias” (Mclaren, 1986:13), focalizadas en este caso, en los promotores de la educación destacando la manera en cómo los promotores de la educación comprenden el orden social dominante y el papel que juega esa reflexión en la recuperación y construcción de saberes en el marco de los contenidos de enseñanza.

En tal línea, la categoría de saberes dentro de la cultura comunitaria indígena zapatista toma fuerza a partir de incorporar la reflexión sobre los saberes socialmente productivos como saberes de los promotores de la educación zapatistas que resignifican el papel social, cultural y económico del conocimiento, dónde el aprendizaje socialmente significativo, *no debe enfocarse solo desde su dimensión cognitiva, sino en su significatividad político cultural en el acto de conocer (ya que esto nos permite) producir un constructo o contorno de articulaciones que favorece el pensar y actuar con las diversas aristas y procesos del aprendizaje (Orozco, 2009:85)*. Aprendizajes socialmente productivos que implican a su vez, problematizar el proyecto educativo, reconociendo la dimensión política cultural del valor de educar en el sentido de una acción con sentido transformador: retomando la praxis de Freire: “concebir a la didáctica como procesos de experiencia (...), aprendizaje y enseñanza para reconocer el mundo en sus contradicciones y en sus potencialidades de liberación” (Orozco, 2009:86).

Ahora bien dichos elementos que exponen una resignificación del papel social, cultural y económico del conocimiento plantea un sentido crítico del acto educativo, no obstante la naturaleza del contexto político en que se plantea el proyecto educativo del SERAZLN, sea en los contenidos de enseñanza de los promotores de la educación se puede estar ante la resignificación del papel del conocimiento frente a su dimensión política cultural del valor de educar: una educación con sentido transformador. Consideración que se hace presente dado que los problemas comunitarios entre zapatistas y no zapatistas expone un nivel de conciencia explícito de los problemas que constituyen su práctica educativa envuelta en un tipo de cultura escolar donde toman importancia los saberes como una articulación de dimensiones culturales concretas en el marco de los contenidos de enseñanza por parte de los promotores de la educación no se limita a la cuestión cognitiva, sino que se amplía a los significativo en el acto de conocer: referencia que permite el “pensar y actuar con las diversas aristas y procesos del aprendizaje”. (Orozco, 2009:87).

3.4. El SERAZLN realmente existente: La Escuela primaria del Caracol de “La Garrucha”; Contradicciones y realidades desde la autonomía.

Las consideraciones contextuales de las escuelas zapatistas se encuentran imbricadas por elementos internos de funcionamiento. En este caso un elemento interno de funcionamiento tiene que ver con la atemporalidad del funcionamiento de las escuelas zapatistas, es decir dadas las necesidades educativas que los propios zapatistas han construido, podemos observar que no siempre existe actividad de enseñanza por parte de los promotores de la educación en el aula de la escuela primaria de “La garrucha”.

Una referencia de ello la encontramos en la cantidad de actividades que circundan al funcionamiento de las escuelas. En este caso encontramos el elemento remunerativo a esos promotores de la educación, dadas las necesidades de recursos económicos de ellos y sus familias. En tal línea sobre el funcionamiento que rodea a las escuelas zapatistas, en temporada de siembra, o de tala de monte, obliga a promotores de la educación y zapatistas bases de apoyo a recurrir a trabajo fuera de la comunidad, sea en Patihuitz o Tierra negra, ya que ahí surge trabajo que les permite tener una remuneración más.

Estas regiones de trabajo en las que algunas miembros de la comunidad zapatista de este Caracol deciden trasladarse, hasta antes de nuestros primeros días, no había sido explicitadas por nuestro “interlocutor” zapatista -Zapatista Tzeltal 1-, ya que hasta ese primer encuentro, no había la confianza ganada según las condiciones atemporales de mi visita: “siempre se han presentado lapsos donde no hay actividad en las escuelas zapatista, son cosas que no se entienden” (Zapatista 24/02/17). Estas expresiones de confianza propias del tiempo compartido en la estancia, se hicieron explícitas al compartir no solamente la comida y las condiciones del clima -que en la noche es de un frío en la selva, se rezan para sobrevivirlas- sino también de compartir mis condiciones de vida en la Ciudad de México.

Condiciones de vida que en los hechos implicaba para mi “interlocutor” una referencia sensata de honestidad. Honestidad compartida que no sería integral sin apertura en diálogos reales. Estas condiciones de vida de una condición precarizada como docente en escuelas privadas y relaciones sociales en la ciudad marcadas por la productividad, permitieron tejer una similitud entre las condiciones de la ciudad, sus condiciones de vida y las condiciones del campo zapatista, condiciones del campo o de la producción zapatista

que no siempre alcanza a cubrir las necesidades familiares y comunitaria. “los mismos promotores también tienen familia y obviamente el hecho de que no reciban un sueldo a provocado que no asistan” (Zapatista 24/02/17).

Estas consideraciones refieren para el caso del margen de operatividad que tienen la escuela primaria del Caracol de “La Garrucha”, según la disponibilidad de sus promotores. En el caso de las condiciones de funcionamiento que rodean a la escuela primaria de “La garrucha” lo encontramos en los factores externos, en donde sí bien es cierto que no todos los días del año existe trabajo de clase en el aula, sería importante exponer la naturaleza de la escuela primaria en esta comunidad. Al seguir en la interacción cotidiana se puede observar que la escuela primaria del caracol en turno, no ha tenido actividad desde hace 6 meses, no obstante, dos meses antes en el festival celebrado en otro Caracol zapatista de Oventik, se expuso en comunicado del EZLN, que parte de los trabajos de baile, danza y música fueron trabajados por el Sistema educativo zapatista (SERAZLN). En este caso, sin exponer una abierta inactividad de tal sistema educativo, se puede observar que los saberes necesarios para la subsistencia de la comunidad y por ende la escuela primaria, permanecen, es decir, la escuela zapatista es una extensión de la vida comunitaria, que no se termina en el aula, sino que fluye la comunidad por el aula y esta a su vez, se recupera en los procesos de lucha que los promotores de la educación retoman en la comunidad.

Ejemplo de tal consideración sobre la forma en como los saberes particulares de las comunidades indígenas zapatista permanecen, se retoma a partir de la interrupción de eventos de carácter extra-académico dentro de la comunidad, en donde los promotores de la educación juntos con bases de apoyo zapatista, participan de forma conjunta en la ampliación de un Auditorio para recibir a la vocera del Congreso Nacional Indígena a las elecciones de 2018, María De Jesús Patricio Martínez, y en donde con un diálogo informal con zapatista de la comunidad, explicaba junto con un base de apoyo zapatista de primera generación la importancia de la lucha en 1994.

los finqueros y hacendados que fueron llevados como prisioneros de guerra en 1994 al municipio de Ocosingo, y puestos a su vez como frente de batalla, en donde su castigo por el maltrato a indígenas estaba determinado por las balas de los dos bandos en disputa en ese momento: las de ejército federal o las zapatistas (Zapatista 1, 2-6/08/17).

Las reflexiones históricas de la naturaleza de cada acción, en el caso de la comunidad del Caracol de “La garrucha” en este caso, la relación que dan a un evento político como el de una candidata indígena y el levantamiento armado expone una vitalidad de saber, que hasta este momento no vamos a caracterizar, simplemente exponer que al funcionamiento y margen de operación de la escuela zapatista, le circundan múltiples elementos de carácter económico y político, en donde el elemento cultural propio no se expone en resistencia como jerga discursiva, sino como hábitos cotidianos que expone una relación integral entre los promotores de la educación, la escuela y la comunidad de “La garrucha”

Para comprender un poco más del funcionamiento de todos los elementos que dan vida y acción a la escuela primaria y su vínculo con la comunidad, sería importante exponer que las condiciones que rodean su actividad. En tal sentido, las actividades u horarios de trabajo de la primaria se establecen en un horario de 8:00 a 10:00 de la mañana con un receso de una hora para comer, sea tortilla, pozol y frijol, es importante recordar que la escuela primaria se encuentra ubicada en el Centro del Caracol, cercana a la casa de todos los niños que asisten a tal espacio, ya que esto les permite regresar a las 11:00 horas y terminar la jornada de trabajo en Aula a las 2:00 de la tarde con un ritmo de trabajo de lunes a jueves con un turno solamente.

Ahora bien, ya que el funcionamiento de la escuela sólo se da por las mañanas, es importante profundizar que la ubicación de la escuela primaria, ya que sí bien las condiciones espaciales permiten un acceso fácil para los niños de la comunidad, también es importante exponer que otros elementos espaciales tiene una ubicación compartida con la escuela. En este caso, en el centro del Caracol también se puede encontrar la iglesia de la comunidad, una cancha de basquetbol, el Hospital “Comandanta Ramona” y un lado de la escuela, la Junta de Buen Gobierno, paisaje abigarrado en su conjunto por casas de las bases de apoyo zapatistas, algunas coloridas con murales y otras de madera y lamina, que hacen eco de la lucha política a contra-corriente de casas dentro de la misma comunidad vinculada a grupos políticos partidistas en su mayoría del PRI y del Partido Verde Ecologista.

Esta ubicación de la escuela al centro de la comunidad, juntos a los demás elementos espaciales, expone en los hechos una contradicción simultánea concreta, experiencias políticas y educativas complejas, que van desde la participación de familiares zapatistas con grupos contrarios al EZLN de los llamados grupos partidistas, hasta la exclusividad de la escuela zapatista en el caso particular de esa primaria, sólo para niños pertenecientes a esa organización que coexisten de manera pacífica. Contradicciones políticas que se diluyen en la pertenencia y arraigo no desde la parte organizativa según su orientación política de cada miembro de la comunidad, sean partidista o zapatistas, sino a partir del elemento indígena, en la importancia del Tzeltal como cultura indígena de raíz maya, que va desde el idioma, pasa por las prácticas sociales y aterriza en los elementos simbólicos propios de su cultura.

Los elementos simbólicos compartidos en la cultura de las escuelas y en la comunidad, no son tan complejos, sí se mira con una lupa de apertura, ya que sí bien es cierto que el acceso a las escuelas es complejo, las disposición y apertura inherente de una cultura invisibilizada sistemáticamente, como han sido las de los pueblos indígenas zapatista, se hacen presentes en el diálogo cotidiano, en las necesidades cotidianas, en la tranquilidad soterrada de una forma particular de mirar el mundo según la cosmovisión en este caso Tzeltal.

3.5. El Aula del Sistema Educativo Rebelde Autónomo Zapatista de Liberación Nacional como espacio de comunicación simbólica.

Una referencia conceptual para entender el funcionamiento de los sistemas educativos, una vez institucionalizados dichos procesos, es sin duda el aula de clase, ya que dicho espacio es vital para el establecimiento de las relaciones pedagógicas entre educando y educador. En este sentido, para el caso de nuestra investigación los promotores de la educación del SERAZLN, el aula cobra vital importancia ya que el sistema educativo de los zapatistas recupera elementos de comunicación simbólica y de saberes que la hace diferente a otras aulas, ya que su constitución de origen como sistema educativo, surge en el contexto de insurgencia de una guerrilla representada en el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN). En este sentido, el aula no se acaba en el lugar donde se dan las clases, de alguna manera las aulas son espacios que también recrean y reproducen cultura, donde se regula la vida cotidiana, delimitando de forma dialéctica la acción e interacción de sus participantes, revitalizando pues el carácter multimodal de dicho espacio:

“Las aulas son lugares donde la comunicación se extiende más allá de los modos lingüísticos: son sitios multimodales donde los significados son producidos a través de muchos diferentes medios y donde los recursos tales como los gestos, las miradas, las posturas y el despliegue visual de objetos son crucialmente importantes para la producción de significados” (Kress, 2005:14-15).

En este sentido el aula para el caso del Sistema educativo zapatista recobra este elemento multimodal sobre todo en el despliegue visual de objetos, ya que muchas de las escuelas zapatistas están representadas con murales y referencias visuales de personajes históricos con vínculo a luchas sociales tanto de nuestro país, como de la región latinoamericana. En este caso podemos retomar dos referencias: la primera se decanta en la Escuela autónoma zapatista ubicada en el poblado Miguel Hidalgo en territorio de bases de apoyo del EZLN, que retoma un personaje histórico nacional imbricado en la figura de Emiliano Zapata e insurgentes milicianos del EZLN con un trasfondo de milpas y montaña con una presencia femenina y el maíz como parte de un paisaje rodeado de montañas y casas a las orillas de un río.



(Fotografía Aula 4, 17-30/07/16).

Esta descripción preliminar, “ligera” (Piña, 1997:8) es la punta de lanza para dar cuenta de la “textura de significados” que nos expone (Schutz, 1974:41), hábitos y prácticas dentro del aula de clases zapatistas, en este caso enunciando en un primer momento, las disrupciones temporales que existen en dicha imagen, como es el caso de la figura de Emiliano Zapata con un arma en un paisaje cubierto de una parcela de maíz, que se entrelaza con la figura de Miguel Hidalgo y el estandarte de la Virgen de Guadalupe con una media luna en lo que aparenta una noche con sus azules tan descontextualizados en términos históricos y que nos permite dar cuenta de la dinámica histórica de la construcción de dichos espacios, de manifestación cultural o contracultural si se prefiere, como elementos nodales en la conformación de comunicación simbólica que cataliza los factores políticos y educativos del aula del SERAZLN.

De alguna manera estos elementos de comunicación visual plasmados en las aulas zapatistas nos expone alguna relación entre dichas imágenes plasmadas en los murales de las aulas zapatistas y las práctica educativa de los promotores de la educación del SERAZLN, ya que tales murales en los salones de clase del aula zapatista reflejan una perspectiva social, política y socio-cultural propio de las condiciones espaciales y temporales que ha seguido el zapatismo: una forma de ver el mundo, tan pública y cotidiana, la forma como se apropia dicha visión del mundo desde el escuela, desde el salón de clases, desde el promotor de la educación, desde sus saberes, desde sus enseñanzas.

En esta línea la presencia de hombres encapuchados con pasamontañas, en los murales de las escuelas y las aulas, dan cuenta de una particular forma de ver el mundo, sus alcances, sus contradicciones, con recursos particulares que desde el promotor de la educación se busca dar cuenta de cierto tipo saberes, para recuperar y construir, e incluso producir en sus contenidos de enseñanza tales elementos visuales tan cuestionados en la institucionalidad. Elementos visuales en los murales como expresiones visuales, en las que se destaca a una mujer con semblante firme, qué a diferencia de Zapata o Hidalgo, exponen un rostro claro, blanco o moreno, pero con un rostro descubierto: se establecen en el espacio del aula estos actores históricos ante el promotor de la educación; “huellas” -por decir de alguna manera- de un tipo de sociedad ante el aula. Referencia de la función que tiene la escuela de “transmitir esa homogeneidad a los sujetos en tanto todos tienen los mismos derechos y obligaciones en relación a lo social” (Camarena, 2007:12).

De alguna manera, para el caso de los murales en los salones zapatistas, como espacio de recuperación de saberes por parte del promotor, no se puede entender como un espacio aislado, estas referencias visuales plasmadas en espacio y tiempo no se puede entender, sin abarcar los procesos históricos, sociales y estructurales que intervienen en su generación (Bertely, 2000:32). En este sentido la segunda referencia visual que da cuenta de la imbricación histórica de los murales de los salones zapatistas la podemos explicitar en la primaria ubicada en el municipio Francisco Villa, del Caracol zapatista, “Hacia un nuevo amanecer” donde se encuentra dibujado en la parte central de la Escuela autónoma Che Guevara, la imagen de un guerrillero latinoamericano, conocido como Ernesto Guevara de la Serna, con letra en rojo de izquierda a derecha en todo el mural las palabras, “vivir para ser libres, o morir para ser esclavos”.



(Fotografía Aula 5, 17-30/07/16).

En un primer momento, la descripción más próxima de dicha escuela con su mural al frente, nos da cuenta de las figuras como Ernesto Guevara de la Serna en un espacio físico de nombre “Francisco Villa”, parece la expresión de un discurso visual y escrito, o nombrado en este caso, que da vínculo a expresiones políticas con el aula, que expone una relación de comunidad, escuela, salones de clases, murales, y recuperación de saberes: la importancia de la escuela y en este caso del promotor de la educación centra su vitalidad en dicha recuperación y construcción de saberes tanto en el aula como fuera de ella.

La última referencia de la que dimos cuenta fue el último evento realizado por los zapatistas a mediados de 2016 en el “Festival comparte por la humanidad”, donde las clases fueron suspendidas por conflictos comunitarios ubicados en San Juan Chamula, Chiapas, no obstante dicho problema cercano a la región, la escuela siguió siendo revitalizada como extensión en la práctica de fiestas o festivales en donde se da una extensión de la recuperación y construcción de saberes comunitarios donde la escuela, en este caso los promotores de la educación desde el aula revitalizan dicho espacio público.

No obstante dicho cuestionamiento sobre la escuela, los murales en las aulas del SERAZLN, pero sobre todo a la recuperación y construcción de saberes por parte de los promotores zapatistas, las referencias visuales se extienden a figuras ligadas a líderes guerrilleros que emergen de escuelas normales rurales, tales como Lucio Cabañas o Genaro Vázquez a mediados del siglo XX en nuestro país, donde los actores históricos se exponen como imágenes históricas activas, ya que tales aulas o salones de clases se revisten de una significación que explicita “distintas formas de realización de las acciones de los participantes (habla, gestos, miradas, desplazamientos, etc.) diversos modos semióticos, cada uno de los cuales contribuye a la producción de significados” (Kress, 2005).

El hecho de que se presenten imágenes tanto al exterior como al interior de las escuelas y los salones del SERAZLN sobre la lucha social, nos expone una forma particular de significar el aula, el papel que juegan educando y educador en su relación cotidiana, se puede dar cuenta de entendimientos, o significados de sus acciones. En este sentido dada la pertenencia a una escuela autónoma de dichas aulas del SERAZLN, pareciera que las formas y contenidos de significación, en el caso de los murales, sea al interior del aula o en las paredes de las escuelas parten de un elemento compartido, la marginalidad y exclusión como contradicción, contradicción plasmada como pertenencia:

Sin embargo, también hay transformación (...) de sentidos muy particulares a partir del conjunto de signos y herramientas que conforman un espacio social, lo cual se da a través de las acciones de los participantes que los usan de formas específicas. De esta manera, el análisis de los modos debe tomar en cuenta la tensión existente entre la reproducción del significado culturalmente predominante y su transformación en formas particulares de producción (Naranjo, 2011:3)

En tal sentido, esta tensión existente entre los significados y su transformación en formas particulares en el aula del SERAZLN se encuentra sustentada en que el aula, el espacio que implica el aula, es un producto social, un constructo social, y a la vez, una herramienta de pensamiento, de acción, de control, de dominación, y de poder, de posibilidad.

En este caso la problemática de los procesos autónomos en materia educativa puede encontrar importancia, no sólo en la contradicción plasmada como pertenencia, en una relación de insubordinación de los canales institucionales hegemónicos, sino en la forma en que se ha recuperado, interiorizado, y reapropiado saberes y procesos de insurgencia que cuestiona desde la misma comunicación espacial, sea desde la escuela, sean en los murales en las aulas, o en la enseñanza y producción de saberes por parte de los promotores de la educación. Ahora bien, dicha recuperación y construcción de saberes por parte de los promotores de la educación en un contexto de conflictividad política obliga a recuperar en el marco de los contenidos de enseñanza en la perspectiva del promotor de la educación cierto tipos particulares de saberes que den cuenta de la integralidad de lo indígena en resistencia.

3.6. ¿Quiénes son los promotores de la educación concretos del SERAZLN?

Estas consideraciones de la escuela primaria zapatista y su contexto inmediato, nos obliga a exponer a su vez, que las necesidades de educación se miran en futuro muy concreto, el de una escuela, el de una experiencia educativa que no quiere dejar de ser indígena, ni mucho menos dejar sus prácticas no sólo sociales, sino culturales: “la educación zapatista, es una educación distinta, rebelde, con conocimiento práctico para las comunidades” (Promotor 28/02/2017). En tal consideración de una educación rebelde en la primaria de “La garrucha” la consideración no es menor, la reafirmación de seguir siendo indígenas, campesinos y, sobre todo, seguir siendo un conocimiento práctico, concreto, aterrizado en la realidad particular, en el saber particular.

Estas consideraciones sobre el contexto próximo a la escuela primaria de “La garrucha que se decantan en observaciones en el día a día, con voces de la comunidad y de los promotores de la educación expone a su vez experiencias educativas que giran en la realidad aterrizada, esa que se exponía en el párrafo anterior del saber aterrizado, del saber particular como extensión de la comunidad, y que no siempre aterriza en la escuela o en la actividad práctica concreta del promotor de la educación.

En este caso, un ejemplo de que los saberes particulares de la comunidad son extensivos en la escuela, pero que no se construyen o recuperan siempre en la escuela, lo podemos encontrar en un diálogo con una mujer zapatista parte de una cooperativa cercana al mismo centro del Caracol de “La garrucha”, en donde al contarnos anécdotas de su experiencia de vida en una diálogo informal de cara al fogón donde se hacen las tortillas en la casa para sus tres hijos y nuestro “interlocutor” -su esposo-, pudimos observar que los saberes particulares, a veces son producto de procesos históricos complejos cerrados el pensamiento occidentalizado:

no siempre el trabajo del hospital se hace con las parteras, no siempre esta combinado, al menos mi mamá por eso no ha trabajado con las mujeres del hospital, porque son jóvenes y no siempre quieren aprender lo de parteras. (Zapatista 2, 2-6/08/17).

En el día a día en la comunidad de “La garrucha”, tener un espacio para comprender la vida que se da en la escuela, requiere no sólo de ir al Aula de la primaria, o mirar el trabajo de los niños en clase, requiere también como dicen los mismos zapatista de ese Caracol, “reinventar la vida”, “volver a vivir la vida”, ya que los tiempos en los que a veces se producen las charlas, no siempre aterrizan en los que uno esperaría o desearía, ya que sí bien es cierto que la intención de tal experiencia educativa sería dar vida a tales saberes dentro de la comunidad, a su recuperación, la mirada de quién suscribe tiene que hacer más aguda las observaciones, ya que en una perspectiva utilitaria, está información sería deshabilitada por no ser parte del trabajo de los contenidos de enseñanza en este periodo de trabajo.

Expresiones desde la comunidad del Caracol “Hacia un nuevo amanecer” sobre la escuela primaria zapatista expone un funcionamiento a su contexto inmediato, plagado de contradicciones, de autogestiones, de procesos no acabados, sino de experiencias de trabajo educativo en la primaria de “La garrucha” que tiene mucho por caminar. Expresiones que pueden ir desde el relato expresado en comunidad por los propios promotores de la educación del asesinato de un antiguo promotor de educación llamado Maestro Galeano, en donde la comunidad del Caracol de “La garrucha” hace suyo el dolor del Caracol de “La realidad”.

uno de los promotores de la educación del Caracol de “La realidad” era el maestro Galeano, fue asesinado a balazos y a machetazos. Las autoridades locales y estatales del gobierno saben quiénes son, saben sus familias, donde trabajan, y no han hecho nada por el asesinato del compañero, que fue un compañero que tuvo casi todos los cargos como zapatistas, Junta, vigilancia, promotor de la educación, aunque en su momento pagaran por lo que hicieron, pero en su momento (Promotor 2-6/08/17).

Diálogos que reafirman el dolor de un contexto inmediato en constante acecho, no sólo discursivo, sino en donde la vida misma se va, o se puede ir, según el nivel de compromiso en experiencia educativa como la del SERAZLN. Contexto inmediato con actores reconocidos por los mismos zapatistas, que obstaculizan cualquier interno autónomo de funcionamiento alternativo al de las instituciones del Estado. En este caso el, que refieren a funcionamiento de la experiencia educativa de los Comités regionales educativos, o a las Comisiones de zona, a la estructura educativa del SERAZLN en general.

Las condiciones que van a dar origen a las escuelas autónomas zapatistas tienen su origen después del levantamiento armado de 1994 del EZLN. En este sentido, desde 1997 los propios zapatistas deciden implementar sus propios programas de estudio y contenidos de enseñanza en función de su lucha política y necesidades sociales. En tal línea, es preciso destacar que el Sistema Educativo Rebelde Autónomo Zapatista de Liberación Nacional (SERAZLN) es un sistema educativo con una heterogeneidad en términos de organización y estructura operativa. La información documentada sobre las escuelas zapatistas expone diferentes acotaciones tanto en la organización de los niveles educativos o los contenidos de enseñanza. En este caso tenemos que en algunas escuelas del SERAZLN se ocupan listones según los niveles o grados académicos para primaria.

“1. Nivel primaria: están los niños y niñas de nuevo ingreso, que todavía no saben leer y escribir. Ellos portan un listón de color verde; 2. Nivel medio superior: están los niños y niñas que poseen algún conocimiento de lecto-escritura. Portan un listón de color blanco; 3. Nivel superior: están los niños y niñas que dominan la lectura y la escritura, entre otros conocimientos básicos de matemática. Ellos portan listón rojo” (Barbosa, 2015:199).

En otras escuelas primarias zapatistas como la del caracol de “La garrucha” este hecho no se presenta para los niveles de educación primaria, en donde la organización de los niveles educativos es totalmente distinta, según las consideraciones de los niños que asisten a dichas escuelas.

“existen cuatro niveles en este Caracol, el primero obedece al nivel que se llama “sin nivel”, “nivel uno, dos y tres” para el caso de primaria y que el caso de secundaria en este Caracol aún no esta trabajando; y tenemos materias como “medio ambiente”, “matemáticas” e “historia zapatista”, (...) “las clases son en tzeltal y en castilla y el promotor de la educación es de aquí, de garrucha”. (Alumna zapatista 25/02/17)

En el caso del Caracol de “La garrucha” la información vertida por una alumna del SERAZLN expone la diversidad en la organización en este caso de los grados y que se hacen más diversos según el Caracol que se visite. Una muestra de dicha valoración la encontramos en el Caracol de Oventik donde las actividades de la escuela tienen un funcionamiento constante:

“Los estudiantes que asisten a las escuelas zapatistas son para zapatistas, todos son parte de los municipios autónomos. No puede haber clases para alumnos zapatistas y no zapatistas, toda la información y conocimiento vertido en clase es parte de las necesidades particulares de las comunidades: se da entrada a las 8:00 de la mañana hasta las 11:00 y después hay espacio para la comida y regresan entre 11:30 y 12:00 horas para tomar nuevamente clase y salir a las 2:00 p.m.” (Promotor-28/02/2017).

Funcionamiento y trabajo en las escuelas que contrasta con la actividad de la escuela de “La garrucha” donde desde finales de octubre de 2016 no existe actividad, inactividad que se ha prolongado hasta principios de agosto de 2017, consideración que podría explicarse en toda una estructura de trabajo entre la comunidad, la escuela y los promotores de la educación de un proceso de trabajo en campo y otro en el aula desde una perspectiva acrítica e idealizada de proyectos educativos alternativos como los que podría representar el SERAZLN, pero que para el caso de esta investigación en el periodo y tiempos de estancia, no ha sido así.

“la escuela primaria sigue sin funcionar, que esto ya lleva más de medio año sin funcionamiento, desde noviembre de 2016 no hay actividad en la escuela primaria”. (...) la paga de intercambio sigue siendo insuficiente para el promotor de esa comunidad y tiene que buscar por otros lados, para su familia” (Zapatista 1-3/08/17).

En este caso particular de inactividad en la escuela, es indicativo de los distintos niveles de desarrollo que tiene cada escuela primaria, No es menester de esta investigación cuestionar la viabilidad del proyecto educativo del SERAZLN, sino exponer de la forma más objetiva la naturaleza de su funcionamiento, donde las comisiones regionales de educación, las comisiones de educación de zona y los centros de capacitación para promotores de la educación en “La Garrucha” tuvieron reuniones, pero que a veces se encuentra rebasada por las mismas necesidades de trabajo y alimentación.

Ahora bien, es cierto que en esta primaria el funcionamiento del SERAZLN ha sido intermitente, tal hecho no implica que la educación de la escuela no se haga presente como parte de un todo comunitario. En tal reflexión podemos exponer qué si bien las actividades escolares no se llevan a cabo, los contenidos de enseñanza son una referencia de la vida como totalidad de ese Caracol, que va desde la misma iniciativa de los padres zapatistas por auto-educar a sus hijos, como por la comunidad de revitalizar su papel dentro del colectivo, siendo tareas del campo, participación en actividades comunitarias o participación de los niños en actividades de las cooperativas zapatistas.

Referencia de educación que no siempre van de la mano de la escolarización obligada de cualquier proceso educativo alternativo como proceso idealizado, sino de una realidad concreta de contradicciones en donde la autogestión de procesos educativos corre a la par de la vida comunitaria, que revitaliza la lengua tzeltal como elemento identitario y que fortalece la diversidad lingüística, en el caso del uso de la lengua en castilla propio de los contenidos de enseñanza rastreados en “La garrucha”.

Conocimiento práctico dicen los promotores de la educación zapatista que sustentado en las Coordinaciones regionales, pero sobre todo en las Comisiones de zona ha realizado un trabajo microscópico en materia de estructuración de contenidos de enseñanza, donde el trabajo educativo se ha elaborado con documentos propios del movimiento zapatista que hemos rastreado tanto historias orales de un zapatista muy querido en las comunidades, “El viejo Antonio” comunicados emitidos por el EZLN y escritos políticos del Subcomandante Galeano (antes Subcomandante Marcos).

En este caso, una consideración a destacar sobre la estructura operativa que da funcionamiento a las escuelas zapatistas en el nivel primaria, denominadas Escuelas Primarias Rebelde Autónoma Zapatista (EPRAZ) es la forma análoga de funcionamiento que tiene con las estructuras políticas de la Juntas de Buen Gobierno, en este caso la autonomía de la gestión escolar se hace desde lo general a lo particular, en donde la primera referencia de gestión administrativa de los promotores de la educación se encuentra en los Consejos de Educación, Coordinaciones regionales de educación o por municipios que constituyen un Caracol, y las Comisiones de Zona de educación o de Caracol que, como ya hemos comentado en otras ocasiones se reducen a cinco Caracoles con gobiernos autónomos en donde la elección de los promotores se hace de forma voluntaria según las necesidades educativas de la Comisión de Zona de educación:

La principal ventaja que los pueblos rebeldes consideran acerca de la autonomía escolar es su capacidad de (re)valorizar los conocimientos generales, prácticos y éticos, que estiman útiles, necesarios o prioritarios para fortalecer su identidad y su dignidad como miembros de un pueblo campesino tzeltal, mexicano y zapatista. Al construir sus propias redes regionales de escuelas, la democratización de la educación se traduce en la autonomía de cada comunidad campesina y sus representantes elegidos para poder influir colectiva y ampliamente en la gestión escolar, sobre todo a través de la vigilancia, a veces muy escrupulosa, del cumplimiento del mandato pedagógico confiado al promotor (Baronet, 2009:190).

En tal esfuerzo operativo para dar funcionamiento a la estructura de gestión escolar, la referencia a la cabeza de dicha estructura se encuentra en el Consejo de educación, que similar a la estructura operativa de la Juntas de Buen Gobierno, se cuenta con presidentes de la educación, tesoreros de la educación que más que establecer reglas inmutables al proyecto educativo zapatista, se establece criterios de trabajo que permita una relación estrecha entre comunidad, escuela y movimiento político ligado estrechamente al EZLN, en donde las contradicciones y las necesidades materiales siempre están a la orden del día. Las necesidades educativas de la comunidad del Caracol de “La garrucha” exponen las condiciones en las que los promotores van a realizar sus funciones como promotores, en este caso, toda la comunidad del Caracol, en este caso en la cabecera del caracol plantea dos promotores de la educación, que según expone la Junta de coordinación regional en dicho Caracol, expone que toda la comunidad sabe del trabajo del promotor de la educación, en donde sus funciones tras acuerdo con el presidente, secretario y tesoreros de la educación, serán acordadas tras reunión o firma de tal actividad,

En este caso, la reunión que celebra la comunidad con las autoridades educativas en el Caracol, expone la naturaleza social y colectiva del acto educativo, ya que si bien el promotor de la educación tiene funciones de trabajo propias del promotor de educación en la escuela primaria, no deja sus demás funciones como campesino, ni deja su perspectiva colectiva, como tzeltal. La condición de promotor de la educación es una dimensión importante de la vida social en la selva como zapatista, que no se puede desligar del papel y la pertenencia a un movimiento social político y militar como el que representa en este caso el EZLN

CAPÍTULO 4. LOS SABERES EN EL MARCO DE LOS CONTENIDOS DE ENSEÑANZA DE LOS PROMOTORES DE LA EDUCACIÓN DEL SERAZLN.

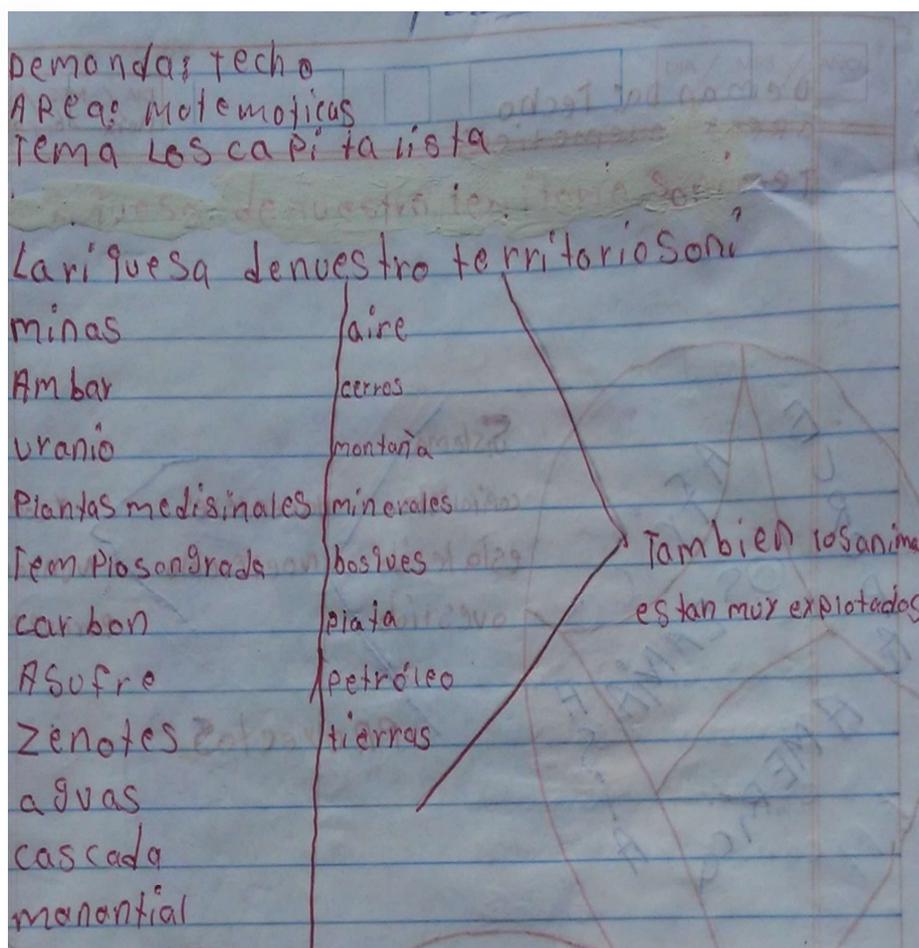
Los saberes recuperados y reconstruidos por parte de los promotores de la educación del SERAZLN tienen elementos en términos de cultura comunitaria que no se pueden entender sin la totalidad del contexto en que se han constituidos tanto como movimiento social, como movimiento político-militar. Esta consideración es importante, ya que los hallazgos expuestos en este último capítulo son comprendidos a la luz de la estancia, observaciones, contradicciones, coherencias y sobre todo, como un proceso educativo particular en cuanto a las temporalidades y espacialidades que se sigue reconfigurando a pesar del desdén institucional sistemático y consciente por los actores educativos dominantes.

En este caso, será importante destacar que los saberes explicitados en el marco de los contenidos de enseñanza por parte de los promotores de la educación se entiende a su vez como totalidad de saberes, en una realidad concreta, que van desde los saberes políticos, los saberes de comunalidad/campesinos, los saberes de historia y los saberes de identidad, en donde este último es una referencia transversal de la manera en cómo el elemento político, se fusiona con la cultura y la historia, en el papel que juega la tierra y el maíz como pre-condición de articulación societal, que no se distancia de los referentes de saberes del contexto educativo dominante, sino que los retoma y complementa, no como coexistencia distantes, sino como convivencia cercana.

Los saberes recuperados y reconstruidos por los promotores de la educación zapatista, son una referencia de un procesos educativo no como reflexión acabada, sino como construcción con errores y aciertos que expone una condición sustantiva en términos educativos, que se miran y cuestionan en sus necesidades materiales, sin que esto implique claudicar en términos de una reflexión armonizada entre el sujeto, las relaciones comunitarias y el entorno natural, en donde el elemento cultural da certeza a cosmovisiones, cosmoaudiencias, filosofías de vida y de mundo distinto al que vivimos.

4.1. De la transformación de los problemas sociales a los Saberes de experiencia política.

El presente contenido de enseñanza de los promotores de la educación aborda la composición de los recursos naturales y saberes comunitarios que constituyen el territorio zapatista: minas, ámbar, uranio, plantas medicinales, templos sagrados, carbón, azufre, aguas, cascadas, petróleo, aire, tierra y animales. Se exponen contenidos de enseñanza con palabras entrelazados, tal es el caso de las demandas, con el área de matemáticas y un tema particular, los capitalistas donde se explicita la palabra *explotados*. En el caso de la entrevista con el promotor de la educación hacemos una precisión necesaria para dar cuenta de nuestro contenido de enseñanza en comento. Se realizan reuniones inter-promotores de la educación con la intención de englobar en todo el entramado demanda-área-tema que expliciten la crítica social en su dimensión política. Se expone una politización frente al sistema económico dominante como textura de subjetividad dentro de la enseñanza de los promotores de la educación en las escuelas zapatistas.



(Contenidos 4-24/02/17).

Habría que preguntar qué existe detrás de tales contenidos de enseñanza de los promotores de la educación zapatista cuando hacen eco de las “Demandas” como “Techo” en el área de “Matemáticas” y su abordaje sobre “los capitalistas” ya que si bien tales formatos de trabajo en aula siguen una suerte de ordenamiento habría que reflexionar sus implicaciones con la experiencia de lucha política de las comunidades zapatistas, en la experiencia política como saber de los promotores de la educación.

En este caso al rescatar la riqueza de sus territorios se hace reflexión sobre la conexión saberes de experiencia política de cada promotor de la educación en un contexto de resistencia y lucha por la vida que implica la defensa de la naturaleza como totalidad de la vida en la tierra, en el rescate de una sociedad en contradicción no solamente económica, sino epistémica y ontológica que implica una crítica al modelo de desarrollo sustentado en el progreso, a la perspectiva mercantil de vida como única posibilidad de mundo sustentada en los que el contenido de aprendizaje expone como “los capitalistas”.

Es la ola creada por los condenados de la tierra en defensa de sus territorios ante la avalancha del capital global neoliberal y la modernidad individualista y consumista. Se la ve en acción en tantas movilizaciones de las últimas dos décadas, en encuentros inter-epistémicos, en mingas de pensamiento, cumbres de los pueblos y en convergencias de todo tipo donde los protagonistas centrales son los conocimientos de las comunidades y los pueblos que resisten desde las lógicas de vida de sus propios mundos (Escobar, 2013:64).

Contenidos de enseñanza que involucran los saberes de experiencia política que han vivido los promotores de la educación como colectivo comunitario autónomo, como pueblos indígenas zapatistas, que han organizado de forma autogestiva planes de trabajo en el aula, guiados por la intuición que ha implicado su experiencia que cada uno de ellos tiene de su “otro” como extensión de uno mismo, de la conexión de sus inter-experiencias expuesta por sus condiciones de vida material y perspectiva de mundo. Por su autodirección como propuesta educativa en la praxis societal, de vida comunitaria, de un esfuerzo de construcción de conocimiento común compartido en saberes de experiencia política vislumbrado por el empirismo.

Cada uno de nosotros tiene una experiencia de la experiencia del otro y de la interexperiencia. Está constituida por los resultados de las observaciones que dan a los hechos la marca de este conocimiento íntimo, en sí mismo invisible a los demás, ni objetivo ni subjetivo (Honore, 1980:34).

Experiencia e interexperiencia por parte de los promotores de la educación que invocan unos saberes de experiencia política que se hace explícita en los siguientes contenidos de enseñanza denominados "La contra-insurgencia". Aquí una de las referencias sobre saberes concretos en función del contexto de guerra e insurgencia que se vive en las comunidades y escuelas zapatistas que se comparten en los contenidos escolares que estructuran los promotores de la educación. En este caso el tema a considerar de la "contra-insurgencia" expone a una institución del Estado-mexicano, en este caso el Ejército, que aparece como referencia de contra-insurgencia social, de contra-organización política a la formación de apoyo del zapatismo.

La contra-insurgencia: ~~habituamos~~
en octubre 1994, 40 meses des PUES del
levantamiento del ejército zapatista
de liberación nacional (EZLN), la secretaria
de la defensa nacional (Sedena)
diseño una estrategia contra insurgencia
que se va aplicada por la VII región militar
con sede en Tuxtla Gutierrez, Chiapas. Mencionan
a este proyecto "Plan de campañas 94-95"
Chiapas 94-95 en implementación perenne
actualmente. Echos tan dolorosos como
la matanza de acteapocorrida el 22 de
diciembre 1997, se circunscriben dentro
de este marco de acción. Personas
clave el diseño y ejecución del plan
fueron el entonces titular de la SEDENA
generar antonio ribierro basom, el coman
dante de la VII región militar, el ex diputado
federal por el PRI Miguel Ángel Godines Brabo.
Su objetivo: romper la formación de apoyo
que existe en la población y las
transgresores de la ley.

(Contenidos 14-24/02/17).

En el contenido de enseñanza sobre *la contra-insurgencia* se hace referencia a *planes de campaña y matanza de Acteal* expuesta por el escrito del promotor de la educación el 22 de diciembre de 1997 en donde se hace explícito a la Secretaría de la Defensa Nacional y a la Cámara de diputados -un exdiputado- como elementos que *buscan romper el apollo que existe en la población y en los transgresores de la ley*. ¿Por qué se relaciona en los contenidos de enseñanza el apoyo que existe en la población zapatista con los planes de campaña de contrainsurgencia?, ¿Qué reflexión se explicita en los contenidos de enseñanza por parte de los promotores de la educación zapatistas sobre las instituciones del Estado mexicano constituidas por la Secretaría de la Defensa Nacional y la Cámara de diputados?, ¿Por qué sigue siendo importante para los promotores de la educación, verter en los contenidos de enseñanza el asesinato de indígenas en una población en Acteal?.

Las preguntas expuestas en líneas anteriores nos permiten comprender los contenidos de enseñanza de los promotores de la educación más allá de lo escrito. En tal reflexión que entrelaza los tres cuestionamientos planteados, el asesinato de población indígena cercana a los bases de apoyo zapatista implica la activación de estrategias civiles y militares que buscan minar o romper de forma paulatina del entramado societal político, económico y cultural que implica la organización política de los pueblos o comunidades contrarias a las dinámicas de las políticas institucionalizadas.

En este sentido, la base de saberes de experiencia política plasmada en los contenidos de enseñanza por parte de los promotores de la educación que hace reflexión sobre una fecha como la del 22 de diciembre de 1997 expone una retrospectiva de las violencias políticas y simbólicas de exterminio a lo diferente, ligadas a una construcción de mundo colonizante que interrelaciona modelos de producción de insumos básicos esclerotizados por la exclusión y el racismo padecido histórica y estructuralmente los pueblos indígenas zapatistas y no zapatista en la región, y que se han agudizado como política del Estado-nación colonial mexicano cuando han tratado de construir proceso sociales/comunitarios autónomos.

con la Masacre de Acteal, perpetrada por el grupo paramilitar "Máscara Roja", en la que asesinaron a 45 indígenas tzotziles, en su mayoría mujeres (cuatro de ellas embarazadas), niños y niñas, bajo la consigna de "acabar con la semilla zapatista" (...) El ataque paramilitar no sólo estuvo cargado de violencia física hacia las mujeres y niños, sino simbólica con el objetivo de desmovilizar la organización y generar terror entre la población. Poniendo en evidencia la estrategia contrainsurgente con la que se pretende controlar a las nuevas generaciones de posibles adversarios (Rico, 2016:16)

La política de *contrainsurgencia* expuesta como contenido de enseñanza rescata momentos particular, históricos, estratégicos y simbólicos como saberes de experiencia política por parte de los promotores de la educación ya que en el caso de la matanza de Acteal, perpetrada ya hace más de 22 años, -hace siete años, en el año de 2011- para ser más preciso, se volvió a poner en el debate nacional, la participación de la cabeza del ejecutivo federal del periodo de gobierno de 1994 al año 2000, Ernesto Zedillo Ponce De León como uno de los principales responsables de dicha matanza, además de apoyar a través de las fuerzas de seguridad del Estado-colonial mexicano, la formación de grupos paramilitares en municipios con presencia de grupo y bases de apoyo a fines al Ejército Zapatista de Liberación Nacional.

El 16 de septiembre de 2011, diez personas, presumiblemente escindidas de la asociación civil Las Abejas, demandaron al ex presidente mexicano Ernesto Zedillo ante la corte de distrito de Connecticut, Estados Unidos (...). La demanda contra el ex mandatario fue presentada por la firma estadounidense Rafferty Kobert Tenenholtz Bounds & Hess, de Miami. La acusación los responsabiliza de mandar, ordenar, participar y conspirar en asociación delictuosa para ejecutar la masacre de Acteal, y de su posterior encubrimiento. Le piden a la corte que lo declare responsable por la comisión y tentativa de asesinatos extrajudiciales; por daños y tratos crueles e inhumanos; por el uso del terror y la violencia en contra de la libertad de asociación, pensamiento, opinión pública y ejercicio político; por crímenes en contra de la humanidad, y por crímenes de guerra (Hernández, 2012:99)

Los saberes de experiencia política que buscan explicitar un tipo particular de organización societal hegemónica por parte de los promotores de la educación, expone en los hechos materiales, históricos, políticos y simbólicos la naturaleza que han implicado las instituciones del Estado-colonial mexicano para los pueblos indígenas zapatistas: un contexto indígena campesino societal/comunitario/comunalidad marcado por la violencia de un modo particular de producción de insumos básicos acechados fundamentalmente por las instituciones públicas en los tres niveles de gobierno, municipal, estatal y federal en beneficio de los grandes negocios que implican la gran cantidad de recursos naturales que existen en la región.

En la recientemente publicada Cuarta carta sobre ética y política que el subcomandante Marcos escribió a don Luis Villoro, el dirigente del EZLN recordó cómo el comandante Moisés, fallecido el 26 de septiembre de 2011, recabó información vital para esclarecer la matanza de Acteal, el 22 de diciembre de ese año, perpetrada por paramilitares bajo la dirección del general del Ejército federal Mario Renán Castillo y con Ernesto Zedillo Ponce de León, Emilio Chuayffet y Julio César Ruiz Ferro como autores intelectuales (Hernández, 2012:100)

Los saberes de experiencia política que recuperan los promotores de la educación para dar cuenta de la base que juegan las instituciones del Estado-Nación colonial mexicano en los procesos políticos y de organización social de los pueblos indígenas cuando deciden construir de forma autónoma del gobierno institucionalizado sus propios proyectos es una política de estrategia de dependencia societal/comunitaria/comunalidad que se refleja en la jerarquización racial y las formas de segregación y aculturación normalizadas por la visión hegemónica de las instituciones políticas como fuerza aglutinadora omnipresente y omnipotente.

Se clarifican los procesos de desencuentro entre los saberes hegemónicos planteados por la lógica sistémica del capital -y que se reproducen transversalmente en todas las formas y modos que el sistema permite- es una forma de guerra total-multidimensional que no se limita solamente a los desafortunados procesos de guerra o de construcción de grupos paramilitares por parte del mismo Estado -encargado de procurar en el discurso, la seguridad física y territorial de todos los mexicanos-, sino que también se trasmina a la vida societal/comunitaria/comunalidad de los pueblos indígenas zapatistas a través de lo que se ha denominado “ciudades rurales sustentables”.

Aunque oficialmente estas CRS [Ciudades Rurales Sustentables] son presentadas y promovidas como un proyecto de desarrollo social, diversos investigadores y analistas han destacado (...) sus componentes de *contrainsurgencia* y despojo de tierras y modos de vida, lo que las convierte en un programa de aculturación. [...] Concentradas en las CRS, las comunidades indígenas y campesinas perderán el control de sus modos de producción. [...] el control de cada aspecto de la vida de los indígenas y campesinos por el Estado, con la negación de sus propias prácticas y formas de vida. (Bellinghausen citado en Escalona y Jesper 2015:154-155)

En este caso, una referencia de dicha guerra total-multidimensional explicitada en los contenidos de enseñanza de los promotores de la educación se hace compleja, ya que sí bien es cierto que el zapatismo como movimiento político-militar nunca ha planteado de forma unilateral el desarme como referencia de lucha política, desde la construcción de las Juntas de Buen Gobierno y su base de trabajo fundamentalmente por la vía civil, los procesos de disrupción frente a la visión hegemónica de vida planteada por el capital en todas sus dimensiones sociales/hegemónicas ha llevado a la creación de “ciudades rurales sustentables” que en los hechos materiales, históricos y simbólicos implican la *contrainsurgencia* por la vía civil desde las instituciones del Estado-colonial mexicano encargada de las políticas sociales.

Estas formas de *contrainsurgencia* que no están explicitadas en los contenidos de enseñanza de los promotores de la educación zapatistas pero que ahora hemos profundizado como estrategia política de guerra total-multidimensional encabezada por instituciones del Estado-colonial mexicano nos permite comprender la naturaleza del camino que han cruzado los saberes de experiencia política de los promotores de la educación, ya que si bien es cierto que los antiguos milicianos del EZLN participaron como organización político-militar de cara al movimiento armado de 1994, las actuales generaciones que constituyen la bases de apoyo del zapatismo se han formado, construido y recuperado en un contexto de guerra distinto, no ya el de la armas y la lucha paramilitar “abierta” -sigue presente por otras vías en la realidad de los pueblos indígenas- sino en una forma de lucha más compleja y difícil de evidenciar, la de la normalidad de la vida civil

los promotores de la educación tenemos que ya en 2016 existe una generación que ha pasado una década de formación de educación zapatista distinta a la que se daba en la década del levantamiento armado (ahora como) comunidad de jóvenes zapatistas en un contexto de formación (...) civil. (Entrevista-Promotor 28/02/2017)

El nuevo contexto de lucha que implica para los promotores de la educación zapatista expone a por lo menos ya dos generaciones que han crecido en un contexto de lucha política por la vía organizativa civil, no ya la de la guerra como expresión de aniquilación militar del “otro”, sino todavía una guerra más compleja y cruda: una guerra total/multidimensional que naturaliza el olvido y la desmemoria como saberes inviábiles para la lógica mercantil: en la naturalización de la diferencia como una carencia que tiene que ser readaptada, encaminada, civilizada, homogeneizante y hegemoneizante.

Contexto de lucha planteada por los saberes hegemónicos aculturizantes y deshumanizados que representa el capital contra una fuerza moral societal/comunitaria/comunalidad como la que representan los saberes de experiencia política de los promotores de la educación plasmadas en los contenidos de enseñanza como vitalidad y base moral de la humanidad. Base moral de saberes de experiencia política de los promotores de la educación zapatista contra los saberes hegemónicos y dominante en escala global que afirman y condenan un solo mundo posible, que ponen como base la normalización subjetiva y objetiva de ese mundo de saberes hegemónico como imposibilidad de vida, como imposibilidad de reafirmación humana y que pone en peligro la existencia de millones de seres vivos y de la tierra como único mundo real concreto.

Más allá de la ortografía y la sintaxis que pudiese cuestionarse desde los saberes profesionales hegemónicos, la profundidad de los contenidos expone una serie de eventos que hace memoria concreta de los saberes de experiencia política por parte de los promotores de la educación y que plasman un andamiaje de hechos históricos con reflexión de autodenominación como “transgresores de la ley”, reivindicando una forma particular de vincularse con el sistema-mundo que implica el capitalismo y la experiencia política como saber del promotor de la educación como ocupación transgresiva al orden dominante, como una aberración primitiva que se rehúsa a desaparecer como parte de la totalidad humanidad

Esta ocupación es realizada por un mundo hecho de un mundo (capitalista, secular, liberal, moderno, patriarcal) que se arroga para sí el derecho de ser “el Mundo”, y que rehúsa relacionarse con todos esos otros mundos que se movilizan cada vez con mayor claridad conceptual y fuerza política, en defensa de sus modelos de vida diferentes. (Escobar, 2013:66).

Los argumentos que se plasman en los contenidos de enseñanza por parte de los promotores de la educación sobre *La contra-insurgencia* expone a su vez una experiencia política como saber basado en la experiencia como “totalidad-naturaleza-humanidad” que no ha sido reconocida. En saberes de experiencia política por parte de los promotores de la educación que se han constituido en la praxis educativa autónoma, reconociendo la negación como parte de un proceso gradual en el catálogo de la diversidad de los saberes universales que implican saberes de experiencia política como experiencia de formación, al desfase con relación a lo habitual, la “negación-consolidación” de la “totalidad-naturaleza-humanidad” en un espacio y tiempo que ha dado cuenta de la posibilidad de reencuentro como diversidad que el mundo construye en el día a día de forma objetiva y subjetiva

La formación es un proceso que va de una experiencia a su elucidación en común, de una originalidad a su profundización por una confrontación de una diferencia con la instauración de un reconocimiento recíproco (...). La formación no se constituirá progresivamente más que por el estudio paciente y asiduo de experiencias provisionalmente llamadas experiencias de formación. La práctica es un punto de partida en la experiencia, y el concepto es un resultado. Pero existe coordinación, y veremos que la reflexión, como práctica del concepto, es una base de la experiencia de teorización. (Honore, 1980:35)

Referencia de saberes de experiencia políticos que hacen explícito a una institución del Estado mexicano como génesis de conflictividad intercomunitaria, en donde los niños zapatistas conocen en los contenidos de enseñanza de los promotores de la educación la forma en cómo se va a organizar una estructura político-militar. En este caso, en los

siguientes contenidos de enseñanza tenemos la revitalización de un grupo armado como base para el nacimiento del EZLN: en este contenido de enseñanza particular, podemos observar que no se estructura una secuencia de trabajo en función de las “Demandas”, “Área”, “Trabajo” sino un Título de trabajo en el contenido de enseñanza del promotor de la educación denominado “6 de agosto 69” en donde se explica el origen de una agrupación llamada “Fuerzas de Liberación Nacional (FLN)”, originarias de “Monterrey N. León” constituidas en el año de 1969.

6 de Agosto 69

Año de 1969
 en Monterrey N. León
 El la Patria mexicana
 Nace un luz res Poder
 esta historia compañera
 har se es vengo a contar

un 6 de agosto ^{falla} en la historia
 un puñado de baliente
 Los formaron formalmente
 llamado FLN
 Pod defender la nación

Fuerza de Liberación
 Nacional como se llamaron
 una organización madre
 de la que ^{falla} se conoce
 Ejército Zapatista
 de Liberación Nacional

fueron a compañeros
 que fueron ^{falla} nobles y befecho
 el compañero Manuel
 Compañera Salvador
 Manuel Alfredo y Alfonso
 Ricardo González también

La grande su pensamiento
 que consigna Guerrinista
 que vivamos por la Patria
 o morir por la libertad
 Fueron sus grito de guerra
 de esas fuerzas liberales

Ni se cuentan ni salto
 fue fuentes de sus recursos
 en cambio el sacrificio
 cosientisando al breo
 al campesino también
 de la clase explotada

Acumulación de fuerza
 en silencio lo llamaron
 ablando con la verdad
 ni en años ni mentiras
 hombres luchar contra
 la injusticia

Y estos hombres x mujeres
 que nes formaron x cuid
 nuestro organización
 Padres x madres

(Contenidos 35-24/02/17).

En este caso, se utilizan versos de trabajo en los contenidos de enseñanza que permiten ver la recuperación de una experiencia política organizativa formada por milicianos. En este caso las minucias de subjetividad de esta reivindicación plasmadas en los contenidos de enseñanza nos permiten ver la recuperación por parte de los promotores de la educación un tipo de saber de experiencia política que recupera un contexto particular de la historia de grupos armados contra el Estado mexicano que inicia en la década de los 60's del siglo pasado donde, cerradas las opciones dentro de ese sistema político, una gran cantidad de agrupaciones civiles decidieron organizar fuera de los partidos políticos institucionalizados, agrupaciones armadas, -guerrilleras- contra la lógica excluyente generada contra "obreros" y "campesinos" según la perspectiva de las guerrillas tradicionales que emergieron en muchos espacios y territorios de la república mexicana.

En tal reflexión, estos saberes de experiencia política en el marco de los contenidos de enseñanza de los promotores de la educación esconden de forma etérea una historia inmediata para los pueblos indígenas zapatistas. Una política estructural de persecución por parte del Estado mexicano y su estructura militar institucional -sobre todo desde el alzamiento armado de 1994- de vigilancia sistemática a grupos armados disidentes.

(...) en 1994 el Estado mexicano reconocía -a través de la Secretaría de Gobernación- que en nuestro país operaban 14 grupos armados en igual número de entidades federativas (...) Comando Clandestino Indígena de Liberación Nacional, el Ejército Clandestino Indígena de Liberación Nacional, Fuerzas Armadas Clandestinas de Liberación Nacional, Comando Armado Revolucionario del Sur , Ejército de Ajusticiamiento Genaro Vázquez , Ejército insurgente de Chilpancingo, Ejército de Liberación de la Sierra Sur, Ejército de Liberación del Sur, Ejército de Liberación José María Morelos, Fuerzas de Liberación para los Pueblos Marginados de Guerrero, Movimiento Popular Revolucionario y otros más (Proceso, 2001:15)

La recuperación de un saber de experiencia política por parte de los promotores de la educación, nos permite mirar más allá de las necesidades materiales, la importancia de la reflexión colectiva como argumento de experiencia compartida que se construye en un contexto distinto al de la organización militar por parte de un grupo armado, hoy reconvertido en organización social que no ha dejado las armas como referencia de argumento político, pero que ha hecho un esfuerzo en términos societales comunitarios de rescatar una suerte de saberes de experiencia política que den sentido a la naturaleza del proyecto educativo zapatistas.

En tal reflexión sobre los saberes de experiencia política explicitados por los promotores de la educación zapatista en los contenidos de enseñanza que expone al *6 de agosto 69* como una fecha importante hacemos una reflexión profunda, densa sobre qué existe detrás de dicha fecha y la importancia que tiene al ser un título en los contenidos de enseñanza. En tal reflexión, tendríamos que exponer que en dicho contenido de enseñanza se hace referencia de forma abierta a la primera red urbana de trabajo de la Fuerzas de Liberación Nacional en el Estado de Monterrey que fue encabezada por militantes de primer y segundo responsables -grado- con los nombres Fernando Yáñez, Javier y Eliza Sáenz y Renée con una casa en Vista Ocaso, Col. Lindavista -Monterrey-. (AGN, DFS, 1980)

Primera red urbana de una serie de 5 posibles zonas de trabajo organizativas de las FLN que sólo pudo consolidar 3 zonas de trabajo: la zona norte (Monterrey), la zona centro (Puebla y DF) y la sur (Veracruz y Tabasco) y que para el caso de los contenidos de enseñanza de los promotores de la educación, rescatamos la importancia de unos de sus integrantes explicitado como el *compañero Manuel* que formaba parte de la primera red urbana y que hace eco de los argumentos *vivamos por la patria y morir por la libertad* con referentes propios de 1971 en el contexto de una persecución política a disidentes políticos al régimen presidencial de corte civil priísta estructurada de forma sistemática por el gobierno institucionalizado a través de sus órganos de seguridad.

historia de lucha por la libertad, la tierra, la democracia, revivirá si sabemos tocar las fibras adecuadas de los problemas que aquejan [al pueblo]... el desengaño (...) de nuestros campesinos, el abandono de los núcleos indígenas, la desocupación de nuestra juventud, sobre todo en el campo, hacen de la guerra de guerrillas el método más apropiado para el desarrollo de esta lucha (AGN, DFS, 1971)

Más allá de la reflexión política de esta primera zona de trabajo que rescata la figura de un miliciano de las FLN referenciado en los contenidos de enseñanza de los promotores de la educación zapatista, cabe el espacio para exponer que la estructura militar clandestina de dichas FLN no hace reflexión el verticalismo y el centralismo de algo denominado como Dirección Nacional de las Fuerzas de Liberación Nacional tal organización, dadas las condiciones objetivas en las que se constituye como Fuerza clandestina: un contexto de un gobierno institucionalizado que tiene el monopolio de la violencia a través de las Fuerza armadas, producto de la embestida político-militar-mediática del contexto en que se presentan: gobierno de Luis Echeverría (1970-1976) contextualizado a posteriori del movimiento estudiantil de 1968, abigarrado por una represión sistemática a opositores políticos conocido históricamente en nuestro país, como "guerra sucia" (Yáñez, 2003:67).

Y es precisamente en el contexto de represión a posteriori del movimientos estudiantil de 1968 en el que podemos dimensionar la naturaleza de unas Fuerzas de Liberación Nacional cuando se hace explícito en el contenido de enseñanza de los promotores de la educación zapatistas *ni secuestros ni asaltos*, podemos dar cuenta de tal práctica contraria a la acción de otras organizaciones político-militares de la época, es producto de la génesis social -de clase social para no dejar en el abstracto la reflexión- de los fundadores de las FLN que básicamente se ubicaban en la clase media, profesionistas posicionados económicamente con toda una reflexión consciente de pertenencia a una agrupación que iba desde un sistema de cuotas fijas hasta “la permisividad para conseguir recursos económicos, siempre y cuando no se acudiera a la violencia” (Cedillo, 2008:237).

Condiciones sociales y contexto de lucha política contra disidentes opositores al gobierno institucionalizado en la década de los 60’s del siglo pasado que nos permite dar cuenta de la naturaleza de la composición societal de las FLN y sobre todo comprender tales inscripciones en los contenidos de enseñanza como *el sacrificio consientizando al obrero y al campesino también de los explotados* en donde se hace mención a una serie de acciones que implican la disciplina y compromiso a una estructura organizativa político-militar clandestina como la que representa las FLN, en donde reflexionando de forma densa, las dinámicas de “sacrificio” que se explicitan en los contenidos de enseñanza se tejían con la disciplina militar destacando la importancia del “trabajo manual [como] fuente de conciencia política” (Cedillo, 2008:246),

Procesos de reconversión personal y colectiva vinculada a una agrupación político militar clandestina que permite comprender la razón de la importancia para los promotores de la educación zapatistas de incorporarse como saberes de experiencia política que hace reflexión de una agrupación madre del EZLN en términos de hábitos y consecuencia de práctica política ahora ya no en un contexto de clandestinidad, sino en un contexto de *contrainsurgencia* civil que hace uso de estrategias de una guerra total/multidimensional contra cualquier referente organizativo social/comunitario/comunalidad como el que el EZLN ha recuperado y construido a través de saberes de experiencia política por parte de su Sistema de Educación Rebelde Autónomo Zapatista de Liberación Nacional destacando como actores políticos a sus propios promotores de educación autogestores de sus propios elementos educativos

an que el maldito gobierno
quiso acabar esta lucha
matando a hombres valientes
que a tomar otros sus armas
o tras vez se levantaron

La semilla que engendraron
el pueblo los cultivaron
son guerreros de raíz
en el estado de Chiapas
en el siglo, señores
de la patria mexicana

compañero compañera
insurgente milisiano
también las bases de apoyo
hombres mujeres niños
tomaremos el ejemplo
de ustedes
eros caídos

(Contenidos 36-24/02/17).

En tal reflexión sobre los saberes de experiencia política por parte de los promotores de la educación zapatista y siguiendo la descripción profunda del contenido de enseñanza 6 de agosto 69 en su última parte, consideramos importante destacar la inscripción del contenido de enseñanza *en que el maldito gobierno quiso acabar esta lucha matando a hombres valientes* por la forma en como se enuncian actores políticos, ya que detrás de tales afirmaciones que califican al gobierno, se encuentra la reflexión concreta que hace los promotores de la educación zapatistas sobre el papel que ha jugado el gobierno en el contexto de la autogestión de los pueblos indígenas zapatistas, destacando fundamentalmente la constitución de los municipios autónomos como proyectos alternativos al gobierno institucionalizado.

La reflexión sobre la forma de calificar al gobierno institucionalizado por parte de los promotores de la educación zapatista en el caso de los saberes de experiencia política nos hace reflexionar sobre la naturaleza de la Juntas de Buen Gobierno como referente alternativo a la forma en como se ha organizado el gobierno institucionalizado en todos sus niveles de gobierno. En tal consideración, las Juntas de Buen Gobierno, son la síntesis de algo denominado Municipios Autónomos Rebeldes Zapatistas (MAREZ), y que el 9 de agosto del año 2003 desaparecen como MAREZ y pasan a ser un proceso de experiencia política que mantiene actividades de gobierno con “funciones exclusivas en la impartición de justicia, salud, educación, vivienda, tierra, trabajo, alimentación, comercio, información y cultura y transito local”. (Díaz-Polanco, 2006:45)

La reconversión de los MAREZ a Juntas de Buen Gobierno expuso en los hechos la aplicación de facto de una forma de autonomía muy particular -consideración que nos permite ampliar la reflexión de la autonomía como un espacio multiverso de autonomías- que expone a su vez un proceso de desobediencia a las normas institucionalizadas por el Estado-nación colonial mexicano, ya que no se hace una eco de la pasividad en la que se han aletargado los procesos de negociación de paz entre el EZLN y el gobierno institucionalizado desde 1996 con la firma de los Acuerdos de San Andrés Larrainzar -explicitados en el primer capítulo de nuestra investigación-, sino que se hace una reflexión de praxis política de desobediencia política, de desobediencia civil, que definimos para fines de tal investigación como “un acto público, no violento, consciente y político, contrario a la ley, cometido habitualmente con el propósito de ocasionar un cambio en la ley o en los programas del gobierno” (Rawls, 1995:332)

Esta reflexión sobre la desobediencia civil como parte de los saberes de experiencia política en donde se destaca la inscripción *la semilla que engendraron, el pueblo los cultivaron son guerrero de raíz maya* dentro de los contenidos de enseñanza, expone una fuerza cohesionadora propia de un espacio político que va más allá del elemento indígena, y que no obstante no margina ni reduce dicha perspectiva, sino que al contrario, expone en este caso una referencia de arraigo donde los promotores estructuran tal información: el elemento mestizo-indígena en resistencia del espacio público-político comunitario en todos sus frentes: civil y armado. Aquí sería pertinente exponer una precondition para la existencia de las escuelas zapatistas que se decanta en el elemento deliberativo comunitario indígena en desobediencia civil, que va más allá de las escuelas, y que en las mismas escuelas zapatistas se deconstruye por parte de los promotores de la educación.

“El espacio público-político lo hemos descrito como caja de resonancia para problemas que han de ser elaborados por el sistema político porque no pueden ser resueltos en otra parte. En esta medida el espacio público-político es un sistema de avisos con sensores no especializados, pero que despliegan su capacidad perceptiva a lo largo y ancho de toda la sociedad. Desde el punto de vista de la teoría de la democracia el espacio público-político tiene que reforzar además la presión ejercida por los problemas, es decir, no solamente percibir e identificar los problemas, sino también tematizarlos de forma conveniente.” (Habermas, 1998:439-440)

Los promotores de la educación zapatista despliegan su capacidad en el espacio público-político comunitario indígena en el acto de enseñar, como entramado societal que se exhibe en temporalidad y espacialidad en resistencia deliberativa que da energía y vida a una referencia histórica organizativa tanto del FLN como del EZLN. Capacidad de articulación y despliegue por parte de los promotores de la educación que hace eco la historicidad concreta que define a una organización madre del zapatismo.

Capacidad y despliegue cohesionador de espacio público deliberativo por parte de los promotores de la educación que socializa y recupera las problemáticas sociales y las eleva a rango de problemáticas políticas y que se decantan a su vez en toda una serie de saberes políticos vivenciados en el levantamiento en armado en 1994 y que siguen recuperando hechos históricos no sólo de ese año, sino también de las FLN a través de los contenidos de enseñanza, ahora en un contexto de resistencia pacífica, que no echa tonada del pasado para presumir hechos dados, sino al contrario la reafirma al ser construida en una temporalidad distinta para no separar lo que fueron, y que no dejarán de ser, una profundidad organizativa de resistencia política societal.

Y como muestra de tal profundidad política, los contenidos de enseñanza nos dan norte de la relación demanda-área-tema que expone de forma integral las condiciones materiales de existencia de las comunidades zapatistas explicitadas en alimentación y concluye a su vez con una valoración sobre las diferencias sociales según la escala social según sus necesidades y contradicciones muy particulares. En este caso, como actividades en clase para el alumno, se realizan las siguientes preguntas: ¿Cuál es la alimentación de los ricos?, ¿Cuál es la alimentación de los pobres en la ciudad? Y la última pregunta ¿Qué pasa “a la persona” que no lucha por su alimentación?.

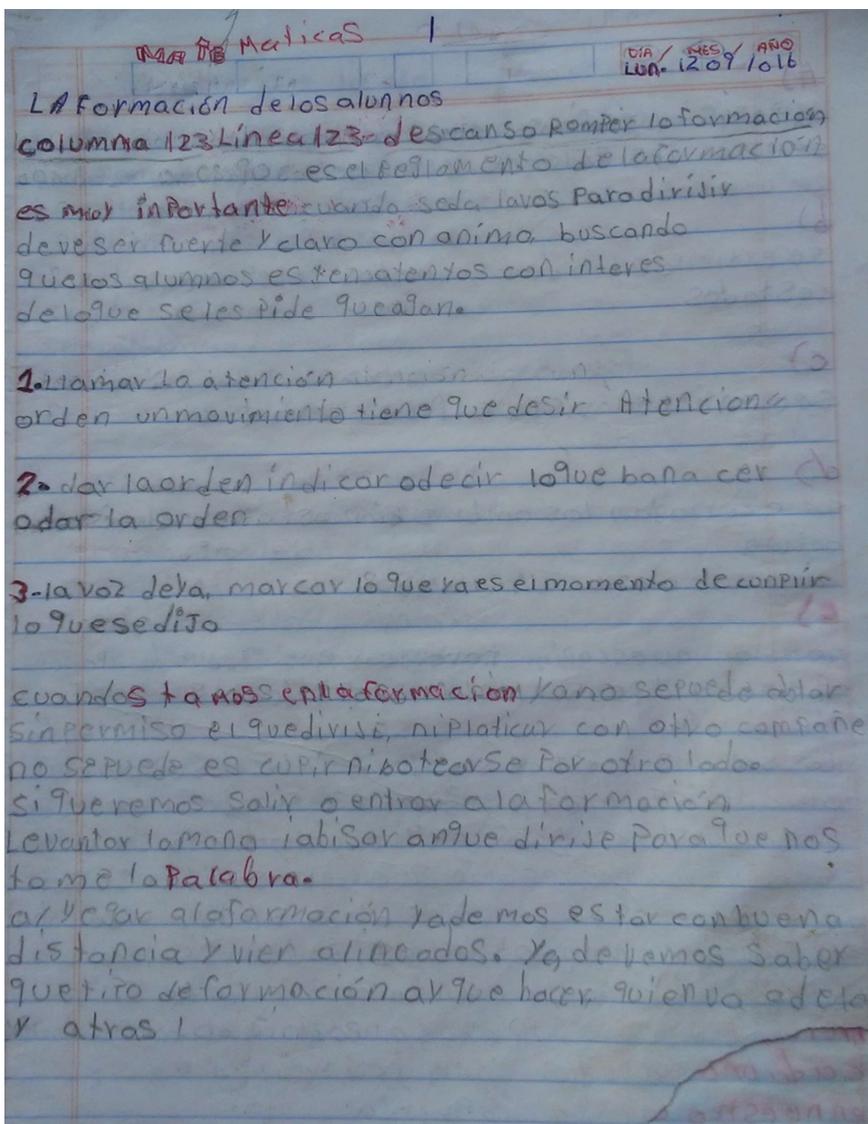
Los cuestionamientos sobre las contradicciones sociales planteadas en los contenidos de enseñanza por parte de los promotores de la educación, nos permite retomar la política deliberativa -expuestas a detalle en el primer capítulo uno- como el espacio público-político comunitario indígena con un fin común tamizado por toda una serie de saberes políticos encontrados en su particularidad como pueblos originarios invisibilizados de los grandes debates nacionales: la lucha por la vida, la cultura comunitaria indígena, el territorio y la geografía, de cara a las exclusiones sistemáticas por parte del Estado Mexicano en todas sus vertientes, económica, política, socio-cultural.

Cuestionamientos expuestos en los contenidos de enseñanza de los promotores de la educación zapatistas plasmados en las actividades de los contenidos de enseñanza que exponen un tipo particular de entender las diferencias sociales que existen en el país a nivel nacional, la desigualdad en cuanto los hábitos de alimentación y sobre todo, la negación-recuperación de un saber político concreto; la resistencia y la organización como factor cohesionador de espacio público-político comunitario indígena. Espacio de resistencia y organización de las bases de apoyo zapatistas, que se sustenta “a través” y “por” la praxis política comunitaria deliberativa, dentro de la cual se estructura toda una cultura escolar en las escuelas zapatistas con promotores de la educación que socializan y construyen en el presente concreto saberes políticos organizativos y de resistencia societal

4.2. De la cultura escolar a los Saberes de comunalidad/campesina.

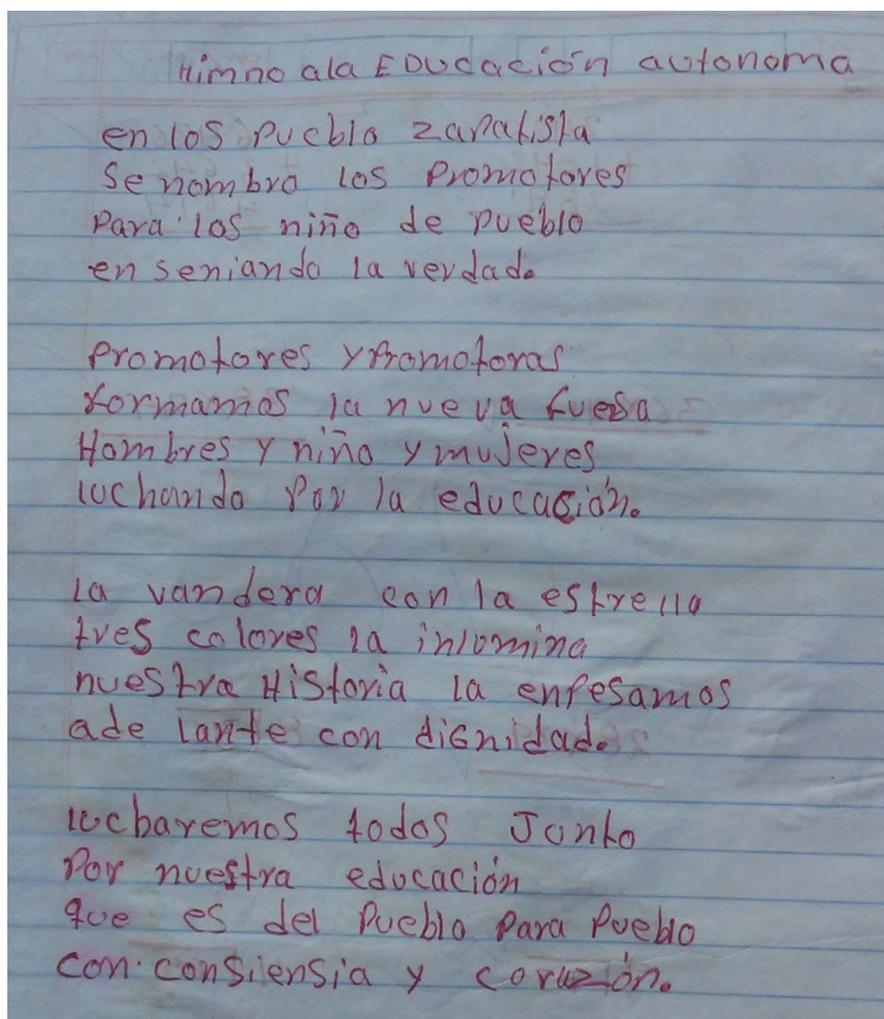
Los siguientes saberes recuperados y contruidos a partir de los contenidos de enseñanza de los promotores de la educación zapatistas que vamos a profundizar se hacen explícitos en la comunalidad/campesina, que básicamente son una reflexión profunda a partir de una extensión de la comunidad-trabajo en el campo y la escuela del Caracol de “La Garrucha” que se encuentran transversalmente compuestos por todos los saberes comunitarios trasminados por la experiencia de organización societal indígena. En tal reflexión, dichos Saberes de comunalidad-campesina son reflexiones que se comparten en la vida escolar zapatistas y que es parte de la normatividad de trabajo en el aula de un tipo particular de cultura escolar alternativa a la lógica hegemónica educativa en nuestro país que vincula comunidad/comunalidad/trabajo campesino

En este caso tenemos como primera reflexión a documentar, *la formación de los alumnos*, formación donde existen una serie de normas que se ejecutan en la escuela, en donde el promotor de la educación hace explícito en los contenidos de trabajo: Los espacios para la formación en el aula exponen el respeto por la palabra del otro, en este sentido, el desglose de indicaciones expone que en el caso de la formación: *no se puede hablar sin pedir permiso, no se puede dirigir (a otro alumno/a), ni voltear*, en todo caso si se quiere realizar una actividad por parte del alumno que rompa la formación, se pide la palabra en este caso al promotor de la educación que dirige la clase.



(Contenidos 7-24/02/17).

Las normas sobre la formación en clase, o según el evento, son muy concretas, en un primer momento el llamado a la atención, con una expresión idéntica en la voz, en un segundo momento indicar que se va hacer, y cumplir lo que se dijo (que se va hacer) para terminar con la aplicación de dicha actividad. Aquí es importante rescatar que la disciplina no es una referencia de orden fragmentada, en la inscripción realizada en el diario de campo, mirando al promotor de la educación en el salón de clases, los alumnos tenían una atención muy centrada respecto a la información vertida en clase, no había distracción, o espacio para no tomar en cuenta al promotor de la educación, había un espacio compartido entre promotor de la educación y alumnos, producto de un tipo de cultura escolar comprometida frente al deber y la responsabilidad.



(Contenidos 7-24/02/17).

En este himno a la educación autónoma inicia las actividades de cuaderno de trabajo. Se puede visualizar arraigo a la autonomía en la construcción de las escuelas zapatistas, más allá de la falta ortográfica y de las consideraciones de sintaxis, se plasma una educación desde las propias comunidades, tal y como expone los promotores de la educación, una educación de la comunidad por la comunidad -para la comunalidad/campesina- con los promotores de la educación como parte de dicho entorno, trasminando la experiencia de vida de lucha política y los saberes de comunalidad/campesina de los promotores de la educación como producto de una cultura escolar con mirada y corazón no ajenos, no lejanos, no externos, sino propios.

Para tener una reflexión sobre la naturaleza de la comunalidad/campesina y como ésta se hace presente en la escuela, y particularmente en los contenidos de enseñanza de los promotores de la educación, sería preciso exponer una definición que nos permita comprender tales saberes, en donde los saberes de comunalidad sean comprendidos como extensión de la vida campesina zapatista. En tal objetivo, una aproximación sobre los saberes de comunalidad plasmados en los contenidos de enseñanza de los promotores de la educación zapatistas los podemos rastrear en las instancias reproductoras de la organización ancestral de los pueblos indígenas zapatistas expuestas en el trabajo material concreto: “El trabajo para la decisión (la asamblea), el trabajo para la coordinación (el cargo), el trabajo para la construcción (el tequio) y el trabajo para el goce (la fiesta)”. (Warman y Argueta: 1993:160).

En tal consideración sobre la importancia del trabajo para los saberes de comunalidad, se hace explícito un eje articulador de interacción societal en los pueblos y comunidades indígenas zapatistas, que articula en los contenidos de enseñanza de los promotores de la educación, las perspectivas de la organización social, su margen de acción, y sus perspectivas enraizadas en la cohesión comunitaria indígenas de resistencia y lucha política a contracorriente de la historia de exclusión estructural visible y latente: en la escuela primaria de “La Garrucha” tenemos una inscripción sobre reunión de promotores de la educación zapatista regional para visualizar problemáticas en términos organizativos sobre que promotores de la educación no estaban teniendo actividad; situación que se presentaba con el promotor de la educación de la escuela de “La Garrucha”.

Tal hecho sobre la inactividad escolar en las escuelas zapatistas en amplios periodos del año por parte de los promotores de la educación se veía compensada por la forma en como los mismo promotores de la educación, padres de los niños, y comunalidad en general participan en la resolución de dicha inactividad, ya sea desde la lectura de los contenidos de enseñanza para realizar actividad en casa, hasta la consulta en la casa del promotor de la educación sobre actividad para los niños que en ese momento no podían tener clase, condición generada por la falta de recursos del promotores de la educación para cubrir su labor escolar en el aula. Condiciones reales de trabajo de los promotores de la educación del Caracol en comentó, no idealizadas, ni apologéticas, sino materiales y concretas, que no implican inactividad o disgregación estructural.

Las reflexiones que se hacen sobre la escuela zapatista, y particularmente sobre los saberes que recuperan y construyen los promotores de la educación en el marco de los contenido de enseñanza, se hace sobre la base de una guerra total/multidimensional en donde en muchas ocasiones -todas las ocasiones imaginadas e imposibles-, los recursos económicos determinan el funcionamiento de la actividad escolares en el aula, sin que eso implique tiempo perdido en términos de saberes, en este caso en la recuperación de saberes de comunalidad/campesina. En palabras concreta, la inactividad en el aula, no implica que el promotor de la educación se distancie de las necesidades en términos de saberes estratégicos para la comunalidad/campesina que representan los niños de dicha cabecera del Caracol en comento.

Al contrario, los saberes como el de comunalidad/campesina que construyen los promotores de la educación se refuerza en lo escrito en el contenido de enseñanza y se vuelve acción y experiencia práctica de vida cuándo ese promotor de la educación participa en la comunalidad como un sujeto que lleva en la praxis acciones conjuntas en la construcción de un auditorio, o en la actividad del campo, en la consecuencia de lo escrito, *promotores y promotoras formamos la nueva fuerza*, y que va materializar complemento a la vida comunitaria como proceso de una serie de saberes complementarios a la necesidad de la comunidad que reafirma *el hombre y niño y mujeres luchando por la educación* que tiene eco en la dinámica de ataque abierto o soterrado contra la organización societal/comunalidad que representa los pueblos indígenas tzeltales zapatistas.

Hechos que se pueden rastrear en la experiencia cotidiana en comunidad zapatistas y no zapatistas, que para reflexión de quienes hacen lectura de este texto, se encuentran vinculadas hasta por lazos sanguíneos, es decir, se puede hablar de una familia zapatista cerca de la cabecera municipal autónoma, que tiene lazos sanguíneos, -padres, madres, hermanos, primos, esposas- con familias no zapatistas, condición de relación sanguínea que se explica en territorios compartidos no por zonas en distancia amplias, sino de vecinos, de familias vinculadas, de experiencia de vida cotidiana en el día a día, sutil, distante, cercana, voluble, todas las dimensiones que implican la vida como condición generadora de experiencia que producen fenómenos de conciencia.

Experiencia de vida cotidiana en donde los promotores de la educación zapatista construyen saberes de comunalidad/campesina que van desde la transversalidad de otros saberes como los que representan la experiencia política -comentados en el subapartado anterior-, pasan por el robo y saqueo de tierras, producto de las disputas creadas por los tres niveles de gobierno del Estado-nación colonial mexicano contra los pueblos indígenas zapatistas, -guardias blancas y grupos para-militares hasta los elementos de segregación racial como la obligatoriedad del español-kaxlan como referente de progreso social, y termina en la discriminación estructural de vestimenta y lengua, y negación de su condición humana.

Consolidación por parte de los pueblos indígenas zapatistas que construyen a través de los promotores de la educación los saberes de comunalidad/campesina con palabras claves tales como *libertad, lucha por la educación o pueblo para el pueblo* que permite la fuerza en sentido dialéctico, de su capacidad de construcción y conciencia crítica en la comunalidad: Consolidación marginal por parte de los pueblos indígenas zapatistas que se expone en los contenidos de enseñanza de los promotores de la educación como saberes de comunalidad/campesina, entendiendo la comunalidad como fuerza colectiva-comunitaria societal que se comprende en un contexto de materialidad según realidades y negociaciones permanentes y en emergencia:

La comunalidad es trabajo y realización humana cotidiana, impregnada de las capacidades e iniciativa no sólo de un conglomerado participe de una asamblea, sino también de los jóvenes que apenas y desde el hogar empiezan a participar de las ideas y del trabajo comunitario; de la labor supuestamente pasiva de las mujeres; de los niños quienes, apoyados en el prestigio de sus padres, empiezan a armar la secuela de acciones que han de conducir a un pueblo. Una comunalidad-trabajo contenida en las discusiones sobre los recursos y la cuantificación de los mismos, el trabajo de reproducir los secretos íntimos o (...) bien de las luchas políticas realizadas por los ancianos (Warman y Argueta 1993: 160)

Saberes de comunalidad/campesina contruidos por lo promotores de la educación como producto de una experiencia viva, real, verdadera para su historia como negación estructural sistémica y vitalidad recurrente que retoma en la responsabilidad de la formación de inicio de actividad y el reconocimiento periódico a su propio Himno, *el Himno a la educación autónoma*, los saberes de comunalidad/campesina como reflexión de un tipo de cultura política, un tipo de cultura pública en insurgencia, en sublevación, en resistencia frente a una lógica omnipotente que no sólo niega su condición comunitaria y razón de existencia, sino niega su misma forma de saber y comprender la totalidad/humanidad del mundo.

Cultura pública que trasmina un tipo de cultura escolar, una cultura escolar zapatista que cuestiona las dinámicas de trabajo de la escuela institucionalizada del Estado-nación colonial mexicano, ya que por ella, por esa escuela institucionalizada, se han construido imaginarios sobre lo "indígena", en donde su visión, su conocimiento, sus saberes, su pertenencia al mundo y a la vida que los constituye no tiene cavidad. Cultura escolar de la escuela zapatista que es apropiada por los promotores de la educación y se reconstruye/construye/deconstruye en saberes de comunalidad/campesina en la vida comunitaria, que vive y pulula como acordeón de energía colectiva en una relación dialéctica entre cultura escolar, formas alternativas de compartir la dinámica sociales que van desde el género y sus responsabilidad y aterrizan en una reconstrucción/deconstrucción de respeto y deber bien cumplido por parte de promotores de la educación y alumnos zapatistas.

se puede apreciar que la clase tiene a otro promotor con un niño cargando en su pecho con una especie de rebozo, los niños no tienen impacto de tal acción a simple vista frente a tal hecho, no platican entre ellos están atentos a las indicaciones que se hace de la materia, que según me cuenta nuestro entrevistado, la materia al momento impartida es la materia de agroecología y producción. (Promotor 2-6/08/17).

El hecho de que las escuelas zapatistas se construya una forma alternativa de cultura escolar según sus necesidad de saberes por parte de los promotores de la educación, tales como los saberes de comunalidad/campesina expone un proceso de educación particularizado en la lucha política, en los saberes de comunalidad/campesina recuperados por los promotores de la educación, en donde las palabras claves como "*dignidad*", "*pueblo*", "*conciencia*" "*una bandera con las estrellas*" "*tres colores*" y particularmente la referencia a nuestra "historia" expone otra pertenencia de lo nacional, y su diversidad, en este caso la historia de los pueblos zapatistas.

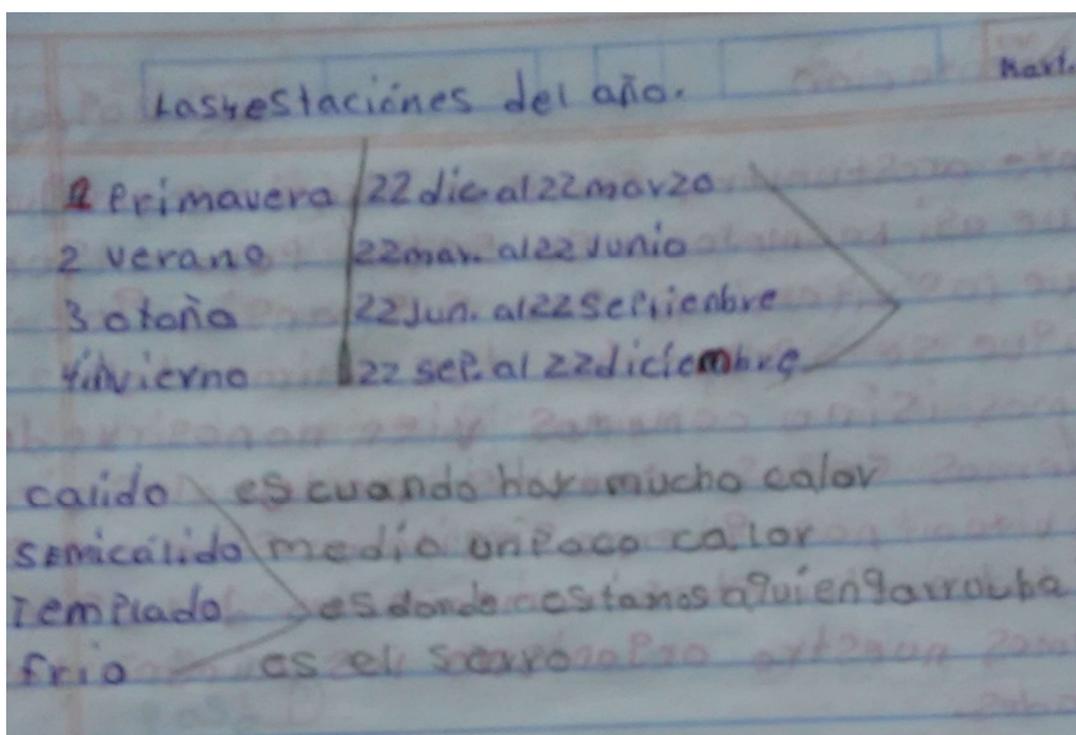
Dichas actividad de inicio de clases plasmadas en los contenidos de enseñanza nos exponen saberes de comunalidad/campesina en las actividades que se realizan en las escuelas institucionalizadas, pero con una diferencia sustantiva, la vitalidad de los actores, tanto escritos como en imágenes corren con la vida comunitaria en resistencia política, en donde las acciones solemnes cobran una reflexión práctica, la conflictividad es concreta, la resistencia es una referencia vivenciada, el trabajo campesino como eje articulador de comunalidad no es acto gutural que guarda en la solemnidad pasiva la reflexión colectiva, es una reflexión activa que llama a la cohesión y la unidad comunitaria.

Ahora bien, para dar una reflexión densa y más acabada sobre nuestros saberes de comunalidad/campesina que construyen los promotores de la educación zapatista, centraremos nuestra reflexión en los saberes campesinos según las necesidades de esta comunidad del Caracol en comento que para mayor comprensión de su estructura organizativa, se encuentra rodeada por los municipios autónomos Francisco Gómez, San Miguel, Francisco Villa y Ricardo Flores Magón en donde el Caracol madre se encuentra en “La Garrucha”.

En este caso, es importante mencionar que la reflexión densa sobre los saberes de comunalidad/campesina, retomando sustantivamente la parte campesina que van estructurar de forma autónoma los promotores de la educación de este caracol tienen fechas de trabajo fotografiadas iniciada en mayo de 2016 hasta febrero de 2017. En este sentido, para adentrar la comprensión de las imágenes fotográficas hacemos una acotación breve y necesaria de las características de los contenidos de enseñanza fotografiados para hacer interpretación de los saberes campesinos, fundamentales para la vida comunitaria indígena de los pueblos zapatistas.

Las fotografías de los contenidos de enseñanza que los promotores de la educación estructuran de manera autónoma al sistema educativo nacional en este Caracol expone las siguiente áreas del conocimiento: Matemáticas, Historia, Historia del EZLN y actividades de Español como son Lectura y Dictado, y ortografía, que van ligadas a su vez con las demandas de lucha política del EZLN que exponen desde 1994; Techo, Tierra, Alimentación, Trabajo-producción, Salud, Educación, Justicia, Libertad, Democracia, Autonomía e Independencia. Cabe destacar que no todos los contenidos de enseñanza, respetan dicha estructura, ya que muchas veces sólo aparece sólo el tema de trabajo, sin considerar toda la estructura de “Demanda” o “Área”

En este caso, y sin tantos rodeos exponemos un tipo de saber documentado en el caso de los contenidos de enseñanza de los promotores de la educación del Caracol de “La garrucha” del tercer nivel, que en el caso de la primaria zapatista de este caracol consta de 3 niveles en donde el primer nivel zapatista, corresponde al primero y segundo año de las escuelas mestizas, el segundo nivel corresponde al tercer y cuarto año de primarias mestizas y el tercer nivel corresponde al quinto y sexto año de escuelas mestizas del estado de Chiapas. Tercer nivel que comparten los niños de entre 10 y 11 años zapatistas.



(Contenidos 8-24/02/17).

En este caso podemos ver que uno de los saberes compartidos no sólo por la comunidad, sino en la escuela zapatista de “La garrucha” tiene que ver con los saberes campesinos, en este caso, podemos apreciar que se comparten las estaciones del año, con los ciclos de siembra de cada insumo que se cosecha en dicho Caracol. En este caso, los saberes campesinos son referencia obligada de saberes en la comunidad, que se comparte en la escuela y los contenidos de enseñanza del promotor de la educación zapatista, consideración que no es menor, ya que la información vertida en tales contenidos, se complementa con la propia voz del promotor de la educación sobre la importancia del maíz y la tierra “xim-lum” en tzeltal:

“los ciclos del maíz y la tierra, la agricultura, la siembra y cosecha: es temporada de tumbiar monte ahorita en febrero y de recolección de cosecha en septiembre poder retirar la cosecha, con su debido almacenamiento, ya se para consumo o vender”, (Promotor-28/02/2017).

Actividades del campo que en este caso se realizan en la misma comunidad del Caracol de “La garrucha” y que permea el día a día de dichas comunidades:

“la comunidad, la región, el caracol no puede no haber maíz, puede faltar todo, todo menos el maíz, pozol para ir al monte, y se lleva media botella de COCA COLA para llenarlo de pozol, ahora si como dicen, sin maíz no hay país” (Zapatista-1-26/02/17)

En este caso los periodos de siembra que se dan en clase complementan saberes del campo, en donde el espacio y tiempos de cosecha, exponen un tipo de geografía donde las tierras exponen una riqueza en términos de capacidad de producción y los tipos de insumos que ahí se producen. En este caso hacemos uso de los saberes del campo, o para fines prácticos de “saberes campesinos” como una referencia de un proceso intelectual y de construcción de conocimiento con condiciones de comunicación muy concretos, la comunidad, la escuela, y los contenidos de enseñanza de los promotores de la educación en autonomía. En tal línea, para diferenciar estos saberes campesinos en término de investigación exponemos que son:

“un sistema complejo de múltiples dimensiones y correlaciones que integra simultáneamente tanto conocimiento y valores, creencias, aptitudes y actitudes que pueden o no derivar, en una actividad práctica” (González, 2008: 37)

Y en este sentido, es que resaltamos los contenidos de enseñanza que construyen los promotores de la educación zapatista, que además de materializar dichos saberes de forma escrita, éstos pululan tanto en el aula, y se extiende en la comunidad, en sus conocimientos, en sus prácticas y creencias como parte de una totalidad.

“(Sé) reconoce que los saberes también incluyen a la sabiduría, entendida como un conocimiento profundo sobre algún aspecto en específico y que no necesariamente se produce en una aplicación tecnológica, (...). Los saberes constituyen sistemas de conocimientos que se relacionan con aspectos sociales como es la división social y sexual del trabajo, incluyen conocimientos sobre las condiciones de medio físico-Biótico con el ciclo de la luna y demás eventos meteorológicos” (González, 2008: 40-41).

Dicha perspectiva de los saberes de comunalidad/campesinos como una referencia de totalidad expone en términos de vida cotidiana, la necesidad de entender los procesos educativos, entramados íntimamente con la vida comunitaria, con sus necesidades en términos de saber, o más concretamente en términos del saber-hacer como una forma de saber que es obligado desde pequeños en las escuelas zapatistas, que va de forma dialéctica de la escuela a la familia, y de la familia a la comunidad.

Saberes de comunalidad/campesina en los contenidos de enseñanza estructurados por los promotores de la educación zapatista que tiene a su vez la particularidad de ser, una comunidad de indígena en resistencia política frente al estado mexicano, y que tiene la particularidad desde 1994 de indígenas dueños de territorio, de tierra: de una relación de conflicto con los caciques que quedaron desde aquella fecha y los intereses privados tanto de grupos paramilitares que en el caso particular de este Caracol, es muy opulento en agua, cruza por ahí el “río jataté” una reserva de selva madera y rocas que permiten la aglutinación de grava en toneladas, territorio de siembra y geografía de lucha por el territorio como totalidad.

Los saberes de comunalidad/campesinos en el caso de los contenidos de enseñanza de los promotores de la educación de la primaria de “La garrucha” ocupan un papel transversal en las actividades de dicha escuela, bien exponen los promotores una valoración nodal para entender la particularidad de dichas escuelas autónomas:

“(…) no hay criterio de trabajo o contenidos para las clases (de) primaria, algunos documentos. Simplemente buscamos información en reuniones de promotores de los distintos caracoles y después la traemos a las escuelas: en la escuela, tanto en el salón, como actividades en campo; razón por la cual es una educación de las propias comunidades zapatistas”. (Promotor-28/02/2017).

No obstante la autogestión de los contenidos de enseñanza por parte de los promotores, tomando en consideración las comisiones regionales de educación, las comisiones de educación de zona y los centros de capacitación para promotores de la educación, de los cuales sólo conocimos por pronunciación de la Junta de Buen Gobierno de “La garrucha” el hecho de que no existan criterios de trabajo, o contenidos para las clases, permite a su vez una flexibilidad en términos de la comunidad y lo que se pretende que se aprenda en las escuelas a través de los contenidos de enseñanza.

4.3. Saberes de historia oral en la Selva indígena Tzeltal

La historia oral para los pueblos indígenas zapatistas, se recupera para el caso de la experiencia de vida cotidiana, a partir de relatos, leyendas, cuentos e historia de la comunidad de forma no escrita, se conserva en la memoria de los pueblos, en su perspectiva reflexiva como comunalidad. En el caso de los siguientes saberes de historia oral recuperada de forma escrita en el marco de los contenidos de enseñanza por parte de los promotores de la educación los saberes de historia oral se construyen a partir de la analogías que se hacen entre lo intangible, la inmaterial y la intuición -por decirlo de alguna manera- sobre la condición material e inmaterial que construye toda una pertenencia individual y colectiva a los pueblos, a su cosmovisión, a sus cosmoaudiencias como totalidad de historia indígena.

Una referencia que nos permite comprender qué hay detrás de tales saberes de historia oral que recuperan los promotores de la educación de forma escrita, la podemos rastrear en la cercanía que implica la escuela zapatista, en su abanico de diversidad en la praxis, que permite ir de la historia oral colectivizada que recupera el promotor de la educación, y que todos los habitantes de la cabecera del Caracol de La Garrucha socializan y deconstruyen, en donde la escuela y el promotor particularmente acercan toda esa perspectiva y mundos de vida que representa la historia oral, para vitalizar lo indígena como reflexión de importancia para la cultura escolar zapatista, que vincula los saberes de historia oral, como reflexión totalidad de saberes de experiencia política, como visión de mundo propia, ajena a la materialidad occidental que valida y juzga la auto-reflexión de historia y pertenencia a una comunidad con territorio, prácticas educativas y sociales con elementos tangibles y verificables.

En este caso, para fines de nuestra investigación, retomamos una historia en el marco de los contenidos de enseñanza de los promotores de la educación que nos permite construir una suerte de saberes de historias oral. En este caso tenemos el hecho de una historia que se llama "*El rey y el halcón*", cabe aclarar que no haremos una transcripción del documento, ya que consideramos que la fotografía del contenido permite que sea visualizada a simple vista y lectura detallada lo inmaterial que determina a los seres humanos según su historia particular como pueblos. Historia que nos va permitir relacionar la escuela, a través de sus contenidos de enseñanza y la familia-comunidad-comunalidad.

Ortoografía

El Halcón y el Rey

Evento que una vez vivió un Rey que tenía muchos caballos, un rancho de café sembrado y muchos milpas. Este rey o sea decir que los liebres eran muy bonitas y tenía ganas de matar una. Tenía mozos trabajando con él, en una ocasión le dijo uno de ellos. Mañana me alistas mi caballo a la zona, ensíllalo. Me preparas también mi escopeta porque voy a ir a cazar una liebre voy a salir como a las tres de la mañana.

Si.
El mozo fue temprano por el caballo lo ensilló, trajo la escopeta. Al día siguiente el rey sacó al halcón porque me voy a cazar. Tenía un halcón en jaula. El mozo abrió la jaula y el halcón salió y se posó en el hombro del rey. Se fueron el pájaro voló delante de ellos. El rey cabalgó por planicies y llanas, llegó a un lugar arenoso puro arena. Su caballo se hundió en la arena. El caballo rano aguantaba la sed y el rey no llevaba nada que tomar. Mas adelante se encontró una liebre y como tenía buena puntería, la mató, el halcón voló a agarrar la liebre y se la trajo al rey. A la vez, la peló y la asó media cruda se la comió. Pero no solo podría traer porque no llevaba agua, tenía la garganta seca. No podría pasar la carne. La aventó al halcón y se echó a andar en busca de agua.

Mas adelante, ~~después~~ de caminar un rato, vio una peña húmeda donde caía una gotita de agua. El rey sacó una copita, se bajó de su caballo y colocó la copita donde caía una gotita de agua. Y se fue llenando la copita cuando el halcón le volvió de una letraza. Todo el día

se derramo. Al halcón. ¿Porque tiras mi agua? -
¡Te voy a matar! - grito el Rey - Levantó una piedra
pero nos la aventó a llenar su copita. Ya estaba
llena, nuevamente, cuando el halcón la tiro otra
vez. El rey iba a matarlo de un balazo, pero se
acrepintió. Volvió a llenar su copita y el halcón
la derramó una vez más. El rey levantó la piedra,
tomó al halcón y le quebró la cabeza de un golpe.
El halcón murió. Estaba llenando nuevamente su
copita cuando se encontró un mozo que le dijo:
¿Qué es aquí señor rey? Creíamos que ya estaba
muerto.
No aquí esto y iba a tomar un poco de agua pero el
halcón no me dejó. Y lo maté, ahora voy
a ver.
¿Traes agua?
No traigo.
Pero traes soga, súbete a la peña y traeme agua
que tengo sed.
Tiraron la soga y el mozo trepó. Cuando llegó al pozo
vio que ahí estaba un aviborá, en venenón de agua.
¡Poveros no me dejó a tomar agua el halcón! -
dijo el rey - ¡Iba a morir envenenado!
regresaron al caso dejando ahí tirado
al halcón muerto. El rey se puso muy triste por
su halcón.
No hablaba con nadie y nadie le hablaba.
¡Estavo tan triste!
Se dormía pensando: ¿Por qué lo maté?

(Contenidos 20-24/02/17).

La historia oral como referencia de saberes reconstruidos por los promotores de la educación: saberes de historia oral que en este caso no implican un elemento práctico, sino un tipo de saber que va más allá de la comprensión de hechos. Saberes de historia oral propia de las comunidades indígenas de la zona selva tzeltal que nos permiten desentrañar una historia de negación colonial estructural retomada desde su propia construcción como pueblos originarios, retomando su propia experiencia de vida frente a todas las aristas sistémica del Estado-Nación colonia mexicano que ha negado su perspectiva como reflexión de posibilidad de liberación política, económica, social/societal intercultural.

Estos saberes que denomino de historia, o no mestizos-“kaxlanes”, son una referencia de saberes que van más allá de la facticidad empírica, del sustento material occidental que siempre se valida con una perspectiva distinta a la indígena, en este caso, una perspectiva hegemónica que minimiza historia que hacen eco de saberes de historia oral sobre lo que se puede intuir o visualizar, sin mediciones o verificaciones hegemónicas, antes de que ocurra un fenómeno en la experiencia colectiva/individual, sea natural o sobre-natural.

En este caso la historia contada, expone un hecho que se iba presentar si el personaje principal realizaba una acción previa, su envenenamiento por agua, producto de la necesidad de tomar agua a como diera lugar, sin importar la vida del animal que lo guiaba, ¿cómo comprender este tipo de saber desde una perspectiva de conocimiento ajena a dicho contexto comunitario, familiar, educativo?. En este sentido, una de las acotaciones realizada en la última visita a dicha caracol expone una valoración sobre lo sobre-natural compartido por la comunidad, y que se socializa generacionalmente en los pueblos indígenas zapatista, que rebasa la lógica occidentalizada, colonial y mestiza en la que soy creado y construido no sólo como investigador, sino en mi propia construcción epistemológica.

La historia del sombrero, es una leyenda sobre un fantasma, que te hace mal a la cabeza y te genera temores. Es la presencia del Diablo, y ataca a niños y adultos sin distinción: es una persona pequeña, con una trenza muy larga, y que si estás muy noche por la selva o por el pueblo, se te puede aparecer (...): ya hace algunos años se le apareció a un vecino, y debido a ese hecho, amaneció fuera de su casa, muy lejos de ella, él nos contó que vio cosas muy bonitas de toda la selva, pero que después no recordó como llevo a ese lugar, donde ese viaje le dejo “problemas de la cabeza”, situación que lo hizo marcharse del Caracol. (Zapatista 6/08/17).

Este tipo de saberes de historia escrita y oral, que se dan tanto en los contenidos de enseñanza del tercer nivel de primaria y que son extensivos a la familia-comunidad-comunalidad en los pueblos zapatistas, nos permite comprender la magnitud de los saberes que se están recuperando por parte de los promotores de la educación, ya que no solamente se hace recuperación de la historia oral como extensión de una forma particular de ver la vida, sino que se hace una re-socialización de un nuevo espacio político, ideológico pero fundamentalmente epistemológico que hace deconstrucción-recuperación de forma concreta de una forma de materializar la vida a partir de la construcción de sustantivos críticos, de palabras y conceptos desde la visión indígena para comprender las contradicciones actuales que persisten y sus soluciones.

representa la construcción de un nuevo espacio epistemológico que incorpora y negocia los conocimientos indígenas y occidentales (y tanto sus bases teóricas como experienciales), manteniendo consistentemente como fundamental la colonialidad del poder y la diferencia colonial de la que vienen siendo sujetos. Surge aquí la posibilidad de hablar de una “inter-epistemología” como una forma posible de referir ese campo relacional (Walsh, 2007:52).

Saberes de historia oral plasmados en los contenidos de enseñanza de los promotores de la educación que recuperan toda una reflexión transversal de un mundo colonial impuesto, que no ha permitido plantear la consideración más reducida de la convivencia pacífica entre múltiples forma de ver la humanidad y el desarrollo de la vida en ella:, que no ha permitido plantear las diferencias interculturales como sistemas de pensamiento alternativo de una transformación socio-histórica recóndita que vaya más allá de la coexistencia obligada: reflexión de negación compleja de inter-diálogos, de etno-educación, de inter-epistemologías y matrices de pensamiento interculturales que hace reflexión en saberes de historia oral que circundan a la visión de los pueblos indígenas zapatistas.

Al comprender la interculturalidad desde la perspectiva de la diferencia colonial, se introduce de entrada la dimensión del poder (...) Por otra parte, y tomada en conjunto, la interculturalidad y la diferencia colonial no son comprendidas por su carácter descriptivo —de identidad política o particularismos minoritarios—, sino más bien como indicativas de una realidad estructural histórica y sociopolítica necesitada de descolonización y transformación. Más aún, denota y requiere una acción transformadora, una acción que no se limite a la esfera de lo político, sino que infiltre un verdadero sistema de pensamiento. (Walsh, 2007:56).

Nuevo sistema de pensamiento alternativo que permita la reflexión sobre la imposibilidades de diálogo entre los saberes de los pueblos indígenas, en este caso los saberes de historia oral de los promotores de la educación zapatista, que articular, socializan, reconstruyen y construyen saberes de vitalidad estratégica para su existencia/re-existencia cosmovivencial que dan cuenta no solamente de la negación de su condición como seres humanos, sino también de la negación permanente del diálogo como factor estructural colonial del poder hegemónico y homogeneizante que representa el gran capital mundial/total, y que en el caso particular de nuestra investigación, se concreta en política en materia educativa de blanqueamiento racial, mestizaje a raja tabla y colonialismo científico, educativo y tecnológico estructurado por el Estado-Nación mexicano.

las diferentes reformas en el área de la educación incorporan la perspectiva intercultural, sea como uno de los ejes articuladores de los currículos escolares, sea introduciendo cuestiones relativas a las diferencias culturales como temas transversales. Sin embargo, si esta ampliación del concepto y de su impacto en las políticas públicas puede ser visto como un significativo avance, no deja de estar permeado por fuertes ambigüedades, pues esta incorporación se da en el contexto de gobiernos comprometidos con la implementación de políticas de carácter neoliberal, que asumen la lógica de la globalización hegemónica y la agenda de los principales organismos internacionales (Ferrao, 2017:150).

En esta línea, y profundizando los saberes de historia oral de los promotores de la educación como saberes estratégicos de construcción/deconstrucción de cosmovivencialidades es que se hace eco de historias que rompen la perspectiva de guerra total/mundial que niega el diálogo intercultural de saberes de múltiples universos -no únicamente el multiverso indígena-. En este caso, de saberes de historial oral que rompen la lógica de no diálogo y distanciamiento, de exclusión y desencuentro que desentraña las causas de esa precondition de inviabilidad de convivencia pacífica fundamentadas una relación estructural mundial jerarquizada por los criterios de rentabilidad y acumulación del capital donde la escuela institucionalizada trasmite dichos valores, o dicho mejor, de esos antivalores y antisaberes: la ganancia, el egoísmo individual, la socialización de pérdidas económica.

La asimetría social y la discriminación cultural hacen inviable el diálogo intercultural auténtico. Por eso, no se debe de empezar por el diálogo y sí por la pregunta por las condiciones del diálogo. O, diciéndolo de modo más preciso, es necesario exigir que el diálogo entre las culturas sea en primer lugar un diálogo sobre los factores económicos, políticos, militares, etc., que condicionan actualmente el intercambio

franco entre las culturas de la humanidad. Esta exigencia es hoy imprescindible para que no se caiga en la ideología de un diálogo descontextualizado, que se limita a favorecer los intereses creados de la civilización dominante, no llevando en consideración la asimetría de poder que reina hoy en el mundo. Para que el diálogo sea real, es necesario comenzar por visibilizar las causas del no-diálogo, lo que pasa necesariamente por un discurso de crítica social. (Tubino, 2005: 5).

La exigencia de los saberes de historia oral que recuperan, construyen y socializan los promotores de la educación hace explícita la obligada reflexión sobre la cultura común hegemónica de los factores que niegan la cultura de los pueblos originarios. Hacen reflexión de un pensamiento crítico/otro, en este caso la historia *el halcón y el rey* expone una historia colonial de descredito institucional y naturalizado de desigualdades epistemológicas, educativas, curriculares contra los pueblos indígenas zapatistas reflexionadas como contenidos de enseñanza.

En este caso la historia del *Halcón y el rey*: de alguna manera explícita una historia que tiene referentes propios en epistemología intercultural, que más que agregar la historia como aditivo, la busca articular como reflexión propia de historia de la comunidad compartida en el contenido de enseñanza. En donde se hace abierta una historia escrita y oral de mucho antes del levantamiento armando de 1994, donde los tzeltales del Caracol de “La garrucha”, era peones de los hacendados que iban desde las cabeceras municipales de Ocosingo y llegaba hasta la región de San Quintín, en donde dichos peones indígenas tenía a su cargo la alimentación de los animales y su respectivo cuidado y protección, y no se les era permitido comer el alimento de los animales, según escuchamos en el caracol por parte de los promotores de la educación.

en el ámbito educativo no reducen la interculturalidad a lo que podríamos llamar un enfoque aditivo, más bien procuran promover una transformación curricular que afecte todos sus componentes, cuestione la construcción de la llamada “cultura común” y de los conocimientos y valores considerados universales. Preguntas como, ¿en qué consiste y cómo es construida la “cultura común”?, ¿cuáles son los actores sociales que intervienen en esta construcción?, ¿cómo se define lo que integra lo que consideramos como “universal”?; están fuertemente presentes en esta perspectiva, que se orienta a repensar la epistemología que preside las formulaciones curriculares vigentes en nuestras sociedades, provocando el diálogo entre diferentes cosmovisiones y saberes inherentes a los diversos grupos socioculturales. (Ferrao, 207:155).

Esas referencias de poder y actitud de mando insaciable expuestas en la historia *el Halcón* y *el Rey*, es una reflexión de la cultura común hegemónica ostentada por la lógica institucional que ha representado el Estado-nación colonial mexicano para los pueblos indígenas zapatistas, y que ha materializado como respuesta, una reflexión en los contenidos de enseñanza por parte de los promotores de la educación sobre saberes de historia oral que cuestiona tal cultura común y que explica en función de la propia mirada y constructos cosmovivenciales de los pueblos indígenas zapatista.

Los saberes de historia oral de los promotores de la educación zapatistas como referencia de condiciones estructurales de desigualdad plasmada en los contenidos de enseñanza, en donde los finqueros acaparaban la tierra de varios municipios indígenas de la zona selva tzeltal, es una referencia simbólica del maltrato que sufrieron desde principios de la colonia en donde la dinámica se centro en la negación como seres humanos, y aterrizo en una lógica de asimilación, civilización de lo indígena como producto de políticas asimilacionistas en materia educativa, política, económica y cultural que sistemáticamente consideran el diálogo de multiversos culturales como una suerte de discurso funcional que no va más allá del discurso romantizado que no afecta ni atenta contralras relaciones de poder colonial concretas.

La primera, del periodo colonial hasta las primeras décadas del siglo XX, puede ser caracterizada por una violencia etnocéntrica explícita de imposición de la cultura hegemónica sobre las poblaciones indígenas. Eliminar al “otro” fue la tónica del periodo colonial. Sin embargo, desde las primeras décadas del siglo XX, esa eliminación se configura de otra forma: la “asimilación”, base de la construcción de la homogeneidad requerida por los Estados nacionales modernos. (Ferraó, 2017:147)

La condición de negación y asimilación estructural e histórica de los pueblos indígenas nos permite reflexionar la importancia de los saberes de historia oral para los pueblos indígenas zapatistas, que a través de los promotores de la educación se recuperan para los fines de la existencia/re-existencia comunitaria que de vitalidad concreta a las visiones de historia, de conocimientos y saberes que los constituyen. no como contenidos de enseñanza idealizados de forma acrítica y ahistórica, sino en su dimensión de contradicción y posibilidad de alternativa al mundo en el que la lógica de la cultura común -aparentemente- los ha condenado como visión y prácticas inviables e improductivas.

Desde los promotores de la educación hasta las bases de apoyo del EZLN, tiene como referencia de historia oral el maltrato por parte de los “kaxlanes”, y lo mestizo inherente a la cultura común hegemónica, los ladinos como choque de lo indígena y toda su constitución como cultura alternativa. Hecho que se refleja en la historia oral de un cacique con poder y dinero que no puede comprender la naturaleza del halcón que busca advertir el peligro, en tal caso algo que los propios indígenas exponen en tzeltal “Lua mea Kaxlanes”, que significa en palabras concretas “malditos kaxlanes”. Estas reflexiones sobre los saberes de historia escrita plasmados en los contenidos de enseñanza en la escuela primaria, o su vertiente oral compartida por la familia y la comunidad expone a su vez todo un entramado de co-existencia entre lo que se construye en lo indígena y frente a lo que se co-existe fuera de ello.

4.4. Saberes de identidad como transversalidad de la educación alternativa del SERAZLN: los promotores de la educación zapatista como sujetos portadores de identidad.

Los elementos que nos permiten articular una reflexión sobre los saberes de identidad como un tipo particular de saberes en el marco de los contenidos de enseñanza de los promotores de la educación, se construye/deconstruye por una reflexión profunda que articula tanto las inscripciones en nuestro diario de campo sobre los elementos que dan pertenencia a los indígenas zapatistas del Caracol de “La garrucha”, como los contenidos de enseñanza que recuperan y socializan saberes estratégicos como el que representan los saberes de identidad.

Los saberes estratégicos decantados en los saberes de identidad recuperados por los promotores de la educación son un referencia de transversalidad de totalidades/mundos de vida que se encuentran entrelazados a la historia y la experiencia de lucha política dinamizada en la omnipresencia del trabajo campesino, el territorio como espacio de materialidad e inmaterialidad vivencial y la tierra madre como fuente dadora de vitalidad a la comunalidad sin adornamientos apologéticos: causales de conflictos intercomunitarios y de corte históricos-políticos creados a la sombra del poder económico hegemónico marcado por los ritmos del sistema-mundo y su economía de mercado capitalistas.

El hecho de ser su madre los hace comunicarse con su mamá. La compra-venta, en cambio, la denigra y prostituye. Se trata, pues, de una diferencia de fondo que la sociedad dominante no reconoce porque exige el cambio de leyes de una larga historia. Porque o bien la tierra es nuestra madre y hay que escucharla, o bien es una mercancía de la cual disponemos (Lenkersdorf, 2008:134)

La referencia de la madre tierra explicitada en los saberes de comunalidad/campesina es un ejemplo de la forma en como los saberes de identidad recuperados por los promotores de la educación imbrican una comprensión de la totalidad de mundos de vida en sus experiencia de vida en la práctica, en su experiencia de vida en la negación histórica como pueblos indígenas, como pueblos humanos, en la experiencia política de lucha y en el arraigo a toda esa totalidad/comunalidad/campesina indígena como saberes de identidad.

Y para muestra de tal reflexión sobre los saberes de identidad como integralidad comunalidad/indígena zapatista, la podemos documentar en los siguientes contenidos de enseñanza que exponen en términos concretos, *Los días festivos de la lucha, costumbre tradiciones en las comunidades* un tipo particular de comprender los procesos históricos que ha vivenciado el zapatismo como hechos concretos, que no se guardan como argumento que hace tonada en la historia que inmortaliza la experiencia como pueblo para la parálisis con pretensiones de alegoría, sino en el presente concreto como contenido de enseñanza de fuerza cohesionadora por parte de los promotores de la educación, con un gran referente en términos de arraigo, pertenencia e identidad a la lucha que representa el EZLN como movimiento social y político.

En este sentido, tales contenidos de enseñanza contruidos por los promotores de la educación, son producto de un trabajo en aula con una forma particular de apropiar la historia, la comunidad, la lucha política, el trabajo campesino, pero fundamentalmente, la forma de construir saberes de identidad por parte del promotor de la educación zapatista: promotor que se contextualiza y dinamiza en una realidad de contraste y contradicción, de vitalidad y arraigo comunitario no definido de forma ahistórica, sino producto de tales consideraciones en movimiento y articuladoras de consciencia material concreta.

Mier. 10/08/06

Los días festivos de la lucha costumbre,
tradiciones en la comunidades.

1er Enero: Levantamiento Armado Zapatistas en /94
(Año nuevo)

2 Enero: compañeros caídos del /94

6 Enero 2006 Muerte de la coman danta Ramona.

14 febrero: 1974 compañeros caídos en nepantla Edo. de México.

24 febrero: 1821 día de la Bandera Nacional Mexicana.

8 Marzo: 1857 día Internacional de las mujeres.

22 marzo: 1999 consulta Nacional

10 Abril: 1919 Muerte del General Emiliano Zapata.

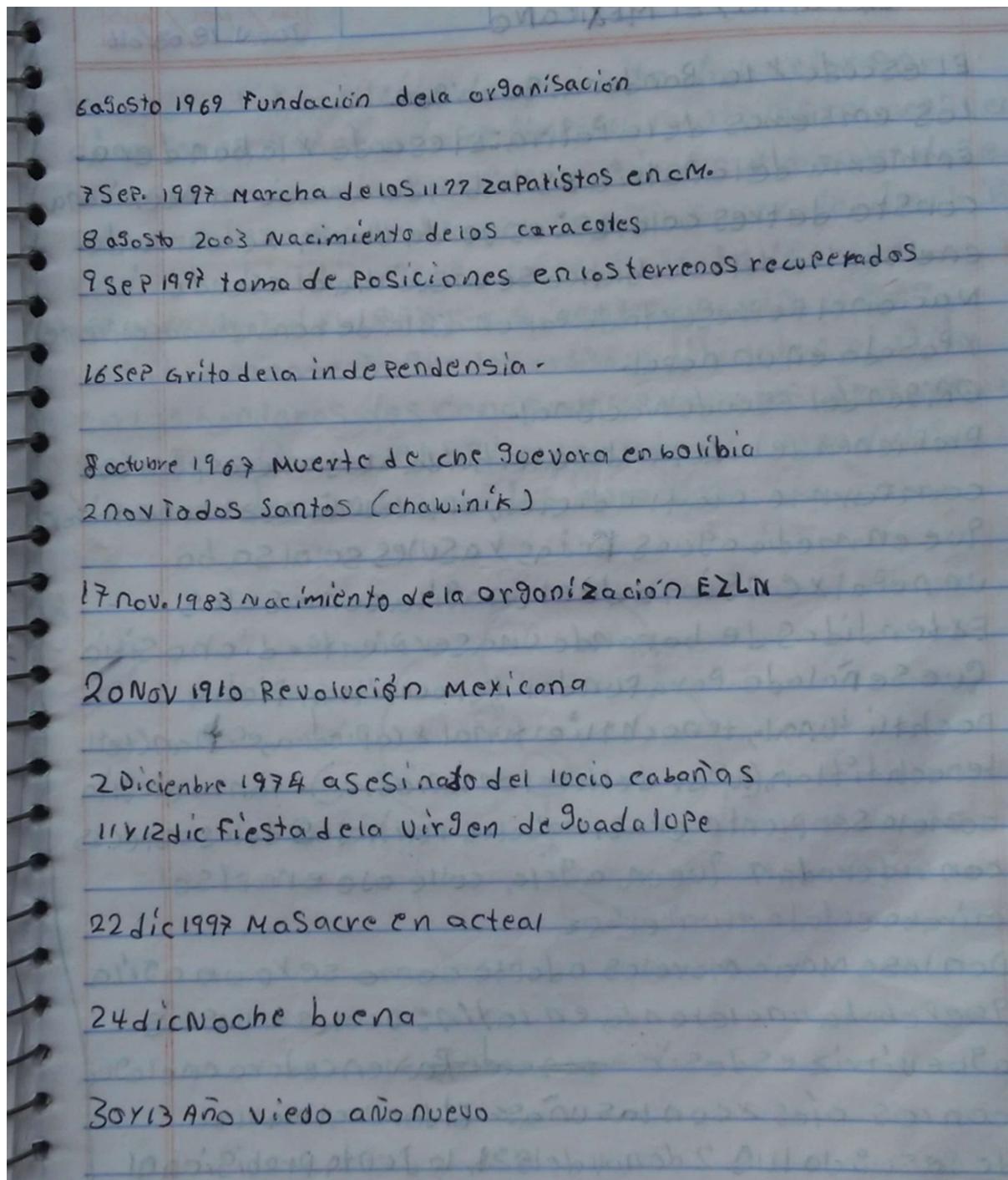
30 Abril: día de lo/as niño/as.

3 mayo día Sta. Cruz

5 mayo: Batalla de Puebla.

10 mayo: día de las madres.

(Contenido 29-24/02/17).



(Contenido 30-24/02/17).

Los contenidos de enseñanza nos exponen 26 fechas que se comparten con los promotores de la educación comparten con los alumnos zapatistas: dichos contenidos dan referencia a fechas que se comparten en el calendario escolar de las instituciones del Estado mexicano, tales como *la conmemoración de la batalla de Puebla, la celebración del día de las mujeres, el inicio de la Revolución mexicana o el grito de independencia*. No obstante que tales celebraciones o fechas importantes del calendario escolar oficial se comparten en la escuela primaria de “La garrucha”, también es importante exponer, que se consideran fechas alternativas como contenidos de enseñanza recuperadas por los promotores de la educación en los que se plantean fechas particulares muy concretas.

En tal reflexión las fechas que se destacan en los contenidos de enseñanza por parte de los promotores de la educación zapatistas destacamos elementos de pertenencia e identidad en términos de movimiento social que representa el EZLN, en este caso destacando: A) *1 de enero, levantamiento armado zapatista en 94*, B) *fundación de la organización en 1969*, C) *17 de noviembre de 1983 nacimiento de la organización EZLN*. Caso especial recobran para dichos contenidos de enseñanza las fechas que hacen consideración histórica como la construcción de la vida civil y pacífica una vez terminados los 15 días de conflicto en aquel 1994-, D) *toma de posiciones en terrenos recuperados 9 de septiembre de 1997*, E) *marcha de los 1111 zapatistas en la ciudad de México en 1997* y F) *el nacimiento de los caracoles en agosto de 2003*.

Estas fechas que comparten procesos de construcción y tejido social en las comunidades zapatistas desde la génesis que representa la organización madre del zapatismo enarboladas en las FLN en la década de los 60's, exponen a su vez una apropiación muy particular de saberes por parte de los promotores de la educación por recuperar una memoria viva y reciente que expone en la experiencia de la vida cotidiana la importancia tanto de saberes de comunalidad/campesinos, como saberes de identidad: en donde la importancia de la lucha por la tierra se bifurcan con la organización social, que van desde la recuperación de la fecha en la toma de posiciones en terrenos recuperado, hasta la condición de propietarios de tierra por parte de familias bases de apoyo zapatista.

En este caso los saberes de identidad exponen en la realidad material concreta en el aula, a un promotor de la educación como portador de procesos identitarios que recupera de forma transversal en los contenidos de enseñanza los procesos del pasado reciente y el presente activo de participación del EZLN en la vida pública tanto en su parte militar como en su parte civil y pacífica, y que se refuerza en la experiencia de la vida cotidiana tanto en el aula zapatista como en la vida comunitaria.

Es en el trabajo diario del aula y en la reflexividad que éste impone donde los maestros se apropian de los saberes que necesitan para la enseñanza (...). En la apropiación de ese particular conocimiento, los maestros crean y reelaboran saberes provenientes de distintas épocas y ámbitos sociales. En ese sentido, los saberes docentes son pluriculturales, históricos y socialmente contruidos (Mercado, 2002:35-36).

El hecho de que el trabajo en aula recupera la lucha de los pueblos indígenas zapatistas como proceso histórico por parte de los promotores de la educación en la escuela primaria de “La garrucha”, nos expone un saber de identidad como conocimiento sobre una realidad en contradicción permanente, en donde los portadores del contenido de saber de identidad son los promotores de la educación que han tenido en términos generacionales, experiencias de historias de vida compartidas por sus padres y abuelos, no sólo en lo referente a la lucha política, sino a las tradiciones de la comunidad, las celebraciones religiosas, o incluso los saberes particulares que van desde las parteras o la herbolaria, que no siempre idealiza la escuela zapatista como el único espacio de recuperación y/o construcción de saberes, sino que es un elemento más que constituye identidad, arraigo y sentido de pertenencia a la experiencia contra-hegemónica que representa el EZLN.

El saber docente se expresa en los tratamientos específicos de los diferentes contenidos curriculares; se encuentran en la jerarquización de los contenidos de acuerdo con las ideas y las creencias de los maestros, así como en el ajuste que hacen de esos contenidos según las demandas y características de cada grupo (Mercado, 2002:61).

La jerarquización de ciertas fechas en los contenidos de enseñanza se hace no en función de una enunciación recurrente por parte del promotor de la educación, en este caso en el saber que expone identidad, sino en la transversalidad de la vida comunitaria que se hace presente de forma consciente en la fuerza discursiva de las imágenes del aula zapatista, en la cohesión auto-unificadora del tejido familiar y colectivo, en las constantes agresiones de grupos opositores al EZLN en la región de las cañadas pertenecientes a los distintos grupos “partidistas”.

Desde una visión histórica, los maestros son parte activa en la construcción de los saberes docentes que sustentan el trabajo de enseñanza, ya que los saberes que les preceden no son retomados en su totalidad. Están mediados por la actividad reflexiva de cada maestro y por la experiencia que tiene en la práctica. La resolución de los problemas específicos de enseñanza con cada grupo implica la generación de recursos, que constituirán nuevos saberes en la medida en que sean susceptibles de trasladarse a otras situaciones de enseñanza (Mercado, 2002:65).

En este caso, aquí la generación de recursos plasmados en los contenidos de enseñanza que recuperan los promotores de la educación según su experiencia y práctica para ciertas fechas históricas particulares del zapatismo, expone una parte activa en la construcción de saberes que permite socializar y recuperar los elementos de identidad no solamente desde la escuela sino como referente espacial en cual se permite el primer flujo de identidad comunitaria en un sentido dialéctico: la identidad comunitaria trasmite a los promotores de la educación según las necesidades educativas en función del desarrollo organizativo del zapatismo como proyecto societal.

Sería preciso acotar de manera sucinta para los fines de los saberes de identidad, el papel que juega la categoría “cosmovisión” de los pueblos indígenas tzeltales zapatistas, entendida como un todo societal que aglutina una perspectiva de vida, prácticas políticas, socio-culturales, productivo-económicas, que involucra a su vez cosmo-audiencias -lengua, historia y tradición oral, mitos, cuentos, leyendas-, cosmovivencias, -sentimientos y pensamientos propios de un contexto común- seres humanos, naturaleza y comunidad que se explican en “el nosotros” como totalidad.

el nosotros / ke 'nlik, aparte de ser el pronombre mencionado y una palabra muy, muy frecuente, es el concepto clave que explica la organización socio-política del pueblo y su cultura. Para entenderla de esta forma va a pasar bastante tiempo, porque al percibirla la explicamos y oímos desde la perspectiva de nuestra lengua y cultura. Dicho de otro modo, hay niveles del entender. El oír no nos hace entrar en la cultura ajena y desconocida (Lenkendorf, 2008:122)

La reflexión sobre el “nosotros” como totalidad en los pueblos indígenas zapatistas reclama no solamente una reflexión crítica a las formas de convivencia comunitaria, sino también expone la naturaleza de una forma de comprender el mundo en el que se encuentran, a realizar cuestionamientos, a considerar otras formas de comprender su misma cosmovisión, sin dejar de ser lo que afirman en colectivo, en el contexto que se desarrollan, en la interacción individual-colectiva como parte de una extensión de las múltiples formas de comprender el mundo.

En tal reflexión sobre los saberes de identidad como una referencia del “nosotros” societal -transversal en los contenidos de enseñanza- que portan los promotores de la educación, encontramos elementos que permiten comprender en la experiencia de la vida cotidiana el llamado a la reflexión de un sujeto dentro de las escuelas zapatistas a partir de la textura de sentido que se constituye en la cultura comunitaria zapatista en donde las escuela autónomas hace cobrar vitalidad a los mundo de vida de los pueblos indígenas zapatistas: proyecto educativo autónomo que socializa, construye y recuperan un tipo de saberes de identidad según sus cosmovisiones, cosmo- audiencias y trabajo de la comunalidad/campesina que deconstruye en la escuela zapatista, los pensamientos, saberes, conocimientos y sentido de pertinencia que se han atrincherado en toda la comunidad/comunalidad como flujo específico de saberes neurálgicos para la razón de la existencia como humanidad, como soporte pulmonar del sentido propio de la vida en ella..

La forma dominante de reconfiguración territorial, establecida en tanto organización socio-política estatal ha sido permanentemente tensionada por las expresiones territoriales de los pueblos que resisten a dicha intervención moderno-colonial. Existiendo el exterminio de la multiplicidad de “sociedades vernáculas”¹ (Illich, 2008), “mundos de vida” y “modos autónomos de existencia” (Wolf, 1959; Bonfil Batalla, 1987), como premisa permanente del sistema mundo, se comprende el por qué de la decisión radical por parte de expresiones societales a construir “un mundo donde quepan muchos mundos” (Gutiérrez, 2016:195).

La experiencia de vida cotidiana que retoman los promotores de la educación en las escuelas zapatistas, explicitan una suerte de saberes neurálgicos para la vitalidad de la comunalidad/campesina, socio-histórica, política arraigada por las visiones de mundo de vida que hacen reflexión sobre la praxis concreta como colectividad de los pueblos indígenas zapatistas que se articula en la cultura comunitaria indígena zapatista y que nos permite articular a su vez, el sentido de los saberes de identidad.

Saberes de identidad como una referencia transversal que se expone en los promotores de la educación del SERAZLN su sujeto socializador, recuperador y constructor de saberes de forma holística, de una reflexión crítica de la lógica instrumental que ha hegemonizado los procesos educativos desde la colonia hasta las recientes reformas en educación en todo el territorio nacional, que buscan en el pragmatismo inmediateista del interés particular la automatización de la condición humana la consolidación de un proyecto societal de presente y devenir humano fundamentado en la propiedad privada y la exaltación del individualismo.

CONSIDERACIONES FINALES.

Las reflexiones finales que dan cuenta de la presente investigación sobre la recuperación y construcción de saberes en el marco de los contenidos de enseñanza de los promotores de la educación del SERAZLN, se estructuran con un cuestionamiento central, ¿Cuáles son los saberes construidos en el marco de los contenidos de enseñanza que recuperan y construyen los promotores de la educación del SERAZLN?, cuestionamiento que busca abonar a los proyectos educativos emergentes, no tratando de idealizar o cuestionar su viabilidad, sino en comprender la naturaleza de sus acción en contexto societal particular En tal sentido, las reflexiones se hacen de cara a estancias en escuelas y comunidades zapatistas, con promotores de la educación zapatista concretos en el día a día.

En el caso de la recuperación y la construcción de saberes que hacen los promotores de la educación zapatistas en la comunidad, se encuentran ligados no solamente con los contenidos de enseñanza, es más, dichos contenidos y saberes son una extensión de la vida comunitaria, de la vida en colectivo, de la vida de comunidades autónomas en la práctica, en donde el individuo fluye por la comunidad no como proceso acabado o verdad incuestionable, sino como referencia de una historia oral, de una cosmo-audiencia, cosmovisiones y prácticas campesinas centradas en la importancia de la tierra y el maíz (“Xim”/“Lum”).

Las referencias de la cultura en las escuelas zapatistas, se expone en la reflexión del presente por parte de los promotores de la educación, de una tercera generación de promotores que ya han pasado más de 25 años en resistencia y autonomía educativa de cara a las condiciones estructurales de exclusión sistemática por parte de las autoridades educativas del Estado mexicano, en donde los saberes recuperados y construidos en autonomía no han sido reflexionados de cara al proyecto educativo del país. Las reflexiones sobre los saberes reconstruidos y recuperados por los promotores de la educación zapatista exponen la necesidad de una educación ligada a la comunidad no como discursiva gutural. Las necesidades particulares de cada comunidad indígena zapatista, de la cual no debemos olvidar que se constituye por Tzeltales, Tzotziles, Choles, Tojolabales, Zoques y Mames expone la complejidad de la educación en autonomía. Ya que si bien es cierto que este proceso educativo sigue en marcha a pesar de las adversidades materiales en cuanto a recursos -educativos, económicos, políticos y culturales- las aportaciones en cuanto espacio concreto son prácticas.

En el caso de las texturas de sentido que se generan por parte de una cultura comunitaria indígena en resistencia política por parte de los promotores de la educación zapatistas, nos expone una figura central que se estructura en la educación. En esta línea, la reflexión se hace presente en el acto político que expone la figura del promotor de la educación zapatista, en donde el promotor es un actor cercano a la comunidad, a sus contradicciones materiales y que se propone y es propuesto como promotor por su compromiso con la comunidad, en donde su vitalidad como ser humano se plantea como figura comunitaria, en el compromiso colectivo del deber bien servido, sin mayor satisfacción que la vida colectiva como recurrencia.

Estas consideraciones finales nos hacen retomar nuestra supuesto que da respuesta a nuestro pregunta nodal, y se hacen aún más depuradas para el caso de los saberes recuperados y reconstruidos en el marco de los contenidos de enseñanza por parte de los promotores de la educación zapatistas bajo la premisa del “reinventar el tiempo” y la manera en cómo la vida camina en dichas comunidades, que no se exponen como utopía, sino como concreto material, de saberes que fluyen colectivamente en la identidad con un tipo de formación particular a contracorriente de los criterios mercantiles de los intereses privados hechos verdad inmutable en los procesos educativos institucionalizados por el Estado.

Saberes de Identidad que expone en los promotores de educación del SERAZLN, como sujetos que socializan, recuperan y construyen un forma particular de saberes que entrelazan cosmovisiones y cosmoaudiencias particulares y que se hacen explícitas en las prácticas campesinas, en la historia oral, en la lengua, en las prácticas societales -económico-productivas, de interacción comunitaria en un espacio geográfico- y en la resistencia política, amalgama de construcciones y deconstrucciones frente a una cultura que se cuestiona su condición y plantea reflexiones sobre posibles respuestas no sólo para los zapatistas, sino para la vida como presente y prospectiva de posibilidades todas: el ser humano como sujeto creador parte de la naturaleza, en armonía-sentimiento-pensamiento colectivo comunitario indígena.

Es la reflexión de los saberes recuperados y reconstruidos por los promotores de la educación zapatistas que conviven con la incomprensión de una consolidación marginada del sistema educativo, económico, político y cultural, y una estructural invisibilidad como propuesta de mundo y de vida integral. Reflexión que se fundamenta en los silencios dadas las entrevistas de los promotores de la educación, en las pausas en los ciclos de trabajo en el aula, en las miradas que cuestionan, en las temporalidades de espacio y tiempo que corren en las comunidades indígenas zapatistas.

Reflexiones finales que plantean saberes particulares por parte de los promotores de la educación zapatistas que no buscan replantear la vida de los otros grupos diversos que en el mundo existen, sino que buscan la reflexión particular de una consideración general, la vida como proceso armonizados en todos los elementos que constituyen al mundo, en donde los recursos naturales, la madre tierra, el maíz, los niños zapatistas, las mujeres y los hombres zapatistas no sean una referencia de como hacer una educación para tal o cual mundo, sino como aportación particular de una parte de la humanidad para acordar la vida.

Una suerte amplia de saberes que recuperan los promotores de la educación zapatista que hacen eco de la diversidad cultural de las cualidades humanas básicas, la identidad, las relaciones sociales que fluyen por la comunidad, relaciones que fluyen en un sentido dialéctico en donde el ser humano, las relaciones que establece por las vida material concreta se reafirman por el carácter colectivo que es el mundo, y que pone en la mesa del debate educativo, político, cultural, epistemológico y contra-hegemónico el ser humano como parte de la naturaleza.

Reflexión sobre los saberes que recuperan y construyen los promotores de la educación que cuestiona toda una consideración de mundo que a hegemonizado todas las aristas de la vida occidental, la de supremacía de la razón por encima de la naturaleza, por esa lógica de dominio y transformación del espacio natural, sin cuestionar los daños y el utilitarismo frívolo de un sistema societal que plantea la muerte de la tierra y todos sus habitantes en beneficio de la ganancia y la riqueza en manos de quienes sean propietarios. Consideración sustantiva que cuestiona la inviabilidad de ese proyecto societal no como consigna sin sustento, sino como proceso en marcha, con errores, contradicciones y aciertos, pero eso sí, sin dejar la recurrencia de la lucha por la vida comunitaria en la realidad material concreta.

Saberes de los promotores de la educación que se plantea como experiencia en contradicciones, que tiene ausencias en la continuidad de procesos educativos en donde aún persisten las carencias económicas y que impacta en la estructura operativa tanto en la escuela zapatista como en el aula de trabajo de los promotores de la educación. Experiencia educativa que todavía sigue planteando en la voluntad política de participación de los promotores de la educación en la apuesta a una educación alternativa, que ha sido minada en su margen de consciencia de algunos bases de apoyo producto de una embestida de guerra multi-dimensional.

Condición que no es menos importante, y que permite comprender que dicha guerra sistemática y asimétrica por parte del Estado colonial mexicano y los poderes económicos multinacionales, son el referente exógeno a las dificultades que encuentra dicha experiencia educativa, y que sin hacer omisión a lo interno, a sus errores y desaciertos como proyecto societal, expone una serie de hechos, enfocados en el caso particular del SERAZLN, como la improvisación recurrente, la discontinuidad en el proceso de enseñanza de los promotores de la educación y la precariedad en infraestructura espacial escolar. En este caso, tales desaciertos en términos operativos y de acción de la escuela zapatista, y que pulula en el caso particular de la escuela zapatista de “La Garrucha” no ha minado el reconocimiento del promotor como sujeto activo en su comunidad, como cuerpos de memoria integral, de reflexión y cuestionamiento indígena zapatista.

Reflexiones sobre saberes en el marco de los contenidos de enseñanza de los promotores de la educación que deja en la palestra de futuras investigaciones, la posibilidad de dar cuenta de tales saberes de los promotores de la educación ahora en su comprensión desde la apropiación de los niños zapatistas. En la comprensión de los saberes en su apropiación como proceso de aprendizaje, como proceso de formación integral en contexto de lucha política multidimensional. Reflexión que implicará un seguimiento del presente trabajo, que expone a los promotores de la educación zapatista como seres humanos con diferentes espacios de acción, sea en la comunidad, en el aula, en la vida interpersonal, como un sujeto constructor de realidad cercano a su entorno, a sus dificultades individuales, a su humana condición.

Las posibilidades de acierto -o desacierto- de la escuela zapatista como todo proceso, tiende a que pueda ser perfeccionado, no obstante las dificultades propias de una investigación de las características de una escuela alternativa, se deben hacer siempre a la luz de la complejidad que implica las dificultades que materialmente implica todo proceso autónomo, que para el caso de las escuelas zapatista no ha sido cosa menor. En tal consideración, la naturaleza de los saberes documentados en el marco de los contenidos de enseñanza de los promotores de la educación zapatista no buscan dar ruta, norte, o línea de como construir una educación alternativa a la educación institucionalizada por parte del Estado-colonial mexicano, sino más bien, dar cuenta de la importancia de pensar la posibilidad de saberes, cosmovisiones, cosmoaudiencia como la puerta a una nueva forma de concebir la diversidad que implica la múltiples versiones de la vida humana.

Múltiples versiones de la vida humana que no acaban su discursiva a partir de experiencia educativa alternativa al mundo que hoy vivimos, en saberes alternativos a los saberes hegemónicos, sino que implican la construcción consciente de un hombre distinto, diverso, multiverso que pueda aterrizar formas de convivencia elementales en donde el trabajo, las relaciones con la naturaleza y los demás seres que habitan la tierra expliciten una base de interacción mínima que va más allá de cualidades humanas básicas, en donde la sola afrenta a la dignidad humana de cualquier hombre sea desterrada como criterio de jerarquía. Consideración que pone en el debate, ya no sólo la exclusión sistemática de los diferentes en el mundo occidentalizado, sino la misma posibilidad de vida en las condiciones actuales.

La reflexión de hombre nuevo, distinto, diverso, pluriverso, universal, multiverso a partir del reconocimiento de saberes en el caso de nuestros promotores de la educación , expone que la construcción consciente y articulada de un sujeto, de un ser humano implica el cuestionamiento societal al capital en su escala global por todas las formas en las que hace presencia: el cuestionamiento a la perspectiva de ciencia, de pensamiento, de epistemología, de tecnología, de trabajo, de educación, de conocimiento, de condición humana, de naturaleza, de relaciones sociales, a su unidimensionalidad de vida y extrapolación del egoísmo como fuente de progreso y desarrollo humano.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Archivo General de la Nación (AGN), Dirección Federal De Seguridad (DFS) 1971, Comunicado confidencial a todos los militantes de las FLN en homenaje a Ernesto Che Guevara, 8/octubre/H-43. México.
- Argueta Villamar, Arturo (2011). El diálogo de saberes, una utopía realista. En Argueta Villamar Arturo, Corona-M. Eduardo, y Hersch Paul. Coord. *Saberes colectivos y diálogos de saberes en México*. UNAM-CRIM-UI/PUEBLA.
- Anuarios Escolares Secretaria de Educación Pública y Bellas Artes: *Educación Primaria (1910)*, México, Tipografía económica. 1910-1911.
- Bertely Busquets, María (2000). *Conociendo nuestras escuelas, un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Paidós. Argentina.
- Baronet, Bruno (2009). *Autonomía y educación indígena: las escuelas zapatistas de las cañadas de la selva lacandona de Chiapas*". El Colegio de México/Université Sorbonne.
- Bisquerra Alzina, Rafael. Coord. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid, La Muralla.
- Calvo, Beatriz (1992). *Etnografía de la educación*. Nueva Antropología, vol. XII, núm. 42, julio, D. F. México.
- Camarena Ocampo, Eugenio (2007). *Didáctica: estructura y actividades en el aula*. Ediciones Gernika. México D.F.
- Candela, Antonia. Rockwell, Elsie. Coll, César (2009). ¿Qué demonios pasa en las aulas? La investigación cualitativa del aula. Revista de Investigación Educativa, núm. 8, enero-junio. Instituto de Investigaciones en Educación. Veracruz, México
- Carr, Wilfred Y Kemmis, Stephen (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Edic. Martínez Roca. Barcelona.
- Cedillo Cedillo, Adela (2008). El fuego y el silencio. Historia de las Fuerzas de Liberación Nacional Mexicanas (1969-1974). UNAM. México.
- Centro De Documentación Sobre Zapatismo (2017), *Mapas sobre tipología de pueblos indígenas del Estado de Chiapas, ubicación territorial de Caracoles zapatistas y municipios del estado*: Recuperado en <http://cedoz.org/site/index.php>
- Consejo Nacional De Fomento Educativo (1971). Secretaría de Educación Pública (2013). Ciudad de México. Gobierno de la República.
- De La Peña, Guillermo (2012). Educación y cultura en el México del siglo XX, en Latapí, Pablo *Un siglo de educación en México: Una sistematización, Tomo I*. pág. 43 a 83.
- De Sousa Santos, Boaventura (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Ediciones Trilce. Montevideo.

De Souza Silva, J. (2013). La pedagogía de la felicidad en una educación para la vida. El paradigma del “buen vivir”/ “vivir bien” y la construcción pedagógica del “día después del desarrollo” en, WALSH, Catherine. *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala.

Díaz-Polanco, Héctor (2006). *Caracoles: La autonomía regional zapatista*. El Cotidiano, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco, Año. 21. Núm. 137.

Dirección General de Educación Indígena (1971). Secretaría de Educación Pública (2013). Ciudad de México. Gobierno de la República.

Dirección General para Profesionales de la Educación (1931). Secretaría de Educación Pública (2013). Ciudad de México. Gobierno de la República.

Escalona Victoria, José Luis. Y Jesper Larsson, Martin (2015). *Burocratizando la cultura: las ciudades rurales sustentables y lo indígena en Chiapas*. AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana, Año 10, Núm. 2. México.

Escobar Arturo (2013). Desde abajo, por la izquierda, y con la tierra: la diferencia de Aby Yala/Afro/Latino/América en, Walsh, Catherine. *Pedagogías decoloniales Prácticas insurgentes de resistir (re)existir y (re)vivir*. Tomo II. Ediciones Abya Yala. Quito, Ecuador.

Escobar Guerrero, Miguel, Jiménez Cora Y Mayra Silva (2015). “*La otra educación zapatista frente a la hidra capitalista: Nuestros apuntes de estudio de una experiencia revolucionaria en proceso*”. Recuperado: [http://ru.ffyl.unam.mx:8080/jspui/bitstream/10391/4757/1/Escobar M La otra educacion %20zapatista 2015.pdf](http://ru.ffyl.unam.mx:8080/jspui/bitstream/10391/4757/1/Escobar_M_La_otra_educacion_%20zapatista_2015.pdf)

Escuela Secundaria Rebelde Autónoma Zapatista (2002). *Sistema Educativo Rebelde Autónomo Zapatista de Liberación Nacional. Había una vez, una noche: Cuentos, Leyendas, Historias desde las montañas de Chiapas*. ESRAZ-LaboratorioQ16, 2001-2002.

Ferrao Candau, Vera María (2013). Capítulo 3. Educación intercultural crítica: construyendo caminos en, Walsh, Catherine. *Pedagogías decoloniales Prácticas insurgentes de resistir (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Ediciones Abya Yala. Quito, Ecuador.

Foucault, Michel (2002). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.

Freire, Paulo (2004). *Pedagogía de la Autonomía*. Paz e Terra, Sao Paulo, Brasil.

Geertz, Clifford. (2003). Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura. En *La interpretación de las culturas*. Barcelona, España. Editorial Gedisa.

Gutiérrez Aguilar, Raquel (2008). *Los ritmos del pachakuti*. Edic. Yachaywasi. Bolivia.

Gutiérrez Luna, Diana Itzu (2016). “Sociedades Otras: Una aproximación a la iniciativa zapatista desde el territorio” en Pavel C. López Flores Luciana García Guerreiro (Coord), *Pueblos originarios en lucha por las autonomías: Experiencias y desafíos en América Latina*, CLACSO, Buenos aires.

Habermas, Jürgen. (1998). *Facticidad y validez. Sobre el derecho y el Estado democrático de derecho en términos de teoría del discurso*. Alianza, Madrid.

Habermas, Jürgen. (1999). *La inclusión del otro*. Paidós, Barcelona.

Honore Bernard (1980) Capítulo 2. De la experiencia de la formación a su conocimiento en, *Para una teoría de la formación: dinámica de la formatividad*. Narcea. Madrid.

Hernández Navarro, Luis (2016). *El papa Francisco y los pueblos indios*. La Jornada.

Hernández Navarro, Luis (2012) *Acteal: impunidad y memoria*. El Cotidiano, núm. 172, marzo-abril. UAM, Unidad Azcapotzalco. México.

Delgado, Manuel y Gutiérrez, Juan. (1995). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.

Kant, Immanuel (2003). *Pedagogía*, España, Edit. Akal, España.

Kress, G., Jewitt, C., Bourne, J., Franks, A., Hardcastle, J., Jones, K. & Reid, E. (2005). *Inglés en el aula urbana. Una perspectiva multimodal en la enseñanza y el aprendizaje*. Londres y Nueva York: Routledge Falmer.

Lenkendorf Carlos (2008) *Aprender a escuchar: enseñanza maya-tojolabal* Edit. Plaza y Valdez, México.

Lenkendorf, Carlos (2002). *Filosofar en clave tojolabal*. Miguel Ángel Porrúa, México.

Ley General De Educación (1994). Secretaría de Educación Pública (2013). Capítulo 1, artículo 3ero reformado, 2013.

Lenguas Indígenas En México Y Hablantes De 3 Años Y Más (2015). Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Encuesta inter-censal 2015. México

Leyva, Xóchitl. Alonso, Jorge. Hernández, Aída, Escobar, Arturo [et al.] (2018). *Prácticas otras de conocimiento(s): Entre crisis, entre guerras*. CLACSO, Buenos Aires.

López Bárcena, Francisco (2001). "Reforma constitucional y derechos indígenas en México: entre el consenso y la ilegitimidad". Recuperado <http://www.lopezbarcenas.org/sites/www.lopezbarcenas.org/files/LOS%20DERECHOS%20INDIGENAS%20Y%20LA%20REFORMA%20CONSTITUCIONAL.pdf>

López Flores, C., García Guerreiro, L., Coord. (2016). *Pueblos Originarios en lucha por las Autonomías: Experiencias y desafíos en América Latina*. CLACSO. Edic. El colectivo. Buenos Aires.

Lopez Melero, Miguel (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar con proyectos en el aula*. Málaga. Aljibe.

Mardones, J. M. Y Ursua, N (1982). *Filosofía de las Ciencia humana y sociales. Materiales para una fundamentación científica*. Fontamara, Barcelona, España.

Marx, Carlos., Y Engel, Federico. (1967). *El Capital Tomo II*. Moscú: Progreso.

- Mclaren, Peter (1986). *La escuela como un performance ritual: Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativo*. Siglo Veintiuno Editores. México.
- Martínez, R. Luis Alejandro. *La Observación y el Diario de Campo en la definición de un tema de Investigación*. Revista perfiles libertadores-Institución Universitaria Los Libertadores. Recepción Marzo/2007.
- Modelo Educativo Para La Educación Obligatoria (2017). Secretaria de Educación Pública. Ciudad de México. Gobierno de la República.
- Mendoza, Javier, (2002) *Transición en la educación superior contemporánea en México: de la planeación al Estado evaluador*, ed. CESU, Miguel Ángel Porrúa, México.
- Mercado Maldonado, Ruth (2002). *Los saberes docentes como construcción social: La enseñanza centrada en los niños*. FCE. México.
- Naranjo Flores, Gabriela (2011). *La construcción social y local del espacio áulico en un grupo de escuela primaria*. Revista de Investigación Educativa 12, Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana.
- Orozco Fuentes, Bertha (2009). *Saberes socialmente productivos y aprendizaje. Articulación didáctico-pedagógica*. En Gómez Sollana, Marcela, Coordinadora. "Saberes socialmente productivos y educación. Contribuciones al debate". UNAM.
- Petrich, Blanche (2013). *Acuerdos de San Andrés, una ley impostergable*. La jornada.
- Pérez Gómez Ángel (1995) *La escuela, encrucijada de culturas*. Investigación en la Escuela. No 26. Universidad de Málaga. España.
- Piña Osorio. Juan Manuel (1997). *Consideraciones sobre la etnografía educativa*. Perfiles educativos, octubre-diciembre, vol. XIX, número 78. UNAM. México D.F.
- Programa Sectorial De Educación (2013-2018). Secretaria de Educación Pública (2013): Subsecretaria de Planeación y Evaluación de Políticas (2013). Ciudad de México. Gobierno de la República.
- Programa Sectorial De Educación Del Estado De CHIAPAS (2013-2018). Programa Sectorial formulado en el Marco del Comité Planeación para el Desarrollo (2013). Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.
- Puiggrós, Adriana. (1990). *Sujetos, Disciplina y Currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires, Editorial Galerna.
- Puiggrós, Adriana (1996). *Educación neoliberal y quiebre educativo*. Nueva Sociedad No. 146 Nov/Dic.
- Rawls, John (1995). *Teoría de la justicia*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Revista Colectivo Bandera Roja (2008). *Entrevista Promotora de la educación Keyla*. 2008. México

Rico Montoya, Angélica (2016), *Narrativas de violencia y resistencia de las infancias zapatistas*. Educación autónoma y contrainsurgencia en Chiapas. Argumentos, Año 29, Núm. 81. UAM, Xochimilco. México.

Rockwell, Elsie (1995). *La escuela cotidiana*. F.C.E. México.

Sacristán J. Gimeno (2005). *La educación obligatoria su sentido educativo y social*, Madrid, España. Paidós.

Sánchez Puentes, Ricardo (1993). Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación. En. *Formular proyecto para innovar la práctica educativa*. México: UPN.

Saenz, Moisés (1976). *Reseña de la educación pública en México en 1927*. Talleres Gráficos de la Nación, 1928. México integro 2 ed., SEP.

Segovia, Rafael. (1975). *La politización del niño mexicano*. México: Colmex.

Schutz, Alfred (1974). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires, Amorrortu

Sierra, Francisco. (1998). *Función y sentido de la entrevista cualitativa en investigación social*, en Galindo, J. (Coord.), *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México, Pearson.

Sperber Dan (1991). *Etnografía interpretativa y antropología teórica*. Revista Alteridades No. 1. UAM. México.

Stenhouse, Lawrence. (1981). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Morata, Madrid.

Taylor, S.J. Y Bodgan, R (2013) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Barcelona, Paidós.

Subcomandante Moisés. (2015). *Resistencia y Rebeldía I y III*. Retomado: <http://enlacezapatista.ezln.org.mx/2015/05/08/resistencia-y-rebeldia-iii-subcomandante-insurgente-mois-es-8-de-mayo/>

Touraine, Alain (2005). *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy*. Paidós. España.

Vázquez Olivera, M. Gabriela (2015). *La calidad de la educación. Reformas educativas y control social en América Latina*. Revista Latinoamérica. Temas y problemas de nuestra América. México.

Vergara-Camus, L. (2011). *Globalización, Tierra, Resistencia y autonomía: el EZLN y el MST*. Revista Mexicana de Sociología 73, Núm. 3 -Julio/septiembre-. UNAM-IIS. México.

Walsh, Catherine (2007) "Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento "otro" desde la diferencia colonial", en Castro-Gómez, Santiago y Grosfoguel, Ramón -comp-. *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores; Universidad Central. Bogotá.

Warman Arturo Y Argueta Arturo (1993). *Movimientos indígenas contemporáneos en México*. Edit. Miguel Ángel Porrúa-CIIH-UNAM. México.

Yáñez Muñoz, Fernando (2003). A todos los militantes de las Fuerzas de Liberación Nacional, en *Los orígenes de la mística militante del EZLN*. Rebeldía, No. 3, México.

Zuluaga Carees Olga Lucia (1999). *Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía, la enseñanza, Un objeto de saber*. Santaíé de Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Anthropos, Editorial Universidad de Antioquia.