



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
PROGRAMA DE POSGRADO EN CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES

PRÁCTICAS EMANCIPATIVAS EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA  
EDUCACIÓN AUTÓNOMA ZAPATISTA

TESIS  
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE  
MAESTRA EN ESTUDIOS POLÍTICOS Y SOCIALES

PRESENTA:  
LUZ ELENA ANGUIANO ALCALÁ

TUTOR: DOCTOR CARLOS ANTONIO AGUIRRE ROJAS  
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOCIALES, UNAM

CIUDAD DE MÉXICO, DICIEMBRE, 2020.



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.

## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	5
Capítulo 1. APROXIMACIÓN TEÓRICO-CONCEPTUAL: CRÍTICA A LA EDUCACIÓN MODERNA Y PRÁCTICAS EMANCIPATIVAS DEL NEOZAPATISMO .....	13
1.1 La "educación moderna, tradicional o bancaria" .....	13
1.2. Ruptura del 68 .....	20
1.3. Emancipación social.....	23
1.4. Resistencia indígena y rebeldía .....	27
1.5. La fusión de dos largas tradiciones de lucha.....	28
1.6. Concepción política de los zapatistas.....	31
1.7. Mecanismos del Otro Gobierno .....	32
Supresión del sueldo de sus funciones .....	32
Capítulo 2. PROPUESTAS ALTERNATIVAS DE EDUCACIÓN .....	36
2.1. La Escuela Moderna- Libertaria.....	36
2.2. La comuna escolar y la autogestión educativa .....	39
2.3. El cooperativismo escolar .....	41
2.4. Propuestas educativo-pedagógicas del siglo XX en América Latina.....	42
2.5. La propuesta pedagógica de Paulo Freire .....	42
2.6. La Educación en el Movimiento Sin Tierra .....	46
Capítulo 3. EXPERIENCIAS DE EDUCACIÓN INDÍGENA EN MÉXICO ..	49
3.1. Marco de la educación indígena en México.....	49
3.2. Educación (asimilación) indígena en el Liberalismo .....	50
3.3. La Educación Intercultural Bilingüe en México .....	60
3.4. La cultura popular indígena en Chiapas.....	63
3.4.1. “Nosotros y vida comunal” .....	63

3.4.2. Democracia y sentido comunitario.....	64
3.4.3. La asamblea comunitaria.....	64
3.4.4. La figura del cargo comunitario.....	66
3.4.5. El trabajo colectivo .....	67
3.5. La Educación indígena.....	69
3.5.1. El saber o el conocimiento indígena .....	69
3.5.2. Los maestros indígenas y la forma de aprehender el conocimiento.....	70
Capítulo 4. DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN ZAPATISTA .....	74
4.1. Encuentros de los Pueblos Zapatistas con los Pueblos del Mundo.....	90
4.2. Festival de la Digna Rabia .....	91
4.3. Carta del Sistema Educativo Rebelde Autónomo Zapatista SERAZ.....	92
4.4. Marcha del silencio .....	92
4.5. Escuelitas Zapatistas .....	93
4.6. Seminario El Pensamiento Crítico frente a la Hidra Capitalista.....	95
4.7. ConCiencias por la Humanidad .....	95
4.8. Seminario de Reflexión Crítica, los Muros del Capital, las grietas de la Izquierda.....	96
4.9. Encuentro Internacional de Mujeres que Luchan.....	96
4.10. Conversatorio: Miradas, escuchas, palabras ¿Prohibido prohibir?.....	96
4.11. CompArte.....	96
4.12. Cine Imposible .....	97
4.13. Nuevas noticias .....	97
Capítulo 5. PROPUESTA PEDAGÓGICA: PROMOCIÓN Y CONTINUACIÓN DEL PROYECTO POLÍTICO DESDE EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN.....	98
5.1. El trabajo del promotor .....	98
5.2. Estrategia pedagógica.....	102
5.3. Plan de trabajo.....	104

5.4. Estrategias de aprendizaje .....	105
5.5. Normas y reglas de conducta .....	109
5.6. Evaluaciones .....	110
5.7. Niveles de estudio .....	113
5.8. Días de Clase- Calendario escolar.....	114
5.9. Material didáctico.....	115
5.10. Libertad a los niños para aproximarse al saber .....	117
5.11. Plan de estudios.....	118
5.11.1 Áreas de conocimiento.....	119
Capítulo 6. PRÁCTICAS EMANCIPATIVAS EN LA EDUCACIÓN AUTÓNOMA ZAPATISTA .....	139
6.1. Primer esfuerzo de reflexión, hacia una inserción crítica para la formación del movimiento zapatista .....	139
6.2. La escuela: un espacio liberado.....	142
6.3. La creación de la figura del Promotor de Educación: un sujeto que promueve la reproducción de zapatismo .....	144
6.4. Un saber verdaderamente universal, uno donde quepan todos los saberes .....	147
6.5. Plan de estudio con visión comunitaria.....	150
6.6. Un nuevo modelo de escuela.....	152
REFLEXIONES FINALES .....	155
ANEXO .....	167
FUENTES .....	193

## **INTRODUCCIÓN**

La definición de esta investigación fue posible gracias las visitas de manera informal que realicé a un caracol zapatista (2010-2013), además de la asistencia a La Escuelita zapatista, realizada en diciembre de 2013, una actividad convocada por los zapatistas, cuya finalidad fue explicar la manera en que ellos forman y trabajan su autonomía en la vida práctica, así como el compartir con la sociedad solidaria los avances y los logros a nivel comunitario con este modo de organización.

### **Experiencia zapatista**

La visita al caracol fue uno de los factores determinantes para definir esta investigación, mi visita en tres ocasiones con un grupo de trabajo voluntario que realizaba actividades de construcción me hizo percatarme de la movilización de recursos que existen en el caracol para que la autonomía funcione. Mi contacto no fue de lleno con la comunidad sino con las personas que se encuentran en el caracol, es decir con las autoridades nombradas por la comunidad para la gestión de los recursos y problemáticas que se presentan en los ámbitos de autonomía, la junta del buen gobierno.

En estos contactos pude observar y analizar la manera en que aquella instancia toma decisiones y gestiona los recursos para que estén al alcance de todos, incluso al alcance de los que estábamos de visita en el caracol, pues nos prestaban sus espacios para poder trabajar, comer, dormir e incluso esparcirnos, sólo con la precaución de no transgredir sus principios, normas y costumbres (no salir del Caracol, no tomar fotos, no consumir algún tipo de enervante, etc. ) además de brindarnos un apoyo total para conseguir materiales, transporte, a veces comida, instrumentos para poder seguir trabajando y hasta consejos de cómo trabajar ( ya que en un grupo de trabajo voluntario, con una mayor afluencia de estudiantes y viajeros, el trabajo de construcción no es algo habitual, si no es que extraño o ignorado, no así para los habitantes de las comunidades zapatistas, quienes elaboran sus propias construcciones, edificando sus propios lugares -escuelas, clínicas, oficinas de trabajo, salones de juntas, etc. No sólo física, también simbólicamente).

La manera más clara en que se manifestaba la relación de la junta del buen gobierno con la población, en la resolución de problemas y la gestión, era cuando se

veían sentadas algunas personas o representantes de alguna comunidad a fuera de las oficinas de la instancia, quienes habían hecho un viaje largo por la selva con la finalidad de hacer una denuncia, una petición o bien saber la situación de ella, es decir, conseguir una atención que antes de la conformación de los caracoles y de los municipios autónomos nunca recibieron por parte de las autoridades federales. La junta les atendía, no de forma inmediata, (ese era el mayor problema que les aquejaba) pues todos los asuntos del caracol también tenían que ser resueltos por el grupo de personas encargados, aproximadamente de 7 a 10 personas en el periodo de tiempo que les correspondía gestionar ( de 7 a 10 días); cuando las personas recibían la atención, debían estar gran parte de los integrantes de la junta para hacer una plática colectiva y entre todos buscar las mejores soluciones y o hacer los informes correspondientes, dando una atención completa a la persona que lo requería. Otra manera en donde pude observar la relación de la junta con la población y del funcionamiento de la autonomía fue una ocasión en la que llegábamos al caracol. Los compañeros nos iban a recibir a algún lugar cercano del caracol pues nuestro transporte ya no era apto para subir a la selva ni tampoco tenía la autorización para desplazarse hacia esa zona, en el camino cuando pasábamos por algún poblado los compañeros se detenían en las casas y en esa casa se quedaban platicando unos minutos, después de concluida la plática las personas les hacían entrega de un paquete pequeño de tostadas, las cuales eran la retribución que esa comunidad daba a los integrantes de la junta y con las que se contaba para realizar las comidas respectivas de los días que permanecerían trabajando en el caracol, sin embargo, esas tostadas no eran sólo para los compañeros de la junta, también eran compartidas al grupo de 30 o más personas que estarían haciendo el trabajo voluntario en el caracol.

Años más tarde tuve la oportunidad de asistir a una actividad colectiva convocada por los propios zapatistas: La Escuelita Zapatista; ella me permitió conocer a fondo la manera de vivir la autonomía en una comunidad, desde vivir en sus espacios, la vida cotidiana en el hogar, las actividades y dinámicas diarias de algunos ámbitos de la autonomía, como la asamblea comunitaria, el trabajo comunitario, la toma de decisiones en comunidad y en familia, la distribución de las actividades domésticas, la división del trabajo entre hombres y mujeres, así como entre niños, adultos y adultos

mayores. En esta experiencia me mostraron la forma en que la comunidad vive y va creando su autonomía en lo económico, político, social y cultural, aunque todo ello estaba contenido de alguna forma en un material escrito que nos proporcionaron antes de comenzar nuestra estancia en la comunidad ( los cuadernillos de trabajo titulados: *Gobierno autónomo I, Gobierno autónomo II, Resistencia Autónoma y Participación de las Mujeres en el Gobierno Autónomo*), el cual podíamos discutir o platicar con las personas que nos recibieron en su casa pero también con los actores que consideráramos pertinente hacerlo, de la misma comunidad.

Mi experiencia fue con una familia de hablantes de tzotzil y sólo mediante una traductora, que denominaba “mi guardiana o votan” y quien estuvo conmigo en todo momento, es que me podía comunicar con ellos, a pesar de no compartir el idioma ni muchas de sus costumbres la disposición de la familia fue total, pues estuvieron pendientes y respondiendo todas mis preguntas y dudas tanto las referentes al zapatismo, como a la autonomía e incluso de sus usos y costumbres, además me compartieron parte de su vida y su experiencia para iniciarse en el zapatismo. Pero no sólo la familia estuvo al tanto de mis dudas y mi estancia, pues todos los días me iba a visitar una figura político social que se denomina “agente”, quien supervisaba que tuviera una sana estadía y me mantenía al tanto de todo lo que yo le preguntara respecto al zapatismo y a cómo funciona la comunidad, la labor de esta figura, en una comunidad tan aislada como la que yo visité, en medio de las montañas, era justo supervisar nuestras necesidades y comunicarlas a los representantes de la comunidad, de tal forma que si yo tenía alguna situación particular que atender él me la resolvía, movilizandolos recursos que estaban a su alcance y comenzando una cadena de atención en la que participaban en las decisiones toda la comunidad mediante sus representantes, esto se evidencia cuando pregunté por el trabajo colectivo y mostré interés en ver la forma en que se organizaban para ello, cuyo resultado fue una invitación, junto con todos los representantes de la comunidad y mi guardiana a una sesión de trabajo en el campo, en la que atravesamos el monte y la carretera para llegar a un campo y recoger frutos y vainas de frijol que nos sirvieron de alimento en días posteriores.

La experiencia del trabajo colectivo también me acercó a vivir el hostigamiento y la estigmatización que viven los zapatistas, pues para ir al campo y cruzar la carretera necesitábamos utilizar transporte el cual había sido financiado ya por los representantes de la comunidad, quienes estaban conmigo en este viaje, con el acuerdo de que nos llevarían y nos regresarían al pueblo cercano de la casa donde yo me quedaba, sin embargo la camioneta que nos llevó al campo ya no regresó por nosotros, después de esperar un buen rato nos dimos cuenta que no vendrían y que debíamos buscar la manera de regresar, el momento de espera nos sirvió para tomar una determinación, regresar caminando nos implicaría alrededor de 6 u 8 horas, así que buscamos otra opción que era caminar hasta una carretera y buscar un transporte, la cual fue la aceptada por todos en consenso por lo que después de ello nombramos una comisión que se encargó de buscar el transporte, mientras tanto, los que nos quedamos esperando hablábamos de la dificultad que significaba ser zapatista con este tipo de actitudes de los no zapatistas hacia ellos, a pesar de todo lo comentado referido al hostigamiento y de lo difícil y complicado que es no contar con el apoyo de los no zapatistas y ser saboteados constantemente por ellos, los compañeros nunca mostraron alguna expresión para declinar o modificar su modo de vida “zapatista”, al contrario, este tipo de situaciones los hacen buscar estrategias efectivas para vivir de forma cada vez más autónoma.

### **Antecedentes**

La problemática en Chiapas no se inicia el 1 de enero de 1994, sino desde mucho antes del surgimiento del movimiento zapatista. Entenderlo implica regresar en el tiempo para comprender que el estado fue uno de los más atrasados en relación al desarrollo nacional efectuado en el país, por sus condiciones políticas, sociales y hasta geográficas: la concentración del poder oligárquico en unas cuantas familias, la composición social y étnica del estado y la lejanía de los centros de poder aunado con las condiciones del variado ecosistema (zona muy cálida y montañosa, de difícil acceso y permanencia); fueron posibilitando un rezago impresionante en el estado en general.

La población indígena en el estado no tenía acceso a muchos de los derechos básicos como la educación principalmente por tres razones: por su condición étnica, por su alejamiento de los centros donde se imparte educación y por la concentración política situada en los centros de desarrollo alejados de la población indígena que a lo largo de

su historia fue desplazada a las zonas más inhóspitas del estado. Los indígenas no tenían derechos pues se encontraban muy alejados de los centros administrativos del estado además su condición étnica los colocaba históricamente como sirvientes de los patronos, pues ante la sociedad dominante que construyó esa historia, los indígenas no necesitaban asistir a la escuela. Este proceso de larga duración fue constante desde la época de la colonia hasta finales del siglo XX.

Con el levantamiento armado de 1994 del Ejército Zapatista de Liberación Nacional los grupos indígenas de Chiapas y del país son mirados y es cuando el pueblo mexicano reconoce la existencia de los pueblos originarios. A partir de entonces, que salen a la luz junto con sus demandas, se empieza a vislumbrar una forma de lucha particular, primero bajo una estrategia armada, la cual sigue latente (EZLN, 1996 b)\*, pero es con la reflexión que a ella aportan otros modos de resistencia y de luchar por hacer una revolución que no sólo se enfoque en tomar el poder sino en construirlo desde abajo, ello se hace realidad cuando, después de las negociaciones de San Andrés, el gobierno de México no cumple con su promesa de reconocer sus derechos. A partir de entonces el movimiento decide generar los recursos para realizar la construcción de su propia autonomía.

Si bien desde diciembre de 1994 se anuncia la conformación de los primeros ocho municipios autónomos (EZLN, 1994 c) es hasta 1996 que ellos se ven concretados, justo el año en que se inauguran los cinco Aguascalientes - lugares de encuentro entre la sociedad civil y el zapatismo - (EZLN, 1996 a), pero es hasta julio de 2003 que el EZLN decide romper totalmente el contacto con el gobierno Federal y los partidos políticos, ya con 30 municipios autónomos (EZLN, 2003 a); en agosto del mismo año se da a conocer la muerte de los "Aguascalientes y el nacimiento" de los Caracoles que además de cumplir con las tareas que ya tenían los Aguascalientes tendrán "otras funciones", (EZLN, 2003 b), serán los encargados de poner en marcha el ejercicio de la autonomía, mediante la supervisión y gestión de recursos para que lleguen a *todos* los municipios autónomos (EZLN, 2003 c) a través de la figura denominada Junta de Buen Gobierno (EZLN, 2003 d).

A partir de la nueva forma de estructurar el movimiento y la organización, todas las acciones se enfocaron en cubrir las demandas zapatistas (EZLN, 1994 a, 2005)\* sin recibir la ayuda del gobierno mexicano o de las instituciones que dependen de él, por lo que la lucha era ahora más difícil y tuvieron que buscar e inventar sus propios recursos para mantener la autonomía, por lo que incorporaron a su lucha los modos de resistencia indígena que milenariamente habían subsistido.

Una de las demandas del movimiento fue el derecho a la educación, que la nación había negado desde la época colonial a los indígenas, pues si bien existían en algunas zonas escuelas los que podían asistir a ellas eran los menos, así que una de las consignas y de la puesta en práctica de la autonomía del movimiento fue emprender la construcción de su propia educación (EZLN, 2003 c).

Dicho proceso es un esfuerzo de reflexión de los pueblos zapatistas sobre los mecanismos de control que fueron impuestos por las estructuras de dominación que en la larga duración se reprodujeron y conformaron un habitus en el que el indígena siempre tomaba el papel del dominado u oprimido (EZLN, 2003 c). El gran reto fue romper con el esquema de dominación que se había insertado no sólo en los educadores sino también en la misma sociedad indígena y su relación con la educación moderna pues, a pesar de mantener sus tradiciones y costumbres, los pueblos indígenas no estuvieron exentos de incorporar en sus comportamientos elementos y valores propios de estas formas de dominación que ejercía la imposición de la cultura moderna: asumirse como incapaces para decidir y participar en el ámbito educativo, extraño para ellos; factor que se fomentó con la discriminación y con las campañas de modernización que concebían al indígena como atrasado y marginal. Por ello se negó por tantos años la incorporación en este modo de organización social (en el que se inserta la educación

---

\* La Primera Declaración de la Selva Lacandona, en 1994, enuncia como principales demandas: *trabajo, tierra, techo, alimentación, salud, educación, independencia, libertad, democracia, justicia y paz*. Para 2005 La Sexta Declaración de la Selva Lacandona agregaba otras dos: *información y cultura*, a las 11 primeras demandas.

moderna o bancaria) la reproducción de las prácticas de la cultura popular (Gutiérrez, 1984, p.29-30).

Tocaba entonces a los pueblos zapatistas transformar su realidad y ejercer su papel de sujeto constructor de la historia. Pero ¿Cuáles fueron las prácticas de las que se valieron para construir una educación que erradicara las de la educación oficial y que contribuyeran a cumplir con los objetivos de la autonomía zapatista? La respuesta a estas preguntas llevará a cumplir el objetivo de esta investigación que es comprender cómo se manifiestan en la construcción de la Educación Autónoma Zapatista las prácticas sociales que demuestran esta dimensión de la autonomía como una práctica emancipativa. Con ello se quiere demostrar que la educación zapatista es uno de los espacios liberados que ha construido la organización y las comunidades lo cual se manifiesta mediante las prácticas sociales que en el proceso de desarrollo del proyecto educativo se han dado así como en los resultados que ha tenido este proceso.

Para contestar estas preguntas, cumplir con el objetivo se plantea y demostrar la hipótesis, en los siguientes capítulos se desarrolla cómo los pueblos zapatistas reflexionaron sobre su realidad y la problematizaron para crear ellos mismos las soluciones que lograron transformar su realidad, estableciendo propuestas, que por un lado hacen una crítica a los mecanismos de operación del saber burgués, pero que también rompen con él cuando sus propuestas son aplicadas y se escinden de y con aquellas instituciones que lo difunden y lo controlan, en el momento que hacen uso de sus propias figuras de decisión para la gestión de recursos, espacios, designación de personal y modos de organización en torno a la educación, pero también cuando elaboran los contenidos de estudio y generan estrategias pedagógicas que representan una alternativa no sólo al saber burgués, sino al capitalismo que difunde y fomenta esta forma de conocimiento.

Para explicar ello, se elaboró una transcripción de los audios que capturan lo dicho por los zapatistas en los tres Encuentros de los Pueblos Zapatistas con los Pueblos del Mundo –realizados: el primero en diciembre de 2006 y enero de 2007; el segundo en julio de 2007 y el tercero en diciembre de 2007 y enero de 2008- que posteriormente fueron sistematizados por región. También se realizó una revisión de materiales de apoyo que se generaron en la Escuelita Zapatista –realizadas en 2013 y 2014- y el

Seminario de Pensamiento Crítico Frente a la Hidra Capitalista -2015-, además de consultar el material escrito sobre el tema de la educación autónoma zapatista, como investigaciones académicas, artículos periodísticos y de militancia. Además, se incorporan a la argumentación elementos mencionados en algunos comunicados emitidos por el EZLN y otros encuentros con la sociedad civil que han sido publicados en línea o en materiales impresos.

# Capítulo 1. APROXIMACIÓN TEÓRICO-CONCEPTUAL: CRÍTICA A LA EDUCACIÓN MODERNA Y PRÁCTICAS EMANCIPATIVAS DEL NEOZAPATISMO

## 1.1 La "educación moderna, tradicional o bancaria"

La educación moderna, es una forma de enseñanza que tiene como centro "el conocimiento fundado en lo científico, junto a la concepción de cultura universal como la máxima expresión de la humanidad" (González, 2011, p.34).

Con lo que se tiene que ese conocimiento que difunde la escuela enseña el saber burgués:

"característico de la modernidad, condensado ejemplarmente en el paradigma galileano de la cientificidad, cuyos rasgos principales son la reivindicación de los procesos racionales formalizables, que llevan a cabo operaciones lógicas como la inducción y la deducción, y que apoyados tanto en el conocimiento libresco y en el trabajo del cerebro, como también en el experimento y en la comprobación práctica y empírica, establecen verdades ciertas, exactas, rigurosas y tendencialmente mesurables de modo cada vez más preciso. Un saber que, en consecuencia, no es capaz de abarcar ni de comprender otros modos diversos del saber, del conocer..." (Aguirre, 2007, p. 48)

En este modo de practicar la educación quien posee el saber burgués es el maestro o el educador, por ello Freire (2005) la denomina *educación bancaria*, precisamente porque *el sujeto de conocimiento* es el maestro, porque lo acapara, y es quien debe *llenar* a los alumnos de él, de suerte que el alumno se vuelve una especie de *recipiente* quien va guardando sólo información que no sabe cómo utilizará después, porque no se lo indican con claridad, y sólo puede ser transmitida por un profesional en educación (el maestro).

En la educación bancaria el alumno se mantiene en un estado de pasividad ante el profesor, al ser el único poseedor de los saberes, manifiesta que tiene el poder para mantener al alumno en la ignorancia o no, pero también de seleccionar los saberes que serán transmitidos. De esta forma, mientras menos participación tenga el alumno en el proceso de aprendizaje y creación de conocimiento, será menos crítico ante la realidad y más adaptable a las imposiciones de la clase dominante, creándose una situación de opresión en la que se deshumaniza tanto al educando como al educador.

Como afirma Foucault (2009), la forma en que los maestros imponen el saber burgués en las escuelas modernas, va acompañada de métodos disciplinarios los cuales

“ permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de las fuerzas y les imponen una relación de dócil utilidad” (p. 159) para controlar no sólo los conocimientos y saberes que se difunden sino también para controlar los comportamientos de las personas que asisten a la escuela -“no te cambies de lugar”, “no platiques”, “no brinques o bailes en el salón”, etc. Como ejemplo de ello, Medina (2009) explica en un estudio que los niños indígenas del pueblo mayo-yoreme, se comunican con el exterior no sólo mediante el idioma sino a través de otras expresiones, corporales, musicales o dancísticas, que no pueden ser comprendidas por los docentes, quienes reprimen a los alumnos por ejecutar esas prácticas de conocimiento en el aula de clase, (p. 7), lo que muestra cómo el alumno se convierte no sólo en el sujeto del conocimiento sino en el sujeto de poder, porque el profesor, el educador o el que impone disciplina, ejerce el poder sobre los alumnos que se supone debe educar al sancionarlos por cualquier práctica ajena a la que ellos imponen. Por lo que el maestro termina controlando además los cuerpos de los alumnos y su actuar en el espacio escolar que socializan y al controlar la socialización de ellos en la escuela, los convierte en cuerpos dóciles y fácilmente manipulables, para que fuera del espacio escolar reproduzcan las normas de comportamiento que la disciplina escolar les ha enseñado (portar uniformes con especificaciones de acuerdo al sexo, controlar el estilo de peinado y largo de cabello también de acuerdo al sexo, etc.).

Con lo anterior se confirma la idea de Aguirre (2013a) cuando dice que en este tipo de educación se enseña: "sometimiento y comportamientos disciplinados, es decir, el hecho de que existe una autoridad que manda y un conjunto de individuos que dócilmente deben obedecer el mando de esa autoridad impuesta ilegítima e irracionalmente" (p. 78).

Para lograr reproducir este modelo de educación que represente el saber burgués, mediante un método disciplinario en donde el maestro es la única autoridad, Foucault expresa que se han trazado patrones universales para formar generalidades e imponer comportamientos, se ha desarrollado “una especie de esquema anátomo cronológico del comportamiento” (Foucault, 2009, p. 176) definido como *programa*, que cumple con los lineamientos para lograr, en fases, que los alumnos logren la aprehensión del saber burgués, el saber universal y científico y el comportamiento que

deviene del poseer este tipo de saber para poder cumplir con la reproducción de las relaciones de producción capitalistas.

Las fases o etapas de aprehensión del conocimiento, continúa Foucault, estarán determinadas por la cantidad de actividades o formas de evaluación que el maestro precise sean necesarias para subir de nivel ( exámenes, ejercicios, tareas, actividades extra clase, etc.) de modo que “cada individuo se encuentra incluido en una serie temporal, que define específicamente su nivel o su rango”, es decir, se habla de un tiempo que está fundado en la disciplina (*tiempo disciplinario*), definida por el autor como “el que se impone poco a poco frente a la práctica pedagógica, especializando el tiempo de formación y separándolo del tiempo adulto, del tiempo del oficio adquirido; disponiendo diferentes estados separados unos de los otros mediante pruebas graduales; determinando programas que deben desarrollarse cada uno durante la fase determinada y que implican ejercicios de dificultad creciente; calificando a los individuos según la manera en la que han recorrido esas series”(Foucault, 2009, p. 184).

Es así que la escuela moderna estructura en sus programas de estudio el tiempo en el que los estudiantes deben permanecer en las instituciones por grados con objetivos precisos para la aprehensión del conocimiento burgués de modo que “el poder se articula sobre el tiempo; asegura su control y garantiza su uso” (Foucault, 2009, p. 186). Esto genera también jerarquías, de forma que quien tiene el mayor grado es el profesor, porque tiene el conocimiento, el saber burgués, y por tanto el poder.

La distribución de los grados se realiza de acuerdo a métodos mediante los cuales el maestro somete a vigilancia a sus alumnos y aplica una serie de evaluaciones y exámenes para registrar los avances y los niveles en que los alumnos han logrado o no la aprehensión del saber burgués de forma que si el alumno no cumple con los avances que indica el programa el maestro podrá imponer sanciones a quienes no cumplen con las normas (buenas calificaciones en los exámenes, tareas, trabajos en clase definidos por el maestro, etc.), destinadas a cumplir los programas, que van desde castigos físicos, humillaciones públicas, hasta retraso de grado o nivel, por mencionar algunas de ellas. Como contraparte se encuentra el premio a quienes sí cumplen con la norma: la mejor calificación se acompaña del reconocimiento público que puede expresarse en diplomas o la boleta de calificaciones aprobatoria y por ende el paso al siguiente nivel escolar con honores.

Para que el saber burgués, que detentan los profesores, cumpla con el objetivo de control y discipline a los alumnos, debe proyectarse más allá del trabajo y la práctica en las aulas y enfocarse a crear individuos que, como ya se dijo, reproduzcan los estándares, las conductas, los comportamientos que sirvan al desarrollo del capitalismo de modo que su resultado sea la creación de hombres útiles para consolidar proyectos políticos en los distintos países, proyectos que ayuden a la reproducción del sistema imperante.

Con esto se confirma lo que plantea González (2011) cuando dice que es cierto que la educación bancaria o moderna "no es solamente un espacio de socialización y aprendizaje social que facilita la difusión e imposición de valores, de imaginarios, parámetros e ideales que se consideran importantes de mantener, fortalecer o cambiar según los distintos contextos históricos, sino también y al mismo tiempo, es el medio por el cual los proyectos de configuración de los diferentes Estados Nación hacen viables sus específicos valores y políticas"(p. 36).

En términos de lo que plantea Althusser, la escuela moderna ha cumplido la función de los aparatos ideológicos del Estado, cuyo objetivo es continuar y reproducir las relaciones de producción capitalista (Lagrange, 1982, p 187.), por lo tanto, ha contribuido a reproducir las estructuras de dominación capitalista mediante un marco ideológico que monopoliza el saber y lo dirige para controlar a la sociedad mediante la imposición de modelos rígidos de autoridad (el maestro) y de relaciones sociales jerárquicas y despóticas.

Para dicho autor, los Aparatos Ideológicos del Estado (la Escuela, la Iglesia y los Medios de Información), reproducen las relaciones de producción capitalista, es decir la relación de explotadores y explotados fuera de la empresa. Son aquellas instituciones especializadas y precisas que tienen como finalidad reproducir y enseñar "las reglas habituales y los usos correctos y convenientes, las normas morales, de conciencia cívica y profesional... reglas de respeto a la división técnico social del trabajo, reglas en definitiva, del orden establecido por la dominación de clase: hablar bien el castellano, redactar bien, mandar bien, hablar bien a los obreros (futuros capitalistas), pero también las que contribuyen a que se garantice la sumisión para que se pueda reproducir "la capacidad de los agentes de la explotación y de la represión para

manipular una ideología que asegure la continuidad de la dominación de la clase dominante (burguesía)" (Lagrange, 1972, p. 187).

La escuela moderna o capitalista, como la llama Althusser, enseña dichos saberes y formas de sometimiento ya que "recibe a los niños de todas las clases sociales desde los jardines infantiles y desde ese momento les inculca durante muchos años "saberes prácticos" tomados de la ideología dominante como el idioma materno, el cálculo, la historia, las ciencias, la literatura; o simplemente normas de la ideología dominante en estado puro como la moral, educación cívica, filosofía, etc. Hasta que esos niños, ya formados, comienzan a incorporarse en la fuerza laboral y reproducen las normas y conocimientos propios para poder insertarse en el medio bajo la sumisión y el acato de imposiciones. (Lagrange, 1972, p. 210). Así, cada quien se incorpora en el lugar que le corresponde en el campo laboral y de las fuerzas de trabajo: el papel de explotado, el papel de agente explotador, el papel de agente de represión o el papel de agente profesional reproductor de la ideología (dominante).

Aquí toman importancia los planteamientos de Christian Baudelot y Roger Establet, quienes afirman que la educación capitalista divide a los estudiantes en dos sectores: los que van terminar sus estudios hasta el nivel superior y los que la dejarán inconclusa para incorporarse a las filas de la explotación laboral.

Para Baudelot y Establet (1975) no existe una escuela unificada y progresiva sino una dividida en la que se reparten los conocimientos según la clase social a la que el alumno pertenezca, así los conocimientos básicos y elementales son compartidos a los alumnos que se perfilan para formar parte de la clase trabajadora y proletaria y una vez los adquieren se les impide que suban de nivel y continúen escalando en sus estudios. Ello no es visto como una deserción o abandono de la escuela porque ya se tienen destinados sus lugares en el sistema capitalista, sobre todo en la producción y el mercado de trabajo, una vez que se les brindó la formación necesaria para realizar las actividades que a su clase social pertenece. (p. 20)

Al contrario, los sujetos que sí pueden seguir escalando en los niveles de la educación y que pueden adquirir un conocimiento más complejo, son los alumnos miembros de la clase burguesa para quienes también se les tiene destinado un lugar en el sistema capitalista:

“Efectivamente, no hay unidad de la escuela más que para aquellos y solamente para aquellos, que han alcanzado la cultura que da el ciclo superior. Éstos son los que redactan los decretos, pronuncian los discursos y escriben libros. Son estos mismos los que enseñan en el sistema escolar (superior). Es para ellos, y sólo para ellos que los grados de primaria y secundaria que conducen al ciclo superior.” (Baudelot y Establet, 1975, p. 20)

Para Baudelot y Establet, (1975) esta división de clases en la educación significa la existencia de dos redes en educación, la cual está determinada por la división social del trabajo, es decir manual e intelectual, en la que por un lado se encuentran los hijos de los obreros y campesinos, que aunque aún no tienen el oficio, están destinados a formarse con el de sus padres y a quienes sólo se les debe brindar la enseñanza elemental para insertarse en la realidad de la producción capitalista, por lo que deben aprender sólo a leer, escribir y realizar operaciones básicas. Por otro lado, se encuentran los hijos de la clase burguesa, que como ya se explicó, se encargarán de las labores intelectuales del sistema a costa de la explotación de los obreros y campesinos (p. 24).

Atendiendo esta posición, Bourdieu y Passeron formulan (2003) que el campo de la educación, sobre todo de la educación superior, está formado en su mayor parte por miembros de familias cuyos padres cuentan con profesiones liberales o son dueños de alguna industria o empresa (p. 13). Ello se explica porque, si bien en el inicio de la educación, ésta se muestra como unificada y progresiva, para todos por igual (sin división de clases), los alumnos de clases sociales desfavorecidas se enfrentan con obstáculos culturales y económicos que no pueden superar, de lo que resulta su eliminación del campo educativo (p. 22).

Así, los alumnos de clase burguesa han adquirido un *habitus* de lo que debería ser estudiante, características en su contexto familiar que los de clase obrera o campesina no han podido conocer, como frecuentar museos, teatros o eventos especiales de su clase, tienen al alcance obras de arte, más allá de lo recomendado por la escuela, etc. Han aprendido a manejar un lenguaje complejo y a expresarse en público con toda seguridad, también han desarrollado técnicas de estudio organizadas y han sido favorecidos con un medio oportuno para el estudio. (p. 32):

“Los estudiantes más favorecidos no deben sólo a su medio de origen hábitos, entrenamientos y actitudes que les sirven directamente en sus tareas académicas; heredan también saberes y un saber hacer, gustos y un buen gusto cuya rentabilidad académica aún siendo indirecta, no por ello resulta menos evidente”. (Bourdieu y Passeron, 2003, p. 32).

Más que un gusto o placer, es un determinismo social de la clase a la que pertenecen que ha sido heredado por generaciones a los grupos que detentan el capital cultural de la cultura occidental, en esa medida es posible que, los alumnos que provienen de clases altas puedan desarrollarse con mayor facilidad en un ambiente donde se viven con cotidianidad las normas de comportamiento y la reproducción de valores afines, y que las clases menos favorecidas vivan dificultades en su desarrollo escolar al punto de que algunos lo deban abandonar.

Además, los docentes colaboran a que esta relación desigual se consolide, pues son ellos quienes definen los programas del curso, los trabajos, las lecturas, las actividades que los alumnos deban realizar para ser buenos o malos estudiantes, es decir, son quienes “decretan cuáles son las necesidades culturales y cuáles no.” (p. 66).

En ese sentido, la escuela, como plantean estos autores, reproduce no sólo la estructura de la división de clases sociales, sino también el capital cultural de la clase social que tenderá a heredar los puestos de sus ancestros, ello mantiene a las clases en una competencia desigual pues los alumnos de las clases desfavorecidas, aunque se esfuercen al máximo y logren obtener un grado no tendrán la misma oportunidad de adquirir un lugar privilegiado en el juego de poder al que se enfrentan los estudiantes una vez terminados sus estudios.

Por ello, es que Bourdieu y Passeron (1996) expresan que la acción pedagógica es una forma de violencia simbólica, en la medida que difunde como verdad única la cultura dominante, con lo que impone de forma arbitraria el modelo de la cultura de la clase burguesa, con ello contribuye a distribuir la reproducción de, por un lado un capital cultural propio de las clases dominantes, y por otro lado, la estructura de las relaciones de fuerza entre clases, legitimando de esta manera la división de las clases sociales y lo que ello implica (p. 53).

Esta relación de fuerza, entre las clases que se desarrolla en la vida escolar genera ciertas tensiones, como las relaciones de fuerza simbólicas que se presentan en cualquier campo, afirma Bourdieu, (2000, p. 5), lo cual genera una lucha entre los estudiantes de las clases más favorecidas por mantener su prestigio y su forma de vida en el campo escolar y los estudiantes menos favorecidos por mantenerse dentro de este mismo campo. Los primeros, que detentan el capital cultural, frente a los segundos que luchan por obtenerlo y en su momento desplazar a los primeros; la posibilidad de que

ocurra esto último no es imposible, pues es un juego típico de cualquier campo: “la lucha para transformar esas relaciones de fuerza” (p. 5), que aunque se trate de fuerzas desiguales (o competencias desiguales), el hecho de que coexistan las dos dentro del campo ya significa que ha podido modificar las normas que rigen el campo educativo, es decir, el estudiante menos favorecido que ha logrado introducirse en el campo escolar ha cambiado la norma en la que no era considerado como parte del campo, con ello se encuentra una posibilidad remota de revolucionar las normas del campo y entonces lograr a lo que apela Bourdieu cuando habla de la democratización de la enseñanza, es decir:

“Toda democratización real supone que (las técnicas y hábitos de pensamiento exigidos por la educación) se los enseñe allí donde los más desfavorecidos pueden adquirirlos, es decir, en la escuela; que se amplíe el dominio de lo que puede ser racional y técnicamente adquirido a través de un aprendizaje metódico a expensas de lo que es abandonado irreductiblemente al azar de los talentos individuales, es decir, de hecho, a la lógica de los privilegios sociales.” (Bourdieu y Passeron, 2003, p. 110).

El carácter problemático de la relación de tensión que se desarrolla en la escuela es también expresada por Establet y Baudelot (1975) cuando expresan la existencia de resistencia a la imposición de la ideología burguesa o de su cultura, en la red de la que forman parte los hijos de los obreros y campesinos, las clases menos favorecidas, expresada de diversas maneras, sobre todo en niveles escolares más bajos (primaria, secundaria, bachillerato), como falta de disciplina frente a los profesores y las normas escolares (fugas de la escuela, destrucción de mobiliario, infraestructura y material didáctico, ofensas a los docentes, etc.,) pero las más visible son las más violentas, como la revuelta escolar. (p.161).

La revuelta escolar es uno de los mejores ejemplos que muestran la posibilidad de transformación de relaciones de fuerza en los campos y el mejor ejemplo de ello es la lucha estudiantil que envolvió al mundo durante 1968 como una posibilidad de modificar las relaciones de poder en el campo de la educación.

## **1.2. Ruptura del 68**

Históricamente, una de las luchas más significativas en el campo de la educación fue la rebelión estudiantil de 1968, la cual no sólo significó logros importantes para

modificar la estructura educativa sino la de las luchas sociales a nivel internacional. (Sánchez, 2001)

Como se sabe, a nivel mundial se gestó un movimiento social encabezado por los estudiantes al que se adhirieron otros muchos actores sociales, con la intención de protestar por la caducidad de los modelos culturales, económicos, sociales y políticos impuestos por las clases burguesas, que estaban trascendiendo a todos los ámbitos de la vida, pues el mismo sistema estaba mostrando que su existencia y reproducción generaba efectos colaterales negativos, tales como la guerra de Vietnam, por un lado, o la falta de esperanza en la juventud por tener un futuro mejor, pues los jóvenes ya no se sentían identificados con los valores y la cultura difundida por las élites, por otro lado; ello generó que los grupos de estudiantes se organizaran y lucharan por eliminar aquellos factores caducos del capitalismo, que no les estaban dando ninguna perspectiva positiva para su desarrollo.

A partir de las luchas estudiantiles que se efectuaron en el marco del año 1968 en Francia, Italia, Checoslovaquia, Estados Unidos, Alemania, Holanda, Japón, México, Brasil y España (Sánchez, 2001), sólo por mencionar los más relevantes; se fueron generando nuevas formas de organización, las cuales se fundaron en la experiencia vivida en la lucha social de los mismos estudiantes

“El movimiento de la Universidad de Berkeley, en 1964-5, contra la guerra del Vietnam y los disturbios provocados en Ámsterdam, en 1966, abrieron el camino. Berlín, Atenas o Milán fueron focos de agitación estudiantil antes de mayo del 68. Después de París: Río, Tokio, México, Madrid. La sensación de malestar difuso lo invade todo” (p.110).

Los estudiantes generaron estrategias horizontales y espacios democráticos en los que decidían y trabajaban por igual, es decir, sin aquellas jerarquías que los profesores imponían de acuerdo al capital cultural de cada alumno, o por las calificaciones ganadas por cada uno por las actividades realizadas en clase, impuestas por el profesor y los modelos de enseñanza tradicionales. En las asambleas estudiantiles, las barricadas, las estrategias de acción, las comisiones estudiantiles, etc., aprendieron a distribuir equitativamente el trabajo y a tomar las decisiones en comunidad, retomando modelos de acción política en donde la toma del poder político ya no la ocupaba una vanguardia revolucionaria preparada y elitizada, a él pudieron acceder los estudiantes en sus centros de estudios, generando debates y discusiones

sobre como querían que fuera el mundo en el que querían vivir y cómo querían que se tomaran las decisiones sobre la escuela (Elorza, 2018).

“Hemos conquistado el poder en la Universidad, pero ante todo hay que evitar servirse del mismo allí donde lo poseemos”. , (p. 27)

Con ello se buscó un cambio en la estructura de poder jerárquica que existe en el sistema de enseñanza tradicional, donde se pone en tela de juicio el despotismo de los directivos y autoridades de las escuelas, que se presentaban como intocables e incuestionables, pero también se cuestiona el control del conocimiento y de la posesión de él así como la forma de evaluarlo y de determinar el acceso al modelo de grados y niveles escolares. (p.26).

Los estudiantes también cuestionaron la reglamentación tanto de la regulación de la enseñanza como del comportamiento que se les inducía debían tener dentro de los espacios escolares, confrontando con ello el control no sólo de la mente si no de los cuerpos juveniles, pues existían normas que impedían “la frecuentación entre muchachas y muchachos” en algunas residencias universitarias de las instituciones (Revueltas, 1998, p. 120), con lo que se fomentaba el control de la sexualidad, producto de la moral burguesa. La reacción ante tal control generó protesta contra aquellas reglas moralinas, encaminadas a lograr el control y la responsabilidad del individuo por su propio cuerpo y apariencia, dentro o fuera de las instituciones escolares.

La toma de conciencia del sector estudiantil sobre sí, sobre su capacidad de poder ser, decidir y organizarse, que generó esta movilización social, ha sido un parteaguas entre las anteriores formas de lucha social existentes hasta ese entonces, este momento histórico hace una brecha entre nuevos actores sociales y políticos motores del cambio, con lo que sale a la luz que el sujeto social se vuelve ya no el poseedor de la teoría revolucionaria, sino el que en la práctica puede construir mundos alternos al que lo oprime y lo domina, donde pueda con sus propios medios lograr organizarse en comunidad y elegir qué será lo mejor para ella.

Una de las mayores enseñanzas que dejó esta gran movilización social fue la capacidad de cuestionamiento que llegó a tener la verdad histórica de la cultura burguesa y del saber científico que dominaba el ámbito del conocimiento, el cual, más que los maestros, era un saber cuasi omnipotente, que no podía ser cuestionado por ningún motivo, sin embargo, los resultados en la vida práctica mostraban que su validez

no era única ni universal. Ello incluía la distribución de fuerzas, pues las clases dominantes, quienes detentaban el conocimiento, no sólo eran los que se denominaban burgueses, sino todos aquellos que con el paso del tiempo habían adquirido un puesto de poder en el cual se habían perpetrado y copiado los patrones de dominación y explotación capitalistas.

A partir de entonces se abre el camino para la integración de nuevos sujetos sociales que pueden contar su verdad, lo que da pie a la difusión de otras formas de conocimiento distintas al conocimiento científico, tan válidas como aquel para explicar la realidad social.

### **1.3. Emancipación social**

Como afirma Aguirre (2010 a), los movimientos sociales de izquierda, anteriores a los surgidos raíz de la coyuntura de 1968 se enfocaron en desarrollar una estrategia de dos pasos: el primer paso siempre se dirigía a la toma del poder, derrocando gobiernos o autoridades que representaban la opresión y sustrayéndolos, de manera pacífica o violenta, de sus funciones opresivas y dominantes; una vez logrado ello, el segundo paso tenía que orientarse a cambiar el mundo es decir, a trabajar en la modificación de las condiciones provocadas por aquel sistema opresivo y dominante, teniendo como ventaja haber realizado el primer paso con éxito, sin embargo, en esta estrategia el segundo paso terminó siendo una reproducción del sistema que se había derrocado, o no logró desarrollar las condiciones para generar una nueva manera de gestionar los elementos necesarios para construir una sociedad justa:

“Es claro que si muchos movimientos antisistémicos en el mundo lograron con éxito realizar el primer paso, y hacerse con el poder del Estado en sus respectivos países, también es evidente que todos ellos terminaron fracasando tarde o temprano y por muy diversas y complejas vías, en la tarea de la segunda etapa, en el objetivo profundo de cambiar radical y profundamente este mundo todavía” (p.89).

A partir de la ruptura que significan las luchas surgidas en la coyuntura de 1968, germinaron nuevos sujetos para incorporarse a la lucha social, y surgieron críticas de esos nuevos sujetos a “las viejas formas partidarias, jerárquicas y piramidales de la mayoría de las organizaciones de izquierda entonces existentes” (Aguirre, 2010 a, p. 88).

Con ello, se generaron múltiples vías para construir las alternativas al capitalismo; es a partir de estas reflexiones que se proponen mecanismos y estructuras más “horizontales, flexibles y móviles” (p. 88) como métodos no sólo de lucha sino también modos de acción concreta que reflejen desde la práctica de éstos la transformación, modificación o eliminación de los antiguos modos que legitiman las estructuras de dominación del sistema capitalista. Esto significa que, con la inclusión de nuevos actores y sujetos a la lucha social y de nuevos métodos y modos de acción, el objetivo que los movimientos sociales pre-sesenta y ocho (p. 89) se planteaban, debe ser actualizado y dirigido a “cambiar radicalmente el mundo capitalista, para sustituirlo por otro mundo sin explotación, sin despojo, sin despotismo, sin desigualdad y sin discriminación” (p. 89).

Ese cambio, no puede ser perpetrado con la estrategia de las viejas izquierdas (estrategia de dos pasos: Paso uno: Tomar el poder del Estado. Paso dos: Cambiar el mundo), de acuerdo con la crítica y el análisis realizado por los nuevos sujetos, por lo que a partir de lo que representan aquellas nuevas luchas se ha propuesto una nueva estrategia que pretende “comenzar aquí y ahora a cambiar el mundo, y desde ahí cuestionar los poderes establecidos y a generar el *contra poder popular*”. (Aguirre a, 2010, p. 91)

Las movilizaciones que surgen en la coyuntura de 1968 son concebidas por Aguirre (2010 b) “como el momento clímax de una evidente ola de grandes movimientos sociales que fueron protagonizados entre 1966 y 1969” ... además afirma que “las protestas sociales realizadas en ese conjunto de movimientos simbolizados por el año 1968 cambiaron de hecho la página de la historia que entonces se estaba escribiendo, abriendo a partir de su irrupción una nueva coyuntura global, cuyo primer desenlace radical pudimos presenciar en el también emblemático año de 1989.” (p. 46),

Con esta nueva postura, herederos de la ruptura que comienza con la revolución cultural enmarcada en un tiempo social que envuelve las luchas surgidas en 1968, surgen diversos movimientos sociales de corte anticapitalista y antisistémicos quienes además de compartir la convicción central de los movimientos anticapitalistas, (los que parten de la convicción esencial de que la causa de todos los males principales que padecen las clases y sectores subalternos de la sociedad es la existencia misma del *sistema social*

*capitalista*, el que es totalmente incapaz de resolver esos problemas fundamentales del conjunto de los sectores oprimidos, explotados y subalternos de la sociedad actual, razón por la cual debe ser completamente abolido) están convencidos de que "se han agotado ya también la vigencia y legitimidad de todas las estructuras derivadas tanto de la configuración clasista de las sociedades humanas, como de su condición prehistórica milenaria, y que en consecuencia todas esas estructuras prehistóricas y clasistas deben ser igualmente impugnadas, combatidas y abolidas". (Aguirre, 2013a, p.121)

Lo que da la pauta para el análisis sobre los nuevos sujetos sociales enfocados a la resistencia y la lucha anticapitalista y antisistémica, y que se diferencian de la vanguardia revolucionaria propuesta por los movimientos obreros, socialistas o nacionales que se presentaron a lo largo del Siglo XX quienes aspiraban a la toma del poder político para lograr la emancipación social (p. 135), pues tal como lo afirma el autor: \*"

"Si bien las diversas corrientes o expresiones de la izquierda partidaria oficial, izquierda reformista y domesticada de todo el mundo, han persistido hasta hoy en la defensa y aplicación de esta anacrónica estrategia, en cambio todos los movimientos realmente radicales, anti capitalistas y antisistémicos, la han abandonado por completo, acompañándola de una explícita crítica respecto de las posibilidades reales de acción y de transformación que implica tener el dominio del gobierno, o del aparato, como herramienta o mecanismos para transformar efectivamente el conjunto de las relaciones y de las realidades que componen a una sociedad en su totalidad".

En este contexto se ha teorizado sobre el surgimiento de nuevos movimientos sociales, los cuales no sólo buscan la toma del poder político como único objetivo pues entre sus reivindicaciones se encuentran también sus luchas inmediatas y necesarias como "la cuestión étnica, los problemas de género, los sistemas de la apropiación y explotación del espacio urbano, los puntos del rol social del Estado en función específica de los intelectuales, o la discusión del concepto mismo y de los contenidos de la cultura, entre muchos otros" además, "han incorporado dentro de las perspectivas del análisis social, a nuevos elementos conceptuales y a nuevas cosmovisiones indígenas del mundo, y pasando entre otros por la cultura campesina, la cultura juvenil, o diversas formas de la contracultura" (Aguirre, 2010b, p.142).

De modo que estos movimientos se han incorporado a la lucha como sujetos que se plantean la construcción de la historia y por ello como sujetos importantes en la

transformación de su propia realidad. Sujetos reflexivos y conscientes de su propia realidad, de su lugar en el mundo y del papel que les toca jugar dentro de él como seres humanos.

Dentro de este orden de ideas, se introduce el planteamiento de Marx (1992) en torno a la toma de conciencia del sujeto con su realidad cuando dice que “la premisa de toda historia humana es, naturalmente, la existencia de individuos humanos vivientes” y su forma de actuar no es “posible abstraerla de la imaginación”... “sino de su acción y sus condiciones materiales de vida, tanto aquellas con que se han encontrado engendradas como las engendradas por su propia acción”(p. 12). Para el autor “es en la práctica donde el hombre tiene que demostrar la verdad, es decir, la realidad, y el poderío, la terrenalidad de su pensamiento” (Marx 1845). Es decir que para entender la realidad primero hay que conocerla desde sus contradicciones. La única forma de modificar esta realidad contradictoria es mediante la actividad humana, es decir desde la práctica, desde la vida social, pues esta última es la esencia de lo humano. Son los sujetos quienes hacen que cambien las circunstancias, pues las prácticas son el resultado de la actividad humana, de la vida social. En tanto, la práctica se enfoca a modificar las circunstancias, se vuelve una práctica revolucionaria, liberadora.

Estos sujetos son los movimientos surgidos bajo la coyuntura de 1968, sujetos que, en tanto actúan, crean, imaginan, proyectan, trabajan y construyen su propia realidad, retoman el nuevo objetivo de las luchas sociales que, a saber de Aguirre (2010 a) es: “Cambiar el mundo aquí y ahora, desde ya, desde nuestras circunstancias inmediatas, creando así espacios liberados que son dichos gérmenes de un mundo nuevo, no capitalista (p. 86)

En este trabajo se retoma dicha idea para delinear la concepción de *práctica emancipativa* con la que pretende aproximarse a las prácticas reales que han desarrollado los movimientos bajo la dinámica de construir una nueva sociedad incluyendo en su construcción las formas o los modos de organización que influyan en todos los ámbitos de la vida humana (p. 23). Se definen como prácticas emancipativas las formas en que los movimientos sociales auto generan y auto impulsan continuamente nuevas figuras de organización social de manera soberana, libre y voluntaria y con las que expresan la concepción de vida con la que quieren existir. Ideas que recuerdan el funcionamiento de los Falansterios planteados teóricamente y

llevados a la práctica por el socialista utópico Charles Fourier en 1832, el funcionamiento de la Comuna de París en 1871 y la organización estudiantil de 1968, entre otros espacios que en la historia han logrado auto gestionarse.

En ese sentido se plantea que la lucha desarrollada por el movimiento zapatista ha ido conformando dentro de su lucha *espacios liberados* que, a la vez que resisten ante las formas de dominación capitalista, *crean, innovan y proponen* nuevos modos y formas alternativas de organización social, las cuales han sido claves para la continuidad y reproducción del movimiento pero también en la construcción de alternativas ante la falta de respuesta del Estado a la satisfacción de sus demandas, expresadas en el momento de su aparición pública en la Primera Declaración de la Selva Lacandona y llevadas a la práctica formalmente a partir de la negativa de los gobiernos estatal y federal de cumplir los acuerdos de San Andrés. De modo que comienzan a desarrollar un modelo peculiar en el que llevan a la práctica la emancipación social, es decir, poniendo en manos de los integrantes del movimiento zapatista el cumplimiento de las demandas (techo, tierra, trabajo, alimentación, salud, educación, información, cultura, independencia, democracia, justicia, libertad y paz), con lo que *han ido generando un contrapoder popular.*(p. 91)

Dicho modelo toma forma en lo que los zapatistas han nombrado autonomía y que en palabras del subcomandante Moisés significa: **“Autonomía quiere decir pues así, que lo que queremos pues formar, es una vida, una sociedad, que nosotros mismos vamos a moverla pues, que nosotros mismos vamos a construirla.”** (EZLN, 2007).

#### **1.4. Resistencia indígena y rebeldía**

El movimiento zapatista nace de la coyuntura de 1968 a la que se ha referido este trabajo, al ser uno de los sujetos que emergen para reclamar por las condiciones de vida en las que el capitalismo los había sumergido, pero también es un actor que ha construido propuestas alternativas y llevado a la práctica la emancipación social.

Ello no quiere decir que el movimiento indígena no existiera antes en nuestro país, pues a lo largo de la historia han existido innumerables rebeliones indígenas que muestran la resistencia a no ser colonizados ni cooptados o asimilados por los gobiernos mexicanos. Desde la época de la conquista (Aubry, 2005, pp. 64-65), pasando por la colonia (pp. 79-83), la independencia (p. 98) y la reforma (pp. 116-117) hasta el

siglo XX, antes de la insurrección zapatista (pp.147-153), los grupos indígenas han estado organizados en sus comunidades luchando contra el despojo, la desaparición de sus prácticas de conocimiento, tradiciones, costumbres y su lengua; no se trataba sólo de movimientos que acompañaban a los independentistas o a los liberales para llegar al poder, también de aquellos grupos que se negaron a ser parte del proceso modernizador, que para los indígenas representaba muerte, despojo y la eliminación de lo que son.

Para sobrevivir ante la situación, los pueblos desarrollaron estrategias de resistencia, vigentes hasta nuestros días, para poder seguir conservando su identidad. Ejemplo de ello es la pervivencia y reproducción de la vida comunal y dentro de ella el trabajo colectivo, la territorialidad, la cosmovisión y la lengua, pues según Meza (2012) éstos son “elementos fundamentales o centrales de la organización comunal en que se desenvuelven sus actividades cotidianas, productivas y rituales,” (p. 100). La mayor o menor persistencia de esos elementos, el desplazamiento o la fortaleza que ellos tengan en una comunidad o pueblo, demuestran un nivel alto, bajo o nulo de resistencia indígena.

Algunos de estos elementos pueden encontrarse mezclados con elementos de otra cultura, como la práctica de alguna religión con rituales indígenas, ello no implica la desaparición de la vida comunal y de sus elementos, sino expresa un forma de resistencia concreta que reproducen los pueblos para seguir viviendo su vida comunal es decir, la forma en que organizan su sociedad.

### **1.5. La fusión de dos largas tradiciones de lucha**

Aquellos grupos indígenas que sobrevivieron a la conquista y las transformaciones que tuvo el Estado mexicano desde la conquista hasta el siglo XX, y mantuvieron sus tradiciones, costumbres, prácticas de conocimiento y lengua, recibieron en su territorio a grupos de personas que escapaban de la represión del gobierno por luchar por un país mejor.

Herederos de las luchas de liberación en México y Latinoamérica de los años 1960's, 1970's y 1980's, gestados en el movimiento estudiantil mexicano de 1968, formados con la teoría marxista-leninista adaptada a la realidad mexicana, pero también retomando lo mejor de la tradición de la historia crítica y pensamiento crítico

contemporáneo del mundo y de América Latina (Aguirre, 2013b, p. 9), así como en el ejemplo de la Revolución Cubana y los escritos y la figura ética del Che Guevara, además influidos por las guerrillas latinoamericanas, en especial las Centroamericanas de Guatemala, El Salvador y Nicaragua; las Fuerzas de Liberación Nacional se adentraron en la selva lacandona, (Alvarez, 2012, pp. 87-88), para lograr establecer un diálogo del que se produjo un movimiento armado muy peculiar pues combinaba toda aquella tradición de lucha y de crítica antisistémica con los elementos de la resistencia milenaria de los indígenas quienes fundaron el Ejército Zapatista de Liberación Nacional.

El diálogo no fue fácil pues una y otras tradiciones de rebeldía contaban con características peculiares desconocidas entre sí o no compartidas, tales como los conceptos procedentes de la izquierda por un lado o el modo de organización indígena por otro, pero con el paso de los años tuvieron que adaptarse una a la otra.

Aguirre (2013 b) explica que el diálogo fue posible gracias a la peculiaridad y diferencia que las Fuerzas de Liberación Nacional (FLN) manifestaban en sus acciones y que los distinguía ampliamente de las guerrillas anteriormente existentes, que si bien fueron una gran influencia aprendieron y pusieron en práctica sólo lo más relevante para desarrollar un grupo revolucionario que innovó desarrollando rasgos únicos. Rasgos que les sirvieron para poder entablar una comunicación con otro movimiento de resistencia que buscaba al igual que las FLN, libertad.

De acuerdo con el mismo autor, esas características y rasgos se pueden sintetizar en 4 puntos, los cuales dialogaron con los elementos de la resistencia indígena y se fusionaron para conformar las características que definen los rasgos del zapatismo:

1.- Los integrantes de las FLN reivindicaron “una moral y ética de lucha revolucionaria verdaderamente radical, íntegra y excepcional” (p. 23). La mística de lucha. Ello les obligó a separarse de su vida social anterior y dedicarse totalmente a cumplir su compromiso de lucha social con el pueblo mexicano. Lo que recuerda evidentemente la moral y ética del Che Guevara, este rasgo, en concordancia con la experiencia de resistencia indígena, se conjugó en lo que los indígenas definen como dignidad, esa congruencia que los hace recordar su historia de resistencia y querer seguir reproduciéndola como forma de vida, valor moral que se expresa en el zapatismo, por ejemplo en los nombres de algunos Municipios Autónomos Rebeldes Zapatistas o en las prácticas de los integrantes de las Juntas del Buen Gobierno. (p. 31).

2.- Se distanciaron “radicalmente de la lógica burguesa dominante”. (p.25), eliminando de sus acciones y prácticas, que miran siempre hacía arriba, hacia la llegada a una cumbre de beneficios y premios personales por una lucha en la que participa una colectividad, la que justifica todo tipo de acciones para conseguir los fines pretendidos, a costa del bienestar popular. En lugar de ello, los integrantes decidieron estar con el pueblo, abajo, pero del lado de la resistencia y de la lucha por un mundo mejor para todos por igual.

3.-Antes que tomar como ejemplo las condiciones o experiencias de otras naciones “se dedicaron a ahondar en la historia general y en la historia militar de México” (p. 26). Al igual que los indígenas chiapanecos en resistencia quienes tienen una memoria histórica sobre sus tradiciones, costumbres y prácticas de conocimiento, pero también del pasado de explotación y discriminación al que fueron sometidos. Ambas concepciones se complementaron y sirvieron como base para evidenciar las características del pasado de las clases subalternas, de su historia, que es la historia de los zapatistas.

4.-Promovieron en sus integrantes una “actitud antiprotagonista y acciones antiespectaculares” (p. 25), lo que los indígenas chiapanecos en resistencia promueven con su concepción del mundo, pues para ellos, como se dijo, la realidad está compuesta por un nosotros que incluye la vida humana, la animal, la naturaleza, los astros, lo espíritus y todo lo que abarca el espectro que les rodea y de lo que aprenden, en este tenor la individualidad o el protagonismo no tienen ningún sentido. De ahí que la combinación de los dos elementos de lucha se exprese en la discreción de sus acciones, que no se promueven en medios ni en campañas políticas, sino sólo para la comunidad que está beneficiando y para la que se está trabajando.

La unión, el diálogo y la escucha que tuvieron que practicar ambos grupos, hizo que encontrarán estos elementos en común, pero también que se lograran aprehender otros que no conocían unos de otros y que les sirvieron para complementar sus pensamientos, sus formas de concebir la realidad y sus métodos de lucha.

De esa forma se conjugó uno de los más importantes proyectos emancipativos que ha influenciado a las luchas de muchas partes del mundo. Importante porque cuenta con un método peculiar de lucha que no busca llegar a tomar el poder de arriba para empezar a cambiar la realidad, sino que desde la

práctica lo empieza a cambiar, demostrando que es posible contar con un poder desde abajo y popular, con un modelo autonómico global que tiene como eje una concepción de la política y de gobierno muy peculiar.

### **1.6. Concepción política de los zapatistas**

En la concepción de la política del movimiento zapatista el mando y la obediencia se unifican y con ello se elimina la visión jerárquica y despótica de la política tradicional burguesa, pues las decisiones sobre la gestión, administración, modos de organización y hasta de convivencia se toman en la asamblea o se recurre a los mecanismos tradicionales de asunción de cargos.

De acuerdo con Aguirre (2010 a), la autonomía que han construido los zapatistas es un modelo global que lleva consigo una nueva concepción de la política porque según el autor, (2010 a) el ámbito político es el eje sobre el cual se mueve la autonomía zapatista, y es a partir del cual se intenta poner en práctica la conformación de una nueva vida y una nueva sociedad. Eje, que busca, mediante nuevas formas de concebir el poder, transformar la realidad que finalmente va siendo transformada en el momento que se pone en práctica esta característica forma de vivir el poder.

En ella el gobierno obedece y el pueblo manda, lo que se refiere a que los representantes del pueblo son sólo quienes reciben sus designios y hacen posible que se hagan realidad, pero siempre con ayuda y vigilancia de quien lo encomendó.

La concepción de política que se proponen, el dejar en manos del pueblo la asunción del poder, de crear sus propias formas de organización y elegir las figuras de su propia socialidad, es trasladada a todos los ámbitos que implican y ha significado un cambio o modificación en las estructuras de dominación capitalista que demuestra la posibilidad de construir una nueva sociedad.

Se conforma, con la puesta en práctica de esta nueva forma de hacer política u *Otra política, Otro Gobierno*, que en la realidad viene tomando forma en lo que se denomina: Consejos Autónomos Rebeldes Zapatistas, de cada Municipio Autónomo Rebelde Zapatista y las Juntas del Buen Gobierno de cada Caracol, los que evidencian la construcción de un nuevo paradigma de la política de autogobierno popular y real. (p. 32). Dichas instancias se rigen por los 7 principios del ejercicio del buen gobierno (p. 40):

1. Obedecer y no mandar

2. Representar y no suplantar
3. Convencer y no vencer
4. Unir y no dividir
5. Servir y no servirse
6. Bajar y no subir
7. Proponer y no imponer

Dichos principios aluden a una práctica real de democracia directa en la que se busca verdaderamente el consenso y la voluntad popular, uniendo a la práctica de la política con la práctica de lo social, algo que ha sido olvidado por los gobiernos en turno de nuestro país.

La política, en este sentido deja de ser un fin en sí mismo, para servirse a sí mismos o para imponer los intereses de las clases dominantes, para convertirse en el medio por el cual los zapatistas logran gobernarse con autonomía, ejecutando formas de gestionar los asuntos de la comunidad, con lo que el aspecto social reabsorbe lo político y sus funciones principales devolviéndoles a las fuerzas sociales la conducción de sus luchas y de sus destinos, con lo que se confirma el protagonismo de los zapatistas en la construcción de su propia historia, y su liberación de aquellas estructuras de dominación que los han querido gobernar y controlar su presente y su futuro.

En la práctica esta Otra Política, es decir en la cuestión de control y gestión otorgada y mandatada por el pueblo, el Otro Gobierno pone en marcha la ejecución de 10 mecanismos (p. 33-40) que garantizan que no van a caer en corrupción o retomar las prácticas de los gobiernos capitalistas. Ellos además, son retomados de los modos de organización indígena en la distribución de cargos, lo que reafirma además la identidad indígena y la relaciona con la democracia directa.

## **1.7. Mecanismos del Otro Gobierno**

### **Supresión del sueldo de sus funciones**

Ninguno de los encargados de realizar alguna actividad operativa, administrativa, de gestión o promoción dentro del gobierno autónomo recibe salario, a veces sólo existe la contribución del pueblo en especie o trabajo para la familia del encargado o para su manutención personal. Con lo que **se suprime el sueldo** de cualquiera de las funciones

que existen, ello con la idea de evitar que algún representante se corrompa o se intente competir por los puestos que tienen un mayor sueldo (p. 33).

## **2. Promoción del fundamento ético de su trabajo de gobierno**

Los encargados de las actividades operativas, administrativas, de gestión o promoción están incentivados por el vínculo que existe con su comunidad y con el compromiso que tienen con el zapatismo y los principios que se derivan de pertenecer a la organización (p. 34).

## **3. La revocabilidad inmediata de la rendición de cuentas continua**

Todos los encargados de actividades operativas, administrativas, de gestión o promoción pueden ser removidos de su labor si ésta no es realizada como el pueblo ha manifestado que se deba llevar a cabo o si cometen alguna falta que la comunidad considera trasgrede los acuerdos que se tomaron en las asambleas comunitarias. Por ello se encuentran vigilados por comités electos por los pueblos a quienes les rinden cuentas e informan sobre las acciones realizadas de acuerdo con lo que se les encargó hacer. Ello rompe con aquella forma tradicional de hacer política en la que el funcionario es intocable porque además de estar por encima de cualquier persona, cuenta con un respaldo legal que es inamovible, y aún cuando cometa algún acto corrupto, este permanece en su puesto pues la misma ley lo protege. (p. 35).

## **4. La vigilancia permanente**

Todos los encargados de alguna actividad están en constante rendición de cuentas, informando en las asambleas sobre su labor y trabajo, además existen comisiones de vigilancia, conformadas por integrantes de cada comunidad o pueblo, que se encargan de verificar que las actividades se lleven a cabo tal y como lo estableció la misma comunidad en asamblea (p. 36).

## **5. La desacralización de sus cargos**

Los cargos que se asumen, además de revocables tienen una movilidad constante de acuerdo a la tarea que se realiza, con la finalidad de que todos aprendan a realizar las actividades y haya una mayor participación de los integrantes de las comunidades en atención a los asuntos que competen a todos, por lo que todos pueden ocupar alguna vez y desarrollar cualquier función, siempre y cuando se cumpla con los requisitos que la misma comunidad establece para poder tomar un cargo (p. 37)

## **6. La desmitificación de sus tareas**

Ninguno de los encargados de las actividades son profesionales de la política, la administración, la educación, la salud, etc.; sino personas de a pie, que pertenecen a la comunidad y conocen los intereses de sus miembros y de forma sencilla e inteligente atienden los asuntos de la comunidad y que sobre la práctica van aprendiendo a realizar las actividades que se van turnando entre la comunidad para que todos aprendan a realizarlas, a gestionar, a enseñar, e incluso a gobernar (p. 37).

#### **7. La simplificación del ejercicio pacífico del gobierno y las estructuras mismas de dicho gobierno**

Con la forma de organización que se propone se suprimen tanto el parlamentarismo, la burocracia y las tareas inútiles que entorpecen y complejizan la tarea de los aparatos estatales, aquí se crea una simple y bien organizada corporación de trabajo horizontal, efectiva y organizada, en la que de forma práctica e inteligente se atienden e intentan resolver las demandas de la población (p. 38).

#### **8. La recuperación de los procesos de democracia directa**

El mandar obedeciendo que se expresa no sólo en las actividades políticas sino en la vida cotidiana de los pueblos indígenas y la asamblea comunitaria ejemplifican esta situación pues los acuerdos son tomados con el consenso de todo el pueblo y el representante de este sólo pone en práctica lo que le ha indicado realizar. De modo que aquí se recupera el sentido original de la política en unión con los intereses de la propia sociedad (p. 38)

#### **9. La supresión de todo tipo inútil de parlamentarismo**

Con la participación de los integrantes de las comunidades en las actividades de gestión y administración, la desacralización de los cargos, la recuperación de los procesos de democracia directa, la supresión de los sueldos, la cuestión parlamentaria es inservible, pues la tarea de gobernar se vuelve sencilla y elemental, capaz de ser realizada por cualquier integrante de la comunidad y no existe la necesidad de la existencia de un parlamento que contenga diputados y senadores que emiten leyes a cambio de un sueldo alto y que pretenden ser la voz del pueblo (p. 39).

#### **10. La eliminación de organismos caducos y atrasados que son la burocracia, la policía y el ejército**

Del mismo modo que el modelo parlamentario deja de ser útil, las instituciones como la burocracia y la policía quedan fuera de lugar en donde se construye una

sociedad justa en la que las decisiones las toma el pueblo y por lo tanto es él mismo quien se administra, gestiona y protege. De tal suerte que el mismo EZLN ha mencionado que su lucha es también por suprimirse como ejército y lograr crear las condiciones en las que no haya necesidad de tales instancias. (p. 39).

Es mediante estos mecanismos que en la vida práctica de los zapatistas se lleva a cabo la premisa mandar obedeciendo en todos los niveles y ámbitos de lo que compete a la autonomía.

Existe una autonomía global, la cual contiene todos los ámbitos que ha desarrollado el movimiento para conformar una alternativa capitalista, es decir, la salud, la educación, la agricultura o el aspecto de la tierra, la producción, la economía, la inclusión de las mujeres, el arte, la cultura, la comunicación, el gobierno, etc. Cada una con su proceso autónomo respectivo. La autonomía política es el eje articulador de la autonomía global, es decir que con las premisas que se sustenta la autonomía política se articulan cada uno de los ámbitos que existen en la global de modo que se generen en cada uno modos de gestión verdaderamente democráticos y se ponga en marcha la premisa de mandar obedeciendo.

Es por ello que es importante explicar estos fundamentos ya que serán parte del desarrollo de esta investigación al afirmar que en el ámbito educativo y su formación, como proceso autónomo, se desarrollaron y se siguen desarrollando estos mecanismos, los cuales representan las prácticas emancipativas frente a otros modelos educativos existentes.

## **Capítulo 2. PROPUESTAS ALTERNATIVAS DE EDUCACIÓN**

Como se ha dicho, la educación moderna o tradicional occidental, es un campo de poder en el que existe una lucha por el reconocimiento de quien posee un mejor conocimiento de la cultura burguesa, ahí se juegan los lugares los estudiantes, los profesores y las autoridades de educación, los estudiantes se enfrentan entre sí por adquirir un capital cultural amplio que algunos ya han adquirido desde su educación en casa, los profesores y las autoridades son una jerarquía alta que detentan el conocimiento y que definen cómo lo distribuirá a los alumnos y cómo evaluará la aprehensión de él, de forma que ejerce una violencia simbólica al imponer no sólo el conocimiento, sino las reglas que indican cómo y quién lo debe de adquirir.

Sin embargo, este juego puede modificarse ya que todo campo se encuentra en lucha por modificar las relaciones de fuerza existentes, lo cual ha sido latente y se ha manifestado en diversas expresiones pedagógicas que se han llevado a la práctica en el mundo durante finales del siglo XIX y principios del siglo XX, ello ha servido de experiencia e influencia a las expresiones del siglo XX, sobre todo en América Latina.

Elas cuestionan las figuras de autoridad que impone la educación moderna, insertos en sus modelos pedagógicos, los cuales no ayudan al aprendizaje de los alumnos, pero además buscan con su intervención formular modelos educativos que ayuden a transformar no sólo la forma de enseñar y aprender en la escuela, también de cambiar los modelos impuestos de lo que se debe ser, de acuerdo con la lógica burguesa, y con ello construir una sociedad mejor.

A continuación, se presenta un breve esbozo de algunas propuestas con aportaciones importantes a la transformación del campo educativo, que serán de gran utilidad para delinear el presente trabajo.

### **2.1. La Escuela Moderna- Libertaria**

Una vertiente de las propuesta pedagógicas alternativas es la Escuela Moderna, desarrollada por el anarquista español Francisco Ferrer Guardia desde 1901, quien, retomando toda la tradición a la que se adscribió, plantea una pedagogía libertaria. Sus principales influencias fueron sin duda las experiencias de educación activa que había iniciado Paul Robín con el Orfanato Cempuis, en Francia, en donde se puso en práctica

la educación integral (que cada ciudadano pudiese adquirir todos los conocimientos científicos y profesionales, teóricos y prácticos, que sus aptitudes le permitieran y el régimen de educación se ambos sexos, es decir impartida a hombres y mujeres por igual y en un mismo plantel, además se adoptaron los principios de la educación intelectual, la educación física con fines militares y la educación técnica basada en el trabajo productivo) (Carson, 2019).

La iniciativa libertaria de enseñanza, que desde 1890 planteaban los anarquistas, proponía justamente aquella idea de educación integral, mixta y respetuosa de la libertad, con lo que inicia una fuerte crítica a aquellos métodos educativos que, basados en el disimulo y la mentira, plantean una falsa disciplina sólo para coaccionar a los alumnos y anular su iniciativa pero también la responsabilidad de sus acciones; además de aquellas propuestas que invitan a la competencia y generan rivalidades, celos y odio entre compañeros. (Solà, 2001)

Para Ferrer Guardia, la educación popular era de gran importancia, ya que se había percatado que las clases dirigentes habían utilizado la educación para mantener su control sobre las clases populares para difundir los valores del capitalismo y de la clase burguesa, es por ello que su propuesta educativa tiene un corte anti estatal, lo que implica no recibir subsidios o financiamiento por algún organismo del Estado (Solà, 2001, 56).

El autor pensaba que la educación debía ser científica y racional y que ello era la base de la emancipación, siempre que ello estuviera al servicio de las necesidades de la sociedad, es por ello que también se le identifica dentro de lo que denomina “Escuela Racionalista”, también se pronuncia contra los métodos que promueven la violencia física y mental en los niños, los premios y los castigos, los exámenes y todo lo que promueva la competencia entre compañeros, por ello también aboga para que en la escuela no exista una diferenciación de clases sociales, apostando por un régimen de coeducación en donde ambas puedan convivir y compartir, sin tener los prejuicios fomentados por los adultos sobre las características de tal o cual clase social, una escuela que no fomente los privilegios de unos y, el odio y la rebeldía de otros. No significa que no llame a la rebeldía, sólo que defiende a que ella sea algo racional, a lo que lleguen por su aprendizaje. (Solà, 2001, p. 49).

Es también promotor de la escuela mixta, retomando la idea de Paul Robín con el Orfanato Cempuis, pues plantea que no se puede llegar a un futuro libre, solidario y comunista sin que la mujer se incorpore a la vida pública, comenzando por el ámbito educativo, para que así pueda también ser emancipada y autónoma.

Después de que le es donada una buena cantidad de dinero para construir una institución escolar es que pone en práctica las ideas libertarias y funda en Barcelona la primera “Escuela Moderna”, junto con ella publica una revista denominada “Boletín de la Escuela Moderna” en la que difunde tanto publicaciones de importantes libertarios como de ciencias naturales, pues es un órgano que pretende ser tanto de difusión científica como de militancia, a ello también se agregan publicaciones relacionadas con la vida en el centro escolar.

La escuela se caracterizó por un clima de confianza y amistad entre el maestro y el alumno, el primero se encargaba de buscar lo necesario para lograr encontrar una didáctica que rescatara los elementos del contexto de los niños y lograr un buen aprendizaje, como “la correspondencia e intercambios escolares” los cuales brindaban información sobre la realidad, social y económica de los alumnos. Sin embargo, a pesar de que los maestros lograban sintetizar las experiencias y generar las estrategias pedagógicas para contribuir al aprendizaje de los alumnos, la mayoría de ellos no contaban con una formación especializada en pedagogía.

Otra de las estrategias didácticas, que se incorporaron a la Escuela Moderna, eran las actividades extraescolares, como los juegos, paseos y excursiones, que servían como proceso de experimentación, en los que los alumnos aprendían de la práctica de las actividades de la vida cotidiana en grupo.

Es importante mencionar que esta escuela se definía anti estatal, por lo que era autogestiva, lo cual implicó que toda la comunidad involucrada en las escuelas se encargarán de solventar los gastos de modo que pudieran ser autoadministrada, aunque los padres de familia tenían que pagar una cuota que podía tener un descuento si tenían varios hijos.

En esta escuela se realizaban conferencias los fines de semana, sobre el contenido de los boletines y de la Escuela Moderna, a ellas asistían teóricos libertarios, pero también podían asistir los alumnos con sus familias.

La experiencia se llegó a convertir en nueve centros educativos, pero ella no llegaba hasta ahí, pues servía para fomentar la formación en ciencias de la educación. Ferrer participó en la formación de la Liga Internacional para la Educación Racional de la Infancia, que se inició para profundizar la discusión de las experiencias pedagógicas que se promovían en las escuelas con una metodología sustentada en lo que proponía el movimiento de la Escuela Nueva.

## **2.2. La comuna escolar y la autogestión educativa**

Influenciado por el marxismo y por los primeros años del Nuevo Estado Soviético, fundado en 1917, pero también por un contexto de un país devastado económica y socialmente, a consecuencia de los años de la dominación de los Zares y de la guerra de Revolución, Anton Semionovich Makárenko se encontró con altos índices de analfabetismo y un gran número de infantes marginados, sin hogar, a pesar de ello estaba convencido de luchar por conseguir levantar al país y cumplir con el objetivo de construir la sociedad comunista. (Trilla, 2001, p. 130).

Por ello estaba completamente seguro de la idea de que el trabajo productivo real era la instancia formativa para el ser humano como lo evoca a una sociedad comunista, en donde la educación se complementa con el trabajo, es por ello que en su propuesta, el trabajo en colectivo siempre lleva como consecuencia un gran aprendizaje.

En el año 1920 el encargado de Instrucción Pública soviética le da la labor de rehabilitar a delincuentes adolescentes y construir una colonia para ellos, es cuando comienza su labor en la construcción de la colonia Maskim Gorki, más tarde en 1927 dirige la Comuna Infantil Félix Dzerzhinski. Su labor educativa en la aplicación de un modelo pedagógico comunista le llevó a invertir 15 años de su vida de los 30 que llevaba en su labor pedagógica, según afirmó el mismo en su obra Poema Pedagógico (Makárenko, 2017, p. 4).

Para Makárenko, en el trabajo en una sociedad comunista, como lo expresa Marx:

“cada individuo no tiene acotado un círculo exclusivo de actividades, sino que puede desarrollar sus aptitudes en la rama que mejor le parezca, la sociedad se encarga de regular la producción general, con lo que hace cabalmente posible que yo pueda dedicarme hoy a esto y mañana a aquello, que pueda en la mañana cazar, por la tarde pescar y por la noche apacentar el ganado,

y después comer, si me place, dedicarme a criticar, sin necesidad de ser exclusivamente cazador, pescador, pastor, pastor o crítico, según los casos. (Marx y Engels, citados en Trilla, 2001, p.128)

Es decir, un trabajo no alienante, no basado en la división del trabajo capitalista, sino un trabajo que permite que el ser humano pueda ser íntegro y totalmente desarrollado.

El hecho de combinar el trabajo con la educación hace que el modelo propuesto por Makárenko sea también autogestivo.

En el modelo de Makárenko también destaca la actividad colectiva, aquí el educador debe desarrollar las herramientas necesarias para organizar el medio social en que se desarrolla el alumno y entonces se pueda provocar el aprendizaje, de modo que en colectividad se genere el conocimiento.

Es importante resaltar que la forma en que Makárenko logró resultados fue poniendo en práctica una y otra vez su modelo, ello fue posible también, porque su pedagogía se pretendía fomentar el cultivo de esfuerzo máximo en el alumno, buscando la mayor exigencia para formar hombres perfectos y mujeres perfectas, con lo que hace una severa crítica a aquellas pedagogías que optan por fomentar el juego para estimular el aprendizaje de los niños.

Colectividad y trabajo son los principios fundamentales de su propuesta, la cual puso en marcha en las llamadas comunas o colonias, donde los alumnos trabajaban y generaban sus propios recursos para seguir subsistiendo, incluso, algunas veces podían aportar a las arcas del Estado Soviético.

En las comunas o colonias los alumnos dedicaban cinco horas al día al trabajo escolar y cuatro al trabajo productivo, pero también se hacían cargo de labores domésticas que permitieran continuara el funcionamiento de la institución como labores de limpieza, de reparación o preparación de alimentos. Se organizaban por grupos de diez o quince alumnos, cada uno liderado por un representante. Después de practicarlo en varias ocasiones, Makárenko decidió formar estos grupos, denominados destacamentos, por alumnos de diferentes edades para que fueran aprendiendo los más chicos de los más grandes. Los destacamentos primarios, tenían carácter permanente, ellos tenían como función organizar la vida en la comuna o colonias, dividiendo tareas entre grupos, las cuales eran decididas por el consejo de jefes, conformado por cada jefe de destacamento. Los destacamentos mixtos o temporales funcionaban en tanto se

cumplía alguna actividad o tarea establecida, éstos iban cambiando de integrantes y de representante, para que todos tuvieran la oportunidad de dirigir a sus compañeros.

La mayoría de las colonias o comunas estaba formada por aquellos niños abandonados por los que se preocupó el creador de este modelo, muchos de ellos niños ex delincuentes. El colectivo no tomaba en cuenta los antecedentes de los alumnos para no estigmatizar o que se creara alguna condición que lo vulnerara y lo tratara como diferente frente a sus compañeros.

Para lograr el orden y la perfección de los alumnos, Makárenko incorporó ciertos elementos militaristas, tales como un horario disciplinado para cumplir con sus tareas o tocar una corneta a las seis de la mañana para despertar a los alumnos e iniciar actividades y hacer formaciones en el patio con corte marcial.

### **2.3. El cooperativismo escolar**

Otra denominación, fue la desarrollada por Célestin Freinet, pedagogo francés que tras la influencia de los pedagogos de la Escuela Nueva y de la pedagogía Rusa desarrollada por Makárenko desarrolla una propuesta pedagógica alternativa en 1926, creando un grupo de maestros que a partir de entonces comenzaran a aplicar técnicas de aprendizaje muy distintas a las tradicionales, como la introducción de la imprenta en el salón de clases (Imbernón, 2001, p. 252). Como militante del partido comunista en Francia, está convencido de que esta escuela no debe provenir de arriba, sino de la práctica de los docentes, por ello cree indispensable que el maestro cuente con material didáctico para mantener a los alumnos activos, y como el material no puede ser creado más que por los sujetos de educación propone el texto y el dibujo libre, el fichero escolar, los ficheros autocorrectivos, la correspondencia interescolar, el cálculo vivo, los libros de vida, la biblioteca escolar, los complejos de interés, y la imprenta escolar. (p. 253). Estas técnicas son propuestas por Freinet para que los niños puedan experimentar en actividades que respondan a sus necesidades y satisfagan su deseo de curiosidad, crecimiento y conquista (p. 256).

Una de las prácticas que revelan la innovación de su propuestas es el convertir el salón de clases en una cooperativa en donde se realizaban asambleas para tomar decisiones, se hacían murales para compartir los trabajos, existían el tesorero y el secretario, y todos los elementos que constituían este tipo de organismo, la finalidad

era combinar de forma armónica el aprendizaje individualizado con el trabajo de grupo, pero la idea era promover la educación de ciudadanos dentro de una sociedad democrática. El maestro era el encargado de organizar el ambiente para que los alumnos pudieran desarrollar sus potencialidades y el facilitador de las técnicas e instrumentos en su proceso educativo.

#### **2.4. Propuestas educativo-pedagógicas del siglo XX en América Latina**

Las propuestas del siglo XX en América Latina parten de la experiencia que brindaron las anteriores propuestas pedagógicas y con ello de la posibilidad real de generar un cambio en las estructuras de dominación y de poder en el campo escolar, esas tradiciones nutren de alguna manera al movimiento mundial que se da en 1968, en tanto son lo mejor del pensamiento crítico generado sobre el campo pedagógico y educativo y elaboran propuestas que se llevan a la práctica y tienen resultados positivos.

Como se ha dicho, a raíz de esa ruptura los sujetos sociales, los que pueden generar el cambio social, se multiplican y se hacen más visibles para ir construyendo propuestas más acabadas para los distintos ámbitos de la vida humana.

América Latina, es por excelencia el subcontinente en el que las resistencias, existentes desde la conquista, han desarrollado de forma más acabada estrategias que luchan contra el sistema capitalista en distintos ámbitos de la vida humana, en particular en el campo educativo. En este apartado sólo se harán mención de algunas de las propuestas más importantes para este trabajo y que serán de utilidad para entender la propuesta presentada.

#### **2.5. La propuesta pedagógica de Paulo Freire**

Como crítica por un lado al modelo dominante de la escuela moderna, y por otro como alternativa a él han surgido formas de pensar la educación de manera distinta a como se piensa y se practica tradicionalmente, uno de los representantes más importantes de estas propuestas en América Latina fue el teórico brasileño de la Pedagogía del Oprimido Paulo Freire, quien en su experiencia como funcionario de educación en Brasil, da cuenta de los altos niveles de analfabetismo en la población en un documento que se publica en 1965 y se tituló *La educación como práctica de la libertad*. Siguiendo la misma línea de investigación y con experiencias de campo más

tarde, en 1970, publica su texto *Pedagogía del Oprimido* donde además de llevar a la práctica sus teorizaciones sobre la educación y liberación, criticó el modelo de educación bancaria.

Freire (1973) propuso un método alternativo en el que las relaciones de jerarquía entre maestro y alumno se suprimen creando una relación de iguales donde el maestro es más un guía que una autoridad que impone conocimiento. Lo anterior parte de un proceso reflexivo en el que los educandos o alumnos hacen una revisión de su realidad para después introducirse en un proceso que se denomina *inserción crítica*, momento continuo de reflexión y problematización sobre la realidad y en el que surgen las propuestas sobre lo que se puede hacer para cambiar las circunstancias que refieren la relación de dominación ejercida por el maestro y por el mismo sistema de opresión (sistema capitalista).

El autor cree que en este proceso debe participar un profesor o un profesional de la educación que guíe primero las reflexiones de los alumnos y después sistematice lo analizado y reflexionado por ellos, de modo que, una vez sistematizada la crítica a las formas opresoras de la educación bancaria o moderna, el profesional las presente de manera estructurada para que los educandos determinen la forma en que deben actuar frente a esa realidad opresora, los modos en que desarrollarán su proyecto o resolverán las problemáticas específicas que descubrieron en su realidad. En este proceso, según el autor de la *Pedagogía del Oprimido*, se encuentra la modificación de las relaciones de poder reproducidas en la educación bancaria o moderna pues el papel del educador en la *inserción crítica* (momento en la pedagogía del oprimido en que los pueblos hacen una reflexión de sus condiciones de vida y descubren la opresión de la que son víctimas) debe servir sólo para promover y fomentar la acción política junto con el educando, sin reproducir los esquemas de la opresión, es decir, sin imponer razonamientos y soluciones a los problemas detectados, sólo guiar al educando hacia la reflexión y problematización de su situación y así, lograr que se convenza de su necesidad de luchar por buscar la modificación de esa situación. De modo que ambos, el profesor y el alumno, son sujetos de conocimiento y es mediante el diálogo que ambos aprenden y generan el saber necesario para transformar la condición de opresión que genera la educación bancaria:

“De este modo, el educador ya no sólo es el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa. Así, ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos y en el cual los argumentos de autoridad ya no rigen” (Freire, 2013, p. 92).

De suerte que se va suprimiendo la figura jerárquica del profesor o del educador que impone el conocimiento y la disciplina y se genera una nueva en la que ambos, maestro y alumno, tienen el conocimiento, porque éste ya no sólo lo tiene el profesor ni sólo se transmite al alumno, el conocimiento es la realidad que analizan, por ello se dice que ambos se convierten en sujetos, y es a partir de la reflexión y el análisis de este objeto cognoscente (la realidad), que deberán surgir las propuestas para el cambio, pues una vez asumida y concientizada la situación en la que están los oprimidos, manifestado su interés en dejar de serlo y convertirse en sujetos de cambio, en creadores y productores de su propio destino, es que pueden asumir su responsabilidad en la transformación de su realidad, en lo que quieren de ella y en tener en sus manos la capacidad para modificarla, poniendo de manifiesto posibles soluciones a su situación con las que el profesor va conociendo los deseos y las propias necesidades de los educandos.

Es así como el alumno asume su labor también de educador y el profesor su lugar de alumno, es como se modifica la relación de autoridad y de poder. Las relaciones de autoridad y jerarquía se eliminan y entonces el maestro se vuelve sólo un guía o un representante de los designios del alumno.

A partir de la reflexión que hace constantemente el alumno y el maestro en el proceso de inserción crítica, de las problemáticas que van detectando de su realidad, que se van conformando lo que Freire denomina el contenido programático.

El contenido programático es un esfuerzo conjunto en el que se reúne, después de haber hecho su diagnóstico de la realidad, de forma estructurada las problemáticas concretas sobre las que se va a trabajar y sobre las que se ha hecho una investigación profunda y crítica. En dicha investigación, ambos (educador y educando) han hecho codificaciones de las situaciones que los mantienen en opresión, y que les permiten hacer un distanciamiento crítico de la realidad, las cuales son “dimensiones concretas de una realidad determinada” y por tanto sujetas a cambio y transformación por los hombres que construyen el mundo, la realidad. Esto se logra a través de una

investigación temática, es decir un análisis de los temas que surgieron en el diálogo con el alumno, tarea que debe ser realizada por el educador profesional, en este momento de la pedagogía de la liberación los educadores profesionales captan las percepciones de los educandos para analizarlas y regresarlas a ellos en forma estructurada.

El contenido se basa en la unidad epocal que vive el pueblo o el educando que no es más que “el conjunto de ideas, concepciones, esperanzas, dudas, valores, desafíos, en interacción dialéctica con sus contrarios, en búsqueda de la plenitud” (Freire, 2013, p. 125), es decir la representación concreta de la realidad histórica que se presenta en ese momento, la cual ha sido objetivada y analizada críticamente.

Una vez logrado esto es preciso regresar a esa realidad, a ese punto de partida y determinar qué temas de la realidad histórica son los que se deben trabajar para incidir en el cambio social pues la realidad contiene una serie de temas que constituyen un universo temático los cuales deben ser escogidos de acuerdo a la realidad concreta que se quiere transformar.

La investigación, hecha por ambos sujetos, debe ser elaborada dentro de aquella realidad histórica de la que se habló y de la que surgirá el universo temático compuesto por diversos temas, éstos deberán ser analizados por el profesional, el educador para regresarlos de forma estructurada al educando, organizados en lo que se denomina temas generadores, los cuales permitirán generar ( como dice su nombre) más críticas y análisis sobre las percepciones que se habían tenido antes sobre la realidad, ya que pueden haber cambiado o no de acuerdo al curso de la unidad epocal, pues ésta también se va transformando, por ello en este tipo de educación la investigación es un proceso de constante búsqueda de opciones, las cuales no pueden quedar estáticas, sino que se van transformando o adaptando a los cambios que se van dando en el curso de la historia de la sociedad en el que van participando los educadores, como estructuradores del programa, y los educandos, como sujetos críticos de los temas generadores que se les presentan para analizar y discutir. Así, los educandos o el pueblo podrán analizar, codificando (situación figurada) y descodificando (análisis crítico de la situación codificada) las situaciones límite (lo que constituye un obstáculo para la resolución del problema) y contribuir en la elaboración de nuevas codificaciones que permitan construir el contenido programático de la escuela.

Los temas generadores son pues parte del contenido programático que se propone para abordar de nuevo la realidad, es decir regresar a la realidad que ya fue aprehendida por los sujetos, pero de forma organizada y esquematizada para lograr una incidencia en el cambio social, éstos son producto de la participación de todos los involucrados en el proceso educativo y por tanto de la práctica social que no es más que el “accionar individual, grupal, colectivo, consciente e intencionado, y a todos los niveles, la que crea, modifica y transforma la misma realidad.” (Núñez, s.f, p. 4).

## **2.6. La Educación en el Movimiento Sin Tierra**

La educación está ligada estrechamente a la lucha por la tierra para el Movimiento Sin Tierra, en Brasil, por lo que desde 1988 se ha estado desarrollando un modelo pedagógico basado en sus prácticas y necesidades creando escuelas en los asentamientos para formar a los niños bajo la reflexión de las condiciones en las que viven, pero también cómo partícipes en las formas de organización que los mantienen en resistencia.

Así, en los asentamientos se han formado escuelas no sólo para educar a los niños que pueden integrarse a una escuela formal, sino para prepararlos en la continuidad de la lucha por la tierra, de manera que se reproducen los símbolos y la identidad del mismo movimiento y son quizá las más relevantes estrategias pedagógicas.

La comunidad del asentamiento está presente en la educación, esto porque son los que deciden en asamblea el contenido y los valores que se deben de promover en las clases, pero también los tiempos en los que se debe adquirir los conocimientos, porque no debe interrumpir los tiempos de trabajo de los padres en las cooperativas de los asentamientos, ello porque el trabajo en ellos debe seguir realizándose y en ese momento los niños deben estar formándose en la escuela.

Los contenidos se transmiten mediante temas generadores que son decididos en una asamblea en la que participan la comisión de educación del asentamiento, compuesta por los padres, los docentes, los estudiantes y miembros de la comunidad, ellos son con antelación trabajados por los núcleos base del movimiento que los llevan a propuesta a las asambleas.

La comisión de educación también se encarga de trabajar los problemas y proyectos relacionados a la escuela, como los materiales didácticos, la infraestructura, las dificultades de los alumnos y el financiamiento que requieren del municipio. También de elegir a los docentes, que tienen que ser además de maestros miembros de la comunidad.

Dentro de los temas generadores se plantea la difusión de conocimientos prácticos de los adultos de la comunidad, para con ello ir continuando con la experiencia de las familias que viven en la comunidad, de esta forma se retoman los saberes colectivos dentro de las aulas de las escuelas, además se retoma el currículo o programa oficial pero de forma crítica, el cual les sirve para ser problematizado y confrontado con su realidad.

Ya en la práctica educativa se muestran los símbolos y los valores del movimiento, como la bandera del MST en los dibujos, los cantos de los himnos y de canciones alusivas a la militancia, o algunas experiencias de lucha (Michi, 2000), pues algunos relatos que se utilizan en las clases son alusivos a las actividades realizadas para conseguir alguna demanda, o la lucha para tomar algún asentamiento, lo cual forma parte de su historia la cual se interioriza y sirve de una muy importante enseñanza.

El financiamiento de las escuelas es otra de las luchas que el movimiento tiene que librar con el municipio, pues como demanda del movimiento es necesario que la autoridad estatal ponga los recursos para que las escuelas puedan funcionar, pero con autonomía, pues la selección de maestro y el contenido de los programas de estudio son definidos por la propia comunidad, esto porque como es una educación para formar a los futuros niños del asentamiento, que la misma comunidad está sacando adelante, es ella quien tiene que decidir cómo distribuye los recursos humanos y los conocimientos que necesitan para subsistir.

La escuela en el MST, surge como una necesidad para transformar el entorno, por eso le dan vital importancia a la educación como un instrumento que les permita comprender su realidad y poder transformarla, a ello se refieren cuando dicen que el objetivo es crear Hombres y Mujeres nuevas para una nueva sociedad, un nuevo mundo. A partir de sus necesidades de lucha el MST ha ido creando escuelas en los diferentes asentamientos, capacitando a los profesores y creando planes y programas educativos, en conjunto con los padres y los alumnos, distintos a los oficiales, porque es distinta la

realidad en la que viven y distintas las necesidades de cada asentamiento. Se han realizado seminarios y cursos con el objetivo de articular las acciones realizadas, en cada asentamiento, analizándolas y proponiéndose metas, además de crear instancias que colaboren de modo más específico en la construcción de la escuela.

De estas experiencias nacieron el Sector Educación (1988), como parte de la reestructuración del MST, que ve la necesidad de crear una instancia que organice la creación de escuelas públicas y campañas de alfabetización; el Colectivo Nacional de Educación (1989-94), los Cursos del Magisterio (1990 y 1996), los Cursos Técnicos en Administración de Cooperativas; el Instituto de Capacitación e investigación de la Reforma Agraria (1995) que desarrolla actividades formativas y de investigación de acuerdo a las necesidades del MST; la escuela José Castro (1996), que imparte educación para adultos; los Cursos Técnicos en Administración de Asentamientos (1996) y los Cursos Técnicos en Salud (2002). En 2004 comienza a funcionar la escuela Florestan Fernández, que brinda educación universitaria bajo las premisas del movimiento.

La finalidad de la breve descripción de las propuestas pedagógicas anteriores es acercar al lector a algunas de las experiencias educativas alternativas que han existido y que pueden tener un parecido, en alguno de los aspectos a la propuesta de educación zapatista, que revisaremos más adelante.

### **Capítulo 3. EXPERIENCIAS DE EDUCACIÓN INDÍGENA EN MÉXICO**

En el entendido de que la educación moderna o tradicional para occidente es un aparato ideológico del Estado, que ejerce violencia simbólica imponiendo el saber y la cultura del modo de vida burgués o dominante, para poder reproducir por un lado la explotación de las clases desfavorecidas y el capital cultural de las más favorecidas en el campo de la educación y así heredar los lugares en los puestos de poder o de trabajo de acuerdo a la clase social de los padres, la educación ha sido impuesta a los grupos desfavorecidos, sin embargo, al menos en México y Latinoamérica, es a los grupos indígenas que esta imposición ha manifestado ciertas dificultades pues los gobiernos en turno y las administraciones encargadas de la educación no han logrado desarrollar un modelo que además de poder acabar con el analfabetismo, logre asimilar en su totalidad a los pueblos originarios a que aprehendan una cultura distinta a la de ellos y que practiquen métodos disciplinarios que ellos no comprenden o que dominen un conocimiento que no saben cómo poner en práctica en su realidad.

Para poder entender ello, a continuación se hace un esbozo del marco de la educación indígena en nuestro país.

#### **3.1. Marco de la educación indígena en México**

Si bien la cultura universal occidentalizada quiso imponer un patrón cultural en México, ello no bastó para que las diversidades étnicas se manifestaran, de alguna u otra forma, de modo que estuvieran presentes y mantuvieran vivas las tradiciones culturales y las costumbres que dan forma a la identidad de cada pueblo o persona, o de los conocimientos y prácticas generadas en comunidades específicas, las cuales no pudieron ser absorbidas por el patrón global que la cultura dominante quiso instaurar a nivel mundial.

Esas manifestaciones, estuvieron presentes en la larga duración y dieron cuenta de la existencia de otras formas de ver la realidad.

Exclusivas de ciertas comunidades étnicas y por ello, distintas a lo que el progreso proponía insertar en las sociedades modernas, la cultura dominante permitió su presencia sólo para transmitir la necesidad de que perduraran en la memoria colectiva como un constructo del pasado que se tenía que eliminar del presente para que surgiera la modernización, de esta manera los gobiernos hablaron de la diversidad étnica como

una suerte de folklore el cual se debía admirar y preservar casi como en una vitrina de museo, como si se tratara de culturas, tradiciones, prácticas y/ o conocimientos muertos o en vías de extinción.

En el contexto del liberalismo, surgieron términos como la multiculturalidad, que trataron de reconocer la vida y el presente de aquellas diferencias, de modo que se entendiera que la sociedad es diversa y pluricultural, y en ese tenor que se pudiera tolerar la existencia de lo distinto, de lo otro, para asegurar un funcionamiento de la sociedad sin conflicto. Pero no se trató de encontrar la raíz del por qué se había negado por tantos años la existencia de tales diferencias, que estaban fundamentadas en las desigualdades sociales. Las cuales no se modificaron y siguieron asignando a lo otro, a la diferencia como marginal o subalterno. (Walsh, 2005, p. 45). Reconocer su existencia, no como iguales, sino como marginales y subalternos contribuyó a que los grupos, personas, prácticas y conocimientos siguieran manteniéndose y reproduciéndose tras las bambalinas de la modernidad capitalista, favoreciendo a fortalecer la idea que plantea Sylvia Schmelkes (2004) cuando alude al concepto de multiculturalidad como cargado de un gran prejuicio que hace creer que “la diferencia cultural y la pobreza constituyen el mismo fenómeno” (p. 11) pero también a que se haya generado un conflicto entre diferencias culturales del grupo dominante y “lo otro”, que motivó “desde intentos de exterminio hasta esfuerzos concentrados de asimilación” (p. 11).

Bajo esa premisa, el Estado mexicano, desarrolló políticas de asimilación mediante las cuales intentó generar estrategias para introducir a los grupos indígenas en la reproducción de la cultura nacional, fundamentada en la cultura occidental y en las premisas del capitalismo. Desarrollaron proyectos educativos para introducir a los grupos étnicos a la modernidad y así eliminar sus costumbres, tradiciones, conocimientos y prácticas, los cuales dificultaban a los proyectos de estado nacional.

Uno de los medios para lograr la asimilación de la cultura nacional y el desarrollo de la identidad de la nación mexicana, fue sin duda la educación cuyo objetivo principal era construir una nación homogénea. (Corona y Pérez, 2009, p. 16).

### **3.2. Educación (asimilación) indígena en el Liberalismo**

En México, el proyecto liberal de 1857 implantó una política pública que promovió de manera indirecta el exterminio indígena, pues con la desamortización de

los bienes eclesiásticos y comunales se rompía con la una de las principales características de las comunidades indígenas que los dota de su identidad ancestral: la comunalidad (Zárata, 2011, p. 22). Ello fomentó, por un lado, la asimilación o mestizaje (Murgueitio, 2014, p. 82), por otro, las revueltas o rebeliones de los pueblos en resistencia (Powell, 1972, p. 661) y a partir de entonces el aislamiento y desplazamiento de los grupos indígenas subversivos de los centros de poder, (Aubry, 2005. p. 127).

Por ejemplo, la migración indígena a la Selva Lacandona se comienza a ver de manera masiva ya entrado el siglo XX como lo apunta Gollnik (1999) “empujada parcialmente por el Estado, que imaginaba utilizar la inmensa reserva territorial de la selva como una ‘válvula de escape’ para aliviar presiones agrarias”, (p. 202), población que según De Vos (2015) compuesta por indígenas expulsados de sus pueblos que no contaban con tierras para cultivar y en un alto grado de pobreza (2015, p. 41).

Se puede suponer entonces que mientras más alejados estaban de los centros de poder, más difícil era acceder a los servicios y beneficios básicos que brindaba el proyecto moderno capitalista que se estaba gestando en el país, de entre todos ellos el acceso a la educación fue uno de los de más difícil acceso, a pesar de ser un proyecto de peso para la nación. (Parra, 1933, p. 23 ).

Durante el periodo liberal (1854-1910), la difusión del conocimiento que se promovía como parte de los modelos de la educación pública estaba basado en las escuelas de corte lancasteriana, es decir, en un modelo pedagógico que tenía como principales premisas la educación a las masas con pocos maestros, la jerarquización del proceso educativo tanto para los docentes como para los alumnos, y una ardua disciplina que si no se cumplía era sancionada con severos castigos, que iban desde arrodillarse con los brazos estirados en cruz o golpes con una regla, hasta colgar tarjetas a los alumnos con adjetivos que los sometían a la burla de sus compañeros (García, 2015), lo cual era ajeno al conocimiento y a las prácticas indígenas, por lo que en las regiones con población indígena que sí contaban con un centro educativo, el indígena se alejaba de la educación al no compartir esa forma de aprendizaje y de transmisión de conocimiento.

Aquello no cambió en el porfiriato (1876-1911), el modelo de escuela lancasteriana se delineó de modo que se jerarquizaran las escuelas por orden de importancia, por ejemplo, como lo expresa Bertely (2019):

“...en algunas entidades de la república se consideró que para que el pueblo accediera al progreso y elevara su nivel intelectual, moral y estético resultaba necesario jerarquizar y diferenciar las escuelas en clases. Como ejemplo, en una entidad con alta composición indígena como Oaxaca, los planteles de párvulos y las primarias de primera clase, al igual que las superiores, las anexas a las escuelas normales y el Instituto de Ciencias y Artes, se fundaron en la capital del estado, mientras las primarias de segunda y tercera clase se abrieron en las regiones alejadas y periféricas.” (2019).

En ese mismo contexto, la distribución de los maestros en las escuelas la definía la alta o baja demanda de alumnado en las escuelas, con lo que las escuelas de la periferia, con una demanda baja de alumnado siempre tenían pocos maestros; la edificación de escuelas y la calidad de sus instalaciones tenía el mismo tenor, las escuelas periféricas contaban con bajo presupuesto en sus instalaciones. Esto se volvía también poco atractivo para el alumnado indígena, además de que el difícil acceso a los centros escolares constituía un gasto importante para las familias indígenas, que en muchas situaciones preferían invertir en su producción agropecuaria (2019).

Para los maestros lo anterior también constituía un gran problema. Para empezar, el ingreso a la zona de la instalación de las escuelas era complicado, los maestros eran preparados y provenían de la ciudad, lo que no hacía atractivo para muchos asistir a laborar a una comunidad aislada con poca demanda de alumnos y con instalaciones deficientes. Además, se diferenciaban de los maestros que laboraban en las zonas urbanas, pues su pago muchas veces llegaba más tarde de lo esperado y todos los gastos que les deparaban vivir en la comunidad tenían que ser absorbidos por ellos mismos, algunas veces eran apoyados por las comunidades en donde se instalaban, aunque fuera muy modestamente. Los maestros tenían que enfrentarse a las hostilidades del clima o a las carencias que había en las zonas donde estaban instalados, lo que muchas veces se expresaba en problemas de salud y económicos para ellos, a esto se agregaba el nulo o el poco arraigo que lograban desarrollar en la comunidad de trabajo. Lo anterior implicaba cambios y renunciaciones frecuentes de los maestros que laboraban en las periferias, ello no les aseguraba continuidad a los pocos alumnos que asistían a las escuelas (2019).

Otro de los problemas con que se enfrentaban los maestros era la diferencia lingüística entre ellos y el alumnado, los primeros no comprendían la lengua indígena y los segundos no entendían el español, en este caso se dificultaba poner en práctica los

programas educativos y le daban preferencia a la enseñanza de español, por lo que los conocimientos adquiridos de acuerdo a las evaluaciones que establecía la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública, no mostraba los resultados esperados, más para lograrlo nunca se consideró la enseñanza en lengua nativa (2019).

Hablando de tiempos escolares en las escuelas indígenas, éstos se diferenciaban de los de las escuelas urbanas, pues en las escuelas periféricas un maestro impartía las clases a alumnos de distintos grados en un mismo salón, por lo que tenía que distribuir temas y segmentar en tiempos sus clases para las necesidades de todos los alumnos dependiendo el grado a cursar, mientras en las zonas urbanas se establecían horarios para exposición de maestro y para trabajo del alumno para cada grado, además de que contaba con ayudantes o monitores que lo apoyaban con los primeros grados. (Bertely, 2019).

Para ocuparse de todas estas problemáticas, pero sobre todo del alto nivel de analfabetismo que había dejado el anterior modelo educativo, después de la Revolución, el Estado mexicano puso en marcha un plan de alfabetización masivo, con la intención de llevar la educación a todos los rincones del país.

Después de la fundación de la Secretaría de Educación Pública en 1921, con José Vasconcelos a la cabeza y quien pensaba que “la construcción de la nación se lograría educando a la mayoría de la población, que permanecía inculta” (Moraga, 2016, p. 1367), se convocó a la “cruzada contra la ignorancia”, enfatizando la alfabetización de la población marginada de la ciudad y las comunidades rurales e indígenas. Aquel proyecto de alfabetización había sido ya delineado por el Abogado y Filósofo Vasconcelos desde que ocupaba la rectoría de la Universidad Nacional, cuando convocó a la sociedad mexicana a participar en una masiva campaña de alfabetización nacional, con la intención de integrar a todos aquellos marginados al nuevo proyecto de país que estaba surgiendo después de la Revolución:

“Académicos, estudiantes universitarios, maestros norma-listas, dueñas de casa, trabajadores de clase media y ciudadanos comunes fueron enrolados en brigadas alfabetizadoras que intentaron sacar a los ile-trados de su condición de marginalidad y exclusión de la vida moderna” (Moraga, 2019, p. 64).

Moraga (2016, 2017 2019) ha revisado en varios trabajos la propuesta educativa de Vasconcelos, la cual fue afinada para ser aplicada en su gestión como Secretario de

Educación, durante la administración del Presidente Álvaro Obregón (1920-1924), que en términos generales recuperaba aportaciones de la escuela nueva o de la acción, que data de finales del siglo XIX, pero principalmente, y esto es la base de la propuesta de Moraga, recuperaba elementos pedagógicos de las contribuciones que hicieron al área educativo-pedagógica el ruso León Tolstoi (1828-1910) y el bengalí Rabindranath Tagore (1861-1941), entre ellas:

- 1) Clases y trabajos al aire libre para la convivencia y el aprendizaje de la naturaleza.
- 2) Se fomentaba la autodisciplina más que la imposición de modelos disciplinarios, ello incluía la organización y realización de tareas colectivas que apoyan a la institución escolar y fomentan el aprendizaje del alumno
- 3) Eran experimentales, no había modelos para su implementación.
- 4) Era espontaneísta y autorganizativa, con lo que no había necesidad de llevar cuadernos ni hacer tareas en casa.
- 5) Era Gratuita
- 6) Existía un espacio para la práctica de la espiritualidad, pero no de manera ortodoxa.
- 7) Se centra en niño en su desarrollo y en potenciar sus capacidades (Moraga, 2017).

La idea del un proyecto masivo en el que se pusieran en marcha ideas pedagógicas novedosas para un país con una tradición educativa tan distinta, era realmente atractivo, pero para su aplicación se necesitaba no sólo un gran apoyo económico también el social, este último fue la base de la realización del proyecto que, aunque no tuvo los resultados esperados, sí estuvo dotado de todo el entusiasmo de la población simpatizante con la Revolución (Moraga, 2017 b, p. 16):

“ La mayoría de las escuelas eran construidas por la comunidad y sostenidas por directores, profesores, padres y vecinos, por lo que la SEP debía negociar con ellos a la hora de pretender imponer sus criterios” (p. 26).

Para apoyar a la reconstrucción del país, en la que la educación tomo un papel de protagónico (p. 11), y en orden de cumplir ese objetivo, Vasconcelos y su equipo

promovieron la creación de las escuelas Normales Rurales, las Escuelas Rurales o Casas del Pueblo y las Misiones Culturales (Bertely, 2019).

La implementación de aquellos elementos pedagógicos en las escuelas mexicanas al proyecto de Vasconcelos fue un ejercicio de replicación del modelo escolar de la Escuela granja Francisco I. Madero, ubicada en la colonia la bolsa, la cual recuperaba todos los elementos de las propuestas pedagógicas mencionadas, y que a petición de la Maestra Gabriela Mistral, colaboradora de Vasconcelos, sirvió de modelo para la realización de las “misiones culturales” (Moraga, 2019, p. 73).

La importancia del proyecto educativo con el planteamiento de la Revolución, en un país que había sido tan desigual por tanto tiempo y que contaba con altos niveles de analfabetismo -en Chiapas el 80 % de la población era analfabeta (Camacho, 2019, p. 148)- tenía que ser global, por lo que estas misiones culturales, iban a funcionar de manera muy parecida a la que los evangelizadores difundían la religión en la época de la conquista por todo el país, sólo que en este caso su objetivo sería convertir a los indígenas en ciudadanos mexicanos; primero se formaría a los primeros profesores para trabajar como misioneros con lo que se pretendía formar un “cuerpo docente de carácter transitorio que desarrolla una labor educativa en cursos breves para maestros” para que posteriormente el proyecto se encocara en “mejorar las condiciones económicas de las comunidades rurales” (p. 48).

A partir de entonces, la educación indígena en México formó parte de un modelo de integración, propuesto a nivel nacional para transformar a los indígenas en ciudadanos, acordes con el proyecto de nación de la elite que se encontraba en el poder, (Bertely, 2009).

En tanto, cuando el modelo de desarrollo de país cambió de Rural a Urbano, el proyecto educativo se convirtió en un medio para un fin: la modernización del país (Parra, 1940), y la educación indígena se enfocó en que los indígenas aprendieran e incorporaran a sus prácticas los elementos de la cultura moderna, aquella “donde la vida humana reconforma la identidad occidental y europea al inventarse la estrategia de comportamiento necesaria para sobrevivir en medio de la transformación cualitativa de las fuerzas productivas que es conducida por el capitalismo” (Echeverría, 2000, p. 163). Lo que implicaba de manera indirecta la eliminación de su propia cultura a costa de la

homogeneización necesaria para lograr conformar una nación moderna que siguiera los patrones de Occidente.

No es entonces raro que Bonfil Batalla afirme en el libro *México Profundo* que durante ese periodo:

"Se llevan escuelas al campo y a las comunidades indias, pero no para que en ellas se estimule y sistematice el conocimiento de su propia cultura, sino para que se aprendan los elementos de la cultura dominante." (Bonfil, 2005, p. 169).

Pero también, para poder asimilar a los indígenas a la cultura moderna el primer paso era que en sus comunidades se insertaran investigadores que pudieran aprender y comprender sus lenguas y lograr una comunicación con ellos, para evitar el surgimiento de conflictos ante las resistencias existentes por siglos de parte de los grupos indígenas y se lograra desarrollar con ello un modelo de la educación indígena. Es ese tenor Bonfil Batalla afirma que para cumplir ese objetivo:

"Se postula una acción integral que ataque simultáneamente todos los aspectos del problema indígena: desarrollo económico, educación, salud, organización política, ideología, etc. Esta acción múltiple deberá estar basada en la investigación científica que revele carencias, deficiencias y posibilidades, para que el cambio cultural que es necesario llevar adelante, ocurra en menor conflicto posible. Así, por ejemplo, será necesario estudiar las lenguas indígenas y aún darles alfabeto y producir materiales didácticos, pero no para estimular el desarrollo de esos idiomas, sino para que sean un instrumento eficaz y transitorio que facilite la alfabetización y la castellanización posterior definitiva" (Bonfil, 2005, p. 172).

En ese tenor, se comienza a dar continuidad a la creación de instituciones que medien entre el poder político mexicano y los grupos indígenas, de esta forma, en 1948 se crea el Instituto Nacional Indigenista (INI) que llevará la batuta del programa integral para la asimilación de los indígenas al modelo de nación. Ese mismo año se instala en San Cristóbal de las Casas el primer Centro Coordinador Indigenista (CCI), dependiente del INI cuyas actividades se centraron en "...coordinar las acciones de las diferentes secretarías federales en el medio indígena, cooperar con la entonces Dirección General de Asuntos Indígenas (estatal) en la promoción de proyectos y programas integrales de fomento a la educación, la comunicación, la salud, la agricultura y más tarde además a la cultura y la comercialización de productos agrícolas y artesanales" (Frener y Palomo, 2006). La labor educativa del INI en la región a través del CCI ubicado en Chiapas estaba a cargo de la Dirección de Educación cuya tarea consistía en: "promover la construcción

de escuelas, casas de maestros y canchas de básquetbol, igual que la castellanización de la población indígena y la formación de maestros primarios bilingües.” (2006).

Los primeros docentes indígenas fueron capacitados por el INI a finales de los cincuenta bajo el nombre de "promotores culturales" (Saldivar, 2008, p.70). La estrategia se centró en reclutar, además de maestros bilingües mestizos, a jóvenes indígenas y capacitarlos para promover la cultura nacional, mediante las lenguas originarias; por lo general se reclutaba a jóvenes que habían cursado algunos estudios y supieran leer y escribir o que entendieran el español y además tuvieran un liderazgo en su comunidad.

El papel que tenían los promotores culturales no sólo era alfabetizar sino también proporcionar información sobre las comunidades a los investigadores que se encontraban laborando en los Centros y con ello ampliar el conocimiento que se tenía sobre las zonas, las costumbres y la vida de la población indígena, así como de sus problemáticas. Muchos de ellos proporcionaron datos que contribuyeron a la construcción de caminos, escuelas y otros proyectos conducidos por el gobierno del estado. Sin embargo, a pesar de contar con gran prestigio en sus comunidades, los promotores no tenían injerencia alguna en la formulación de los proyectos, lineamientos o programas que elaboraba el INI, eran los investigadores y antropólogos de los Centros (mestizos en su mayoría y originarios de la Ciudad de México) quienes establecían y determinaban qué necesidades se debían resolver sin preguntar y mucho menos consultarlo con la comunidad. Los promotores sólo fungían como mediadores cuya labor era convencer a la población para que se implementara algún proyecto o programa formulado por los investigadores de la institución.

Para 1954 existían 104 promotores indígenas y para 1969 se reportaban más de 1000, posteriormente muchos de estos promotores (938) se convirtieron en maestros bilingües de las escuelas creadas por el INI en la región (Saldivar, 2008, p. 71). Es decir, que fue alrededor de los años setenta, cuando se incrementaron los centros educativos (escuelas estatales y federales monolingües y bilingües) y que los docentes formados por el INI comienzan a trabajar en las zonas de Los Altos y Las Cañadas, pero su efecto es marginal (p. 72) ya que su labor en el ámbito educativo se redujo a castellanizar, brindándole mayor relevancia a la gestión de los proyectos que impulsaba el INI en las

comunidades y menor a las verdaderas necesidades de las poblaciones de tal forma que estos maestros contribuyeron al proyecto homogeneizador de la nación mexicana.

Este modelo, en el que, por un lado, se investiga al indígena para que a partir del conocimiento adquirido de él y de sus costumbres, prácticas y tradiciones se logre integrarlo a la sociedad mexicana o aculturarlo, y por otro lado se utilicen para enaltecer la cultura ancestral como un recuerdo y no como un presente vivo, se denominó “Política indigenista”.

Siguiendo este modelo durante el gobierno del presidente Echeverría (1970-1976), en México, se diseñó una política cultural cuasi mitológica en la que se intentó difundir prácticas como las de las formas tradicionales de autoridad y las prácticas de ornamentación ritual (apertura de centros ceremoniales mazahua y otomí), pero como una especie de folclor y atracción turística (Bertely, 2019), más que como un respeto al derecho de los pueblos indígenas a ejercer sus prácticas y costumbres con autonomía. En ese periodo, en el año de 1974, se institucionalizó el indigenismo en materia educativa, cuando se crea la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena (2019) y en 1978 la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), como un área especializada de la Secretaría de Educación Pública, cuyo objetivo era “elaborar planes, proyectos, programas, metodologías, técnicas y capacitación profesional para ofrecer a los niños y las niñas indígenas un programa” (Martínez, 2011), sin embargo, esta institución continuó la política de asimilación que se había difundido en los anteriores periodos.

Más tarde, y como respuesta a los modelos educativos indigenistas, en 1983, se elaboró el modelo de Educación Indígena Bilingüe Bicultural, el cual se planteaba que la educación indígena no debía ser sólo para los indígenas, sino que era asunto de toda la nación por lo que se reconoció, al menos en el papel, que la diversidad, la diferencia y la pluralidad cultural no debían ser motivos para separar o segmentar a la población, sin embargo, se siguió promoviendo el uso del castellano y su traducción a la lengua indígena o al revés. Este proyecto, no tuvo los resultados esperados pues tuvo muchos opositores, entre ellos alguna fracción del propio magisterio (2011), además que le faltó desarrollar sus “elementos constitutivos y concretar sus modalidades pedagógicas, curriculares e instrumentales” (García S. , 2004, p. 67)

Después de los esfuerzos realizados por difundir un modelo de educación indígena, las cifras del Censo de Población y Vivienda de 1990 reflejaban que la educación, como la plantearon diversas administraciones en la modalidad de alfabetización, aún no llegaba a cubrir todos los rincones del país, como lo ideaba Vasconcelos un siglo antes, pues casi el 40% de la población de entre 6 y 14 años de habla indígena en el país, no sabía leer ni escribir (INEGI, 2010).\*

En Chiapas, uno de los estados con mayor cantidad de población indígena, con 716 mil 012 hablantes de lengua, para 1990, el porcentaje de analfabetas era muy cercano al nacional (34.6%), pero sólo de la población de 15 años y más y todos hablantes de español, pues el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) no tiene cuantificados hablantes de lengua indígena alfabetizados en su base de datos de 1990 (INEGI, 2010)\*. A pesar de los sesgos evidentes en el Censo, los resultados dan una idea de las condiciones de la educación de la población indígena en Chiapas para la década de los noventa.

Ello demuestra que aún con buenas intenciones de muchos de los desarrolladores de los modelos educativos indígenas por llevar la educación a espacios inhóspitos, la educación en el estado en cuestión parecía no haber formado parte de los modelos implementados desde la época liberal, pareciera como si los años no hubieran pasado o si las políticas públicas no hubieran existido en el estado, parte de la población, en especial los pueblos originarios de Chiapas quedaron al margen de los beneficios que el gobierno prometió a la población. Sin saber que existían esos beneficios, los pueblos originarios vivían como si la civilización o la modernidad no existiera para ellos, lo que no deja de ser contradictorio con todos los discursos de progreso que año con año, sexenio tras sexenio plantean los gobernantes del país, cuando hablan de desarrollo de los pueblos indígenas y cuando inauguran instancias e instituciones que se encargan o debieran ocuparse de mejorar las condiciones de los indígenas, ante ello, los pueblos originarios siguieron replegándose y organizando con sus mismas comunidades lejos del proyecto modernizador que para ellos sólo significaba más complicaciones a continuar con su vida cotidiana.

---

\* Cálculo propio realizado con datos del Censo de Población y Vivienda de 1990.

\* Ibíd.

### **3.3. La Educación Intercultural Bilingüe en México**

Después del levantamiento zapatista y de la emergencia del movimiento indígena internacional, ambos consecuencia de la ruptura social que emerge en 1968 y con la incorporación a la lucha social de otros actores distintos a los obreros, algunas instancias internacionales se mostraron interesadas en la diversidad étnica y fomentaron la realización de documentos que reglamenten y obliguen a los gobiernos a respetar los derechos indígenas, en ese contexto se encuentran la Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (OEA, 2003), los Convenios 107 y 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes de la Organización Internacional del Trabajo sobre Pueblos Indígenas y Tribales (OIT, 1957; 1989), la Convención Internacional sobre todas las Formas de Discriminación Racial (ONU, 1965), entre otros.

En ese contexto se hizo gran difusión del concepto interculturalidad. Por su parte, la UNESCO, según la Convención sobre la Protección y la Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales define a la Interculturalidad como: “la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y a la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, a través del diálogo y del respeto mutuo.” (UNESCO, 2005, p. 8)

Al respecto se creó todo un marco jurídico internacional que ejerció presión para que en México se generara un planteamiento Intercultural en el Plan Nacional de Desarrollo formulado durante el gobierno de Vicente Fox Quezada (2000-2006), para el periodo de 2001-2006. En ese sentido se promovió la institucionalización de la Educación Intercultural Bilingüe en el Programa Nacional de Educación, en él se consideró por primera vez en un documento oficial la Educación Bilingüe Intercultural no sólo para los grupos indígenas sino para todos los habitantes de la nación (Sartorello, 2019, p. 4).

Desde esa posición La Secretaría de Educación Pública expuso en su Programa Nacional que como parte de la política de educación intercultural para todos “ Se impulsará el desarrollo de enfoques pedagógicos para el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística de nuestro país, en las escuelas de educación básica” para ello se propuso como objetivo “desarrollar en todos los niños y jóvenes mexicanos el conocimiento de nuestra realidad multicultural, impulsar el reconocimiento y

fomentar la valoración de que la diversidad sustenta nuestra riqueza como nación.” (SEP, 2001, p. 133).

En ese tenor, se creó también la Coordinación de Educación Intercultural Bilingüe, dependiente del gobierno federal, para darle seguimiento a políticas públicas enfocadas a cumplir el objetivo esbozado. Además, se modificó la Ley Nacional de Educación en su artículo 7 para que se contemplara “Promover mediante la enseñanza el conocimiento de la pluralidad lingüística de la Nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas”.

Schmelkes (2004) afirma que durante ese periodo (200-2006) se logró la actualización de docentes que atendían a la población indígena y se creó la asignatura “lengua y cultura indígena” en las secundarias ubicadas en zonas con población indígena; por otro lado, se promovió la interculturalidad en los siguientes niveles escolares, con la creación de bachilleratos y universidades Interculturales, así como con la creación de la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe (pp. 10-11).

También se desarrolló lo que Schmelkes denomina como “currículum intercultural” de lo que resultó: “la producción de libros en lengua indígena o bilingües para las bibliotecas de aula y escolares de todas las escuelas del sistema; el desarrollo de programas de televisión sobre la diversidad cultural del país; esfuerzos todavía aislados de interculturalización del currículo de los bachilleratos, así como de algunas universidades; y a un trabajo editorial importante sobre el tema”. (p. 11).

Con ello se asume que para Schmelkes estos resultados significarían un avance positivo con la formulación de esta Política Pública Intercultural, y por tanto debería incidir de forma real en la mejoría de la educación de la población indígena, la integración de ellos al país desde su autonomía y el respeto de sus derechos, sin embargo, evaluaciones posteriores al proyecto intercultural apuntan severas críticas a un método que sólo contempló el ámbito pedagógico y nunca destacó los demás elementos que impiden el desarrollo del indígena y su verdadera integración al país desde su autonomía, como las variables políticas, económicas, sociales y culturales.

Tan sólo el ejemplo del estado de Chiapas muestra las fallas que el modelo Intercultural tenía para lograr “el conocimiento de la pluralidad lingüística”, ya que en escuelas donde se hablaban tres o más lenguas, los propios docentes no las comprendían todas, ni se les brindaba una capacitación tanto para el aprendizaje de

ellas como para desarrollar estrategias pedagógicas con las que pudieran abordar otro tipo de aprendizaje distinto a la traducción de la lengua al español (Viveros, 2016, pp. 21-22) con lo que tampoco se cumplía con el “desarrollo de enfoques pedagógicos para el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística de nuestro país” como lo establecían los documentos oficiales.

Ello se debe a que los programas y proyectos educativos del equipo del gobierno fueron y siguen siendo elaborados por especialistas que, como afirma Bensasson (2013), fundadora de la Cátedra Intercultural Carlos Montemayor de la Universidad Veracruzana, conocen la existencia del marco jurídico internacional sobre el tema y los avances que hay de educación indígena en otros países de América Latina (p. 64), sin embargo, no han podido desarrollar los elementos que componen la educación intercultural. En los documentos oficiales como el Programa Nacional de Educación, continúa Bensasson, no se define lo que es este tipo de educación con claridad, no se hace una distinción del tipo de educación que se venía brindando con anterioridad (bicultural) y la nueva propuesta, tampoco explican el contexto de negación en el que han vivido los pueblos originarios ante lo cual se requiere poner en práctica la interculturalidad en la educación, dejan de lado la crítica que ha perdurado hacia prácticas de conocimiento indígena (lengua, costumbres, legado, prácticas de conocimiento, etc.) y su discriminación en el aspecto educativo, no la politizan, porque los especialistas no provienen de un movimiento social que lucha por su incorporación al Estado con respeto y autonomía y eso es así porque en un país donde la política social sólo esté enfocada al asistencialismo nunca existirán programas de educación que garanticen no sólo la igualdad de los indígenas con los no indígenas ni tampoco el ejercicio de vivir con autonomía su propia educación.

Por lo anterior este modelo no puede tener incidencia en las comunidades y pueblos indígenas pues sigue siendo un proyecto implantado por especialistas que no viven la problemática y la ven desde afuera como un objeto de estudio y un medio de trabajo al que se le destina presupuesto público y del que se puede sacar provecho para beneficio individual.

Tan sólo para 2015, la encuesta intercensal (INEGI, 2015) apuntaba que vivían en México 14 millones 296 mil 147 personas de 3 años y más que se comunicaban mediante una lengua indígena a nivel nacional, los cuales se distribuyen entre hablantes de

Zapoteco, Mixteco, Maya, Náhuatl, tzotzil, Tzeltal Otomí, Chol, Mazateco, Huasteco, Mazahua, Purépecha, Chinanteco, Tlapaneco, Mixe, Zoque, Tojolabal, Huichol, Chatinbo, Amuzgo, Popoluca, Mayo, y otras 50 lenguas más. Ello sólo incluye a los hablantes de lenguas que han sido partícipes de Censos y se encuentran contabilizados, habría que agregar a las personas que se encuentra alejadas de centros de poder y por lo tanto de los espacios de medición que delimita el Instituto Nacional de Geografía y Estadística. Además de otros elementos de identidad que los definen y no sólo se remiten a la comunicación por medio de una lengua indígena, quienes no son considerados en estas mediciones.

Una verdadera educación para los indígenas debe contemplar no sólo la traducción de su lengua al castellano, o enseñar a leer a éstos en su lengua y español, además de ello, es importante que se conozcan los saberes en resistencia que han perdurado en la memoria, así como entender la cosmogonía de cada uno de los pueblos, no se puede hacer un programa de educación para todos los indígenas pues como se afirmó existen diversos grupos indígenas, cada uno con sus propias particularidades para explicar la realidad que los rodea.

### **3.4. La cultura popular indígena en Chiapas**

#### **3.4.1. “Nosotros y vida comunal”**

Para los pueblos Tojolabales y Tzeltales, algunos habitantes de las comunidades zapatistas, existen elementos clave que muestran sus formas de organización social, es decir, la forma en que ellos mismos construyen sus figuras de socialidad. Básicamente se relacionan con la manera en que se da la interacción de los individuos y del entorno con la comunidad, de tal manera que se construye un ente comunal que rompe el paradigma que guía a la sociedad “dominante”, como la llama Lenkersdorf (2002), pues en esta forma de proceder deja de ser el centro de todas las acciones el individuo aislado y se coloca al “nosotros” como la clave para todas las formas de actuar y de comportarse de los individuos que forman las sociedades indígenas, es decir, es la práctica comunitaria la que le da sentido a las prácticas del individuo. De suerte que existe una especie de acondicionamiento ambiental, aprehendido desde la infancia mediante la educación que se brinda en el hogar, la cual lleva un sentido de comunidad. Este rasgo comunitario característico se expresa además en la lengua, con palabras

clave, que aluden constantemente al “*nosotros*”, de cada comunidad, (como el caso de la terminación “*tik*” para los tojolabales y los tzeltales).

El lenguaje guía este proceso de interacción comunitario pues existe en la comunicación una forma de expresar al sujeto no como centro del mundo sino como participante dentro de él y de los procesos que en el mundo tienen efecto, una comunicación intersubjetiva, que puede ser entre sujetos u objetos, como los fenómenos naturales, de tal suerte que el hombre no sólo se comunica con otros sujetos, sino con su propio entorno, con lo que se considera al sujeto como un elemento más que se complementa con la naturaleza. Existe una relación en la que los sujetos no son el centro de la acción sino sólo uno de los componentes de una serie de relaciones que forman parte de un proceso más amplio orientado al equilibrio de la naturaleza y el cosmos, por ello la importancia del consenso de la comunidad para realizar actividades que beneficien al pueblo, como la organización de los trabajos para las cosechas, del que resultan: 1) el alimento para la comunidad, 2) el cuidado de la madre tierra, y, 3) el trabajo político y administrativo a la comunidad. La organización y administración de la comunidad siempre va de la mano con esta relación comunitaria, por lo que todas las actividades sociales representan también un trabajo político.

### **3.4.2. Democracia y sentido comunitario**

Para comprender el proceder indígena hay que hablar sobre la toma de decisiones en su vida diaria y que se relaciona con la concepción original de la democracia, un elemento cotidiano en la vida indígena, esto porque el sentido comunitario es el que guía todas sus acciones dándole un significado de “*nosotros*” a todo lo que les rodea: ecosistema, interacciones sociales, fenómenos naturales, contexto, incluso la situación psíquica.

### **3.4.3. La asamblea comunitaria**

Para llegar a consensos coordinados en la lógica del *nosotros* comunitario, las comunidades o pueblos realizan reuniones a las que pueden asistir todos los pobladores, depende el tipo de decisión que se va a tomar, lo importante es que a esas reuniones acudan todos los involucrados en la decisión que se va a tomar.

Esas reuniones políticas se denominan asambleas comunitarias, las cuales son definidas por Carlos Lenkersdorf de la siguiente manera:

"Pueden ser reuniones al nivel de un grupo, de una comunidad local o a niveles más amplios como, por ejemplo, una cañada, una región, etcétera" (Lenkersdorf, 2002, p. 29)

Las asambleas se realizan para darle solución a un problema o para organizar alguna actividad que compete a toda la comunidad, por ello Lenkersdorf explica, continuando con la definición:

"Si se juntan, es para proponer a la comunidad una posible solución, pero no se reúnen para resolver el problema a espaldas de la comunidad. Por eso, con o sin reunión previa, la autoridad convoca a la comunidad y, delante de ella, en asamblea presenta el problema... Tienen que consultar al pueblo que las eligió, y tienen que llegar a una solución conforme a la voluntad del pueblo expresada por consenso...De esta manera las autoridades, finalmente, firman el acuerdo logrado por la misma comunidad. La firma de las autoridades es el reconocimiento oficial por parte de los responsables...Pero no tienen la posibilidad ni el derecho de aislarse o apartarse del pueblo que los eligió, con el argumento de que, una vez elegidos, representan una instancia independiente y autónoma, en la cual ninguno de los electores tiene el derecho de introducirse y de ser escuchado. Las autoridades elegidas no representan ninguna institución por encima de aquellos que los eligieron. Por ello no pueden decidir según sus criterios. Los electores tampoco cumplieron con su función, ni la terminaron, al entregar su voto. Los elegidos, en cambio, tienen la obligación permanente de escuchar a los electores, así como éstos tienen la obligación de hablarles a los elegidos". (Lenkersdorf, 2002, pp. 71-72).

Es en las asambleas donde se puede ver la evidencia del tipo de relacionar colectivo, pues en ellas se toman las decisiones de la comunidad sobre diversos aspectos que involucran cuestiones prácticas para los pueblos, pero que son avaladas entre todos los miembros, en algunas participan incluso los niños cuando se trata de la escuela y la educación por ejemplo, de tal modo que se toman en cuenta todas las opiniones y se logran consensos coordinados antes que intentar subordinar a alguien o imponer alguna forma o actividad sin consultar y evaluar entre todos la posibilidad o viabilidad del efecto que tendrá para la comunidad. Ello expresa la horizontalidad de las relaciones sociales, pues no existe un líder que mande u ordene lo que se debe hacer. Son sólo los viejos, que tienen más experiencia, los que pudieran representar una figura de autoridad, pero siguiendo el actuar tojolabal, basado en este rasgo comunitario, no imponen ni ordenan, sólo son un símbolo de experiencia y sabiduría, que guían a la comunidad hacia el consenso.

Es en la asamblea comunitaria donde los pueblos indígenas ponen en práctica la toma de decisiones comunal de modo que no existe una figura que manda y otra que obedece, como en la democracia moderna, sino que existe una instancia de deliberación donde se discute y se llega a consensos coordinados que han sido guiados por la reflexión y la palabra de todos los integrantes de la comunidad.

Es esta instancia, la asamblea, donde, entre otras decisiones, se eligen a las personas que fungirán como representantes de los pueblos para realizar actividades que involucran a toda la comunidad, quienes deben responder a lo acordado y decidido por la asamblea. Las personas elegidas asumen entonces un cargo el cual deben realizar con honorabilidad.

#### **3.4.4. La figura del cargo comunitario**

La figura del cargo en las comunidades responde a la necesidad que tienen los pueblos para realizar las actividades cotidianas de forma organizada, por ello se elige a una persona con cierta experiencia en el servicio comunitario, es decir, alguien que ha demostrado su capacidad para coordinar actividades públicas, que benefician o tienen como consecuencia el bienestar del pueblo.

Los cargos comunitarios pueden ser para organizar fiestas patronales o para realizar la gestión de recursos de las actividades económicas y políticas de la comunidad. De tal forma, que la figura del cargo comunitario manifiesta una actividad política, en tanto se hace en servicio de la población. La persona que posea esta responsabilidad debe saber hacer los cálculos necesarios para que las actividades que se le asignan funcionen de manera correcta, por lo que establece relaciones estrechas con distintos actores sociales de los pueblos que lo proveerán de recursos materiales y simbólicos para poder cumplir con su tarea, lo cual nos demuestra que la persona que asume un cargo debe trabajar en conjunto con la población pues sin su colaboración no será posible que se lleven a cabo las actividades para las que se le designó.

Por ejemplo, para realizar una fiesta patronal anual, la persona elegida con el cargo de mayordomo debe hacerse responsable de cubrir los gastos de la fiesta, pagar a los músicos y los servicios religiosos, garantizar la comida y la bebida para todos los

asistentes, conseguir los adornos, las vestiduras de los santos o imágenes, cohetes y fuegos artificiales (Bonfil, 2005, p. 67). Para conseguir todos estos recursos, el mayordomo cría animales con su familia de modo que éstos puedan ser los alimentos para la fiesta; pero también se vincula con otras familias de forma que le puedan colaborar con especie para la celebración, esta relación de reciprocidad tiene origen en anteriores colaboraciones para otras actividades, es decir, el mayordomo debe tener una historia de participación en el pasado en otras actividades con familias o con las fiestas que le valió para ser confiable y contar ahora con el apoyo de la población, esto lo explica mejor el trabajo comunitario que será explicado más adelante. Otra de las formas de conseguir recursos es vender en la ciudad productos elaborados por la familia o por las mismas personas del pueblo y, en última, instancia vender su fuerza de trabajo fuera de la comunidad (p. 67).

El cargo comunitario, además de ser un servicio comunitario o público, hace que las personas se involucren en un trabajo que además de implicar una gran responsabilidad les dota de prestigio social y autoridad frente a su población, esto porque para poder asumir un cargo, el elegido debe demostrar su voluntad y capacidad para realizar el servicio público acompañado de una conducta adecuada a las normas de la comunidad y esto incluye invertir recursos y tiempo durante su vida, e incrementar su carga de trabajo cotidiana: la familiar y la económica, sobre todo.

Una persona que asume un cargo, gana autoridad y prestigio porque ha demostrado que sabe cómo hacer las cosas públicas con honestidad y confianza, pero también que puede organizar su tiempo para dedicarle a la actividad política que implica el servicio a la comunidad de modo que tal vez dejará algunas actividades o roles familiares y sacrificará algunos beneficios personales a cambio de ayudar y colaborar en los que representen un bienestar para toda la comunidad.

### **3.4.5. El trabajo colectivo**

Como se mencionó anteriormente, para que las actividades comunales tengan éxito es sumamente necesaria la colaboración, por ello los indígenas tienen una tradición de trabajo cooperativo que no incluye solamente el apoyo a los representantes para lo que implica la vida política o religiosa. Según Bonfil (2005) en las comunidades indígenas los trabajos comunales "se usan para obras públicas, cómo la construcción y

el mantenimiento de los caminos, la edificación de escuelas, la reparación de templos y otros edificios comunales" (p. 61). Pero también se utiliza en apoyo a otros integrantes de la comunidad, como en las siembras o algunas reparaciones de los hogares. Así, más que ser una obligación es un compromiso con los demás integrantes de la comunidad que implica participación y solidaridad de vecinos y familiares.

Lenkersdorf (2002), por su parte explica que la forma real de trabajo colectivo en las comunidades tojolabales debe tener un sentido de nosotros, es decir un sentido de colaborar con la comunidad no sólo para resolver las necesidades y problemas de algunos sino de todos los integrantes de ésta, para evitar que existan desigualdades entre ellos y algunos tengan mayores beneficios que otros. El trabajo comunal es entonces:

"Ayudarnos los unos a los otros en nuestras necesidades y en los problemas. No solamente en las necesidades. Es que también queremos superar los problemas."  
(p. 79).

El trabajo colectivo alude a una forma de concebir el mundo donde la comunidad constituye parte de un todo (del mundo en el que vive), por eso se debe contribuir y trabajar en conjunto, ya que conecta a los individuos como parte de un ente social el cual a su vez les proporciona una identidad y una cultura común (identidad y cultura colectiva) que son compartidas por cada uno de los individuos.

Las ocasiones de trabajo colectivo también forman parte de la socialización de los grupos indígenas, pues tienen un contenido festivo y de convivencia social en el que se involucran los miembros de los pueblos o de la comunidad, por ello, afirma Bonfil (2005), que es una actividad que estimula la participación y refuerza la solidaridad de los grupos donde se realiza de forma que no se trata únicamente de una actividad económica pues involucra actividades lúdicas, simbólicas y sociales, además de las propiamente económicas (p. 61).

Es decir, que con el trabajo colectivo, además de realizar una actividad económica, al tratarse de trabajo, se realizan otro tipo de actividades que tienen como finalidad continuar con el equilibrio que existe en las comunidades, es decir, que la colaboración los hace mantener una relación pacífica y de armonía entre ellos, por ello

se divierten y disfrutan de lo que hacen en conjunto, además de juntos manifestar el respeto que tienen por la actividad que realizan y por el lugar en donde trabajarán.

### **3.5. La Educación indígena**

#### **3.5.1. El saber o el conocimiento indígena**

La forma de aprehender el conocimiento para los indígenas contrasta con las formas en que se difunde el saber burgués de la modernidad dominante. Para los indígenas la aprehensión del conocimiento tiene que ver con la forma en que ellos aprenden a conocer el mundo y como sus experiencias en la vida cotidiana influyen en este aprendizaje. El mundo para ellos, la realidad que viven, es su medio ambiente (*k'inal*, para los tzeltales).

Esta realidad no sólo es su entorno físico, sino todo lo que ocurre en él, desde fenómenos naturales hasta relaciones sociales y relaciones de los individuos con la naturaleza. La forma en que ellos se relacionan con la naturaleza es una manera de experimentar al mundo en varios niveles (Paoli, 2003): relación con el individuo, relaciones familiares, relaciones comunitarias, relaciones de comunidades con otras comunidades y relaciones del pueblo indio (p. 19). De tal forma que el aprendizaje de los indígenas se enfoca a lograr una “vida buena” por antonomasia (*lekik kuxlejal* en tzeltal). (Paoli, 2003, p. 19). El conocimiento no es más que la forma en que ellos aprehenden la realidad cotidiana que viven a través de experiencias correctas o bien elegidas de acuerdo a los modos y formas que han hecho sus padres, sus abuelos, sus ancestros. Es haber entendido que la forma en la que se procede en la realidad es la adecuada según lo que enseñaron sus antepasados para llegar a la vida buena.

La vida buena para los indígenas es una forma de vivir en paz (*slamalil k'inal* en tzeltal), de silencio interpersonal, es decir, sin malos pensamientos o remordimientos, lo cual los hace estar en tranquilidad consigo mismos pero también con su entorno, con la sociedad, con el medio ambiente, con todo lo que los rodea y que tienen interacción. De suerte que para que exista una paz, en el individuo, en la familia, en la comunidad, entre comunidad, en el pueblo indígena, debe existir un equilibrio entre las acciones del individuo y todos estos niveles. El conocimiento que al indígena le interesa aprender es: la forma en cómo lograr ese equilibrio y esa paz con los niveles que se relaciona, cuáles son las estrategias, los métodos correctos que debe elegir para llegar a la *lekik kuxlejal*.

Un hombre sabio, es decir un hombre que tiene conocimiento, es un hombre que ha adquirido una habilidad para resolver problemas de la comunidad con el conocimiento de los ancestros, pero que tiene un método especial, original, innovador, único, "un estilo propio para hacer las cosas, una maña" (p.102).

Aquí se encuentra la confrontación principal entre el saber indígena y el saber burgués. El saber indígena se centra en conocer a la comunidad, al pueblo, al entorno, al medio, a uno mismo, es el conocer cómo las relaciones adecuadas entre esos niveles construyen la vida buena, es también saber cómo comportarse para que las acciones se enfoquen en el bienestar de la comunidad, de la familia, de la sociedad, para que exista un equilibrio entre las relaciones sociales y las relaciones con la naturaleza, entre el hombre y su cosmos. A diferencia del saber burgués que sirve para crear individuos que legitimen el sistema capitalista, totalmente contrario a la realidad indígena, pues fomenta la creación de un hombre individualista, consumista, egoísta y poco crítico de su realidad, de su mundo, de su cosmos, un hombre sometido y maleable, cuyo objetivo es generar individuos que reproduzcan un sistema de destrucción del entorno, de la naturaleza, de las relaciones sociales, y las costumbres y tradiciones milenarias de los pueblos originarios.

Mientras el indígena intenta conectarse con su realidad y comunicarse con ella, el individuo que es producto de la educación moderna lo que intenta es saber cómo la puede dominar, como puede ejercer su poder sobre ella, como domesticarla, someterla a sus designios y sacar provecho de ella, sólo para su beneficio, sin importar el desgaste o la depredación que pueda provocar. La comparación entre estas dos formas de conocimiento nos muestra sus claras diferencias y los sentidos que tienen cada una de ellas. Así como son tan diferentes, son también distintos los métodos que se utilizan para ser aprehendidos y aprendidos.

### **3.5.2. Los maestros indígenas y la forma de aprehender el conocimiento**

En términos de lo que plantea Paoli (2003) la forma de adquirir conocimiento en el contexto que se remite, el indígena, no es más que en la vida práctica del día a día, en las experiencias que los hombres van teniendo, en sus relaciones sociales y con su mundo, en la conciencia que van tomando de su existencia y de la relación que existe

con su medio ambiente. Lo anterior parece ser muy fácil, sin embargo no es tan sencillo llegar a ser un Hombre de *Sabio* o un *p'ijil winik* (p. 125), pues nadie nace sabiendo cómo enfrentar las problemáticas que se presentan en la vida cotidiana, es necesario tener un bagaje cultural que oriente, pero también tener un guía, una persona que ayude a acercarse al camino correcto para vivir.

Para los indígenas tzeltales, la figura del *nopteswanej* es una persona que acerca a los aprendices al conocimiento de lo necesario para la buena vida, es lo que para occidente se parece más a lo que se traduce como maestro. Sin embargo, esta figura lo que hace es sólo aproximar mediante diversas estrategias al aprendiz para que tenga experiencias y esas lo lleven a la forma adecuada de actuar y comportarse con los niveles que conforman el mundo indígena. El maestro indígena proyecta "una actitud y un método para orientarse en ese fluir del *lekik kuxlejal*" (p.118). En este caso el maestro no enseña, sólo orienta hacia experiencias que permitan conocer algo, ese conocimiento no es algo dado y que sólo posea el maestro indígena, al contrario, es un saber comunitario, pero que tiene que ser descubierto precisamente a partir de diversas experiencias por los niños y jóvenes indígenas, incluso también por los adultos y viejos.

Vemos pues como se establece una diferencia entre la figura de poder que tiene el maestro de la escuela moderna y el *nopteswanej*, pues aquí el maestro no posee el conocimiento, sólo es quien guía a su aprendiz hacia él mediante técnicas que ha aprendido en sus experiencias y cree que pueden ser de utilidad para que su aprendiz esté más cerca del conocer. Esto porque el conocer es una experiencia individual, es decir, nadie puede aprender por el individuo al que se aproxima al conocimiento, es una labor personal, sólo se pueden dar las herramientas para aproximarse a la manera adecuada de llegar a su *lekik kuxlejal*; es cierto que existen modos y formas de actuar que se comparten pero no son las únicas, por eso se dice que cuando un hombre es sabio, es porque ha encontrado un "estilo propio de hacer las cosas" (p.102). La principal idea del *nopteswanej* es que con su orientación el aprendiz entienda y con ello aprenda por sí mismo cómo funciona su mundo y cómo debe interactuar en él.

Para que una persona pueda ser *nopteswanej* debe formar parte de la comunidad en donde vive el aprendiz, pues sólo quien conozca el entorno, el medio, la cosmovisión del mundo indígena es capaz de proporcionar las aproximaciones necesarias para que el aprendiz logre obtener el conocimiento que se requiere para poder desenvolverse en el

medio. Muchas veces es el padre, la madre o los hermanos mayores. Sólo alguien que ha vivido en la comunidad desde siempre, conoce las formas y modos de vincularse con todos los niveles de interacción (cómo y en qué temporada sembrar, cómo cortar las hierbas malas, cómo recoger la cosecha, cuándo hacer oración a los dioses, cómo cuidar a los hijos- recién nacidos, niños, jóvenes, adultos, cómo relacionarse con las otras personas, como con los ancianos, etc.), porque se ha relacionado con éstos y por tanto ha desarrollado estrategias para enfrentar la vida en el mundo indígena, pero también debe tener un modo de interesar a los demás en que conozcan sobre el mundo que les rodea. El maestro indígena, por lo tanto, ha desarrollado una especie de método de enseñanza-prácticas didácticas de moral y sabiduría (p. 116) el cual hace que la forma de aproximarse al conocimiento sea atractiva para los demás y no represente una monotonía. Un maestro entonces lo que debe es tener la estrategia para interesar al alumno en vivir la vida del indígena, y en demostrarle lo importante que es para él, mediante su propio ejemplo, por eso podemos decir que la única autoridad que tiene el maestro es autoridad moral, no un saber-poder, como en la educación moderna, sino la experiencia que lo ayuda a guiar a sus aprendices hacia el conocer. Por lo anterior, podemos decir que el *nopteswanej* debe tener como características el "1) conocimiento de aquello a lo que aproxima al otro, 2) modo adecuado de aproximar para propiciar el interés del aproximado y 3) autoridad moral" (p.115).

Cuando se habla de autoridad moral se distingue claramente de la autoridad del maestro de la educación moderna o bancaria, quien impone su razonamiento a costa del interés o la utilidad que pueda tener el alumno en su realidad, pero también de aquella autoridad que impone castigos, vigila el conocimiento adquirido y lo evalúa porque los indígenas tzeltales tienen un modelo de justicia que no se basa en las sanciones sino en la "reconciliación de los corazones", una forma en que el corazón vuelva a estar en la paz y el equilibrio, de lo que se habló con anterioridad ( p.200).

En esa tradición, cuando alguien comete una falta, ha hecho que su corazón no esté en paz ni tranquilidad con la comunidad, ha hecho un daño al equilibrio que se busca con el *lekik kuxlejal*, por eso debe reconciliar su corazón para que se logre nuevamente el equilibrio, es un proceso en el que la forma de lograr la reconciliación la deciden las partes involucradas, y cómo con las faltas se daña a la comunidad, es está quien decidirá el modo en que deberá ser enmendada para que los corazones de los

dañados por las faltas regresen al sitio en donde estaban antes de la falta, se trata de "un cambio de sentimientos para restaurar la armonía social y psíquica" (p. 200). Cuando se comete una falta, ésta no altera solamente a la persona contra quien se cometió, sino que altera el orden de la comunidad que trata de vivir en paz para llegar al *lekik kuxlejal*.

En el proceso de reconciliación debe existir un mediador (sabio en cuestiones de reconciliación, es decir que ha tenido experiencia en el retorno de los corazones) que puede ser una persona o varias de la comunidad, también puede ser una asamblea comunitaria quien aproximará al individuo a reflexionar sobre la forma en que afectó su falta a la comunidad. Una vez que se determine la forma en que afecta la falta al equilibrio comunitario es en esta misma determinación que se encontrara la forma de reparar el daño hecho a la paz comunitaria.

## Capítulo 4. DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN ZAPATISTA

Desde la aparición pública del movimiento zapatista, el primero de enero de 1994, una de las demandas que enarbola el movimiento es el derecho a la educación. En la Primera Declaración de la Selva Lacandona establecen que:

“A los hombres pobres se les ha negado la preparación más elemental para así utilizarnos como carne de cañón”. (EZLN, 1994 a).

Con lo que los zapatistas hacen una reflexión sobre la importancia de mantener sin elementos que les permitan cuestionarse su realidad a los grupos menos favorecidos, pero también definen el lugar que les han asignado las clases dominantes en la sociedad

Por ello, en ese documento, los zapatistas hacen una crítica a los grupos que han detentado el poder, quienes han conseguido beneficio personal y han abogado por sus propios intereses sin importar las condiciones de las personas menos favorecidas, como los grupos indígenas.

A aquellos grupos en el poder, los zapatistas hacen una declaración de guerra y exhortan al pueblo de México a participar en la lucha, pues las demandas que piden no sólo representan las necesidades básicas de los indígenas sino de gran parte del pueblo de México, en ese momento es cuando desglosan sus exigencias, en donde la educación se presenta en el mismo nivel que cualquier otra:

“...Por lo que pedimos tu participación decidida, apoyando este plan del pueblo mexicano que lucha por trabajo, tierra, techo, alimentación, salud, *educación*, independencia, libertad, democracia, justicia y paz.” (EZLN, 1994a).

A partir de la definición de las demandas es que se empieza a hacer el análisis de las problemáticas que requieren resolver para que las demandas sean cumplidas. En el tema de la educación los zapatistas hicieron un buen ejercicio de análisis, en el que, a contrapelo, lograron encontrar los principales problemas que ellos veían impedían se desarrollara una educación útil para ellos.

En primer lugar, se enfrentaban con la problemática de la falta de escuelas en algunas regiones más alejadas de los centros de poder, ello hacía que compararan las condiciones en las que sus padres y abuelos se encontraban, sin encontrar ningún cambio al respecto:

“Nunca se conoció si hay carreteras, nunca se supo ni de nombre de clínicas u hospitales, mucho menos escuela, que se dice escuela, o los salones de la escuela, de la educación. Nunca hubo nada de campañas de salud, no hay programas, no hay becas, no hay nada, estábamos olvidados.” (Subcomandante Moises, 2015, p. 78).

“Porque antes no había carretera, por eso los maestros no querían llegar hasta acá, entonces todos los niños pues así crecieron, no aprendían nada, sólo jugaban y andando en el monte y matando a los pajaritos nada más, así peleando nomas, entre niños, nada más. Ahora, ya lo vimos, toda esa gran situación, es muy pesado, es muy triste, es muy doloroso, porque nuestros padres murieron a manos de los terratenientes. Por eso no entraron en la escuela, no entraban, no estudiaban, así crecían también los niños” (Chiapas Media Proyect, 2000).

Ello justificaba el rezago educativo que había en la región, datos que los zapatistas conocían muy bien y El Departamento de Prensa y Propaganda de la organización denunció en un documento de 1992, el cual aparece a la luz en 1994:

“Educación: la peor del país. En primaria, de cada 100 niños 72 no terminan el primer grado. Más de la mitad de las escuelas no ofrecen más que al tercer grado y la mitad sólo tiene un maestro para todos los cursos que imparten. Hay cifras muy altas, ocultas, por cierto, de deserción escolar de niños indígenas, debido a la necesidad de incorporar al niño a la explotación. En cualquier comunidad indígena es común ver a niños en horas de escuela cargando leña o maíz, cocinando o lavando ropa. De 16 mil 58 aulas que había en 1989, sólo mil 96 estaban en zonas indígenas.” (EZLN c, 1994 b,p. 53).

Los promotores de educación también lo expresaron con sus palabras en los encuentros de los Zapatistas con los Pueblos del Mundo:

“En Chiapas y en toda la zona norte se encontraba en un enorme rezago educativo con los maestros oficiales. No existía ningún tipo de programa para apoyar a los niños y niñas de las diferentes comunidades de la zona, sobre todo a las comunidades indígenas marginadas de nuestro estado”. (Promotores de Educación, Roberto Barrios, 2007a).

Después de verse con la problemática de la falta de escuelas, se encontraron que en algunas comunidades donde sí existían escuelas, los maestros habían abandonado su trabajo a causa del conflicto armado, sobre todo en las zonas en disputa y recuperadas por los zapatistas.

Tomando en cuenta esta situación, los zapatistas hicieron en un primer momento una crítica al gobierno, que nunca se preocupó por educar a los grupos indígenas, pues en muchas zonas no existían escuelas a las que fueran al menos a alfabetizar los niños indígenas:

“Muchos de los maestros que trabajaban algunos días en algunos pueblos salieron

por el temor de que vayan a ser encarcelados en su centro de trabajo y otros tuvieron que ponerse de acuerdo con el pueblo para ver si se podía seguir el trabajo con la situación, y se le dijo que de acuerdo a su voluntad. Es en esa manera que en 94 nos quedamos sin clases". (Promotores de Educación, Morelia, 2007a).

Ante la negativa de las autoridades en resolver esta problemática, pues los niños se estaban quedando sin clases, los zapatistas reiteran su crítica al gobierno, que lejos de ayudarlos complicó la situación intentando controlar las zonas recuperadas, fomentando la violencia en la región y contribuyendo a la salida de los maestros de las zonas en conflicto.

"En enero de 1994 nos obligó a tomar otra vía para pedirle y exigirle al gobierno que nos resuelva este problema. Pero en vez de que nos mande maestros responsables a nuestros pueblos, nos mandó a miles y miles de soldados para atemorizar a los niños, a maestros..." (2007a).

Otros fueron expulsados por ellos mismos, debido a que como los pueblos se encontraban en rebeldía contra el gobierno, los maestros oficiales eran la representación del Estado en la comunidad, por lo que podían ser potenciales espías y actuar en contra del movimiento.

"Ya después del 94 intentaron llegar todavía los maestros del gobierno que trabajaban de por sí en nuestras comunidades, pero luego, pues ya llegaban, pero ya como espías, porque los mandaba el gobierno o sus asesores que vayan a ver qué están haciendo los zapatistas, o cómo se están organizando los zapatistas o qué movimiento tienen. Entonces, (...) esos maestros pues le dan información al asesor o al presidente municipal y entonces decimos que eso no era correcto, pues como ya nos declaramos de por sí en guerra." (Promotores de Educación, La Realidad, 2007a) .

"Esos maestros del gobierno, llegaban con el presidente municipal o con el supervisor, o si no se iban pues con el ejército, cuando ellos... cuando ellos este... mandaban un poco de cuaderno, libro, entonces lo que hacían es que se van con el ejército y reciben apoyo para transportarlo o hacer llegar los libros con un helicóptero, pues entonces, pues es el ejército ¿no? Y entonces ya fue donde dijimos que no está bueno eso, porque nada más nos están espionando pues". (Promotores de Educación, La Realidad, 2007a).

"Allá en nuestra zona hubo un problema con los maestros del sistema de la SEP, después de 1994 empezaron a tener muchos problemas con los pueblos. Empezaron unos a aparecer como espías, otros empezaron a usar el ejército para poder transportar sus útiles escolares, muchas cosas se dieron entre ellos, entonces se decidió suspender sus entradas a nuestra zona." (EZLN, 2013, p. 4).

"Luego a partir del año de 1994 cuando nos declaramos en guerra, algunos maestros se corrieron, algunos maestros se quedaron ya no era por parte de la educación, sino que ya

eran espías, sólo llegaron para ver qué movimientos hacían eso nuestros compañeros, eso lo hacían para llevarles la información al ejército y al gobierno federal.” (Promotores de Educación, La Realidad, 2007b).

“Pues en esos tiempos del alzamiento, el mal gobierno, empezó a usar, a utilizar, no sé cómo se dice, para que sean ellos espía, la oreja, o sea para escuchar que hacen, como se mueven los zapatistas. Entonces los compañeros y compañeras se dieron cuenta que son espías, los maestros, las maestras, los corren”. (Subcomandante Moises, 2015).

Ello les dio pauta para entender que los maestros trabajaban para la reproducción de la dominación, y así comprendieron su actuar con los alumnos, pues se comportaban de manera violenta con ellos, al agredirlos por ser indígenas, castigándolos por no cumplir con las tareas que se les encomendaba o por no entender las lecciones que se brindaban.

“Entonces también con el tiempo nuestros padres y la educación consistía en que los alumnos que llegaban un poco tarde ya no los dejaban entrar, o si no entendían bien algo de que el maestro explicaba, les daba un cinchazo o un varazo, o un castigo que era pasarlos al frente del grupo y los hacían hincar de rodillas sobre unas corcholatas o tapas de refresco por 20 minutos y el otro es que algunos niños los hacían hacer algunos mandados para los maestros, por ejemplo ir a la tienda por algunas cosas que necesitaba el maestro, eso nomás era para que los niños vayan a hacer el mandado y el maestro quedara con las alumnas mayores para abusarse de ellas” (Promotores de Educación, La Realidad, 2007b).

“Los maestros nos dejaban la tarea, al día siguiente nos pedía la tarea, pero si sale mal nos castigaba con jalada de orejas, al otro día teníamos que llevar su leña para su cocina. Según para ellos, es para que aprendamos más a estudiar o entender los temas, o un día nos dejaba sin estudiar para cumplir los castigos.” (Promotores de Educación, La Realidad, 2007b).

Y que la intención de las prácticas violentas y agresivas para controlarlos y reprimirlos, ya sea dentro de la escuela o fuera de ella, justificaba la contrainsurgencia, a la que desde muy temprana edad los niños se iba acostumbrando no sólo por la presencia de los militares, sino por el comportamiento de los maestros hacia ellos, quienes los humillaban y violentaban, enseñándoles que era un comportamiento normal dirigirse así hacia ellos.

Por este análisis comprendieron que el método por excelencia del capitalismo dominante para imponer disciplina y mantener bajo vigilancia a las poblaciones que se quiere controlar, de esta forma los maestros mantenían bajo control a los alumnos indígenas chiapanecos mediante golpes, burlas y castigos.

“Antes del 94 existían de por sí los maestros de gobierno, y entonces, vimos que esto pues no era pues, como querer que aprendan nuestros niños, porque la idea que tienen estos maestros pues es la misma herramienta que tiene el gobierno federal, estatal, y entonces pero de nuestro modo como de por sí somos indígenas pues no (*¿serían o querían?*). A esos maestros y no les importaba si los niños aprendan a leer a escribir, porque en eso tiempo esos maestros pues, ahora consideramos que fueron maestros de *garrotazos*, o sea que si no pones atención te avientan el borrador o una vara y por eso se llaman maestros de *garrotazos*” (Promotores de Educación, La Realidad, 2007a).

Ello justifica también el actuar violento que los docentes ejercían en las escuelas oficiales. Sin embargo, la violencia física no era la única forma de violencia que los maestros ejercían sobre los alumnos indígenas, pues reproducían el modelo de discriminación dictado por la sociedad dominante a los indígenas, promoviendo con ello la inferioridad de los pueblos originarios frente a la de las clases dominantes. De modo que los maestros se sentían con la libertad de abusar, burlarse y agregar cualquier método que sobajara la cultura indígena, justificando y normalizando dicho trato por su origen y condición.

“Otra de las cosas que pasaba mucho en las comunidades indígenas era o es la discriminación hacia los niños indígenas que están en la comunidades, muchos niños eran discriminados por su lengua, por sus tradiciones, por sus culturas, como si los maestros nunca hubiesen sido indígenas, como si ellos no formaran a ser parte de nuestra historia, como si ellos no fueran de nuestra familia, no fueran de nuestra sociedad, esto es algo que los maestros en sí, en ellos mismos negaban o no querían reconocer lo que realmente eran”.

...“Bien saben que los pueblos indígenas a pesar de que estudian en las escuelas oficiales o de la SEP sus hijos, hay muchas discriminaciones, hay muchos maltratos, hay burlas por los niños. A veces los maestros nos pegan, nos obligan en no hablar en nuestra lengua, y no nos dejan hablar como queremos, pero que los pueblos indígenas no saben qué es castellano.” (Promotores de Educación, Roberto Barrios, 2007a).

“A veces también mucho nos pasa, que los maestros no nos quieren ver porque ponemos misma ropa, única ropa, sucio y viejo, pero los maestros nos burlan, no nos quieren ver. Quieren los maestros oficiales que seamos limpios, trajados, pero como los pueblos indígenas no hay donde encontrarlos, no tenemos dinero, no tenemos nada en nuestra vida”. (Promotores de Educación, La Realidad, 2007a).

Por ello encontraron como una justificación natural que no se retomaran ni las costumbres ni las tradiciones, ni las prácticas de conocimiento de los indígenas y que las clases se impusieran en español, pues la intención era que si los niños aprendían lo

hicieran en un idioma que no reprodujera las costumbres de aquello que no significaba un avance para la sociedad.

“No beneficia para el pueblo. Además le trata de robar la identidad, la dignidad, la cultura y la lengua materna que nuestros padres y madres nos han enseñado con tanta paciencia. Esto nos hace olvidar la realidad de la cultura que nos hace avergonzar la dignidad de ser indígenas. El mal gobierno nos burla con nuestra cultura y lengua materna. Nos dan de aprender otras lenguas que desconocemos, que nos hacen ser ignorantes e individualistas y malas ideas para explotar a los pueblos.” (Promotores de educación, La Garrucha, 2007b).

Pues para la sociedad dominante la lengua que era válida y de la que debían aprender era el español, tal como lo hacen ver las políticas públicas implementadas en el país y que se presentan en otro capítulo de este trabajo. Al analizar dicha situación, los zapatistas definieron que esta forma de discriminación, encaminada a renegar de sus raíces, se enfocaba a exterminar la lengua, los valores, las tradiciones y las prácticas de conocimiento indígena:

“Todo lo que enseñaban los maestros también era para tratar de exterminar nuestras lenguas, costumbres y tradiciones, sobretodo la riqueza de saberes que existen en las diferentes comunidades de nuestro estado.” (Promotores de Educación, Roberto Barrios, 2007a).

Y que lo que enseñaban no era útil ni práctico para su vida:

“Tampoco respondían a las necesidades que las comunidades necesitaban para fomentar nuestras culturas y tradiciones.” ( 2007a).

Además, identificaron una forma de violencia simbólica y discriminación hacia los indígenas, en la medida que los métodos disciplinarios no sólo se relacionan con el sometimiento a castigos y burlas, sino que a través de reglamentos, estrictos y que sirven para la cultura burguesa, se imponen formas de vestir y de manejar los cuerpos, transgrediendo con ello las prácticas de conocimiento indígenas en donde la expresión de la corporalidad es limitada y atiende también a reglamentaciones extrañas, fuera del conocimiento indígena.

“Las escuelas federales más en la ciudades no nos acepta con esta forma de vestir, que nosotros nos vestimos como indígenas, como mujeres en las ciudades tienen que estar uniformados todos los alumnos, y como mujeres tenían que están con minifaldas, pero nosotros como indígenas no estamos acostumbradas a usar esa forma de vestir” (Promotores de Educación, Morelia, 2007 b).

Con ello se ganaban dos cosas: 1) Ir desapareciendo las lenguas y por ende las culturas indígenas y; 2) Seguir reproduciendo fuerza de trabajo, pues los niños que no podían adaptarse al ritmo de trabajo del profesor, o no podían aprender la lengua tenían

que abandonar la escuela y entonces introducirse a las filas de la población trabajadora, reproduciendo con ello la estructura de clases y de explotación del sistema capitalista.

La nula importancia que los maestros oficiales daban a la cultura así como la imposición de una lengua ajena a ellos, que no puede representar todo lo que son los grupos indígenas, se traduce en discriminación.

Es por ello que en el análisis realizado por los zapatistas, la figura del maestro oficial fue duramente criticada, pues para ellos los maestros no estaban preparados para hacerse responsables de la educación de un niño indígena, justamente porque no eran de las regiones en donde daban las clases y no conocían la realidad del mundo indígena en el que estaban, pues no sabían la lengua originaria ni estaban acostumbrados a las condiciones de la región donde impartían clases:

“Porque los maestros que preparaba el gobierno, pues no sabían la lengua de nuestros pueblos ¿verdad? Entonces en esta manera fue terminando las lenguas...Entonces los programas de gobierno respondían las necesidades que tienen los pueblos, ¡no!”

...“No sabían las lenguas y además estaban muy lejos las comunidades, no querían caminar tan lejos. Entonces era un problema para ellos y nunca se obtuvo la solución, una alternativa ¿cómo le van a hacer?” (Promotores de Educación, La Realidad, 2007a).

“En la primaria sabemos que existen seis grados, o sea que de primero a sexto grado, pero de los seis grupos sólo llegan dos o tres maestros, por eso fuimos mal atendidas en los pueblos indígenas. En los días de clases son cinco días a la semana, es lo que debería de ser, de lunes a viernes, pero no son cumplidas, a veces llegan dos o tres días a la semana y trabajan medio tiempo, o sea que sólo trabajan medio día. Pero a veces todavía llegan borrachos, que llegan a pelear con su mujer sin que nos explica o sin que nos atiende, en el estudio, nos regresa a la casa y nos dice que sería hasta el día siguiente (Promotores de Educación, La Realidad, 2007b).

A partir de esas reflexiones, los zapatistas consideraron que el hecho de mandar maestros de mala calidad representaba también una forma de discriminación y violencia hacia ellos. Lo cual se complementaba con la imposibilidad de desarrollar una estrategia pedagógica adecuada pues no contaban con una preparación ni para formularla ni llevarla a la práctica; se mostraban muy desinteresados en cumplir su tarea de maestros indígenas pues entre muchas situaciones que se presentaban, el ausentismo docente era común y el alcoholismo alcanzaba al grupo magisterial:

“La estrategia pedagógica implementada por los profesores, los materiales didácticos no era acorde con la forma de vida indígena ni con los modos de aprehender el conocimiento indígena.”

...“Es cierto que en las escuelas del mal gobierno de por sí no enseñan bien, lo estamos viendo, a veces no llegan los maestros...”

...“Después los que terminan sexto, no saben ni sumar, ni restar, menos otra cosa, está peor la educación oficial.”

...“En esta zona hay muchas escuelas, pero no hay maestros, los maestros, medio borrachos llegan unos días a la semana a dar su clase.” (EZLN, 2013 b).

La pobreza en la que se encontraba la región, las dificultades de acceso a ella y a comprender la cultura indígena, eran elementos que quizá influyeron para que los maestros perdieran interés en cumplir su trabajo, para que la SEP enviara profesores bien preparados, o para que estos últimos decidieran asistir a trabajar a una región tan complicada, porque a fin de cuentas la institución abandonaba a los maestros a su suerte en el ambiente hostil que tenían que vivir los indígenas.

Ese abandono, los zapatistas lo identificaron cuando comprendieron que no existían materiales adecuados que promovieran buenas condiciones de aprendizaje para los niños indígenas, pues el material didáctico que se utilizaba en las escuelas donde llegaba, como los libros de texto gratuitos de la SEP, no tenía ningún sentido para los niños, pues estaba adaptado para una cultura y un lenguaje que no era el de ellos:

“Los maestros nos entregaban el paquete de libros sin que nos explica bien cuál es el significado de la materia o dónde se puede practicar lo que estudiamos. Todos los temas son desarrollados por ellos, donde no respetan nuestra cultura, nuestra lengua materna.”

...“En la tema de los libros que venían no nos servían como indígenas, no son temas que ni siquiera se entienden, o no son útiles para nosotros como indígenas.” (Promotores de Educación, La Realidad, 2007b).

Ante ello, los zapatistas comprendieron que esto era así porque los encargados de desarrollar los contenidos y materiales didácticos eran personas extrañas a ellos y a las costumbres indígenas, por ello no contaban con un conocimiento que les permitiera desarrollar materiales acordes a la realidad de los alumnos, ello incluía la falta de conocimiento de las del medio en el que se encontraban los alumnos, pues, los libros de texto en algunas zonas se humedecen o se tienen que cargar muchos kilómetros.

“En la escuela federal nos entregaba paquete de libros, era una carga tan pesada para nosotros como indígena, que ni siquiera pudiéramos cargar un poquito de pozol por la carga tan pesada... Con esa carga tan pesada teníamos que caminar horas, porque en algunos pueblos indígenas sólo hay una escuela y algunos pueblos que no lo tienen.” (Promotores de Educación, La Realidad, 2007b).

“Todos los materiales son un grupito de personas quienes los preparaban sin que los

pueblos indígenas sean tomados en cuenta o su palabra, cuáles son los temas que sean necesarios en las comunidades.” (Promotores de Educación, La Realidad, 2007b).

Otra problemática importante detectada en el análisis zapatista era la forma y el tipo de conocimiento que se difundía, uno que no era práctico ni útil para los niños indígenas que asistían a la escuela, porque nunca se pensó en la necesidad de desarrollar una educación adecuada para los grupos indígenas, que cuentan con una visión particular del mundo y la realidad, la cual muchas veces no es compatible con el conocimiento preciso y exacto que promueve la ciencia o el saber burgués.

“No existía ningún tipo de programa para apoyar a los niños y niñas de las diferentes comunidades de la zona, sobre todo a las comunidades indígenas marginadas de nuestro estado”. (Promotores de Educación, Roberto Barrios, 2007a).

“Los que preparan la educación que imparten en las escuelas oficiales se han preocupado en desarrollar planes y programas de estudio en todos los niveles favoreciendo a los intereses del poder, nunca se han preocupado de elaborar un modelo de educación de acuerdo a las necesidades de los pueblos y a la realidad nacional e internacional.” (Promotores de Educación, Oventic, 2007a).

Es a partir de esta reflexión, que los zapatistas comprenden que la educación oficial se enfoca en educar sólo a los que pueden reproducir el sistema de explotación en el que viven, por ello, para reproducir la situación de clase y de marginación en la que fueron sumergidos los indígenas las escuelas del estado repiten el mismo modelo que la sociedad y el poder impone a los grupos originarios.

“La mala calidad de educación e inhumana que padecemos como en cualquier parte del mundo, principalmente los más desprotegidos y olvidados. Los modelos educativos que existen en cualquier parte del mundo han servido únicamente a la destrucción de la humanidad, de la naturaleza y a los intereses de los grandes capitalistas y explotadores de la humanidad.” (2007a).

“La SEP que enseñan puras mentiras, porque es así lo que los obligan a enseñar y practicar por el sistema capitalista, que la educación sólo sirve para enseñanza individual.” (Promotores de Educación, La Realidad, 2007c).

Con esta reflexión, los zapatistas comprendieron que su condición de pobreza, marginación y discriminación era producto de un sistema global, que oprime y explota a los grupos desfavorecidos, y que la intención del Estado capitalista al impartir una educación pública es que la población desfavorecida, como los indígenas se incorporen a las filas de la explotación:

“La idea del mal gobierno es irse a trabajar con los explotadores que ni siquiera saben que fue a ayudar al enemigo. Porque la maquiladora de los imperialismos es bueno para ellos,

cuando vamos a regalar nuestra mano de obra barata para ponerse más ricos a ellos.”  
(Promotores de educación, La Garrucha, 2007b).

No era extraño que los zapatistas identificaran a los maestros oficiales como parte del gobierno y del sistema de dominación capitalista, pues mediante el trabajo docente se imponía la lengua y el conocimiento del grupo dominante, pero también se reproducían los modos de explotación y sujeción para que fueran normalizados.

La necesidad de combatir este modelo de imponer conocimiento y disciplina que sólo sirve en una sociedad lejana a las comunidades indígenas chiapanecas, es la que hace que surja la idea de crear una educación autónoma que contemple las especificidades de cada pueblo.

Para su construcción se realizaron discusiones en los pueblos que se orientaban a la problemática educativa en las que recuperaron las problemáticas mencionadas con anterioridad, enfocándose a resolverlas más o menos de la siguiente manera:

### **Comparación entre problemáticas y propuestas para desarrollar la educación zapatista**

<b>Problemática</b>	<b>Propuesta de solución</b>
Falta de escuelas en algunas comunidades	Construir, fundar o recuperar espacios físicos para hacer escuelas.
Falta de maestros en algunas comunidades	Formar a sus propios maestros
Los maestros oficiales golpeaban a los niños cuando no entendían o no cumplían con lo que les imponían.	Los maestros deben provenir de las mismas comunidades, que conozcan los métodos de enseñanza tradicionales, y las formas de ejercer justicia y resolver problemas cuando los niños no comprendan las lecciones o no quieran trabajar.
Los maestros oficiales (monolingües y bilingües) discriminaban a los niños por ser indígenas	Los maestros, deben provenir de la misma comunidad para comprender la realidad indígena de los niños, además de que en su formación debe ser complementada con los principios éticos del movimiento zapatista para que no se sientan superiores por su función o se corrompan (que bajen en lugar de subir, sirvan en lugar de servirse).
Los maestros oficiales ejercían una violencia simbólica con la imposición de normas y comportamientos ajenos a ellos.	
Los maestros oficiales eran parte del Estado mexicano y adoptaban un comportamiento paramilitar y contrainsurgente.	
Los maestros oficiales que existían no contaban	La formación que reciban los maestros será propuesta y aprobada por las comunidades en asamblea sin que ella interfiera o transgreda sus usos, costumbres y prácticas de

<b>Problemática</b>	<b>Propuesta de solución</b>
con una capacitación acorde con la realidad indígena o no querían trabajar en esas zonas, por lo que se desentendían y descuidaban a los alumnos.	conocimiento.
El sistema oficial de educación pretendía desaparecer la cultura indígena con la imposición de una lengua y costumbres extrañas para los niños indígenas	Se promoverá el uso de la lengua en la enseñanza, para que los que la hablan comprendan las lecciones y los que no hablan la aprendan y así se pueda mantener y practicar.
No existía un programa de estudios acorde a la realidad de los niños indígenas	Se creara en asamblea un nuevo programa de estudios basado en las costumbres, tradiciones y prácticas de conocimiento indígenas que se complementara junto con el saber occidental rescatable.
El material y las estrategias didácticas no estaban desarrolladas para la realidad de los niños indígenas.	Se propondrán las estrategias didácticas que se adapten a la realidad de los niños indígenas.
Los maestros oficiales y la escuela moderna trabajaban para reproducir el sistema de dominación capitalista	Los maestros deberán formar a los niños zapatistas para formarse como buenos zapatistas, con lo que se buscará perpetuar el zapatismo.
La educación que impartía el Estado Mexicano reproducía el sistema de explotación de clases, cuyo fin para los indígenas era que se reprodujera el sistema de explotación.	La educación servirá para reproducir el zapatismo en las siguientes generaciones y para terminar con las relaciones de dominación que impone el capitalismo a los indígenas.

Fuente: Elaboración

propia

A partir de estas problemáticas detectadas y de las propuestas que se formularon, comienza la formación de los promotores educativos, en colaboración y con el apoyo de ciertos colectivos solidarios, como, por ejemplo en el caracol La Garrucha, participaron colectivos como Semillita del Sol, Xaxalchi y Puente de las Esperanza (EZLN, 2013 b, p.31) colaborando en la capacitación de muchos de los formadores, actualmente promotores, quienes son los que ahora imparten las clases en las escuelas zapatistas, o los que capacitaron a los actuales formadores.

Cada zona comenzó a desarrollar bajo estas premisas y de acuerdo a sus posibilidades, pequeños centros en donde se impartía una educación primaria que respondía a las demandas de las comunidades, planteadas desde el levantamiento armado en la primera declaración de la selva lacandona, retomando claramente los

análisis de la realidad que los zapatistas tenían planteados desde 1992 mediante el Departamento de Prensa y Propaganda de la organización. (EZLN, 1992, p. 53)

En 1994 se empiezan a hacer las primeras discusiones sobre lo que ocurriría con la educación de sus hijos en Oventic (en 2003 se convertirá en Caracol), ahora que existía un conflicto declarado con el gobierno federal y por tanto directamente con la instancia que controla la educación a nivel nacional. Para ello, se comenzaron a plantear reuniones con los maestros oficiales e intentar encontrar la forma de solucionar el conflicto relacionado con la educación que devendría para las escuelas de la región si no se fijaba una postura. Al respecto, los maestros oficiales intentaron participar con el proyecto zapatista pero con el paso del tiempo dejaron de lado su participación pues no pudieron con la carga que significa no recibir un pago por las labores que realizan.

“En un principio citamos a los maestros y maestras que trabajan en las escuelas oficiales, con el propósito de invitarlos a participar con nosotros en otro tipo de educación. Llegaron más de cien maestros del gobierno a una reunión que tuvimos, pero se vio difícil organizar el trabajo con ellos, no porque no quisieran participar con nosotros, sino porque están acostumbrados a recibir paga.” (Muñoz, 2004)

Mientras esto sucedía en el centro de la zona de Oventic, en la comunidad de Cerro de Agua de León, comenzaron a alfabetizarse gracias a la voluntad de los pocos compañeros que sabían leer y escribir. Por otro lado en la Comunidad desplazada de Polhó, con el apoyo de grupos solidarios, se comenzó con el proyecto educativo justo después del desplazamiento en 1997. Por su parte, este mismo año también comenzaban con su educación autónoma la Zona de la Realidad, con las discusiones preparatorias para sus planes de estudios. Mientras que e en 1998 se comienza a capacitar la primera generación para secundaria en la Zona centro de Oventic.

“Se pensó citar a los jóvenes y jóvenes de la zona, quienes llegaron un 12 de diciembre de 1998 aquí a Oventic. Ellos eran estudiantes y todavía no tenían la costumbre de ganar. Apenas se juntaron ese día 19 muchachos y muchachas, quienes, convencidos de la necesidad de la educación, se capacitaron durante dos años consecutivos, antes de ingresar a la secundaria.” (Muñoz, 2004)

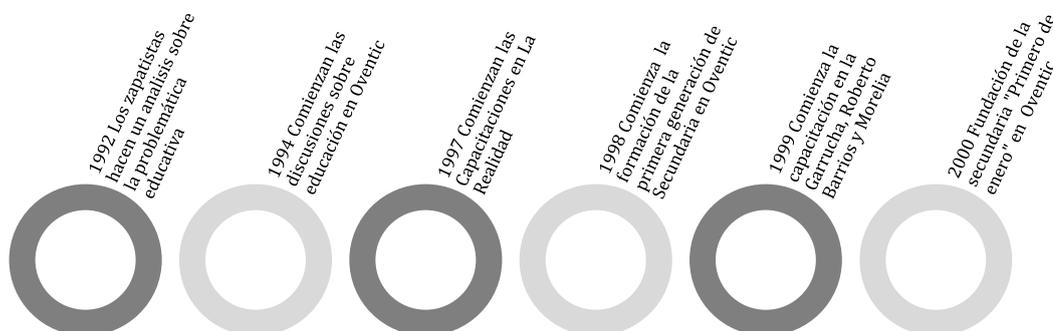
Es necesario mencionar que en la zona centro de lo que hoy es el Caracol de Oventic, el problema educativo de nivel primaria estaba más controlado que en otras zonas, es decir, sí existían escuelas primarias oficiales y muchos niños zapatistas estaban escolarizados pero con una preparación deficiente, pues la calidad de las escuelas distaba mucho de un buen nivel académico, por ello y ante la necesidad de formar a sus

propios promotores, ya por la salida de los maestros oficiales o porque éstos no respondían a las necesidades de los pueblos zapatistas, se fundó en el año 2000 finalmente, la Escuela Secundaria Primero de Enero, después de dos años de capacitación que recibieron los nuevos educadores de las comunidades.

“Se decidió empezar la educación secundaria por que las escuelas primarias oficiales existen en las diferentes comunidades aunque sean de muy mala calidad pero ahí están” (Promotores de Educación, Oventic, 2007a)

El objetivo de esta escuela fue, y sigue siendo, formar a los promotores de educación que impartieran clases de primaria, acorde con la realidad inmediata, pues comprendieron que antes de construir una escuela primaria autónoma era necesario formar a sus propios maestros, y así lo hicieron. En las otras zonas la educación fue un problema que se empezó a resolver hasta 1999, cuando se iniciaron las capacitaciones en La Garrucha, Roberto Barrios y Morelia (EZLN, 2013 b). Aunque en los Encuentros de los Pueblos Zapatistas con los Pueblos del Mundo los promotores expresan haber comenzado su educación en el año de 1999 en el Caracol Morelia, algunas investigaciones (Muñoz, 2004 y Pinheiro, 2013) expresan que habían empezado a discutir el tema desde el año de 1995 e incluso algunos pueblos o municipios autónomos comenzaron a impartir clases con las personas que contaban con escolarización. En los Cuadernos de trabajo de la escuelita zapatista se establece que las discusiones se realizaron entre 1996 y 1997, hasta que en 1999 se materializa formalmente la educación autónoma con las primeras clases impartidas a los niños.

### Proceso del desarrollo de la Educación Zapatista



Fuente: Elaboración propia

La idea de trabajar de forma autónoma, después de que el gobierno no cumplió con lo acordado en las negociaciones de San Andrés y que los pueblos zapatistas deciden tomar en sus manos la resolución de sus demandas sin la intervención gubernamental que se materializa en el 2003 con la fundación de los caracoles, hace que se piense en la necesidad de desarrollar estrategias propias para sostener y fortalecer el movimiento, es por ello que se decide crear un Sistema Educativo Rebelde Autónomo Zapatista (SERAZ), el cual responda a las necesidades del propio movimiento y las comunidades que se agrupan en él y en ese sentido integrar en el SERAZ a todas las escuelas primarias y secundarias zapatistas de la región.

Desde entonces, el apoyo de la base social es crucial para el desarrollo de la autonomía de la región y del proyecto educativo que se proponían desarrollar los zapatistas, como parte del proyecto de autonomía global, creciendo y fortaleciéndose cada vez más.

A partir de la nueva forma de estructurar el movimiento y la organización, todas las acciones se enfocaron en cubrir las demandas zapatistas sin recibir la ayuda del gobierno mexicano o de las instituciones que dependen de él, por lo que la lucha era más difícil y tuvieron que buscar e inventar sus propios recursos para mantener la autonomía, con lo que incorporaron de manera más evidente a su lucha los modos de resistencia indígena que milenariamente habían subsistido.

En el año 2003 los zapatistas anuncian una nueva estrategia de lucha (EZLN, 2003e) que empalma la resistencia y la práctica de poder, con ella demuestran la posibilidad de la construcción de espacios totalmente autónomos, los cuales serán el punto de encuentro entre los zapatistas y con la sociedad mexicana. Lugares en donde se llevarán, por la vía de los hechos, el cumplimiento de sus demandas. Con ello demuestran la capacidad de construir el poder desde abajo, desde las mismas comunidades y con sus propios mecanismos y posibilidades la resolución de las demandas por las que luchan.

Ello demuestra un nuevo paso para el movimiento en el que logran articular redes de resistencia de sus propios pueblos y municipios autónomos, generando también un espacio de comunicación e interlocución (González, 2013), pero más que ello, demuestran la posibilidad real de realizar la emancipación social desde la práctica de la autonomía, no sólo con la construcción de los espacios para la gestión de las

actividades de gobierno, también en la construcción de espacios libres en los que ellos mismos deciden cuáles serán sus formas de relacionarse entre sí, sus formas de socialidad, que van desde resolución de conflictos hasta el desarrollo de proyectos o políticas a favor de sus poblaciones, es por ello que para cumplir esta meta deben abrir una estrecha comunicación con toda su base.

La nueva estrategia fue la puesta en práctica de la autonomía real, con la fundación de los Caracoles, antes Aguascalientes, y de las Juntas del Buen Gobierno. Los primero los espacios de encuentro entre comunidades y la sociedad civil solidaria; las segundas, las instancias que se ocuparán de gestionar estos espacios, con ello muestran también que han logrado transitar a un momento de su lucha en el que ellos, previamente preparados con arduo trabajo, se encargarán de decidir sobre todo lo que compete a la vida de los zapatistas.

Ante un evento de tal magnitud, los zapatistas que encontraron la forma de cumplir sus demandas, fue necesaria la preparación de las bases de apoyo, de compartir saberes y propuestas entre ellos, para llegar a acuerdos sobre cómo lo podían y debían hacer, es por ello que para poder involucrarse éstas tuvieron que participar en las actividades que ellos mismos plantearon que resolverían sus problemáticas.

Ya desde las primeras discusiones que se realizaron en los pueblos sobre cómo resolver el problema de la educación, se habían planteado la capacitación de sus propios docentes, para no depender de la ayuda de personas extrañas a la comunidad y regresar al círculo de la imposición de saberes y conocimientos que no eran prácticos para la comunidad. Pero cada comunidad, pueblo o municipio lo resolvió de acuerdo a sus propias posibilidades.

Este momento, el 2003, representa para el movimiento una ruptura, porque logran establecer un acuerdo todos los integrantes del movimiento, ya no sólo la comunidad, y crean instancias comunes para todos, que puedan y sirvan a sus problemáticas y demandas particulares, llega el momento de demostrar que su propuesta política es posible realizarse pues lo han demostrado con la capacidad de generar instancias en cada pueblo, municipio autónomo y región para resolver sus problemáticas cotidianas, pero los métodos y estrategias habían sido muy particulares y los avances muy desiguales, por ello, con esta nueva intención, se dan a la tarea de estandarizar procesos en las instancias creadas, para que de forma coordinada, entre

pueblos, municipios rebeldes, regiones y zonas, se lleven a cabo, si no los mismos procesos, por la particularidad de cada uno, sí procesos coordinados y organizados, para poder medir resultados y entender los retos o las áreas de oportunidad.

Con esa iniciativa, se separan del control que ciertas organizaciones y ONG's, mantenían sobre el movimiento zapatista, imponiendo proyectos porque ellos proporcionaban el financiamiento. A partir de entonces, los zapatistas elaborarán sus proyectos con sus propios recursos y mediante una lucha de resistencia.

Es por ello que junto con el anuncio de la transformación de Los Aguascalientes en Caracoles y el nacimiento de las Juntas del Buen Gobierno, también egresan los primeros estudiantes de la Escuela Secundaria "Primero de Enero", que serán los primeros promotores, "certificados", por el Sistema de Educación Rebelde Autónomo Zapatista. Con lo que demuestran nuevamente que ya pueden practicar totalmente la autonomía en la educación.

La implicación es de gran trascendencia, porque desde ese momento habrá una reproducción del modelo educativo que los mismos zapatistas elaboraron, además es puesto a la práctica por ellos mismos y para ellos mismos, lo que confirma su capacidad para construir sus propias figuras de socialidad.

Ello es de gran relevancia para el análisis porque con este resultado se confirma la posibilidad de transformar las fuerzas, no sólo en el campo de la educación, sino también en el político, pues con la creación de estas nuevas instancias que concretan la realización de trasladar el poder a lo social y de convertirla en un medio para lograr un fin: la autonomía global.

Pero además, como la política es el eje por el cual se mueve la autonomía global, esta transformación pasa por todos los demás ámbitos de la autonomía, incluida la educación, por ello es muy simbólico que egresen los primeros promotores certificados por los zapatistas, lo que muestra que ya cuentan con los recursos humanos necesarios para seguir reproduciendo su educación, la que ellos mismos crearon desde las primeras críticas al sistema oficial y las asambleas en donde decidían quienes serían los promotores y cuáles serían los contenidos de las clases en las escuelas, construyendo no sólo un modelo de educación sino la historia de lo que ellos llaman la *Otra Educación: la zapatista*. Una instancia capaz de manejarse autónomamente para elaborar sus propias formas de educar.

#### **4.1. Encuentros de los Pueblos Zapatistas con los Pueblos del Mundo**

La autonomía planteada por los zapatistas no implicaba el cerrarse y aislarse de la sociedad, como nunca lo ha implicado, por esta razón mantuvieron siempre un diálogo con la sociedad que se solidariza con ellos, de forma que durante su largo camino han compartido sus acciones, sus sentires e incluso sus análisis sobre la sociedad y el mundo a través de diversas vías, una de ellas ha sido la tradición de los comunicados emitidos por el Subcomandante Marcos, hoy Galeano, y ahora por el Subcomandante Moisés.

Otra de las maneras de comunicarse con la sociedad solidaria han sido las series de encuentros y eventos a los que han convocado, siempre contando con gran afluencia y participación, en los que ellos comparten sus experiencias y los invitados comentan, proponen aspectos que les parecen relevantes y expresan dudas o preguntas sobre lo que no entienden de su proceso autonómico. Esta última forma de comunicarse con la sociedad solidaria, representa las palabras de los involucrados en el proceso de autonomía pues son los indígenas zapatistas quienes toman la palabra en las plenarios exponiendo sus logros, avances, dificultades y quienes contestan las preguntas o dudas que surgen desde los compañeros solidarios que acuden a sus invitaciones. Las palabras dichas por ellos mismos muestran las prácticas que han realizado para la construcción de su propia educación.

En este marco de interacción y comunicación con la sociedad civil en el año de 2006 la Comandancia General del Ejército Zapatista de Liberación Nacional convocó, junto con las autoridades de las Juntas del Buen Gobierno y los Consejos Autónomos, a una serie de encuentros denominados, “Encuentros de los Pueblos Zapatistas con los Pueblos del Mundo” en donde se presentaron los logros del proceso de autonomía que hasta entonces había construido el movimiento social.

El primer encuentro se realizó el 30 y 31 de diciembre del 2006 y el 1 y 2 de enero de 2007, en el Caracol de Oventic, donde hubo una mesa dedicada a “La otra Educación” en la que se expresaron las experiencias de las autoridades civiles en el aspecto educativo enfatizando en lo que se entiende y lo que se quiere con la educación autónoma y en cómo han logrado organizarse en torno a ella. Se explicó que se quiere construir, a partir de la educación heredada por sus ancestros, una educación que responda a las verdaderas necesidades de las comunidades buscando con ella una

acción transformadora de la sociedad (Aguirre, 2007, p. 17). Ante las dudas e inquietudes que se suscitaron en este encuentro, de parte de la sociedad civil solidaria por conocer más sobre la Otra Educación, se planteó resolverlas y trabajarlas en el siguiente encuentro, realizado del 20 al 28 de julio de 2007 donde se expusieron los logros y limitaciones que han tenido en sus acciones desde el levantamiento de 1994.

El tercer encuentro, realizado del 28 al 31 de diciembre del 2007, fue dedicado a las experiencias de las mujeres en el movimiento zapatista, en el que también hubo sesiones dedicadas a la educación. En este encuentro se mostraron los avances logrados por las mujeres al incorporarse al trabajo en la comunidad, específicamente en el campo educativo, que por un lado les ha proporcionado la capacidad de reflexionar y cuestionar su lugar como mujer en la comunidad, con ello reconocer sus derechos y pelear por ellos en una sociedad sumamente machista, pero que intenta erradicar este comportamiento en la sociedad. Por ello reflexionaron en el encuentro, que la educación es uno de los principales elementos para modificar esta situación de sujeción y es desde el hogar que se comienza a fomentar.

La realización de estos encuentros muestra importancia porque representa el avance de los pueblos zapatistas no sólo en la construcción de nuevas dimensiones de autonomía y en su funcionamiento, más aún, pues en ellos se hizo una evaluación, observaron sus avances, sus dificultades y límites pero sobre todo mostraron cómo está consolidándose su proyecto de liberación compartiendo sus experiencias para contagiar de entusiasmo y que se pueda visualizar la posibilidad de crear espacios liberados.

Después del arduo trabajo que significó para toda la organización la realización de los Tres Encuentros de los Pueblos Zapatistas con los Pueblos del Mundo, los zapatistas se replegaron de la vida pública para seguir trabajando su autonomía, pues el esfuerzo de reflexión hecho para la realización de los encuentros, que implicó movilizar todos sus recursos, les ayudo a visibilizar sus obstáculos y los motivó para superarlos, algo que era posible, porque esta reflexión hecha los hizo darse cuenta de la capacidad que tienen para autogenerar los recursos y poder desarrollar la autonomía de las comunidades.

#### **4.2. Festival de la Digna Rabia**

En ese contexto de repliegue, los zapatistas encuentran la necesidad de promover el desarrollo de los ámbitos que falta trabajar de la autonomía, es por ello que en 2009

llaman a la realización del primer Festival de la Digna Rabia, donde se reencuentran con la sociedad civil solidaria pero ahora para compartir conocimiento con actividades artísticas, culturales y políticas, en este festival participan especialistas solidarios con el movimiento de diversos temas y de todo el mundo, además de la comisión sexta informando de avances de la autonomía y la forma en la que la llevan a la práctica, además, producto del recorrido de la otra campaña, el festival trata de reunir todas aquellas luchas con las que se ha encontrado en el país por lo que el evento se enfocó también en promover la difusión de ellas. En este marco se realizan Conferencias Magistrales y Mesas Redondas, pero el tema de la educación zapatista no está presente directamente. Se trata de un proceso de aprendizaje indirecto del que aprende tanto la base como la sociedad civil solidaria, este mecanismo va a ser reproducido constantemente por los zapatistas con la elaboración de actividades que no sólo tienen como centro el estado de Chiapas, pues la Otra campaña los ha unido con otras latitudes que también difundirán la resistencia y la autonomía según sus modos.

#### **4.3. Carta del Sistema Educativo Rebelde Autónomo Zapatista SERAZ**

En el año 2010, el Sistema Educativo Rebelde Autónomo Zapatista emite una carta para invitar a la comunidad nacional e internacional a estudiar la lengua *tsotsil*, de modo que se pueda compartir un saber de lenguajes nacionales e internacionales. La convocatoria consiste en asistir un periodo al Centro de Lenguas *tsotsil* (CELMRAZ) que se ubica en el Caracol Oventic, con un previo donativo que servirá sólo para cubrir los gastos de manutención de los estudiantes, y aprender la lengua originaria y el español, para los internacionales. Éste es un primer esfuerzo por compartir con la sociedad civil solidaria los conocimientos de los zapatistas, pero también de movilizar sus recursos (promotores y base social) para intentar realizar una actividad masiva en la que ellos sean los maestros de los grupos y personas interesadas en participar. Una forma de demostrar que ellos pueden enseñar al igual que la escuela moderna, pero un conocimiento que ésta no conoce y no sabe difundir.

#### **4.4. Marcha del silencio**

El 21 de diciembre de 2012, se muestra el término del repliegue de las bases y de los zapatistas, con la movilización de decenas de miles de Indígenas por las principales

cabeceras municipales del estado de Chiapas, donde se hizo una toma simbólica de los espacios de forma pacífica, con la denominada “Marcha del Silencio” inician una nueva etapa en donde anuncian sus siguientes pasos.

Reafirmando su distancia de la clase política y partidista que hay en el país, los zapatistas manifiestan que ahora serán más selectivos en sus relaciones con otras organizaciones y colectivos, así como con los medios de comunicación, quienes en este tiempo de autonomía no han colaborado a la difusión de la resistencia y los acosos que han sufrido las comunidades. Por otro lado anuncian que presentaran una serie de iniciativas, dirigidas a esas personas y colectivos seleccionados, que serán finalmente los que no han abandonado ni traicionado nunca al movimiento.

#### **4.5. Escuelitas Zapatistas**

Una de esas iniciativas es la realización de las *Escuelitas Zapatistas*. Se trata de una invitación a los colectivos y personas solidarias con el movimiento a vivir unos días en alguna comunidad con una familia zapatista, para compartir saberes y experiencias de resistencia. Para ello, los zapatistas nuevamente se valieron de la movilización de todos sus recursos, pues en la actividad no sólo colaboraron las familias que recibieron a los estudiantes, sino toda la base del movimiento.

La primera Escuelita Zapatista, primer curso, como le llaman ellos, se realizó en agosto de 2013, y ante el éxito de la convocatoria y saturación de lugares se tuvieron que realizar otras dos actividades, una a finales del 2013 y otra a principios de 2014.

Como se mencionó, para esta actividad se tuvo que contar con el apoyo de toda la base, pues antes de llevar a los alumnos invitados a la comunidad cada caracol tuvo que darles una bienvenida y concentrar a todos en sus auditorios o zonas comunitarias, la bienvenida se acompañó de una serie de charlas introductorias y de procesos de organización para que cada alumno se fuera con su guardián o votán. El guardián o votan era la persona que serviría de guía para los alumnos, no precisamente de la familia que los recibiera, sin embargo, en algunos casos sí coincidió que las familias anfitrionas eran las de los votanes que acompañaban al invitado.

La actividad consistía en pasar una semana en una comunidad aprendiendo como viven la resistencia los pueblos zapatistas, compartiendo con ellos su comida y sus actividades diarias pero también discutiendo el material de apoyo que elaboraron los

zapatistas para la escuelita, de ellos podían surgir dudas o comentarios, los que eran resueltos o platicados por el guardián, la familia y la comunidad en la que se encontraba el alumno, estos cuadernos contenían escrita la experiencia de la autonomía, de modo que en los Tres Encuentros Zapatistas con los Pueblos del Mundo, los zapatistas hicieron una síntesis de su experiencia de 10 años haciendo la autonomía.

En esos cuadernos de apoyo los zapatistas manifiestan en el campo de la educación, el recorrido que tuvieron que hacer para fundar su Educación Autónoma, desde las discusiones en asambleas para nombrar a los promotores, elaborar el plan de estudios, encontrar el lugar para las escuelas, hasta los resultados y los obstáculos con que se encontraron para desarrollarlas, en este proceso los zapatistas nuevamente reflexionan sobre la dificultades que tenía la educación oficial para ser implementada en las zonas indígenas y la forma en que los maestros imponían el saber burgués.

Una vez terminados los días de estancia, el alumno tenía que regresar al Caracol del que formaba parte la comunidad a donde había asistido y nuevamente se presentaban charlas por las bases sobre la experiencia de autonomía, a veces se utilizaban técnicas grupales y representaciones teatrales para poder explicar ciertos temas de la autonomía, para finalizar con una gran fiesta que significaba la clausura de la Escuelita Zapatista, para después partir a Centro Indígena de Capacitación Integral (CIDECI) y que cada quien regresara a su lugar de origen.\*

La experiencia evidenció la capacidad del movimiento zapatista y de sus bases no sólo de movilizar recursos para realizar una actividad de la talla de ésta, también aquella posibilidad que se han planteado desde un principio con la educación autónoma de transmitir un conocimiento distinto al escolar que pueda ser de utilidad no sólo para la vida práctica sino para la reproducción del movimiento zapatista, el cual fue compartido a los alumnos, con la intención de que la lucha se reproduzca en distintas partes del país y del mundo (EZLN, 2013 a). Además de evidenciar la capacidad que tiene cualquier persona de guiar y compartir el saber, para lo cual no siempre se necesita un título universitario o una profesión certificada oficialmente.

---

\* Este breve resumen está basado en la experiencia personal durante la estancia en la Escuelita Zapatista.

#### **4.6. Seminario El Pensamiento Crítico frente a la Hidra Capitalista**

En el año 2015, se convoca nuevamente a una actividad de aprendizaje masiva, se trata del “Seminario El Pensamiento Crítico frente a la Hidra Capitalista”, que se realiza justo después del Homenaje que los zapatistas realizaron al Compañero Luis Villoro y al Maestro Zapatista Galeano. Ese seminario continúa la estrategia desarrollada en otras ocasiones de las mesas redondas y conferencias magistrales, a las cuales acuden ponentes internacionales y la comisión sexta, esta última nuevamente hace una explicación de los avances que tienen en la autonomía, enfocada en los temas de la economía política como resistencia en el movimiento y la resistencia de las mujeres en el movimiento, pues otro de los logros más representativos que se manifiestan en la lucha zapatista es el trabajo que han hecho para erradicar los comportamientos machistas en las comunidades, que data desde la formulación de la Ley Revolucionaria de las Mujeres (1993).

Aquí también se expresan aspectos relevantes de la educación sobre todo los relacionados con la resistencia, más que ver numerosos y avances, el comandante Moisés expone en sus explicaciones como desde la resistencia se ha construido la educación, lo que ha implicado que todas las familias de la comunidad se involucren en el tema para sostener las escuelas y a los maestros y cómo el trabajo colectivo es la base para lograr esto. Las mujeres hablan de la experiencia que han tenido al ser ahora parte de este campo del que antes eran excluidas por asignarles otro papel en la comunidad y en la reproducción de las relaciones de dominación, ahora son parte del campo, ya no sólo como alumnas, también como promotoras y autoridades de educación (EZLN, 2015).

#### **4.7. ConCiencias por la Humanidad**

El año 2017 se desarrolla la actividad “Conciencias por la Humanidad”, un encuentro especializado en las ciencias y el desarrollo tecnológico realizado sobre todo ante la necesidad de los zapatistas de conocer y aprender aquello más especializado y actualizado, pues como lo expresó el subcomandante Moisés, existen necesidades de conocimiento que los compañeros o promotores no pueden resolver, casos de mecánica o de computación, por ejemplo que son indispensables para que el movimiento también vaya avanzando y no se quede con los instrumentos caducos del pasado.

#### **4.8. Seminario de Reflexión Crítica, los Muros del Capital, las grietas de la Izquierda**

Ese año también se realiza el seminario de “Reflexión Crítica, los Muros del Capital, las Grietas de la Izquierda” y la convocatoria para el festival comparte cibernético, el último enfocado a la inclusión zapatista en el campo de lo digital y el internet, reafirmando con ello su intención de seguir actualizando sus conocimientos y adaptarlos a la realidad del mundo, que ahora también puede ser virtual.

#### **4.9. Encuentro Internacional de Mujeres que Luchan**

El 2018 se presenta con una buena cantidad de actividades culturales y de participación de los zapatistas con las personas y colectivos solidarios, así como con el “Congreso Nacional indígena”. Comienza en marzo con el Encuentro Internacional, “Político, Artístico, Deportivo y Cultural de Mujeres que Luchan”, al que son invitadas mujeres de todas las latitudes a compartir experiencias de lucha y de aprendizaje, en él se realizan diversas actividades como charlas, conferencias, talleres, presentaciones artísticas, clases, etc., donde las mujeres expresan su conocimiento y experiencia sobre la perspectiva de género haciéndolo entendible para las menos preparadas, pero también extienden una denuncia a las autoridades y al sistema patriarcal, por los feminicidios y la violencia de género que viven las mujeres día a día.

#### **4.10. Conversatorio: Miradas, escuchas, palabras ¿Prohibido prohibir?**

También, en el mes de abril de 2018 se realiza el “Festival Musiquero” junto con el conversatorio o semillero: “Miradas, escuchas, palabras ¿Prohibido prohibir?”, al que acuden personas del Concejo Indígena de Gobierno, de las artes, las ciencias, el activismo político, el periodismo y la cultura, con las dinámicas anteriores de mesas de discusión y de preguntas de ponentes y escuchas, acompañado siempre de demandas y denuncias de hostigamiento a las comunidades que trabajan en autonomía, pero también de resultados de ésta en otras latitudes y en la zapatista.

#### **4.11. CompArte**

En agosto también de 2018 se realiza el tercer festival “CompArte”, (del cual habían sucedido otras dos emisiones anteriores la primera en julio y agosto de 2016 en

los cinco Caracoles y CIDECI y la segunda en el Caracol de Oventic y nuevamente en CIDECI) , esta vez la convocatoria se hizo para realizar las actividades en el Caracol Morelia, con la invitación a mostrar las expresiones artísticas en resistencia y compartirlas con las bases zapatistas y las personas y colectivos solidarios que acuden a los caracoles, en el festival se presentaron funciones de cine, de teatro, danza, lectura de poesía y declamación, además de conciertos musicales, exposiciones de fotos y demás actividades artísticas, la intención es compartir como siempre con otras latitudes pero también llevar a los espacios más lejanos, como las comunidades zapatistas las diversas manifestaciones artísticas que existen, y con ello demostrar la posibilidad de que todos podemos crear y no sólo las élites.

#### **4.12. Cine Imposible**

Como complemento del festival comparte se realizó en el mes de noviembre de 2018 el festival de “Cine Imposible : Puy ta Cuxlejaltic” (o Caracol de nuestra vida), al que acudieron productores, directores y cineastas reconocidos del mundo del cine, pero también, y no menos importantes, directores de cine independiente, quienes proyectaron sus películas y documentales a las bases de apoyo zapatista, la intención fue nuevamente de llevar el arte a las zonas zapatistas en especial el cine, que es un recurso didáctico muy importante para entender la realidad, pero también se quería con ello motivar y complementar el aprendizaje para los zapatistas que trabajan en los temas de comunicación, cine de ficción y documental (Galeano, 2018).

#### **4.13. Nuevas noticias**

Este año (2020) se ha presentado con grandes sorpresas, pues se ha anunciado la existencia de nuevos caracoles y la intención de fundar otro más, ello refuerza la idea de la posibilidad de construir espacios autónomos, que como la experiencia lo ha mostrado en sus diversas actividades, evidencia la capacidad que han desarrollado para incrementar sus fuerzas, con personas ya formadas para continuar con el crecimiento del movimiento, en ello el campo de la educación tiene un lugar importante, pues gracias a él se cuenta con el interés de seguir aprendiendo y adaptarse a las nuevas condiciones de la realidad mundial.

## **Capítulo 5. PROPUESTA PEDAGÓGICA: PROMOCIÓN Y CONTINUACIÓN DEL PROYECTO POLÍTICO DESDE EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN**

### **5.1. El trabajo del promotor**

Uno de los elementos que se considera de gran importancia que debe desarrollar el promotor, es que éste debe ser alguien que genere confianza en los alumnos, que tenga paciencia para enseñar y comprender las necesidades de los niños, que los respete y respete la cultura indígena, para que no se caiga nuevamente en los comportamientos violentos de los maestros oficiales, por ello los nuevos promotores electos y formados deben cumplir con el requisito de la ética, además de una personalidad flexible y comprensible para la enseñanza de los niños.

“También como promotoras enseñamos a los niños y niñas con mucha paciencia, sin maltrato, respetando la cultura.” (Promotores de Educación, La Garrucha, 2007c).

“En la educación autónoma las y los promotores somos también compañeros de los niños y las niñas con quienes trabajamos, trabajamos más como un equipo juntos.” (Promotores de Educación, La Realidad, 2007b).

El elemento ético le da un valor de suma importancia, con lo que recuperan la forma en la que el maestro indígena consigue que sus alumnos aprehendan la realidad y adquieran conocimiento del mundo, esto tiene mucho que ver con la forma en que éste se haga respetar por el aprendiz, este respeto se gana por la impecabilidad de llevar los valores de su cultura y no por imponer miedo a través de castigos o fama de autoritario. Pero también tiene que ver con la estrategia que él tenga para que el alumno encuentre el gusto para aproximarse al conocimiento. Este último factor fue el que tuvo un importante peso para su elección como promotores, porque cuando se empezó con la capacitación en muchas comunidades la población no contaba con ninguna escolarización y no podían cumplir con el requisito mencionado, pero sí con la convicción y la capacidad de movilizarse por su comunidad, con la habilidad de aproximar a las personas a la realidad.

Esto último sólo podía poseerlo una persona que fuera parte de la comunidad en donde se estaban realizando las asambleas y en la que se estaba planteando incorporar un proceso educativo a sus prácticas cotidianas, de modo que se eligieron a jóvenes de los mismos pueblos, pues ellos además conocían las necesidades de su población.

Cada pueblo nombró su promotor para que se capacite y enseñe a los niños, entonces vimos que ya hay más claridad porque el promotor es del pueblo es de su misma gente conoce y habla su lengua, pues no había mucha dificultad en enseñarle a los niños. (Promotores de Educación, La Realidad, 2007a).

Ello recuerda la tradición en la que se adquiere el conocimiento en los pueblos indígenas y la figura del *nopteswanej*, quien orienta a sus aprendices hacia el conocimiento en un ambiente de respeto y confianza, lo cual es reproducido en la práctica de la docencia escolar, que junto con la figura moderna del docente se mezcla para construir lo que los zapatistas denominan el promotor de educación, el sujeto que promueve la transformación desde la educación, compromiso que adquieren estas nuevas figuras con el movimiento, la comunidad y los alumnos.

Eso quiere decir que cuando la comunidad eligió a los promotores tuvieron que confiar en la capacidad de cualquier individuo de la comunidad para ser un futuro profesor, es decir, que la asamblea no vio necesaria la pertenencia a ninguna élite ni poseer un gran conocimiento del saber burgués que imponga valores e ideología de los grupos dominantes e inútil para los indígenas, todo lo contrario, pues si bien se requería un poco de escolarización para este proceso ( leer y escribir básicamente), se tomó mucho en cuenta la convicción, el ánimo de colaborar y la habilidad que tuviera la persona para generar estrategias que ayudaran a aproximar a los niños al saber.

“Yo también pues me dieron ganas de enseñar a los niños y además el pueblo me nombró porque era yo la única que había terminado el sexto y como allá pues el pueblo estaba pidiendo que sólo los que habían terminado sexto, por eso a mí me nombraron y yo también quise porque tenía yo ganas de enseñarle a los niños lo que había aprendido yo también.” (Chiapas Media Project, 2000).

Es importante también mencionar que el trabajo del promotor no se hace de manera aislada, pues la difusión de lo que se va a enseñar, sus métodos de enseñanza, formas de evaluar y todo lo que implique el trabajo educativo que realice debe ser consultado a las autoridades y a los pueblos, de manera que se vive un proceso de práctica democrática a la vez que se encuentra en constante vigilancia con la posibilidad de revocación, si no cumplen con lo que se han comprometido a realizar.

De esta manera se desacraliza y *desmitifica* la figura del maestro de la escuela moderna, quien es un maestro que tuvo que estudiar en una normal u otra institución, haber obtenido un certificado de estudios avalado por la SEP y ser enviado por la institución a una escuela específica a impartir clase, es decir un maestro que ha sido

formado por la educación moderna y debe poseer un saber burgués y todas las implicaciones que ello conlleva.

Esta práctica rompe también con aquellas estructuras e instituciones, como la SEP en México, las cuales regulan la normatividad de la educación moderna que indica cuáles son las capacidades que deben tener los educadores, impuestos por los exámenes de selección y ahora de evaluación en masa pero también rompen con todo el código de un tipo de educación que impone un conocimiento universal y homogéneo el cual determina que sólo las personas que lo posean son las más capacitadas para difundirlo mediante métodos arbitrarios, caducos y atrasados los cuales no reconocen las particularidades de cada uno de los alumnos, como las distintas inteligencias, o habilidades de aprendizaje.

Dicho rompimiento *pone en cuestión la funcionalidad de aquellos organismos e instituciones* que hacen una selección arbitraria del personal sin tomar en cuenta que sus verdaderas aptitudes y habilidades deben ser dirigidas a aproximar al conocimiento a los alumnos tomando en cuenta las especificidades de la población con la que el maestro va a trabajar, pues terminan generalizando o estandarizando el conocimiento y asumiendo que en términos de practicidad todos deberían saber lo mismo, por eso se debe enseñar un único saber y este mismo es el que se debe evaluar. Poner en cuestión a estos organismos implica también demostrar su *caducidad y atraso* en -términos de lo que explica Aguirre (2010 a) cuando habla de los mecanismos del buen gobierno, respecto a la necesidad de nuestra realidad para nada homogénea y sí bastante multicultural.

Otra de las maneras de entender que el trabajo del promotor no es aislado, es la forma en la que se le retribuye por su trabajo, pues así como los miembros de la Junta del Buen Gobierno o los promotores de salud, no reciben un sueldo o salario. La forma de cubrir los gastos del promotor es en colectivo, y la comunidad es la encargada de asegurarse que al promotor y a su familia resuelvan los gastos que necesitan para sobrevivir. Es mediante el trabajo colectivo que la comunidad retribuye al promotor su labor como educador del pueblo, de manera que pueden ayudar a trabajar las tierras de la familia o compartirles parte de su producción.

“La zona trabaja colectivamente, entonces el pueblo del promotor de educación, que participa las bases de apoyo en el trabajo colectivo, entonces la propuesta de la junta es que

entonces esos miembros bases de apoyo del pueblo del promotor, 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 promotor. Entonces ya tiene maíz, tiene frijol, tiene algunos animalitos, pero son los compas bases que le van a hacer ese trabajo, entonces no se da un apoyo, no se da un salario a los compañeros promotores de educación, al igual que así a los que preparan a los compañeros, compañeras, promotores de educación.” (Subcomandante Moises, 2015, p.100).

Otro aspecto fundamental para el pleno funcionamiento del SERAZ está directamente relacionado con el entendimiento de que el proceso educativo es una responsabilidad colectiva, es decir, que debe de ser asumido por las familias, por la Asamblea, las JBG y demás autoridades locales. Entre las atribuciones de las familias está la donación quincenal de una determinada cantidad de tortillas y de frijol para la alimentación escolar de las alumnas, los alumnos, las Promotoras y los Promotores de Educación. También la de proveer una cantidad de estos productos al Promotor o Promotora de Educación, una vez que éstos no reciben ningún sueldo por su labor educativa. (Pinheiro, 2013, p. 174).

Si se relaciona el trabajo del promotor con la figura que representa quien posee un cargo comunitario podemos darnos cuenta que la tarea del promotor también se orienta a lograr la vinculación del pueblo pero con la educación. Una primera manera es la contribución de los pueblos para solventar los gastos que se generan cuando él imparte las clases: necesita apoyo con su milpa o su cosecha, o bien, en el cuidado de sus hijos y familia.

Lo anterior muestra el rompimiento con aquella práctica individualista de los maestros de la escuela moderna que no están interesados por alguna comunidad en específico, (la escolar, por ejemplo), sino por un interés particular que se dirige a sólo generar ingresos y salir de una condición económica desfavorable de forma individual, es decir que ven la profesionalización como un modo de salir de la pobreza sin comprender que esta labor de docente es en parte un compromiso con los pueblos, quienes por ejemplo en México están pagando impuestos al gobierno para que se designe una partida del presupuesto en la educación pública.

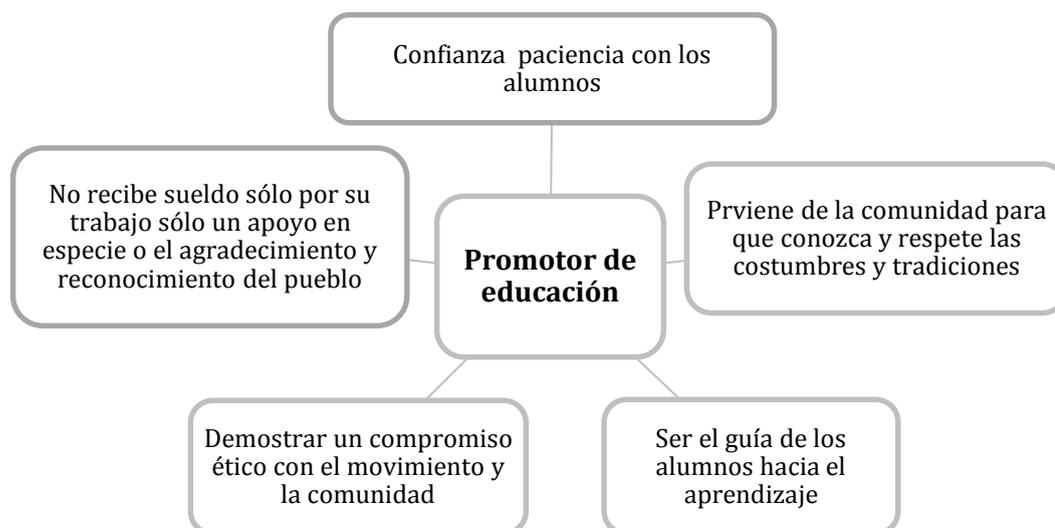
En el contexto que analizamos, el apoyo lo debe brindar el pueblo, y su práctica se ve expresada cuando aportan una parte de lo que ellos tienen para colaborar con el promotor quien por estar realizando la labor educativa no puede obtener los recursos necesarios de manera personal para solventarse. Por lo que la práctica del promotor genera un nivel de organización comunitario de apoyo recíproco, de intercambio de

trabajos y tareas, es decir, que la existencia de esta tarea también genera la interacción del trabajo colectivo y colaborativo de los pueblos zapatistas.

Al no recibir salario alguno por su tarea el promotor y el pueblo han decidido participar en una dinámica no mercantilista suprimiendo el sueldo de las labores del promotor y alejándose de uno de los principales elementos del capitalismo: el dinero. Con lo que observamos que con esta práctica se rompe también con las relaciones capitalistas que pagan al maestro por realizar una tarea de la que sólo él y la institución educativa comprenden cómo debe ser realizada, más nunca lo saben a ciencia cierta los alumnos y los padres de familia. En este caso se establece una relación económica distinta, en la que todos se involucran en el aprendizaje de los niños y el pago por ello no se hace con dinero sino con colaboración mutua, cuyos resultados no son más que los productos del aprendizaje de los niños y el trabajo de la comunidad en este proceso.

Así, algunas de las características del promotor se presentan en la siguiente figura:

### Características del promotor de educación



Fuente: Elaboración propia

### 5.2. Estrategia pedagógica

Para la elaboración de una propuesta pedagógica acorde a la realidad que vivían los niños indígenas, fue necesario que ésta fuera construida no sólo por los docentes y especialistas en educación, o los integrantes de los colectivos solidarios que apoyaron con esta labor, sino también escuchar la voz del pueblo, conocer sus necesidades y entender las tradiciones, costumbres y prácticas de conocimiento, además de darle lugar a la lengua indígena.

Para ello se llevaron a cabo encuentros y talleres en los centros de las comunidades o en los lugares asignados para las capacitaciones con el fin de compartir intereses, experiencias, definir sus necesidades y los objetivos que esperaban con la educación. En esos encuentros se recordó que la educación, al ser zapatista, debía incluir las demandas que el movimiento enarbora como bandera de lucha y crear entonces un plan o programa adecuado que incorporara esos elementos al aprendizaje de los niños, con lo que la educación pasó de ser un modo de alfabetización a una **estrategia que reforzara a la comunidad y al propio movimiento**.

Esta decisión se fue esbozando en capacitaciones que tomaban los promotores de modo que se fue delineando desde ahí la **forma en que se iba a estructurar la manera de impartir clases** y más en concreto **los planes educativos de las futuras escuelas**.

“... juntos implementamos un plan y un programa de estudios donde todos y todas dimos nuestros pensamientos acerca de la educación que queremos para nuestras niñas y nuestros niños, en suma, nosotras y nosotros como promotoras autónomas zapatista buscamos ser una persona con un amplio conocimiento de la otra educación que estamos creando como pueblo zapatista. (Promotores de educación, La Garrucha, 2007b).

También se buscó la manera **incorporar las ideas educativas de occidente** bajo las cuales se habían formado los propios capacitadores y que de alguna forma eran prácticas para la comunidad:

“Queremos tener un conocimiento científico de todas las áreas en los fenómenos sociales, religiosos, morales, artísticos, jurídicos, políticos, educativos, naturales, matemáticos, lingüísticos, astronómicos y filosóficos, éste es el tipo de educación alternativa que queremos construir para la vida en donde quepan muchos mundos aún diferentes, esto es la educación concientizadora, humana, liberadora, democrática, científica, popular y justa para todos por igual y de esta manera se distingue la otra educación zapatista con los capitalistas”. (Promotores de Educación, La Realidad, 2007a).

De modo que con la combinación de la propuesta indígena, la zapatista y las formas occidentales de educación, útiles para las comunidades, se lograra conformar una propuesta alternativa, particular, que además de formar a los alumnos, con los principios zapatistas, liberara de la opresión que ejerce la educación moderna.

A partir de esas ideas se configuró la estrategia pedagógica, que en primer lugar tuvo que ser aprobada por todos los involucrados en el tema de la educación en la comunidad, es decir, autoridades, promotores y padres de familia, ello fundamentado

en que las acciones aisladas no tienen ninguna utilidad en un proceso colectivo como lo es el zapatismo.

### **5.3. Plan de trabajo**

Para comprender la dinámica escolar en la que el promotor implementa diversas estrategias, es necesario comprender la forma en que regularmente se vinculan los niños con los adultos. En esta relación siempre se les da la oportunidad de opinar sobre las actividades que quieren realizar. Aún cuando los niños son muy pequeños, los mayores nunca los presionan para que comiencen a realizar las actividades que ellos realizan. Por ejemplo cuando los niños son llevados al campo al trabajo con sus papás no existe una forma de presión para que ellos comiencen a trabajar, muchas veces los niños sólo juegan pues aún no están interesados en el trabajo que implica la siembra o la cosecha, el mantenerlos junto a ellos e invitarlos al campo es un primer paso para que conozcan y elijan si quieren trabajar y si no lo quieren hacer las siguientes veces pueden permanecer en casa o volver al campo sólo a jugar. (Paoli, 2003, pp.129-130).

Otro ejemplo claro es cuando las madres están en casa preparando alimentos o cuidando a los bebés e incluso alimentando a los animales (Paoli, 2003, p. 89). Los niños observan la dinámica y cuando ya se sienten listos y quieren participar en esas actividades, es cuando lo comienzan a hacer, más nunca bajo la presión de los padres pues ellos saben que de no estar interesados los hijos, el trabajo se realizará de mala gana y no saldrá de la mejor manera. (Paoli, 2003, p. 131). El papel de los padres aquí es buscar la manera de que el niño se interese en participar en las actividades cotidianas inventando maneras para ser atractivo el trabajo a los niños, por eso primero se les presenta como un juego y cuando los niños se sienten listos para trabajar lo hacen de forma consciente, de modo que ya saben que su trabajo sirve para el bienestar familiar y que su participación fue de gran importancia.

Por ello y para poder relacionar las maneras de aprender de los niños, el plan de trabajo se entrega a una asamblea antes de comenzar a impartir las clases, se trata de una especie de informe que ha de ser avalado por la comunidad. Este informe consiste en demostrar lo aprendido durante los cursos anteriores trasladándolo a una guía o plan de trabajo que se adapte a los tiempos establecidos por la misma comunidad para que se lleven a cabo las clases. Es en esta línea que los promotores de educación elaboraran

su propuesta para sus clases, pero si la dinámica de la clase se torna complicada, aburrida o es abrumadora para los alumnos el promotor tiene toda la libertad para cambiar su propuesta inicial con la finalidad de llegar a interesar a los alumnos en las clases, en la escuela:

“Nosotras y nosotros como promotores proponemos o tenemos un plan de trabajo en el día, pero a veces por ejemplo, cuando los juegos o temas que se estamos viendo son aburridos para los y las niñas juntos decimos si continuamos con un tema diferente, pero que se hable del mismo trabajo que se está realizando.” (Promotores de Educación, La Realidad, 2007b).

#### **5.4. Estrategias de aprendizaje**

Los promotores de educación ponen en prácticas diversas estrategias divertidas para interesarlos en experimentar el saber y para que ellos puedan ordenar los conocimientos que ya poseen, es decir lo que han aprendido en la familia y la comunidad. Esto lo logran primero estableciendo actividades que creen convenientes para abordar las temáticas que ellos han calendarizado en su plan de trabajo, pero como se mencionó ello puede ser contingente y buscar otra forma para trabajar.

##### **a) Actividades de aprendizaje**

Ellos conocen de alguna manera que dentro del desarrollo de los niños se encuentra esta etapa en la que el juego es la forma de conocer y aprehender la realidad, además es una forma de sentirse involucrados en las actividades que hacen los grandes aunque ellos no las puedan hacer igual. El promotor le da la oportunidad a los niños que decidan y participen en la forma en que quieren aprender, dándoles la opción del juego, del canto, del deporte, de las salidas grupales, la entrevista y ya cuando el alumno está listo para aprender dentro del salón con un poco más de atención se dirige a la producción del trabajo intelectual.

De las actividades, además de las canciones y el juego, la que más les gusta realizar a los niños es la de dibujar. Por lo general, después de impartir clase, como actividad final se les pide a los niños que elaboren, entre varias alternativas, un trabajo donde expresen su opinión de lo aprendido. Lo más común que realizan los niños son dibujos afirma Núñez (2011, p. 228), en los resultados que presenta sobre su estudio de campo en Comunidad.

Una forma de interesar a los niños en las áreas de conocimiento es su participación en los festivales o celebraciones del 20 de noviembre, 16 de septiembre, del primero de enero o en los aniversarios de los Caracoles (p. 289), donde el promotor por ejemplo integra la actividad del corrido revolucionario, la cual “resignifica a los héroes nacionales con el uso del corrido como una historia oral que articula las luchas históricas con el proyecto político zapatista” (p. 287). Estas actividades son presentadas en las festividades como producto final de un determinado periodo de preparación, junto con otras actividades que prepararon los niños como bailables, exposición de biografías de los principales personajes que intervinieron en fechas históricas importantes y, además de los mencionados corridos, desfilan por las calles de su comunidad (conf. Núñez, 2011, p. 287). Las presentaciones, que Núñez llama productos finales, representan la inclusión de los niños con estrategias diversas que los hagan interesarse en sus trabajos, pero además que sirven como una buena aproximación al conocimiento de la historia de la lucha zapatista.

Otras actividades que el maestro incorpora en la dinámica escolar del salón de clases son los dibujos, las maquetas, canciones, movimientos corporales, trabajos en equipo, el periódico mural, las obras de teatro, los poemas, la lectura y escritura de pensamientos, la elaboración de discursos:

“Los niños y niñas pues más o menos se les da actividades de diferentes formas, se juega con ellos, se hace diferentes como dibujos, cantado en corito y también con movimientos, porque cómo se dice la expresión también sirve mucho para que a los niños les quede claro lo que se esté viendo, lo que se les esté dando a los niños y niñas, entonces con dinámicas, con juegos, con muchos movimientos corporales que se hacen pues así van agarrando y así van entendiendo los niños y las niñas.” (Promotores de Educación, Roberto Barrios, 2007a).

Además, para no mantener a los alumnos encerrados en un aula, los promotores realizan actividades para que los niños conozcan su entorno realizando eventos deportivos entre escuelas zapatistas y no zapatistas, o las excursiones y las entrevistas con abuelitos:

La forma de cómo trabajan los niños en las escuelitas no es que el promotor lo tiene encerrado todos los días dentro del salón, entonces hay una práctica, hay un tiempo de práctica y un tiempo de aprender a leer y a escribir y otras cosas en la escuelita. (Promotores de Educación, Roberto Barrios, 2007a).

También trabajamos con los niños a base de las excursiones, no siempre encerrados en las escuelas. Siempre y cuando, sacamos a los niños a hacer excursiones fuera del salón de clases y hacer investigaciones entrevistas con los abuelitos, para que podamos rescatar más las culturas que han querido borrarlos. (Promotores de Educación, Roberto Barrios, 2007b).

### **Actividades de aprendizaje en la educación zapatista**



Fuente: Elaboración propia

#### **b) Trabajos en equipo**

Otra de las estrategias pedagógicas es que los promotores fomentan en clases el trabajo colaborativo o en equipo, pues ponen en práctica la costumbre de la comunidad del colectivismo, de esa forma acostumbran a los niños a resolver problemas en grupo, acompañados y con la colaboración de sus compañeros.

“Como trabaja el promotor con los niños dentro del salón, está de que el trabajo siempre se realiza por equipos, no se hace en individual, todo trabajo desde hacer problemas matemáticos, un periódico mural, siempre se hacen en equipos”. (Promotores de Educación, Roberto Barrios, 2007a).

“Pero siempre animamos a los niños que trabajen colectivamente en equipos o en grupos, para que compartan sus ideas y así se van relacionando niños y niñas para que se conozcan, se vayan conociendo.” (Promotores de Educación, Roberto Barrios, 2007a).

### **c) Trabajo productivo escolar**

En la escuela, los promotores enseñan a los niños no sólo labores escolares, también empiezan a aprender a trabajar, para ello algunas escuelas han realizado en sus espacios dinámicas como el huerto escolar, en la que participan también padres de familia que les enseñan y ayudan a sembrar:

“Voy a explicarle cómo se trabaja en los huertos escolares, donde el niño todavía no sabe rozar el padre tiene que ayudar, para que así el niños va aprendiendo, entonces los niños y los padres de familia se encargan de hacer sus huertos escolares donde un campo de trabajo práctico y para no estar sentado todo el día en el salón, mejor que también observen la naturaleza que lo toquen, que lo vean en movimiento.” (Promotores de Educación, Roberto Barrios, 2007b).

“También va construyendo nuevos conocimientos, cómo es la siembra, porque muchos de ellos desde chiquitos ya trabajan el campo, ayudan a sus papás, entonces tiene que saber los fases lunares, de cómo se siembran los huertos escolares, ahí tiene que preguntarle a sus abuelitos, en qué tiempo: menguante, luna llena, creciente, ahí el niño tiene ya, ya sabe pero es cuestión de saber de qué tiempo es la siembra, porque si no el cultivo no va a dar y... o sea, no sale, se va a salir chiquito, entonces, es ahí donde el niño investiga también.” (Promotores de Educación, Roberto Barrios, 2007b).

Otras de las actividades productivas son las granjas escolares en las que se enseña como comenzar a criar animales, como pollos, cerdos, borregos o algún otro animal doméstico que se pueda conseguir para las escuelas.

“Que también aprende a trabajar colectivamente y también tienen un proyectos productivo, donde el niño tiene crianza de pollo, borrego, y entre otras cosas que el niño puede hacer en la casa. Ahí también cuida a los animales, aprecian sus animalitos, bueno desde pequeño tiene que aprender porque si no se va a convertir en flojo.” (Promotores de Educación, Roberto Barrios, 2007b).

De esta manera se van introduciendo en la dinámica del trabajo familiar, con lo cual ya tampoco será un pretexto para las familias mandar a los hijos a la escuela porque es ahí donde también aprenderán a trabajar para contribuir a la aportación, a la familia y a la comunidad.

Pero también, esta actividad además de enseñarlos a trabajar y producir en el campo, esta actividad tiene como objetivo mostrarles la capacidad que tienen de

generar sus propios recursos y no depender de ayudas asistenciales, pues en la misma escuela esos trabajos rinden fruto para generar la autogestión:

Bueno, como ya mencionó de los huertos escolares, no es para generar muchos recursos, si se vende, pero sale poquitos, también donde el niño también tiene este... fiestas, festivales que festejan, hay veces día del niño, o también si quieren algo, ahí tiene que sacar lo poco que gana con las hortalizas porque no es cuestión de que vaya un mercado y compre un repollo, porque eso sí va a salir carísimo. Mientras que haya tierra hay que aprovechar donde el niño aprovecha y aprende. (Promotores de Educación, Roberto Barrios, 2007b).

## **5.5. Normas y reglas de conducta**

Cuando un promotor no sabe cómo incidir en el comportamiento de los niños, en relación a la estrategia de aprendizaje, además de acudir al propio niño para preguntarle sobre sus intereses e inquietudes, acude también a otras instancias, como la propia comunidad, o las autoridades educativas o regionales, quienes pueden proporcionarle consejos para poder incidir en el aprendizaje de los niños.

“Al mismo tiempo que apoyamos a los niños y niñas en su estudio nosotros y nosotras vamos aprendiendo cosas nuevas a través de los conocimientos de los niños. En nuestros trabajos, juntos con los niños y niñas, a veces nos enfrentamos a cosas que juntas no sabemos, pero juntos lo vamos investigando y nos apoyamos en la comunidad”. (Promotores de Educación, La Realidad, 2007b).

Si sucede que el promotor se da cuenta que un niño no avanza respecto al avance de los demás alumnos, o cuando alguien comete una falta a sus compañeros o en el salón de clases, toma atención en él y busca la forma de entender el por qué de la situación, tal vez hablando con el niño para saber a qué se debe su desinterés, o comentándolo con los papás. La idea de esta interacción es fomentar la confianza que ya existe entre él y los alumnos y con la comunidad, pues es como en los pueblos se resuelven los problemas que requieren solución, platicándolo y llegando a acuerdos entre los involucrados en el conflicto, de tal forma que se ponen en práctica los mecanismos tradicionales de ejercer la justicia y devolver el equilibrio necesario para que exista la paz en la vida comunal. Así, lejos de imponer un castigo o ejercer presión al alumno para que cumpla con sus tareas como los demás niños, el maestro intenta comprenderlo y en todo caso llegar a acuerdo con él y con sus padres, e incluso con los mismos compañeros, de tal forma que la sanción o castigo no es frecuente en la práctica educativa.

“Nosotros hemos visto que los niños no responden tal actividad, se empiezan a pelear entre los mismos niños, primero, porque no les gusta esa actividad y porque no se entra según en lo que el niño quiere hacer, entonces lo que nosotros hacemos en las escuelas es hacer, también practicar la democracia desde la escuela, preguntar a los niños que quieren aprender y si bueno dicen” no, queremos hacer esto” bueno lo hacen y si ya se aburren, vamos a jugar un rato y así, pero también sobre el respeto, para que no se peleen ya si todo, también se fomenta desde la casa, que haya esa hermandad, esa unidad de compañerismo que se tienen que respetarse unos a los otros, de por sí nuestra costumbre de las comunidades es eso, respeto a la familia ya la comunidad entera, de nuestro contorno. (Promotores de Educación, Roberto Barrios, 2007a).

Muchas veces, al poner en manos de los niños este poder de decidir cómo quieren aprender, los promotores aprenden de ellos, los conocen y entienden los momentos de su desarrollo personal, toman atención en cada uno y no homogeneizan en tiempos y calendarios estandarizados un desarrollo general para los avances de los grupos que tienen a su cargo, pues ellos también están aprendiendo, ya que cada alumno es distinto y requiere por tanto estrategias particulares para poder acercarse a la realidad y poder aprehenderla, ordenarla y **construir su forma de acercarse al conocimiento o al saber**. En este proceso no hay límite de tiempo y un tema puede durar hasta un mes, en el que se van introduciendo las demás áreas de conocimiento (Núñez, 2011).

## **5.6. Evaluaciones**

Además, para no presionar a los niños al avance prematuro en su desarrollo personal, el promotor por lo regular evita los exámenes, comunes en la educación moderna o bancaria, que estandarizan el nivel de conocimiento de los alumnos a uno deseable para todos en un mismo momento, por ello, el promotor, plantea la evaluación individual (Pinheiro, 2013, p.171). De acuerdo al avance que él ve en el alumno, por un lado, pero también, pide la colaboración de la familia para que ella misma vea los avances y logros de sus hijos en la escuela y ellos mismos valoren su esfuerzo evitando compararlo con sus otros compañeros.

“En la evaluación que se hace, primero nos organizamos en la comunidad para celebrar algunas fechas festivas, como el primero de enero, la muerte de zapata, y entre otras fechas más importantes en nuestra organización. Ahí los padres y madres de familia también que evalúen sus hijos pues cómo van aprendiendo pues, qué es lo que han aprendido y pues

... en nuestra escuela autónoma, pues nosotros no calificamos con números, sino que ahí todos sabemos, nadie sabe más ni nadie sabe menos..." (Promotores de Educación, Roberto Barrios, 2007b).

Para conocer los avances de los niños en la escuela se realizan asambleas comunales en donde revisan los progresos de los niños, en ellos los promotores hablan de los logros que han tenido los niños pero también de las dificultades que tienen para lograr aproximarse al conocer, por lo tanto se pone en evidencia también el trabajo de los promotores y de los padres con la educación de los niños

"Además, tomamos mucho en cuenta lo que los papás y las comunidades comparten acerca de cómo ven ellos el avance o el atraso de sus hijos, y en sus hijos. Por ejemplo, en nuestras comunidades hay las asambleas en las que como promotores o promotoras hablamos en el pueblo informando de los logros de aprendizaje que vamos teniendo en la educación y también de las dificultades para ver cómo entre todos resolvemos". (Promotores de Educación, La Realidad, 2007b).

Se trata de reuniones que a la par que sirven de informe de actividades, expresan la manera de resolver las problemáticas que hay en los aspectos educativos, por ello reúnen a todos, incluso algunas veces a los niños, para que se tomen en cuenta todos los puntos de vista, expresen sus dificultades y se comprometan a trabajar mejor si es necesario.

En estas asambleas además se presentan las formas de trabajo, los materiales utilizados para la educación y lo que se necesita para poner en práctica sus actividades. De las asambleas se generan acuerdos para mejorar las formas que los promotores están aplicando por lo que las críticas reflexivas deben ser una actividad constante y cotidiana de todos los asistentes. Así toman parte en la educación todos los integrantes de la comunidad que están involucrados en la educación.

Además, no sólo con los niños, también la comunidad para que la educación se construya colectivamente, hombres, niños y mujeres, procesando un camino con identidad, cultura indígena y la realidad regional de nuestros pueblos en resistencia.

Otra manera que expresa la participación del pueblo y el trabajo en equipo tiene que ver en la forma de evaluar a los alumnos, en ella no participa solamente el promotor y el alumno, sino también los padres de familia y la comunidad. Los resultados de la educación se presentan con los trabajos que han realizado los alumnos que van desde escritos, maquetas, algunos ejercicios o pruebas que hacen los alumnos, dibujos,

representaciones teatrales, presentaciones o montajes de canciones incluso proyectos grupales. Los padres pueden observar y evaluar los avances en las reuniones pero también la misma comunidad pues, como ya se comentó, muchas veces esos trabajos son presentados en las fiestas de fin de curso, del día del niño, en las celebraciones de las comunidades o de los Caracoles (Núñez, 2011, p. 289). Se trata de una forma de compartir el conocimiento adquirido por parte de los alumnos y el reflejo de la manera de trabajo de los maestros, así como del trabajo que hacen los padres y la familia con sus hijos.

“Les voy a explicar un poco cómo es nuestra forma de evaluar en nuestra educación autónoma. Nosotras y nosotros los promotores y promotoras de educación evaluamos a nuestros niños en cada uno de los temas que impartimos en las escuelas, en las áreas pues, o sea, que en cada tema sacamos dibujos, maquetas, periódico mural, y entre otros. Eso es, son productos finales que podemos sacar en cada área de lo que le enseñamos los niños, de tal manera que esto será presentado en la exposición que se hace en la comunidad, donde puedan ver los padres de familia qué es lo que están aprendiendo sus hijos. También los niños participan en bailables tradicionales, danzas, canciones revolucionarias, obra de teatro, poema, discurso, pensamientos y en sus comportamientos, cómo se comportan los niños ahora que están estudiando en la escuela autónoma y cuando están estudiando en la escuela de la SEP. Los niños y las niñas más pequeños, archivamos sus trabajos que hacen en la escuela como acabo de mencionar, dibujos, maquetas, todo eso, y para mostrarle a los padres de familia qué es lo que están aprendiendo sus hijos, si realmente hay avances en esos niños o no.” (Promotores de Educación, Roberto Barrios, 2007b).

En algunas comunidades el promotor invita a los alumnos a que ellos se autoevalúen y decidan si deben o no pasar de curso, de lo que resulta la reflexión individual y el interés del niño en comprender mejor lo necesario para él:

“En algunos casos, como en la ESRAZ, en el Caracol II – Oventic, al final de cada ciclo escolar, las Promotoras y los Promotores de Educación se reúnen con las y los estudiantes para evaluar, colectivamente, los logros y las dificultades en el proceso de aprendizaje. Hay ocasiones en que las o los estudiantes consideran pertinente repetir el año escolar por no haber aprehendido, de forma satisfactoria, la totalidad de los contenidos estudiados en la escuela.” (Pinheiro, 2013, p. 171).

De cualquier forma, el promotor busca que lo más importante a evaluar sea el aprendizaje del alumno y no la obtención de una calificación aprobatoria como en la educación oficial por eso es que el pueblo es quien decide en la evaluación pues es

cómo valora no sólo si el alumno ha aprendido en la escuela, también si el promotor supo realizar su trabajo para estimular el aprendizaje de los niños.

“En esta educación autónoma calificamos también los conocimientos de los niños y las niñas indígenas zapatistas, los conocimientos que van obteniendo nuestros alumnos y alumnas los calificamos haciéndole examen al final del año, es para comprobar el conocimiento de nuestros alumnos y alumnas. Por eso como promotores y promotoras de la educación lleva siempre el control de calificaciones, pero esas califica..., esos exámenes se le aplica con la presencia de todos los compañeros y compañeras del pueblo, porque ellos siempre han sido y siguen siendo los jurados calificadores. Ellos califican el trabajo de la alumna y de los alumnos, y también del promotor o la promotora, es calificado por el pueblo si tuvo avance con sus alumnos y alumnas”. (Promotores de Educación, Morelia, 2007b).

De esta forma se hace nuevamente más clara la diferencia que existe entre la dinámica escolar de la educación oficial y la zapatista pues en esta última se lleva a consenso la forma en que transcurrirá la clase no sólo con los alumnos también con los padres de familia. Alumnos, padres, promotores y en suma, la comunidad son los actores de este proceso, quienes participan en la educación y definen lo mejor para ellos y no sólo el maestro, como en la educación oficial, o la institución que difunde el conocimiento burgués. Por lo tanto al ser aquellos los actores involucrados son quienes definen qué tipo de conocimiento se va a enseñar en esta escuela y bajo qué estrategias se va a continuar trabajando, de modo que si el promotor no está obteniendo los resultados esperados puede recurrir a sus alumnos y a los padres para que ellos colaboren en formular un nuevo plan de trabajo que beneficie la forma de aproximar a los niños al conocimiento.

### **5.7. Niveles de estudio**

De cualquier manera que se realice la evaluación, su finalidad es que se demuestre el aprendizaje de los niños sobre los objetivos planteados por la comunidad y la organización y de esta forma se vayan distribuyendo en niveles, no de jerarquía sino de distinción de la complejidad de conocimiento adquirido, cuya finalidad es que todos lleguen al más alto nivel de complejidad.

“Están agrupados por niveles de acuerdo a los avances que van teniendo y el objetivo de que todas y todos avancemos a un conocimiento que nos ayuda y nos lleve a fortalecer nuestro trabajo y nuestra lucha”. (Promotores de Educación, La Realidad, 2007b).

“Esta educación primaria está formada por tres niveles de estudios:

- Nivel primaria, están los niños y niñas que no tienen el conocimiento de leer y de escribir,

o sea que son los niños de nuevo ingreso. Y ellos portan un listón de color verde.

- Nivel medio superior, están los niños y niñas que tienen algunos conocimientos de lectura y escritura, que ellos portan un listón de color blanco.
- Nivel superior, están los niños y niñas que ya dominan la lectura y la escritura, o sea que ya tienen un conocimiento mayor. Que ellos portan un listón de color rojo,” (Promotores de Educación, Morelia, 2007b).

## **5.8. Días de Clase- Calendario escolar**

La educación es un ámbito tan importante como cualquier otro ámbito de la vida cotidiana de los zapatistas, es por esa razón que no le pueden dedicar todo el tiempo a ella, ya que todos cuentan con actividades, productivas y familiares, que deben cumplir no sólo por obligación, sino para mantener la armonía en la comunidad, pues como ya se explicó todos son elementos importantes y si alguno falta se rompe el equilibrio de la comunidad o del pueblo. Es por ello que se han establecido días específicos para la escuela y otros para el trabajo o las actividades familiares.

La distribución de los tiempos se ha decidido mediante acuerdo en cada comunidad, por ello es difícil hacer una generalización de los tiempos en la totalidad en las escuelas zapatistas y los materiales revisados no permiten hacer una diferenciación entre todas ellas, sólo se puede afirmar que en los Caracoles Roberto Barrios y Morelia se ha establecido que los niños asistan 3 días a la semana, de manera que los otros dos días puedan estar colaborando en las actividades de la familia tanto ellos como los promotores de educación.

“Esta educación primaria autónoma se dan clases tres días a la semana, incluyendo todos los trabajos colectivos que se realizan dentro de la escuela, cada trabajo que se realizan los alumnos y la alumna se coordinan entre ellos con la ayuda del promotor o la promotora” (Promotores de Educación, Morelia, 2007b).

“Las clases se imparten tres días a la semana según lo acordado con la comunidad.” (Pinheiro, Educación, resistencia y movimientos sociales: la praxis educativo política de los Sin Tierra y de los Zapatistas., 2015).

El calendario escolar se definió de acuerdo a los calendarios de las siembras en cada región, para que todos los que tienen un trabajo en el campo y además están involucrados en el ámbito de la educación pudieran trabajar su producción, por ejemplo en el Caracol Oventic se establece de la siguiente manera:

“El periodo escolar inicia en septiembre y termina en junio. Hay cambio de actividades de mediados de diciembre y hasta el 15 de febrero en respeto a las diferentes actividades agrícolas en las comunidades.” (Pinheiro, 2015, p. 206).

Esta dinámica de trabajo no deja de lado la cultura popular indígena, intenta adaptar la actividad educativa a ella, pues las estrategias de trabajo comunal son modos que definen la identidad de cada uno de los pueblos, y el hecho de alterarlos o modificarlos siempre crea desequilibrios en sus relaciones colectivas. El pueblo decide sobre la dinámica escolar que se da, al dictar los tiempos establecidos para ella tomando en cuenta la dinámica social que lleva a cabo la misma comunidad. De modo que con esta decisión, además de tratarse de una práctica democrática y realmente incluyente, se muestra la capacidad que tienen ellos mismos de controlar los tiempos escolares y desvincularse de los tiempos que establece la escuela moderna que dicta calendarios y programas homogéneos los cuales no consideran las particularidades de la población. El hecho de ellos mismos reflexionar sobre sus especificidades y a partir de ellas definir sus tiempos escolares muestra que no hace falta una instancia externa que dicte los momentos o calendarios para la escolarización, esta capacidad de control muestra su capacidad para organizarse de forma autónoma respecto a lo que marca la escuela moderna y por tanto su emancipación de ella.

## **5.9. Material didáctico**

Los materiales didácticos básicos son adquiridos con el trabajo de la comunidad, de los alumnos o donados por algunos colectivos solidarios tales como lápices pizarrones, cuadernos, a parte de la comunidad, que constituye un espacio de aprendizaje infinito y de mucha importancia para los zapatistas. Por ello es tan importante que los niños salgan al campo a conocer y aprender todo lo que hay ahí.

“Todos los equipos que utilizan en la escuela, lápices, pizarrones, cuadernos, borradores, todo. Nosotros cuando empezamos a iniciar nuestra educación los compañeros del mismo pueblo cooperaron para comprar los cuadernos, lápices, todo, por el principio...entonces los compañeros, como estamos en resistencia dijeron esto nos falta, bueno llegaron algunos compañeros de la sociedad civil, unos compañeros que vienen de otros países, entonces elaboramos un poco. (Promotores de Educación, Roberto Barrios, 2007a).

En otros casos, algunos promotores han participado en la elaboración de materiales de apoyo, como folletos o libros de texto que han sido de gran utilidad para

el aprendizaje de los niños, estos materiales son acordes con la realidad indígena que viven los niños pues sus contenidos son en lengua materna y reviven experiencias de las comunidades.

“Voy a aclarar algo sobre la producción de materiales didácticos que algunos compañeros aclararon, es como estos materiales que tenemos aquí en la mano, es un material que sirve como un libro o como una guía de los promotores y también aclaramos que estos materiales, pues gracias a los hermanos solidarios que nos apoyan, esto lo hemos hecho en conjunto con ellos y con los pueblos para lograr estos materiales.” (Promotores de Educación, Roberto Barrios, 2007a).

Una muestra más de los materiales realizados por los promotores es lo que Núñez (2011) pudo corroborar con su artículo *De la casa a la Escuela Zapatista*:

“Un ejemplo es la elaboración de un libro, por parte del promotor, en el cual desarrolla las diferencias que existen entre las condiciones de vida del campo y la ciudad, en relación con la gente que sale de la comunidad y se instala en la ciudad. La información proviene de las observaciones que realiza, y establece que esas condiciones no son mejores que las que hay en las comunidades al señalar que la mayoría de los indígenas que van a la ciudad deben pagar agua, gas, luz, así como pagar todos sus alimentos.” (Núñez, 2011, p. 286).

Otros ejemplos son los materiales elaborados por los promotores del Caracol Roberto Barrios: “¿Qué peleo Zapata?” Y “Lum, La tierra es de quien la trabaja”, (Pinheiro, 2013, p. 165). Documentos que los promotores utilizan como libros de texto para aproximar a los niños a las áreas de conocimiento que contiene el plan de estudios de las escuelas autónomas zapatistas.

La información acerca de la elaboración de los materiales de estudios es avalada con un estudio de campo realizado por Lia Pinheiro, quien afirma que durante su estancia en comunidad pudo “observar que en cada proceso de consolidación del Sistema de Educación Rebelde Autónomo Zapatistas de los cinco Caracoles, hay la producción de materiales didácticos, y audiovisuales para el desarrollo de las actividades educativo pedagógicas en las escuelas autónomas” (Pinheiro, 2013, p. 168).

La Experiencia de elaborar sus propios materiales y de compartirlos, representa la reflexión y construcción de conocimiento al que llega el promotor, de tal modo que no es influido por un esquema o programa universal que dicte lo que deben llevar los libros y menos de un saber burgués que no es útil para la reproducción de la cultura popular indígena. Sólo cuenta con el aval de la comunidad o de otros formadores que fungen como autoridades educativas elegidas por el pueblo de acuerdo a su experiencia

en algún cargo, quienes conocen cómo funciona la comunidad y aprueban o no los materiales realizados por el promotor.

### **5.10. Libertad a los niños para aproximarse al saber**

Esta práctica recuerda de nueva cuenta lo mencionado sobre el momento en que los niños deciden aproximarse al saber de lo que acontece en su entorno, pues siguiendo la dinámica escolar si el niño no está interesado, el promotor no debe presionarlo para actuar igual que sus otros compañeros, pero sí debe encontrar las estrategias adecuadas para que se vaya interesando en lo que sus padres y la misma comunidad creen que debe aprender.

“Los niños van desarrollando su forma de pensar, de actuar en nuestra escuela, porque en la escuela de la SEP, pues los niños no les dan su oportunidad de pensar, de que el niño hable ahí dentro de la escuela, sino que el maestro siempre tiene que estar diciendo qué es lo que tiene que hacer el niño, que el niño en la escuela de la SEP, sea un objeto y no un sujeto, no es un sujeto como nosotros, en la escuela autónoma, sino que los niños tienen proceso cómo va aprendiendo, cómo van desarrollando, y no es igual como pues en la escuela de la SEP, como en la autonomía, es muy diferente”. (Promotores de Educación, Roberto Barrios, 2007b).

Con ellos se toma en cuenta las particularidades de cada niño ya la capacidad individual de cada uno para el aprendizaje, por eso se le da su tiempo a cada niño para que en su momento, cuando considere, pueda continuar con la aprehensión de conocimientos.

Para ello el maestro se dota de elementos que ha aprendido durante su capacitación y se refuerza de lo que sabe en su experiencia en la comunidad, es donde toman lugar las estrategias pedagógicas: los juegos, las representaciones teatrales de la vida comunitaria, los dibujos o murales, los bailables, las canciones o corridos populares, las dinámicas grupales e individuales, los materiales didácticos que se diseñan, las excursiones, los trabajos productivos que llevan a cabo, las maquetas, exposiciones y, demás estrategias que son adaptadas al contexto escolar, es decir para aprehender alguna temática de determinada área, pero también para comprender la vida en la que se desenvuelven en una realidad conflictiva y distinta a la que se enfrentan otros niños de este país quienes no se encuentran en un estado de guerra y de lucha por seguir existiendo.

### **5.11. Plan de estudios**

Para términos de este trabajo y con las fuentes de los promotores de educación que participaron en los Tres Encuentros de los Pueblos Zapatistas con los Pueblos del Mundo se tomarán los nombres de las 5 áreas de conocimiento, solo de la educación primaria, de la siguiente manera: lengua, historia, matemáticas, vida y medio ambiente e integración.

De acuerdo a ese proceso de definición que hicieron los zapatistas, en el que participaron los promotores, la comunidad, y los formadores, se logró delimitar cuáles serían las áreas principales que les brindarían el aprendizaje y que con congruencia los orientara al cumplimiento de las demandas zapatistas. Para que el contenido de la educación fuera congruente con lo que postula el movimiento se delimitaron objetivos que describieran la finalidad de la propuesta y conforme a ello se definieran las áreas de estudio.

“Dentro de nuestro plan de estudios vimos que materias queríamos que estudien nuestros niños, se platicó y se llegó a un acuerdo que tiene que ser: vida y medio ambiente, matemáticas, lengua, historia e integración y demanda.” (Promotores de Educación, La Realidad, 2007a).

En este proceso también se condensa la información recibida a los promotores de educación durante su capacitación.

“Después de nuestra formación hicimos la unión de la teoría y práctica en la elaboración de temarios con sus respectivos objetivos generales, respetando los principios de nuestra educación verdadera, relacionando con nuestras demandas y cuatro áreas de conocimientos que son lenguas, matemáticas, vida y medio ambiente e historias, que son aportadoras de conocimientos y herramientas para poder entender el sentido de nuestras demandas que aún son necesidades de nuestros pueblos. Que nos puedan motivar a ordenar nuestros trabajos como formadoras y formadores.” (Promotores de Educación, La Garrucha, 2007c).

Es importante reconocer que el trabajo de los promotores y la comunidad en la formulación de la propuesta de las áreas de estudio, fue resultado del proceso de educación previo, en el que se formaron los capacitadores pero también que ellos a su vez informaban al pueblo de su formación para que se comprendiera para donde se podrían llevar las propuestas de educación, pues ese campo era extraño para las comunidades muchas veces analfabetas o sin acercamiento a la escuela. Es decir,

mediante un proceso de educación popular, en el que mediante la reflexión y análisis de las problemáticas existentes, vistas en el campo y analizadas de manera abstracta, se llegaron a realizar las propuestas, de acuerdo a lo aprendido en la formación de promotores y de las comunidades, que pudieran ser la respuesta a las problemáticas detectadas, ejecutando una práctica liberadora al ser partícipes de la solución de sus propias necesidades.

La definición de estas áreas respondió a la necesidad de los pueblos por seguir reproduciendo los elementos de su cultura popular como su lengua, su historia, su producción o relación económica y la relación estrecha que tienen con el entorno natural, es decir con el medio ambiente, pero también la manera de relacionarlas entre sí.

A continuación se describe brevemente los contenidos de esas áreas de conocimiento y la manera en que se llevan a la práctica en el salón de clases.

### **5.11.1 Áreas de conocimiento**

#### **a) Lengua**

Los zapatistas llegaron a la reflexión de que una de las formas de dominación que ejercía la escuela oficial mediante los maestros oficiales era que éste impartía su clase en castellano, por lo que los niños no entendían los contenidos ni las dinámicas de las clases y muchas veces a eso se debía su atraso escolar. Por otro lado, donde ya estaban arraigadas las escuelas oficiales, los alumnos aprendían el español y dejaban de lado su lengua materna, lo que representaba una grave amenaza a una de las claves de la identidad indígena: la lengua.

Se decidió que para seguir reproduciendo su idioma, una de las áreas o materias de las escuelas fuera una que reforzara en la comunidad el interés de seguir reproduciendo su lengua, con lo cual se retomaba el idioma originario de las regiones o pueblos donde se establece la nueva escuela a través del lenguaje común y la interacción del promotor con los alumnos, esto se fortalecería con prácticas de lecto-escritura con las que los alumnos aprendieran a leer y escribir en su propia lengua.

En la práctica la materia de Lengua, por ejemplo, se imparte a través de “canciones, adivinanzas, chistes en su lengua y en español, además de iniciar a los niños en la escritura y lectura de los dos idiomas (Núñez, 2011, p. 228).

El hecho de retomar la lengua materna, seguir reproduciéndola y enseñándola a los niños hace recuperar no sólo una serie de códigos que los hace comunicarse entre sí, sino la forma en que ellos se comunican con el entorno y con todo lo que existe a su alrededor, pues es una de las formas en la que ellos expresan su percepción del mundo y de las relaciones que hay en él de acuerdo a su estilo de vida comunal en el que el nosotros es el eje principal. La lengua es algo que identifica a los pueblos indígenas, la recuperación de ella intenta revivir aquella forma de concebir al mundo que se estaba extinguiendo por la difusión del español como idioma dominante en la región, idioma que no tiene representatividad para los indígenas más que para comunicarse con lo relacionado con occidente.

“Área en donde se enseña la lectura y nuestra lengua materna, y en algunos de nuestros pueblos nos hemos enfrentado a la falta de aprendizaje de nuestras propias lenguas y uno de nuestros trabajos en esta área ha consistido en la recuperación de nuestras lenguas maternas, como parte de nuestra lucha por el rescate de nuestra raíces.” (Promotores de Educación, La Realidad, 2007b).

“También enseñamos nuestras lenguas maternas al rescate de todas nuestras culturas.” (Promotores de Educación, La Realidad, 2007c).

En la práctica esta área ayuda a que se aprenda a escribir y leer nos sólo en su lengua sino también en castellano, pues es la forma de comunicarse con los no indígenas y muchas veces es necesario para la comunidad interactuar con el mundo mestizo. Pero a diferencia de la estrategia del maestro de la educación moderna, el promotor explica en su idioma y hace que entiendan las palabras necesarias en español, como una especie de traductor, para que con ello los alumnos se conviertan en personas que puedan colaborar en la redacción de cartas, actas, denuncias o incluso, si así lo decide, ser escritores de poemas, cuentos o historias y decidir si utilizar su lengua o el castellano.

“En el área de lenguas trabajamos con los promotores y promotoras escritura y lectura, análisis de texto, métodos para la enseñanza, leyenda para nuestras comunidades, corrección ortográfica, recuperación de lengua tzotzil, tojolabal, chol, tzeltal, entre otras lenguas que hay en nuestras regiones”. (Promotores de Educación, La Realidad, 2007b).

“Enseñamos lectura y escritura, donde conocemos todas las letras para poder ordenar adecuadamente una acta, acuerdos, cartas y denuncias que nuestros pueblos necesiten, porque somos nombrados por ellos y eso las niñas y los niños deben de ir aprendiendo.” (Promotores de Educación, La Realidad, 2007c).

El promotor también utiliza como estrategia las historias, los cuentos y leyendas tradicionales que existen sobre su comunidad y las narra en su lengua materna, de modo

que aquí se ve no sólo la recuperación del lenguaje de comunicación sino la forma de resistencia que han tenido que transitar los pueblos indígenas por mantener viva su cultura, de forma que se incorpora al aprendizaje otra de las áreas de conocimiento que es historia.

“Con las mismas historias y leyendas que se cuentan en nuestras comunidades, en este tema enseñamos a los promotores y promotoras, niños y niñas, que vayan aprendiendo a construir colectivamente su trabajo, en las diferentes áreas para que desde niños y niñas aprendan a trabajar en colectivo, porque la unión hace la fuerza, para no ser destruidos por el capitalismo, nosotros, nosotras las y los formadores, estudiamos con los promotores y promotoras de las comunidades la elaboración de documentos para ayudar a nuestros pueblos”. (Promotores de Educación, La Realidad, 2007b).

Existen también materiales elaborados por los promotores que están realizados en las lenguas maternas para que con estos elementos el niño que ya no sabe el idioma lo aprenda y el que sí lo sabe lo refuerce y se sienta identificado con él.

“Elaboración de materiales como folletos de cuentos en lenguas y en castilla, para que cada promotor y promotora tenga materiales para trabajar con los niños y niñas.” (Promotores de Educación, La Realidad, 2007b).

La importancia de esta materia radica por otro lado en que con ella el alumno aprenda a ordenar sus ideas y las pueda compartir a los demás de forma organizada y entendible, no importa en qué idioma lo haga, siempre que éste pueda ser comprendido por su comunidad o la entidad con la que se va a dirigir.

Con esta práctica se refuerzan los lazos y vínculos sociales en las comunidades, pues no es lo mismo hablar una lengua de la que no saben de donde llegaron los códigos a comunicarse con una lengua que sale del corazón, de los sentimientos que generan las acciones de los individuos y de lo que perciben y ven en la naturaleza. Pero también generan lazos y vínculos con las personas externas que manejan el otro idioma y con los que se necesitan comunicar, lo que implica una apertura de la comunidad indígena hacia otras formas de conocimiento y de saber que los pueden ayudar a desenvolverse en otros ámbitos, sin dejar de lado su cultura popular.

La práctica de esta área de conocimiento representa el rompimiento con el código milenario de comunicación que utiliza el saber burgués, el idioma, que en este país y en Latinoamérica fue el español. Un idioma que intenta homogeneizar los pensamientos y desaparecer aquellos que no están dentro de su codificación, dejar en el olvido o rechazar los que no coinciden con lo que plantea el saber occidental. Romper

con la idea de lenguaje único y por tanto con la legitimidad a éste como una institución que impone el saber bajo los parámetros de la ideología capitalista, implica reconocer la importancia a las particularidades indígenas y a las tradiciones que les dan identidad y los hacen ser parte de un grupo social específico que representan un origen común y por tanto un bagaje sociocultural específico y distinto al de otros grupos. Implica reconocer la necesidad de eliminar esos organismos que imponen un saber inservible para los indígenas y en tanto se comienza a dar este rompimiento, se comienza también con la negación de aquellas estructuras de dominación que representan el saber burgués que domina en el capitalismo.

### **b) Historia**

La reflexión que hicieron los pueblos zapatistas sobre el área de historia tenía que ver con la forma en que ésta se difundía en la escuela oficial, la cual divulgaba una historia que no consideraba en su construcción a los pueblos indígenas a partir de la colonia, a pesar de formar parte de la sociedad mexicana. Una historia con la que los indígenas no se sentían identificados, pues era distinta a la realidad que ellos vivían y a las experiencias que en verdad habían formado parte de su pasado.

En este sentido, con esta área lo que se intenta es recuperar la historia de los pueblos, pero una a la que ellos llaman *historia verdadera*: es la que narra cómo ha sido la vida indígena en Chiapas; la cual además de recordar sus tradiciones, hace hincapié en el pasado de despojo, marginación, discriminación y pobreza que sufrieron durante siglos, pero que tiene un origen y una causa: el capitalismo y la dominación. De esta forma se intenta entender el presente que viven para proyectarlo en la lucha que libran y poder romper con el sistema de opresión y dominación que los discriminó y marginó en el pasado.

“La historia verdadera que llamamos es lo que nos cuentan nuestros abuelos y abuelas, o sea lo profundo de nuestra raíz indígena.”

“Área donde se enseña la situación política, cultural, económica, social de México, tanto en el presente como en el pasado, pero hablando con la verdad.” (Promotores de Educación, La Realidad, 2007b).

“También como promotoras estamos encargadas de orientar a las y los niños de la situación que se vive en las comunidades, en nuestros municipios autónomos, en nuestro estado y en el país con el presente, pero también la situación pasada, es decir, cómo vivieron nuestros antepasados y nuestros abuelos, o sea, una historia verdadera, también con la

situación actual que se les enseña y se les explica las consecuencias que vamos a padecer en el futuro.” (Promotores de Educación, La Realidad, 2007b).

Los promotores comprenden que la historia no sólo es el estudio del pasado, también del presente y que sí el presente es producto de él es necesario entender que fue lo que pasó antes para saber porque están pasando los sucesos del ahora, y eso es lo que intentan comunicar a los alumnos, pero también ayudarlos a entender que si el presente es adverso, es con el conocimiento histórico que se puede ayudar a cambiar el futuro. Lo que nos recuerda la idea de la propuesta de Marc Bloc en *Introducción a la Historia*.

“En esta educación pretendemos dar más importancia a la enseñanza de la historia Patria ya que el conocimiento ocurrido en el pasado, a nuestros pueblos les permitirá comprender el futuro y planearlo tomando en cuenta los aciertos y errores del pasado.” (Promotores de Educación, Oventic, 2007b).

“Crear nuestras propias historias que también tenemos y que ellos se den cuenta cómo los poderosos nos lo han negado porque no les conviene que nuestras historias de nosotras mismas estén escritas. Porque ellos escriben lo que les conviene y les favorece, o sea, lo que aparece en los libros de la SEP”. (Promotores de Educación, La Realidad, 2007c).

Para el inicio del estudio de la historia se comienza con un estudio que va de lo particular a lo general, es decir comienzan con su historia, de sus familias, sus comunidades, sus pueblos; luego pasan a la historia del estado de Chiapas, para continuar con la del país y ahí desembocar a la historia mundial, todo bajo esta forma de comprender el mundo: desde las víctimas, de los de abajo; que a pesar de lo que digan los libros oficiales y no estar incluida en ellos es parte de la historia de la humanidad.

“Ahí pues la historia, donde, nosotros estuvimos hablando de cómo es importante que el niño conozca nuestra lucha, nuestra historia, de cómo se forma la comunidad y a través de todo lo que forma la comunidad de la zona y de otros caracoles y así vamos también de lo pequeño a lo grande, articulando, entendiendo que somos hermanos y que debemos unirnos, luchar juntos para seguir avanzando con esos problemas de la situación difícil que se vive dentro de la comunidad. (Promotores de Educación, Roberto Barrios, 2007a).

Un claro ejemplo es la experiencia que narra Pinheiro (2013) cuando explica dos experiencias observadas en el salón de clases de una escuela zapatista que se refiere a una clase de historia en donde el promotor cuenta a sus alumnos la situación del indígena en el trabajo antes del 94, rememorando la historia de explotación en las fincas

y haciendas, el cual indirectamente relaciona como una de las causas del movimiento zapatista:

“El trabajo en la finca era muy duro, porque tiene que trabajar muy temprano, de las 5 de la mañana a las 8 de la noche, cuidando ganado, haciendo milpa para su comida de su ganado del patrón, cortando caña, sembrando frijol, cafetal para el beneficio del patrón. Cuando los indígenas están trabajando de lo que tiene que hacer, el patrón llega montado en su caballo, con una pistola en su cintura, llega muy bravo donde están trabajando los indígenas. Para exigirle a sus muchachos que se apuren en su trabajo y no les deja descansar ni un ratito, porque lo que quiere es avanzar en su trabajo y sacar mucha ganancia para él. Entonces los trabajadores de las fincas vivían muy explotados por sus patrones. También las mujeres tienen que trabajar o sirviendo en la cocina como: lavando las ropas del patrón y las ropas de su mujer, ropa o pañal del niño/a, cuidando niños, haciendo comida del patrón, como sirvienta. Los trabajadores le pagan muy barato, no alcanza para su comida, menos para su ropa de su familia. Por eso antes del 94 había mucha explotación en el trabajo y no tiene libertad de ellos”. (Pinheiro, 2013, p. 169).

Además se proponen formas de investigación que se basan en entrevistas a los abuelos y a las personas más experimentadas de la comunidad para lograr la aproximación de los estudiantes a este conocimiento, pues consideran que ellos son los que saben de primera mano cómo ocurrieron los sucesos en el pasado:

“Las experiencias de los abuelos, les invitamos a la sesión de clase, por ejemplo, para las historias, cómo sufrieron en las fincas con los terratenientes”. (Promotores de Educación, La Garrucha, 2007c).

“Es estudiar o investigar las historias de nuestra comunidad, región y de nuestros abuelos y abuelas. Como eran en el tiempo que ellos vivieron y fueron jóvenes.” (Promotores de Educación, La Realidad, 2007c).

“Nosotros enseñamos las historias de las comunidades, a través de las investigaciones, entrevistando a los abuelitos, para conocer más las culturas, tradiciones, y conocer más las culturas, historias familiares, cuentos de las comunidades, leyendas, creencias, pero siempre y cuando en nuestras lenguas. Es lo que nosotros hacemos con los niños, porque bien sabemos que los abuelitos es nuestros libros, ellos son nuestros libros, los abuelitos es nuestra fuente de investigación, nosotros como promotores, porque de ellos podemos conocer muchas cosas.” (Promotores de Educación, Roberto Barrios, 2007b).

Existen otra actividades estratégicas para que los alumnos se acerquen al conocimiento de la historia, que incorporan los promotores a la dinámica de las clases, con lo que se puede comprender de una forma dinámica la historia, como los dibujos, los cantos, los bailes tradicionales, de las que el promotor se apoya para interesar a los alumnos en adentrarse al conocimiento histórico.

"Se cuentan las historias de la comunidad, se investiga, se escribe, se dibuja, se canta, se baila pues la historia que estudian, pues los niños dentro del salón y así van aprendiendo la historia de la lucha zapatista de la lucha de las comunidades, de la lucha de nuestro estado y de la lucha de nuestro país." (Promotores de Educación, Roberto Barrios, 2007b).

De la historia universal se recupera la de la rebeldía, de los movimientos sociales, pues también es importante para que alumnos comprendan y conozcan otras historias de lucha, que al fin y al cabo forman parte de la lucha zapatista, pero también se recupera la necesaria para comprender lo que sucede en el presente, con las versiones de abajo y no de los triunfadores como lo enseña la SEP.

"Y también estudiamos los personajes que sí conocemos internacionalmente y que algunos no lo conocemos, como luchadores sociales, pues, compañeros. (Promotores de Educación, Morelia, 2007b).

Esta manera de recuperar la historia nos muestra la forma en que también se intentan recuperar las tradiciones que pudieron ser atacadas o ignoradas por los maestros de la escuela oficial, quienes al impulsar el saber burgués sólo incluían en su difusión la historia de occidente sin tomar en cuenta que para que el éxito, riqueza y auge de los dominantes fuera posible, tuvo que haber fracasados, pobres y derrotados a quienes se marginó incluso del conocimiento y de la capacidad de realizar su propio análisis y versión de la historia, de las derrotas, de los despojos, sin ser eliminados por completo.

El romper con este saber burgués, que difunde los triunfos de los ganadores y los de arriba, se fomenta la interpretación de la historia de los de abajo, que están en resistencia y hace que ellos mismos se sepan parte importante de la historia, se reconozcan como los creadores de ella y en esa medida se conviertan en sujetos históricos constructores de su propia vida y por tanto de la historia que quieren vivir y que pueden dejar a sus descendientes, lo cual los hace responsables y conscientes de luchar por mejores condiciones de vida para la humanidad.

El participar en la construcción de la historia implica también construir una historia libre, propia, que no dejé fuera de las decisiones sobre la forma en que se quiere vivir a nadie, el tomar parte en su propia vida, el decidir cómo quieren que sea, lo cual representa la idea central de la lucha zapatista. Representa la liberación de aquella forma de opresión que no daba oportunidad a los indígenas de reconocerse como tales, a pesar de tener una existencia milenaria y por tanto una historia con construcciones

sociales que datan de un pasado que es de gran importancia recuperar para poder construir un futuro en el que esa historia ancestral y respetable, represente los ejemplos de cómo se quiere ser o no ser y entonces poder vivir con dignidad.

### **c) Matemáticas**

Cuando los zapatistas reflexionaron sobre los abusos que sufrían los indígenas, muchos de ellos también tenían que ver con cuestiones económicas. Se recuerda, sobre todo, los robos de los que eran víctimas mediante los coyotes cuando les compraban sus productos. Algunos indígenas no estaban acostumbrados a las formas de contabilizar que existen en occidente y a su relación con los modos de intercambio y medición, razón por la cual a veces eran timados y el producto de su trabajo malbaratado. A partir de ello definieron que una de las áreas que debían y necesitaban aprender era la de matemáticas, con lo cual podrían defenderse de los coyotes pero también mediante la que recuperarían las formas de contabilizar y medir de los abuelos, de modo que este híbrido les fuera de utilidad para relacionarse con los mestizos de las ciudades sin ser engañados por ellos, cuando hubiera necesidad, pero también de generar métodos administrativos distintos a los que ellos acostumbraban practicar y que podrían resultar eficientes para su economía comunal.

De esta forma se decidió incorporar en el plan de estudios el área de Matemáticas donde se enseñarían las cuatro operaciones básicas (suma, resta, multiplicación y división), para que los niños estuvieran familiarizados con un método de contabilizar alternativo al utilizado por los abuelos y así tener varias opciones para en un futuro administrar los trabajos colectivos de los pueblos, las regiones y municipios, ellos podrían decidir cuál utilizar de acuerdo a las necesidades que se presentaran.

En el área de matemáticas enseñamos las cuatro operaciones básicas. Esto les servirá para que sepan administrar los trabajos colectivos de nuestros pueblos, regiones y municipios. (Promotores de Educación, La Realidad, 2007c).

Para que los niños aprendan la forma de medición tradicional se recurre nuevamente al método de la entrevista a los familiares, en especial a los abuelos, quienes les explican las formas de medir la tierra y las cosechas, como las brazadas, pasos, cuartillas y pies. Los niños son llevados al campo para comprender estos modos de cuantificar y relacionarlos con su propia realidad.

“Y también lo que es el sistema de numeración y sistema de medición de nuestros antepasados, como nuestros antepasados o nuestros abuelitos, antes no usaban lo que es el

metraje o el metro, ahora que ya conocemos que vienen fabricados ya, lo que usaban antes, es a base de sus propios conocimiento de ellos, su sistema de medición de ellos, usaban lo que es brazadas, brazadas, pasos, cuartillas, pies, y entre otros.” (Promotores de Educación, Roberto Barrios, 2007b).

Por otro lado los promotores enseñan las operaciones básicas con juegos como el dominó, dinámicas grupales u otras estrategias que les ayuden a comprender cómo sumar, restar, multiplicar y dividir; además se plantean problemas de la comunidad sobre materiales y formas de mejorar precios de lo que se produce en la comunidad, así el niño encuentra la relación directa con lo que está ocurriendo en su realidad y se aproxima a la forma de resolver de la mejor forma la problemática detectada.

“Trabajamos las cuatro operaciones básicas y fundamentales basados con las necesidades de los pueblos para que las y los promotores y promotoras ayuden en la venta de productos de nuestros pueblos, en el área de matemáticas también trabajamos problemas matemáticos relacionados con materiales de nuestras comunidades y aprender a hacer cuentas para el mejoramiento de nuestro precio de nuestros productos para no ser engañado por los coyotes que compran.” (Promotores de Educación, La Realidad, 2007b).

Para que los alumnos encuentren la relación de las matemáticas con su contexto, se les muestra la forma práctica en que la materia se encuentra en el campo, en el contexto donde viven, pues ahí donde se la van encontrar día a día.

“Se aprenden los números, la cuentas, las problemas matemáticas que surgen en la comunidad, los niños aprenden a través de juegos y otras actividades muy divertidas de manera que el niño los vive, lo practica y lo juega junto con su promotor y dentro de la comunidad.” (Promotores de Educación, Roberto Barrios, 2007a).

También se recupera la lengua en esta área pues los niños aprenden a escribir y decir los números en lengua materna, integrando otras áreas de conocimiento a la dinámica del aprendizaje.

Enseñamos los números naturales y escriben en lengua materna (Promotores de Educación, Roberto Barrios, 2007b).

El cambio que representa aprender otras formas de contabilizar, de poder administrarse retomando también las formas tradicionales de conteo y administración popular, implica el retar al sistema capitalista en lo que lo hace más fuerte, el engaño, el robo y el despojo a los que poco saben cómo se maneja esa realidad, también difundido por el saber burgués. El poner esta arma en la comunidad indígena, los hará conocer los métodos mediante los que son engañados y por tanto no volver a caer en

ellos y con esto impedir que siga creciendo el poder de la mafia que dirige y maneja el capital.

Por otro lado, el retomar la forma de administrar y contabilizar occidental puede ser útil si no se piensa en beneficios a particulares a costa del despojo o en la ganancia a costa de la explotación y dominación de los más débiles, aprender estos métodos de administración, sin el interés de lucro para los indígenas y combinarlos con las tradiciones de respeto y honorabilidad que implica el ser y pertenecer a una comunidad originaria hace que esta mezcla de métodos ( moderno con el tradicional y popular) pueda ayudarlos a manejar y gestionar mejor sus recursos para poder solventar una vida de forma digna y autónoma.

#### **d) Vida y medio ambiente**

La relación estrecha que tienen los indígenas con la naturaleza hizo que una de las áreas que incorporaron a su programa de estudios sea una que se relacione con este entorno del que formamos parte todos, pero que ellos hacen consciente siempre en sus relaciones con el trabajo, con la familia y con todas las personas y objetos con que interactúan.

Surge también de la preocupación que tuvieron por la destrucción que los empresarios y productores en masa han perpetrado a su medio natural comprando tierras y /o despojando a los indígenas de ellas para enriquecerse.

Por ello los promotores ayudan a comprender a los alumnos la relación que existe entre el hombre y la naturaleza y el por qué es importante cuidar cada parte del medio, de modo que para ellos resulte ilógica la explotación irracional o descuidada del medio natural.

“Se trabaja con los promotores y promotoras, temas relación hombre y naturaleza, y el uso e importancia para no destruir la biodiversidad, porque en el espacio donde vivimos la madre tierra no podemos convertirla en mercancía, debemos cuidarla, darle uso de manera adecuada, en que no debamos dañar a la tierra.” (Promotores de Educación, La Realidad, 2007b)

“Se enseña el cuidado de la biodiversidad, cómo aprovecharlo sin destruirlo. Porque cada parte de ello es importante en nuestra vida, porque de ello vivimos.” (Promotores de Educación, La Realidad, 2007c)

Por eso los zapatistas consideraron de suma importancia recuperar la percepción de la naturaleza que tienen los indígenas para que además de seguir recreando su

identidad se fomente un respeto por la tierra la cual tiene mucha importancia ya que es ella la que los alimenta y en cierta forma la que nos da y sigue dando los recursos para continuar existiendo.

“Aprendemos como cuidarnos a nosotros mismos, y entender mejor cómo cuidar de Nuestra Madre Tierra que tanto nos da para poder vivir pero no es que lo tomamos sin conciencia y sin respeto, lo tomamos y lo vamos aprendiendo que sea de modo respetuoso donde no acabemos con nuestro medio, porque sería una forma de acabarnos a nosotras y a nosotros mismos.” (Promotores de Educación, La Realidad, 2007a).

Como en la perspectiva indígena el ser humano es parte del todo que es el medio, a esta área también compete el estadio de la salud, tema de gran relevancia para el individuo, con ella los alumnos zapatistas también aprenden a cuidarse para no contraer enfermedades y alimentarse sanamente, según sus posibilidades.

“En esta área también trabajamos cuestiones de salud, porque así como aprendemos a cuidar el medio ambiente sabemos que también debemos de cuidar nuestro cuerpo y al mismo tiempo que aprendemos cómo cuidarnos a nosotros mismos, y entender mejor cómo cuidar de Nuestra Madre Tierra.” (Promotores de Educación, La Realidad, 2007a)

Con ello aproximan a los niños a querer y respetar no sólo el entorno sino también su propio cuerpo, cuidarlo de las enfermedades que lo puedan atacar, es decir, para combatir las enfermedades es necesario estar en armonía y paz por eso deben saber cuidarse entre ellos mismos y con ello contribuyen al bienestar de la comunidad.

“Le decimos medio ambiente en donde enfoca todo lo de la comunidad, el medio natural, los ríos, los bosques, los animales, todo lo que influye, ahí el niño aprende a conocer, a respetar y a cuidar pues todos los recursos y entender, saber entender el aprovechamiento del cuidado que se le debe hacer.” (Promotores de Educación, Roberto Barrios, 2007a)

La forma en la que se aborda la aproximación al conocimiento en esta área es con prácticas de campo o excursiones a lugares donde los promotores consideran que los niños pueden sentirse cómodos y en contacto con la naturaleza de tal forma que pueden ser llevados a los ríos y ahí jugar un rato o tomar la clase, incluso puede ser en el mismo lugar donde está la escuela pero para que los niños tomen conciencia de su cercanía con el medio ambiente la clase puede ser impartida fuera del salón.

Otras de las formas de vincularse con la naturaleza es cuando los niños van a platicar con los abuelos sobre cómo era antes el medio donde vivían, donde el abuelo les platica además anécdotas sobre cómo era el espacio en el que antes vivía, que se

vinculan con las otras materias, pues muchas veces las *historias* son en la *lengua materna*.

También se genera vinculación con el medio cuando los niños acompañan a los padres al trabajo, ya sea colectivo o familiar o en los huertos y granjas escolares. La relación con la naturaleza es más evidente y el respeto se hace más serio cuando los niños observan cómo algunas veces los padres hacen un ritual para, por ejemplo, empezar a cosechar la milpa o cuando las mamás cuidan a los animalitos que están criando. De todas estas experiencias los niños van aprendiendo y es de las que el promotor aprovecha para que se logre el aprendizaje, ejemplificando con la práctica pero también escribiendo, dibujando o manifestando de otra forma sus experiencias de modo que puedan convertirse en un producto que ayude al promotor a saber si el niño logró aproximarse o no a lo que se esperaba.

Esta área también está considerada para generar conciencia sobre el cuidado de la tierra, no sólo a saber cómo explotarlo para recibir un beneficio como la cosecha o el alimento. Ello implica el reconocer la relación que existe entre el medio y el ser humano, aprender que de la existencia de la naturaleza depende la vida del ser humano, por lo que es necesario interesarse en que existan las mejores condiciones para que el medio se siga reproduciendo de forma saludable.

La reflexión que se hace en la escuela con esta área de conocimiento se dirige a romper con las formas de despojo y explotación capitalista que no respetan la naturaleza y ello implica no respetar lo que se genera en ella, como la vida, las relaciones sociales y económicas de los indígenas, las cuales luchan por recuperar con esta área de conocimiento en pos de fomentar e inculcar una cultura de respeto y amor al entorno y a uno mismo, dentro de él está el tema de la salud y la higiene que puede ayudarlos a prevenir enfermedades mortales y generar en el indígena una mejor calidad de vida. Esto hace que se tome importancia al ser humano y a la naturaleza como algo vivo y con valor no sólo material sino con un sentido emocional, lo que significa que se intenta romper con la idea de la humanidad como algo útil sólo para algunos fines (los económicos y políticos del capitalismo) y desechable para cuando ellos se logren, idea difundida con el saber burgués. Significa no sólo hacer una reflexión sobre la posibilidad de seguir existiendo en el futuro sino haber tomado la decisión de seguir viviendo a pesar de las políticas de exterminio que por años se les han impuesto a los grupos

indígenas y que los han querido despojar de uno de los aspectos más importantes que le da identidad al indígena, porque le recuerda su origen, su pasado y su historia: la tierra.

### **e) Integración**

En general, se puede ver cómo las áreas de conocimiento decididas por los zapatistas se relacionan entre sí, cómo la vida indígena también se relaciona como un todo que es, pues tal como lo plantea Bonfil (2005) la concepción del mundo, la naturaleza y el hombre se colocan en el mismo plano de necesidad para los indígenas, a diferencia de la cultura occidental en la que se intenta dividir la totalidad para poderla aprehender. En este sentido, la división de la realidad en áreas, o especialidades no tienen razón de ser para los indígenas por ello identificaron como conflictivos los programas de estudio que no eran acordes con sus formas de concebir la realidad ni de resolver su problemáticas directas.

Por esta razón decidieron incorporar a su plan de estudios un área denominada integración, que como dicen ellos no es un área como tal sino que se trata de la dinámica que se da al integrar las cuatro áreas entre sí, pero también de relacionar lo aprendido para la solución de sus problemáticas y necesidades, traducidas a las demandas zapatistas. De modo que la relación entre las demandas y las clases se dan en el contenido y en las dinámicas sociales que se generan en ellas.

“Integración: en donde se estudian las 11 demandas zapatistas, esto no es considerado como un área pero sí, es donde el momento donde se lleva a la práctica todo lo aprendido en las demás áreas, es ahí donde el promotor junto con sus alumnos ejercen la práctica dentro de la comunidad y una de las actividades que realizan en eso” (Promotores de Educación, Roberto Barrios, 2007b).

Por ejemplo, como se explicó en las estrategias de aprendizaje, en parte de las actividades escolares los alumnos deben participar en la creación de proyectos productivos en los que crían pollos, borregos o cerdos, además también participan en los huertos escolares cosechando hortalizas de donde se genera un producto consumible que se orienta a satisfacer la demanda de alimentación, pero también la de trabajo pues ahí los alumnos aprenden la importancia del esfuerzo realizado para obtener de la naturaleza la satisfacción de sus necesidades, trabajan en equipo como parte de la comunidad que son, la escolar.

Estas formas de trabajo dentro de la escuela van encaminadas a proyectar la generación de futuros empleos. Para que el niño, después de la experiencia vaya analizando la actividad a la que se quiere incorporar y en la que puede colaborar al proyecto de autonomía zapatista.

Otra forma de trabajo es cuando los niños se organizan en una especie de cooperativa escolar vendiendo, en las fiestas de las comunidades o de las escuelas, dulces o los productos de sus proyectos escolares, lo obtenido en estas ventas es repartido entre todos, incluso al promotor, a quien a veces ayudan con su alimentación y vestido, pues como ya se explicó, el maestro no recibe ningún salario por su trabajo como educador.

“Una de las actividades que realizan en eso, como campo de práctica es que en las escuelas autónomas de la zona norte practican lo que es los huertos escolares, la siembra de hortalizas y entre otros y eso es cómo una herramienta de trabajo del promotor, porque también los niños aprenden desde pequeños a conocer el problema de la tierra y aprenden a producir y ahí poco a poco, desde que inició el proyecto de la educación hasta ahora hemos empezado a avanzado poco a poco a resolver la demanda de alimentación que es ahí donde toca con esta actividad. (Promotores de Educación, Roberto Barrios, 2007b)

La idea de esta dinámica es vincular un área con otra y que de este modo se satisfagan o se intente cubrir cada una de las demandas zapatistas. Los resultados se vieron con el tiempo, cuando ya en etapas más avanzadas los niños aprendieron a escribir historias de la lucha zapatista en su lengua, ejemplo de ello es la difusión de un libro de cuentos y leyendas tzotziles, donde los niños escribieron en lengua materna, poniendo en práctica la materia de lengua, pero también la materia de historia, cuando narran y recuperan las leyendas y cuentos mayas o de la lucha zapatista, el documento elaborado se titula *Había una Vez una Noche* (ESRAZ, 2002) y que fue elaborado por los niños de la Escuela Secundaria Primero de Enero del Caracol Oventic, cuando aún era Aguascalientes. A Continuación se transcribe una de las historias escrita por uno de los alumnos de la Secundaría Primero de Enero.

**Leyenda elaborada por alumnos de la Escuela Secundaria Rebelde Autónoma  
Zapatista Primero de Enero**

---

LA PIEDRA SOBRE OTRA PIEDRA

Cuentan nuestros antepasados que hubo una vez un hombre que vivía en las montañas con fuerza incomparable, Vaxakmen. Una vez el Vaxakmen salió de las montañas en busca de compañía y al llegar en una loma no encontró a nadie, sólo ahí encontró una piedra muy grande. Tanta fue su tristeza que se dijo: -¡Entonces construiré mi casa en el interior de la montaña y así nadie sabrá mi tristeza!... Fue entonces cuando el Vaxakmen cargó la piedra y se puso en marcha. Cuando ya iba en una subida, se sintió muy fatigado y tomó un descanso, entonces, cuando se levantó de nuevo, se dio cuenta que ya no podía más y ahí dejó la piedra sobre la otra. Así fue que se quedó ahí y desde hoy en día se encuentra en una de la comunidad en el municipio de San Andrés.

FELIPE, comunidad POTOB

---

VO'NE LO'IL TA STEKLUMAL BATS'I

VINIKETIK

LI CHA'KOJ TON Chalik ti jtotik jme'tike ti oyla jetsa ji ech' jun vinik ti tey la kuxul ta muk'tik te'tik ti mu la stak' ko'oltajesel ti stsatsale. Ja la sbi Vaxakmen. Jun la velta li Vaxakmene ji lok'la ti ta yut muk'tik te'tike ta sa'el xchi'il. K'aluk la ik'ot ta jun stenlej osil muyuk buch'u te'i sta ja'noox te p'ejel jp'e muk'ta ton ji sta. Toj ech'e'mno'ox iyat yo'onton le'june i yalbesba stuk -Ta jmeltsan jna cha'a, ta o'lol osiltik sventa mu chju' sna'o ti ato'on oy ta jtojolale. Le'june li Vaxakmene ja' la skuch batel ti tone tey la ixanavbatel. K'alaluk la tstamxa ox jun muyeltike, toj lubem xa ox la chaisba le'june ji skux jlikel, k'aluk la stots yan velta li tone la jyak'venta ti moxa ox xju' yu'u stotsel li tone. Jech te p'ejel ji yik'itaj. Le'june ja'la jechsba ti tey ji kom ti tone, ti avi tana ju'ne yokeltola te oy ti ta jun bik'it steklum ja' sbi Potobtik.

FELIPE, jteklum POTOBTIC

---

Fuente: *Había una vez una noche*, 2002.

Otras de las formas de vincular las áreas entre sí es cuando los alumnos hacen entrevistas a los abuelos sobre historia, y como ellos en la realidad no dividen la vida en áreas cuando el abuelo cuenta sobre su pasado, al hablar en su lengua, está recuperando el área del mismo nombre, pero al mismo tiempo puede hablar de los métodos de trabajo utilizados en el campo que requerían división equitativa de los productos y entonces se explican las matemáticas, la historia y vida y medio ambiente.

Cuando se hacen problemas matemáticos, muchos de ellos tienen que ver con la forma en que pueden resolver alguna de las injusticias cometidas a sus compañeros y hermanos zapatistas. Entonces, además de utilizar las operaciones básicas para resolver el problema comunitario, se ponen en práctica los mecanismos de justicia que forman

parte de la cultura popular, de modo por ejemplo que si dos comunidades se han estado peleando por la utilización de algún material que forma parte de una de ellas, se busque la forma de llegar a una resolución beneficiando a las dos partes.

Además, las dinámicas grupales que genera el profesor llevan un contenido de integración, pues en clase se fomenta que no haya diferencia, por ejemplo entre hombres y mujeres, algo muy importante contra lo que los zapatistas quieren luchar. Podemos decir que el hecho de integrar a las niñas a la educación es un muy importante logro que fue teniendo la educación y que hoy es una realidad.

“En la escuela del mal gobierno se les mete en la cabeza que las niñas no tienen el derecho de participar, de estudiar, de ser como ellas quieren, dicen que no tienen el derecho, pero no es así, es entonces que nosotros pensamos, en la escuela autónoma se les dice: todos y todas las niñas y niños tienen el derecho de participar, de hablar, de estudiar todo lo que quieran, ambos tienen esa igualdad”. (Promotores de Educación, Morelia, 2007a).

“En esta educación autónoma todos los niños y niñas en resistencia son respetados en sus formas de vestir, hablar, participar. También en las decisiones son tomados en cuenta, también sus derechos como niñas y niños. En esta nueva educación autónoma, también se practica lo que es el compañerismo, el respeto y la igualdad entre niñas y niños. Porque lo que hemos querido nosotras siempre como mujeres es que nuestras niñas y niños tengan una forma de vivir pensando en los demás, que no sean solamente para ellos.” (Promotores de Educación, 2007c)

También se fomentan comportamientos que aluden a la justicia, cuando se presentan problemáticas entre alumnos y con ellos a los procesos que deben acompañar la reconciliación con los corazones de los involucrados.

Queremos una educación que nos enseñe lo justo para practicar la justicia, queremos una educación donde nos respete la igualdad de derechos entre hombres y mujeres, y a defenderlos con dignidad. Queremos una educación donde respeta la sabiduría y que da valor a nuestra dignidad, y queremos una educación también donde ama al trabajo, donde ame la vida, donde ame también a la vida de nuestra madre naturaleza. (Promotores de Educación, Morelia, 2007b)

La democracia también es una práctica cotidiana en el salón de clases, así como la libertad que tienen los niños de participar en cualquier actividad.

“También se desarrollan en los niños y niñas, aptitudes hacia la solidaridad fraterna, cooperación y democracia, el trabajo en equipo y el colectivismo para desarrollar el razonamiento colectivo y que sirva a éste como una formación integral, el dominio y la importancia de nuestra lengua materna que sirve para comunicarnos, razonar, y comprender las cosas.” (Promotores de Educación, Oventic, 2007b)

Otro ejemplo de la colaboración y democracia lo refiere a una experiencia en la investigación de Pinheiro (2013) quien en el trabajo de campo pudo observar una dinámica que se dio cuando el promotor anotó una operación matemática e invitó a los alumnos a que pasaran a resolverla al frente:

El Promotor de Educación escribió en el pizarrón lo que se sembraba en la milpa y pidió a las y los estudiantes que dijeran cuántas hectáreas eran necesarias para cada siembra. En seguida, calcularon los valores de venta, en la ciudad, de los productos cosechados y compararon con los valores de aquellos que son vendidos por las cooperativas Zapatistas o en las tiendas apoyadas por la Solidaridad Internacional. En la didáctica utilizada en el salón, las niñas o niños que iban al pizarrón hacer las cuentas, más bien orquestaban un proceso colectivo de aprendizaje de las operaciones matemáticas. Por ejemplo, en las sumas, el niño o la niña que le tocaba ir al pizarrón siempre preguntaba, en tono de voz fuerte, cuánto era la suma de un determinado número con el otro, y todos respondían colectivamente. (Pinheiro, 2013, p. 171).

Es donde se puede encontrar la relación de la educación con la política y esta política que para que sea real debe ser reflexiva y hacerse en conjunto, y es donde se puede vislumbrar más clara la relación de este ámbito con la idea del poder que desarrollan los zapatistas. Y que de manera muy sencilla intentan aproximar a los niños mediante las estrategias de las clases en las escuelas. Esto demuestra de nueva cuenta el rompimiento con aquella forma de dominación de los maestros de la escuela moderna con la que se cree tienen el poder de imponer porque son los que tienen el monopolio del saber y por ello son los que legitiman lo que se debe aprender y cómo se debe enseñar. Contraria a esta idea, la actitud de los promotores muestra de nueva cuenta cómo el saber no lo tienen únicamente ellos, sino que éste lo puede tener cualquier persona, por eso recurren a los niños, a la comunidad o a las autoridades para buscar soluciones cuando se presentan problemáticas en las dinámicas escolares las cuales sólo pueden ser atendidas y arregladas más que por la intervención de los involucrados en el proceso, esto muestra nuevamente cómo dicha práctica rompe con aquella idea del control y manipulación de las ideas y los cuerpos que impone el saber burgués sobre los alumnos mediante la imposición de estrategias antipedagógicas provenientes de una idea estricta y cuadrada de disciplina y orden que no considera las particularidades de cada individuo y de los contextos en los que ellos se desarrollan.

Son muchas las formas de aplicar la forma de vinculación de las áreas de conocimiento y de las demandas zapatistas en estas áreas, porque casi toda la vida de

los indígenas que pertenecen a la organización gira en torno a ello y los ejemplos podrían presentarse en cualquier dinámica o estrategia propuesta por el promotor de educación, sin embargo la implicación de esta área nos demuestra que la aplicación de este *tipo de metodología* en educación rompe con las prácticas de la educación moderna, pues con esta forma de abordar los aprendizajes, no divididos, (pues es difícil dividir la vida indígena en especialidades, como en la vida moderna) se rompe con ese patrón que impone el saber burgués de dividir en partes las materias de conocimiento y por ello de generar personas especializadas que saben sólo una parte de la vida y no pueden entender para que les puede servir ese conocimiento en el análisis o la intervención del todo social, lo que nos recuerda la producción en masa y la división del trabajo para el capitalismo y para la racionalidad moderna. Romper con esta forma de difundir el conocimiento especializado lleva a romper con estos mecanismos que indican que sólo ciertas personas tienen un saber para algo y por ello tienen el poder que les otorga ese saber, un poder que se expresa sobre las personas que no lo tienen y que genera las relaciones de dominio y opresión.

La formulación de los planes de estudios o contenidos programáticos, como los llama Freire, surgieron pues de las reflexiones que los zapatistas hicieron sobre su propia realidad y sobre las problemáticas que detectaron en ella, por ello en asamblea decidieron solucionarlas y entonces ante la problemática detectada sobre las clases en español ellos no sólo propusieron la recuperación de su lengua y la enseñanza de ésta en la educación, sino que lo llevaron a la práctica con promotores que la hablan, y saben aproximar a los niños al interés por conocerla y entenderla como parte de su identidad, pero también se valieron de los elementos de la escolarización moderna que permiten establecer comunicación con otras personas no indígenas.

En cuanto a la problemática que detectaron sobre las formas de enseñar historia, una historia de vencedores en la que no se sentían identificados los indígenas, se propuso también recuperar la historia verdadera del pasado, y esto es puesto en práctica cuando los maestros visitan a los abuelos y les preguntan sobre su vida, pero además se incorpora a esta enseñanza la manera de comprender las historias de otros pueblos y la forma en que esta se llega a vincular con su propia historia para tener panoramas más amplios de comprensión sobre el origen de los problemas actuales.

La enseñanza matemática representó una de las principales necesidades que los pueblos comenzarán a practicar, pues era de vital importancia controlar el robo y el engaño del que los pueblos eran víctimas, la puesta en práctica de esta enseñanza y de relacionarla con sus formas tradicionales de cuantificar se evidencia cuando los niños comprenden la problemática y entienden la dinámica de los números en los juegos que propone el profesor.

Sobre la materia vida y medio ambiente y su problematización entendemos que los pueblos identificaron el desgaste y la devastación de la naturaleza y por ello se enfocaron en el cuidado de ésta, en que los niños aprendieran cómo cuidarla y cómo cuidar su salud, pues el individuo toma parte de la naturaleza en el mundo indígena. La forma de poner en práctica la solución que se planteó se refleja en el modo en que los promotores comienzan a aproximar a los niños a su entorno natural, valiéndose de sus propias experiencias cotidianas y haciendo reflexiones sobre la importancia del respeto que se le debe brindar a la Madre Tierra.

Con lo anterior vemos cómo para la formulación de los planes de estudios se realizó mediante un proceso de reflexión y análisis de la realidad para su posterior problematización, es decir mediante un proceso de inserción crítica y el cual ayudó para la elaboración de las propuestas de estudio que se traducen a lo que Freire llama contenidos programáticos, con lo que encontramos que esta educación está más cerca de ser una Educación liberadora, pues toma en cuenta las reflexiones grupales que surgen del análisis de las problemáticas que se detectaron de la forma en cómo se impartía la educación en sus comunidades, de sus necesidades y de las posibilidades que tienen como pueblo para superarla, de los recursos con los que se cuenta para ello, en este caso comunales y del consenso al que llegan para poder comenzar a llevar sus reflexiones a la práctica, lo que nos muestra que en el ámbito educativo sigue existiendo el sentido de democracia directa que se presentaba desde las decisiones tomadas para la capacitación, en el que el pueblo colabora en la formulación de los planes de estudios porque fueron ellos mismos quienes hicieron la crítica a los anteriores que no eran acordes con su realidad inmediata y con los que se sentían extraños por no colaborar en su elaboración, razón por la cual su participación en la educación era casi nula.

Los análisis que realizaron para decidir cuáles áreas de conocimiento incorporar a la educación tienen que ver con su vida cotidiana y con sus necesidades propias, pero sobre todo con su experiencia y con la percepción que tienen de la realidad que viven, las cuales nunca fueron contempladas en el pasado con la educación oficial al querer imponerse un plan de estudios homogéneo que sólo sirve para reproducir un saber y una cultura útil a los intereses de las clases dominantes, quienes tienen como objetivo seguir reproduciendo la explotación y la cultura individualista del capitalismo.

El hecho de llevar a la práctica la capacidad de decidir sobre los contenidos y la conformación de áreas de estudio acordes con su realidad y necesidades rompe con el lazo que existe en las escuelas del país con la figura autorizada del Estado para realizar planes y programas integrales homogéneos: La SEP. Dicho rompimiento evidencia la capacidad de los zapatistas para crear y construir elementos útiles para sus formas de vida, es decir de la forma de elegir y construir sus figuras de socialidad y rechazar aquellas que no les funcionaron y sí los mantuvieron no sólo al margen de la sociedad capitalista sino también excluidos totalmente de ella porque nunca fueron considerados como parte de, al menos en el aspecto educativo, ya que los planes de la SEP nunca consideraron la importancia de su cultura popular ni la reproducción de sus costumbres para seguir manteniendo su condición originaria. Lo anterior no sólo implica el rompimiento con la instancia educativa nacional que dirige la educación sino también refleja el rompimiento con aquel código occidental de aprendizaje marcado por un programa estricto que divide en tiempos precisos los momentos en los que se debe aprender tal o cual tema. Esta capacidad demostrada por los pueblos zapatistas demuestra también la caducidad de aquellas estructuras de dominación que siguen reproduciendo la idea de un saber único y especializado y por ello la necesidad de que exista un plan homogéneo y universal para toda la sociedad.

## **Capítulo 6. PRÁCTICAS EMANCIPATIVAS EN LA EDUCACIÓN AUTÓNOMA ZAPATISTA**

### **6.1. Primer esfuerzo de reflexión, hacia una inserción crítica para la formación del movimiento zapatista**

Si se parte de la idea que el proceso educativo no sólo compete la conformación de las escuelas zapatistas, sino que se encuentra desde el momento en que los grupos de indígenas y el grupo guerrillero que se inserta en las montañas comenzaron a hacer un análisis conjunto de sus problemáticas directas y de la realidad en la que estaban viviendo, compartiendo posturas, escuchando a los otros y dialogando con ellos y sus formas de ver el mundo, se puede decir que comienzan realizando un proceso liberador, pues ambas partes han cambiado su realidad al acceder al diálogo y al entender que ninguno de los dos cuenta con la única verdad, sino que está la van a construir desde las dos visiones del mundo para conformar un modo particular de entenderla y también de proponer las estrategias para el cambio. En ese sentido también se lleva a cabo un proceso educativo popular, pues esta formación integral, en la que participan ambas partes se convierte en una *acción política encaminada a la liberación*. (Núñez, 2005, p. 8).

Cierto es que el grupo guerrillero se llevó una sorpresa, pues con su formación política enfocada a un fin concreto, llegaron con la idea de proponer una estrategia de lucha, de imponer una forma de razonar y entender el mundo y encontraron en la selva una barrera de percepciones distintas lo que impidió la comunicación como ellos la querían realizar. Ello lo hacen saber los zapatistas y en especial el Subcomandante Marcos en las entrevistas realizadas por Yvon Le Bot (1997), donde se explica el choque que tuvieron los guerrilleros al comprender que ellos no iban a poder enseñar nada de la lucha a los grupos indígenas quienes se encontraban en una resistencia milenaria, y que además estaban colocados en un mundo un poco distinto al que ellos se habían planteado (1997). Y es justo cuando se da el proceso de aprendizaje liberador, pues los guerrilleros, con visión occidental, se dan cuenta que su visión del mundo no es única y que deben escuchar y entender a sus nuevos compañeros, para llegar a establecer un diálogo que sea útil para los dos grupos y hacer una propuesta para resolver la complejidad que pretenden cambiar: el capitalismo.

Los grupos indígenas también aprenden, sobre todo esas bases sociales, a las que se les va acercando ese pensamiento reflexivo sobre su condición social producto de la explotación del sistema y la necesidad de generar un cambio sustantivo.

Este proceso educativo que comienza se reproducirá a lo largo de la vida del movimiento zapatista, en todo momento la reflexión de la realidad, la problematización de ella y la generación de propuestas para resolver o atender las necesidades de los pueblos se presentarán si es necesario. Ese proceso de inserción crítica que ha planteado Paulo Freire pero que en el mundo indígena existe desde siempre es la manera en que ellos toman decisiones y resuelven sus problemas: la asamblea comunitaria.

Método por excelencia para realizar cualquier actividad colectiva, del cual también aprendió el grupo guerrillero formado con las reglas de occidente de la democracia, en la que las decisiones no son consensadas sino que las toman las mayorías, y las minorías queda rezagadas y sin derecho que su opinión se tome en cuenta. En la asamblea comunitaria no es así, como ya se ha mencionado este ente comunal es una verdadera instancia de deliberación, donde se reflexiona, se problematiza y se resuelve, en ella todas las opiniones son importantes y se busca incorporarlas para que las propuestas o soluciones sean más acabadas y que contenga el pensamiento de todos y cada uno de los integrantes de la asamblea, o la comunidad.

La importancia de esta práctica en relación con la emancipación social, radica en que esa forma de deliberar y solucionar, sigue perdurando como en el pasado y que por más que haya intervenido la cultura de occidente con métodos de imposición arbitrarios, tratando de cooptar a los grupos indígenas, en el zapatismo ella es la forma de resolución de problemas, de conocer saberes, de expresar opiniones y de llegar a acuerdos, no es extraño que para la construcción de la educación autónoma zapatista sea el instrumento ideal para decidir qué hacer al respecto.

Por ello es de gran relevancia que las decisiones de las asambleas comunitarias, de los pueblos y de autoridades de educación o municipales, sean las que hayan considerado la pertinencia de cada una de las actividades, prácticas y estrategias que se iban a realizar para construir la educación. No es raro entonces que ellos hayan decidido los espacios físicos destinados para la educación (tales como las capacitaciones a los formadores, o las primeras escuelas para los niños y jóvenes); quiénes serían los candidatos para ser formados como promotores ( qué características que debían tener

los candidatos); cuál sería el contenido de las capacitaciones que se brindaría a los promotores; cómo se asumirían los gastos para realizar esas capacitaciones (tales como la manutención de los promotores, la trasportación de ellos a los centros de capacitación y los materiales de enseñanza) y cuáles serían los contenidos de los planes de estudio para las nuevas escuelas; así como los periodos de capacitación y de escolarización cuando empezaran las clases, los niveles de estudio existentes y los criterios para valorar el aprendizaje de los niños, así como algunas de las estrategias pedagógicas para poder guiar a los alumnos hacia la aprehensión de conocimiento y saber.

La asamblea comunitaria es la más acabada forma de democracia que existe por lo que la forma de llevarla a cabo por las comunidades indígenas y ahora por los zapatistas es una expresión viva de la práctica democrática, ello se demuestra no sólo en las asambleas sino en el principio que rige al movimiento: Mandar obedeciendo; que no sólo se aplica en las asambleas.

No es extraño que dentro de las escuelas, en las actividades del día a día se lleven procesos democráticos, como cuando el promotor pone en discusión la forma de trabajo para que se encuentre una manera adecuada e interesante para todos los alumnos o cuando, en los trabajos en equipo se toman decisiones colectivas para realizarlos, pues es la forma de introducir a los niños en el proceso de vida que se crea en las comunidades y que sin él la comunidad no puede funcionar porque siempre trabajan en colectivo, es así como resuelven problemas pero también como realizan actividades cotidianas de apoyo mutuo entre vecinos y compañeros.

Ello se expresa también en el desarrollo de la educación, en primer lugar en las asambleas realizadas para la toma de decisiones, y en segundo en la puesta en práctica de ellas, es cuando los zapatistas se ponen a trabajar para poder realizar lo acordado en las asambleas, pues lo que dicen lo cumplen, y es donde también podemos encontrar una práctica emancipativa. Porque como Marx lo manifestó, es en la práctica donde el hombre demuestra la posibilidad de llevar sus pensamientos a la realidad y en la medida que lo hace está construyendo su historia, en esa medida, los zapatistas al construir sus escuelas, formar a sus promotores, desarrollar los planes de estudios y las estrategias pedagógicas para generar una escuela distinta a la moderna o tradicional, con métodos y formas de trabajo alternativas a la dominante y con la construcción de conocimiento que los ayudó a generar todos estos elementos, es donde se encuentra la historia de la

educación autónoma zapatista, además sin la necesidad de apoyos económicos gubernamentales o la certificación de la instancia que regula la educación pública en México, llevándola a cabo mediante plena autonomía.

Ello demuestra también su capacidad para construir sus propias figuras de socialidad, como la escuela y todo lo que viene con ella, los promotores y sus formas de relacionarse con los padres de familia, la comunidad y los alumnos, las estrategias de trabajo, las áreas de conocimiento y la forma de ponerlas en la práctica, la forma de resolver las situaciones extraordinarias con los alumnos y todo lo que devenga en las interacciones que se dan en este campo, nuevo, porque no es como el planteado por la educación moderna, con imposiciones de conocimiento y culturales ajenos, métodos disciplinarios y violencia simbólica. Sino un campo en el que se han eliminado estas relaciones de dominación y el juego de poder entre clases sociales, porque las jerarquías no tienen importancia, todos cuentan con la misma capacidad para el aprendizaje y las mismas posibilidades para adquirirlo en tanto se crean estrategias que contemplan las particularidades de los alumnos, pues el promotor los conoce porque al ser un vecino de la comunidad, conoce las costumbres, tradiciones, prácticas de conocimiento y cosmovisión de los pueblos indígenas chiapanecos.

La construcción o transformación del campo educativo, en la medida que esas relaciones de fuerza no sólo se modifican sino que terminan, demuestran la posibilidad de que los hombres pueden transformar sus realidades, a través de sus acciones y prácticas, las cuales devengan de sus propias reflexiones. En este caso, una comunidad que participa en este proceso, tiene muchas más posibilidades de cambiar la realidad, pues el trabajo en equipo incrementa y refuerza las ideas, pero además consolida de forma más rápida y evidente el trabajo, la construcción de una nueva realidad, de su propia historia.

## **6.2. La escuela: un espacio liberado**

La designación de los espacios físicos que los zapatistas tomaron o retomaron para desarrollar sus escuelitas, es una acción simbólica que significa un triunfo o un avance sobre la condición de analfabetismo y opresión en la que se encontraban los indígenas antes del zapatismo, por ello el hecho de que existan escuelas, ya instaladas en el presente, representa no sólo la apropiación de una instalación que servirá para

educar a los alumnos, sino la construcción física, real de un espacio donde se reproducirá todo lo que implica el zapatismo, aunque aún se le esté dando forma.

La toma de predios, la adaptación de escuelas o espacios como iglesias o viejas haciendas sobre las que montaron las nuevas escuelas, la recuperación de las viejas instalaciones de la SEP y la construcción de nuevos espacios, asemeja el trabajo político que otras organizaciones, como los Sin Tierra, tienen como forma y estrategia de lucha, sin embargo, a diferencia de algunos de ellos, (que ya conseguido el espacio piden al Estado, bajo una gran presión y movilización claro, que les otorgue los recursos para financiar las obras sobre los predios) los zapatistas lo hicieron sin ese apoyo gubernamental, con sus propios recursos y con ayuda de los colectivos solidarios que trabajaron también por la construcción de autonomía.

Ello rompe con la dependencia que tienen las escuelas con las instancias gubernamentales para que les asignen recursos, y mejoren sus instalaciones, contando en la mayoría de las escuelas públicas con retrasos y condiciones deplorables en su infraestructura por todo el proceso burocrático que implica solicitar un recurso y que la autoridad lo acepte. Con esta estrategia, los zapatistas no sólo rompieron con esta forma de sujeción que tienen las autoridades sobre el sistema escolar mexicano sino con la dependencia que se pudiera presentar en un futuro, pero sobre todo de un control y vigilancia para querer imponer voluntades externas y ajenas a ellos.

Pero también obliga a que la escuela se autogestione con la participación de los alumnos con sus proyectos productivos con lo que las actividades de la comunidad y el trabajo colectivo, tienen un peso de efectividad en el proyecto de modo que ayudan a la mantención no sólo de las instalaciones sino de la comunidad escolar.

La construcción de un espacio físico, como es la escuela, es la construcción también de un espacio simbólico de éxito en la lucha, en el que se materializan no sólo la edificación de un inmueble, también se expresan en él el trabajo comunitario del pueblo, los recursos invertidos, las capacitaciones de los promotores, la realización de los planes de estudios, el sacrificio de cada familia para que todo ello se pudiera realizar y lo principal, el interés de formar hombres y mujeres nuevos, como lo expresaba el Che Guevara, que puedan reproducir el zapatismo y su autonomía

### **6.3. La creación de la figura del Promotor de Educación: un sujeto que promueve la reproducción de zapatismo**

Es de relevancia mencionar la capacidad de los zapatistas de generar una figura que reúna la labor del maestro indígena, la ética zapatista del compromiso de lucha y la voluntad de enseñar a los alumnos. Este personaje, que es electo en comunidad, pero en términos de su propia voluntad, es producto de un proceso de democracia directa, en el que participan las autoridades y la comunidad, con propuestas y discusiones para definir a quien será designado.

Esta figura, a la que encargan no sólo a sus hijos sino la formación de los futuros zapatistas no cuenta con el título de normalista o maestro universitario, pero ha adquirido quizá elementos más enriquecedores que la enseñanza moderna le da a estos últimos. De forma que no importa si tiene o no un documento que le de fama y reconocimiento ante los alumnos y la comunidad, sino su propia experiencia de vida.

La creación de esta figura rompe con la visión de la existencia de jerarquías en la escuela moderna, comenzando por el profesor o promotor, quien se vuelve un compañero o un guía de los alumnos, por acuerdo de la comunidad, pero que también genera la empatía en los niños para que ellos se motiven y sigan acudiendo a la escuela. Ello recuerda las experiencias de la lucha estudiantil en 1968, donde los alumnos criticaron la figura de lo que era un profesor o catedrático de universidad, una persona intocable e incuestionable, con toda la capacidad de ejercer sobre el alumno cualquier método disciplinario.

Ese movimiento demostró la posibilidad de cuestionar la figura autoritaria y de poder que distinguía a los maestros para trasladar el poder a los alumnos, pero no para dominar sino para decidir cómo querían que fuera la escuela. También logró eliminar de las prácticas el autoritarismo, mientras fueron los alumnos los que decidieron en sus diferentes asambleas las formas de acción y de lucha, además de dotarse del poder de coordinarse y trabajar en igualdad de condiciones, sin distinción de clase o por el saber adquirido en la academia.

En este aspecto, la figura propuesta por los estudiantes del 68 refleja nuevamente las prácticas indígenas de distribución de trabajos equitativos para todos si la actividad es por el bien común, pero también la práctica democrática del consenso de las

asambleas y de la oportunidad de cualquier persona para tomar parte no sólo de las decisiones sino de poder llevarlas a la práctica. Lo que refleja la acumulación de aquellos conocimientos de las luchas y las rebeldías de la izquierda en combinación con las prácticas de resistencia indígena para formular una figura tan importante para el zapatismo como para las nuevas escuelas: el promotor de educación.

Otro de los elementos que destacan de esta figura es que cumple con los mecanismos que rigen el buen gobierno, con lo que se convierte en un actor no sólo social, sino político, (en la idea de regresar el aspecto social a la otra política), ello se puede percibir por ejemplo con la acción de no recibir sueldo por sus labores, lo cual refleja su compromiso con la comunidad y deja de lado el interés económico personal sobre el social, con ello reitera su compromiso ético con el movimiento, con la comunidad, producto de esa mezcla de valores que construyó el zapatismo con la unión de la lucha de resistencia indígena y las Fuerzas de Liberación Nacional (FLN).

Esta relación económica que refleja la ausencia de sueldo por la retribución de su trabajo mediante otros mecanismos, genera una práctica de liberación respecto de los modos de explotación capitalistas, pues la forma de pago se mide de una manera muy distinta a la del sistema de dominación, ello rompe con el modelo oficial de explotación y muestra la posibilidad de que existan otros modos económicos para sobrevivir sin que impliquen el desgaste físico y emocional que conllevan los trabajos en las escuelas modernas o incluso en los trabajos comunes que existen solventados por el capitalismo.

Como actor político en el movimiento, el promotor también se somete a vigilancia por parte de la comunidad, para que cumpla su cargo. Ella se diferencia de la vigilancia de control que se ejecuta en el capitalismo, pues como se dijo, el promotor fue electo en comunidad por sus características y su propia voluntad, lo que lo hace consciente de la actividad que debe cumplir por lo que debe garantizar que cumplirá su función, para que esto suceda entregará resultados que se manifestaran en los avances de sus alumnos y lo que le sea requerido por las comisiones de educación de los municipios, lo cual muestra que estará en observación permanente con posibilidad de revocar el mandato que le han asignado si no se cumplen con los objetivos planteados, algo de lo que está muy consciente, por ello puede contar con la libertad de cambiar de actividad o rechazar la propuesta desde un principio. Pero el promotor no lo hace, porque cuenta con la

convicción y la voluntad de realizar su trabajo como lo indica la comunidad y así cumplir con una función al servicio de toda su comunidad, cumpliendo una labor importante para su pueblo. Este tipo de relación de compañerismo y fraternidad es complicada observarla en las escuelas modernas, sobre todo donde la mayoría de los maestros ya trabajan por obligación y con espíritu de competencia y no por ser comprometidos con la comunidad escolar y su sociedad.

Otro rasgo a resaltar del promotor Zapatista, quien cumple con su compromiso ético, es que él mismo desarrolla estrategias pedagógicas, que van en contra de cualquier método de disciplina autoritario o violento, sobre todo porque los alumnos ya viven en un medio bastante hostil como para seguir reproduciéndolo, las estrategias se han explicado con anterioridad, sin embargo, las implicaciones que tiene que el promotor desarrolle estrategias alternativas a las implementadas en la educación moderna, tales como los métodos disciplinarios, demuestran que existen otras posibilidades de organizar las aulas escolares, como lo demuestran algunas otras experiencias pedagógicas, como la escuela libertaria o el cooperativismo escolar; ellas demuestran, junto con la zapatista que el orden y el buen comportamiento no tienen que ver con la aplicación de métodos de disciplina violentos y agresivos sino con las estrategias que el maestro desarrolle en el aula y la forma en que éste pueda conocer a sus alumnos. Lo cual rompe con la idea de control sobre la que se funda el control escolar y la vigilancia de los maestros para pasar a un espacio de libertad, de creación e innovación. De esta forma el sometimiento de los cuerpos de los alumnos deja de existir para otorgarles libertad de expresión y enfocarla al entendimiento de la realidad.

En la medida en que los promotores de educación comprenden su lugar en el proceso de liberación del que forman parte y asumen su papel como un guía del conocimiento en las escuelas, la discriminación termina siendo una práctica olvidada, pues los maestros encuentran a los alumnos como iguales, al no existir en la figura del docente la jerarquía que hay en la escuela moderna y ser parte de un movimiento sensible que reconoce al máximo su cultura y sus prácticas de conocimiento; la discriminación y los demás signos de violencia simbólica, como la imposición de un conocimiento externo e inútil para los alumnos, dejan de tener vigencia en las escuelas zapatistas y los liberan de estas estructuras de dominación que imponen una cultura

burguesa, incomprensible para el medio indígena.

Todo lo anterior demuestra que los docentes de las escuelas zapatistas ya no trabajan para reproducir el sistema capitalista y la escuela ya no es un aparato ideológico del estado burgués, quizá ahora son los sujetos que ponen en marcha la posibilidad de construir una nueva realidad, que empieza desde la escuela. Pues son lo sujetos que guían a los alumnos a la reflexión de la realidad entre dominados y dominantes, explotados y explotadores, les ayudan a encontrar su lugar pero también les ayudan a construir la posibilidad para cambiar esa realidad y liberarse de la opresión, como lo plantea Freire. Contra aquella concepción de la difusión del saber burgués mediante una educación opresora, jerárquica y desigual, en la que el maestro oprime al alumno porque no le permite generar conocimiento, pues el conocimiento que se difunde en la escuela debe contribuir a la reproducción de la ideología y las prácticas del sistema capitalista, el movimiento zapatista ha generado propuestas educativas "creando en sus territorios espacios educativos, en los que deciden cómo funciona su escuela, desafiando de esta manera al Estado Nacional en uno de los núcleos claves de la reproducción del sistema". (Zibechi, 2007, p. 30).

Y es gracias al trabajo docente que se genera un espacio liberado, donde los promotores son ahora uno de los sujetos que contribuirán a que se reproduzca el movimiento zapatista y todo el conocimiento generado, incluida la ideología, y la forma de poder generar espacios autónomos, tal como lo enseñan en los niños en la escuela cuando resuelven problemas o trabajan en los huertos, o cómo enseñaron los guardianes o votanes a los alumnos en las escuelitas zapatistas.

#### **6.4. Un saber verdaderamente universal, uno donde quepan todos los saberes**

Como crítica al paradigma tradicional y a su programa escolar con una violencia simbólica al imponer un conocimiento que no es práctico ni útil para los alumnos, han surgido diversas manifestaciones, como las expresiones del Cooperativismo Escolar, quienes crearon sus propios contenidos para ser desarrollados en las escuelas; la misma propuesta de Freire y su contenido programático surgido por temas generadores, propios de la realidad social de los alumnos, o el desarrollo de los programas de estudio de los Sin Tierra, donde participa la comunidad en la decisión de los contenidos.

En este mismo lugar se puede encontrar al el Sistema de Educación Rebelde Autónoma Zapatista, que como parte del proyecto político del movimiento zapatista, ha construido sus planteamientos, después de haber hecho una crítica a esa forma de imposición de conocimiento y de las prácticas que se realizan en las escuelas para intentar imponerlo, generando una propuesta alternativa de programa de estudios al que impone la educación oficial en México.

En él se encuentra la recuperación de las prácticas de conocimiento indígena, acordado en asambleas comunitarias, donde se reconoce aquel conocimiento olvidado por occidente y que le da sentido a la vida indígena, tan válido para explicar la realidad como lo puede ser la ciencia con lo que abre la oportunidad para que pueda ser compartido y utilizado en el bien de la sociedad, tal como lo ha propuesto Zemelman (2016) con la propuesta del pensar epistémico, es decir, cuando expresa que la realidad es tan diversa que ésta puede ser aprehendida y entendida desde distintas perspectivas (2016), una de ellas la indígena o la zapatista. El hecho de recuperar esas ideas hace que los zapatistas rompan con las que difunde el saber burgués, que propone que la única forma de entender la realidad es la ciencia, porque única es la realidad que existe.

Ello muestra la necesidad de darle validez a otras formas de saber y conocimiento que son marginadas del saber burgués difundido por la escuela moderna y que fueron ignorados por ser de difícil aprehensión o incomprensidos por la estructura tradicional de la educación, y por ello muchas veces sancionado y castigado, pero también porque representan una forma de resistencia ante la modernidad dominante capitalista, esa que define Echeverría, (1998) como “el carácter peculiar de la forma histórica de totalización civilizatoria que comienza a prevalecer en la sociedad europea en el siglo XVI” (p.144).

Lo anterior demuestra también la crisis y los límites de las estructuras capitalistas que no pueden soportar en su estructura otros tipos de aprehensión del saber. Esa crisis pone cuestión esas estructuras y se enfoca a superar esos modelos rígidos para rescatar aquellos saberes y estrategias de aprehensión del conocimiento propio de la **cultura popular**: "cultura diversa y opuesta a la cultura oficial (el saber burgués), pero también profundamente creativa, innovadora y fluida"... que... "genera de manera autónoma y permanente nuevas formaciones, visiones, contenidos culturales"... y... "que se manifiesta de manera privilegiada en la plaza pública, en el carnaval y en la fiesta, y que

es hasta cierto punto dialéctica de un modo espontáneo y natural, al mismo tiempo que totalizadora, dinámica y abierta al cambio, a la transformación, a partir de formas jocosas, festivas y risueñas, y de sus contenidos muchas veces antiautoritarios, antijerárquicos, desacralizadores, ambivalentes y niveladores, lo mismo que actualizados constantemente por el mecanismo de poner al mundo al revés" (Aguirre, 2010c), es decir del saber de los cazadores, los obreros, los carpinteros, las madres de familia, los campesinos, los indígenas e infinidad de sujetos que forman parte de las culturas subalternas: "De múltiples culturas correspondientes a las diferentes clases y a diferentes grupos sociales sometidos, que si bien se encuentran en dicha situación de subalternidad y de sometimiento, no por ello dejan de afirmar su propia cultura, diferente de la cultura hegemónica, aunque se encuentre sometida y subsumida en ella". ( 2010c).

El entender que hay distintas formas de aprehender la realidad, le da a los zapatistas no sólo la posibilidad de seguir reproduciendo su conocimiento milenario sino también de adaptar otras perspectivas para mejorar su vida como movimiento e incorporarlos a su proceso autonómico, de ahí deriva la importancia de desarrollar tantas actividades de reflexión y discusión con personas de diversas latitudes con la generación de materiales didácticos y estrategias de acuerdo a las necesidades de los alumnos, es algo que las propuestas pedagógicas alternativas han desarrollado y trabajado por muchos años, ello porque se ha estudiado y aprendido a conocer los intereses de los niños y las formas en que ellos pueden aprender de manera más rápida o efectiva, sin que la escuela se vuelva una carga pesada y molesta.

En comparación con la propuesta de educación intercultural que ha desarrollado el movimiento indígena ecuatoriano, donde ellos han tenido la intención de desarrollar sus propios materiales, para que éstos sean institucionalizados y difundidos por la instancia de educación en ese país, pero que no ha logrado tener un seguimiento al momento que el Ministerio de Educación tomó la administración de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, en la cual tuvo control el movimiento indígena hasta 2009. (González, 2011).

La escuela zapatista, sin embargo, ha desarrollado sus propios materiales con sus propios recursos, algunos físicos, como libros e incluso documentales y documentos

escritos, lo que muestra el gran avance de la educación autónoma para generar recursos didácticos sin la necesidad de ser autorizados por una instancia especializada en el tema de la educación.

En este aspecto algo también importante es que aprovechan los recursos que tienen al alcance y es cuando ellos dicen que la comunidad es el libro, con lo que recuperan la idea de sus antepasados, pues es de la vida social y de la natural que se puede comprender mejor la realidad, con ello, los zapatistas rompen también con aquella idea de la educación moderna de la aprehensión de temas que no son de su interés ni de su cotidianidad, con lo que se busca que el alumno se motive a estudiar con temas cercanos a ellos, como las historias de los abuelos, que les muestran su propio contexto, e incluso los problemas a los que se enfrentan los mismos zapatistas en el proceso de la autonomía. Con ello logran motivar a los alumnos a seguir en la escuela y no desertar, como lo planea la escuela capitalista con los alumnos menos favorecidos. Con estrategias y materiales adecuados, los alumnos ya no sienten la presión de la escuela y de aprender, y menos si es con juegos y actividades divertidas o en el campo, donde ellos viven, de modo que el aprendizaje se torna una actividad de la vida cotidiana.

### **6.5. Plan de estudio con visión comunitaria**

Con la reflexión que implicó a los zapatistas generar un plan de estudios integral, en cuanto a las áreas de conocimiento conocidas, decididas también en asamblea y con la autorización de la comunidad, el movimiento además de reivindicar la intención de incorporar diversos tipos de saberes a la educación autónoma, define lo que realmente consideran práctico y útil aprehender de la realidad con las materias que establecen.

Con el establecimiento del área de Lengua, los zapatistas defienden su resistencia milenaria a conservar su cultura y tradiciones con la introducción del lenguaje materno a la enseñanza antes que el español, esto porque muchas de las palabras y expresiones que tienen los pueblos indígenas no pueden ser traducidos al español, y si desaparece la lengua también desaparecería toda aquella parte del mundo indígena que no es nombrada en el mundo occidental porque no existe una definición en esa cultura para aquellos planteamientos abstractos o cosmogónicos que sólo los pueblos indígenas pueden comprender y definir.

Pero el hecho de incorporar a esta materia la lectura y escritura del castellano, el ayudar a comprender y a redactar los textos a los alumnos indígenas, es también una manera de poner en práctica la resistencia, porque como se dijo, se desenvuelven en el día a día los indígenas chiapanecos en un contexto en el cual son marginados o violentados o engañados por no saber hablar y menos escribir o leer en el idioma de la cultura dominante, algo que se ha modificado en las zonas zapatistas ahora cuando gracias a la educación continúan reproduciendo su lengua y ahora también el español, lo cual para términos prácticos les ayuda a relacionarse con comerciantes pero también con el enemigo, ahora ya con fundamentos y conocimientos que les impide los engañen o los vuelvan a someter a la dominación. La convivencia de los conocimientos de dos culturas los hace poder acceder a otros tipos de saberes que serán útiles para su vida sin dejar de hablar su lengua o perder esa parte tan importante de su cultura.

El ejercicio que ponen en práctica los zapatistas para acercar a los niños al conocimiento de la historia cobra gran relevancia porque, distinto a la forma de enseñanza de la escuela moderna en donde sólo se enseñan los éxitos de los vencedores y la clase dominante, con la que los indígenas no se sienten identificados, pone en cuestión las verdades históricas que se han impuesto por años, con ello demuestran que así como existen distintos saberes que generan conocimientos, también existen distintas versiones de la historia. En la historia que se enseña a los zapatistas ellos encuentran el lugar en el que estuvieron sometidos desde la conquista, uno marginal y excluyente, donde sólo eran explotados para que la clase dominante obtuviera éxitos y beneficios personales o de grupo. El hecho de que tengan al alcance esta concepción de la historia los ayuda a reconocerse en el pasado y comprender las condiciones de su existencia actual para que con ello puedan trabajar en la construcción de un futuro menos adverso. Ello se comprueba con la aparición del zapatismo y de estos 37 años de lucha, tiempo en el que han logrado cambiar su historia con la construcción de un espacio liberado en el que viven y siguen construyendo su propia autonomía.

La materia de matemáticas, además de ayudarlos a incorporar formas de medición tradicionales y occidentales, se enfoca en que los indígenas también puedan adquirir aquellos conocimientos, que como con el español, complementan su formación para dejar de ser engañados en términos económicos por algunos comerciantes o

autoridades que los han engañado en el pasado, pero también para transformar su realidad en relación con el crecimiento de sus fuerzas y de sus zonas recuperadas, pues con ambos elementos, el tradicional y el occidental es posible que armonicen modelos administrativos más funcionales para la carga de trabajo que viene ahora que el movimiento está creando más espacios autónomos, pero también para administrar mejor con los que ya se cuenta, de modo que con ello rompen con la necesidad de que alguna instancia externa pretenda gestionar sus recursos por medio del engaño y la deshonestidad, de esta manera se liberan de la dominación que constituyó el engaño y los robos que sufrieron de tierras y producción, para ellos mismos proteger y administrar su medio sin los vicios que genera la corrupción y demás instancias de engaño del sistema.

El área de vida y medio ambiente, es un refuerzo de la importancia de la cosmovisión de lo que significa la Madre Tierra para los indígenas, con ella, los zapatistas no sólo reconocen la existencia del ser humano como parte de la naturaleza, sino que promueven el cuidado de ella en momentos tan cruciales como la actualidad, que se vive un cambio climático importante el cual sólo puede ser controlado por las formas de concebir el medio natural como único e irrepetible al que se le debe rendir el total respeto, porque es la base de la vida humana.

Demuestran también la cultura de resistencia ante la destrucción de lo más importante para ellos pues reconocen que si la Madre Tierra se daña el ser humano se daña también, por ello para tener un equilibrio el ser humano debe actuar con congruencia con su medio y es mediante la protección y la promoción de los valores de amor hacia la naturaleza que se podrá conservar por más tiempo la vida del ser humano. Por ello se manifiestan en contra de toda explotación irracional de la tierra, del agua y de todo lo que hay en la naturaleza, enseñando a los niños en las escuelas a convivir con ella de una manera saludable y respetuosa.

## **6.6. Un nuevo modelo de escuela**

Los zapatistas han logrado construir un modelo de educación inclusivo que, aunque sólo participan niños zapatistas que por lo general son de muy bajos recursos, en él se reproducen las relaciones que existen en las comunidades, así como los principios y mecanismos del zapatismo, ello mismo hace que todos puedan participar en

plena igualdad, por lo que la inclusión a las niñas a la escuela y a las actividades escolares representó un gran logro en algunas comunidades donde no se les permitía ir a la escuela ya que su labor histórica de mujer no lo requería. Ello muestra no sólo el avance en este aspecto en el tema escolar, pues las mujeres están actualmente participando de forma muy activa en muchos campos, y la educación les abrió el espacio para poder introducirse a ellos, generándoles confianza sobre sí mismas.\*

Con la educación recibida, los zapatistas han podido no sólo aprender conocimientos básicos de la escuela, sino que también han aprendido a dirigirse con mayor seguridad frente a grupos de personas, como en los seminarios o encuentros en los que siempre hay participación de bases, pero también frente a asuntos vitales para la comunidad, como confrontarse con grupos de personas que no simpatizan con la lucha, y defender sus derechos de forma pacífica, pero también a resolver problemas de la vida práctica en la misma comunidad sin la necesidad de recurrir al gobierno del estado o a métodos que puedan perjudicar a terceros.

Esta escuela, que promueve los principios básicos del zapatismo ha demostrado que existe la posibilidad de generar espacios liberados de las estructuras de dominación capitalista y de la reproducción de ellos, como el que ejerce la escuela moderna, como aparato ideológico del estado; pero también ha evidenciado que es posible la conjunción de diferentes formas de conocimientos para entender la realidad, dando cuenta de la diversidad de ella y de su complejidad; además ha logrado generar nuevos sujetos de cambio, los cuales saben que ellos pueden cambiar la realidad si ella se muestra adversa a ellos, y lo han demostrado con la puesta en práctica de la autonomía en todos sus ámbitos. Tal como lo van aprendiendo los alumnos en la escuela en las clases de historia,

---

\* En mi experiencia de la escolita, mi guardiana era una joven, casada con tres hijos, pero que había asistido a la secundaria primero de enero, donde conoció a su esposo. Aunque no continuo con la escuela porque se embarazó y dejó de estudiar, era una mujer muy crítica y consiente de la realidad que tenía aún proyectos para su futuro y que sabía tres idiomas: tzotzil, tzeltal y español, por ello fue designada para participar como guardiana, además de ser una pieza clave para la comunidad, pues en la asamblea que presencié ella tomaba la palabra para dar sus aportaciones con toda confianza frente a los hombres y más experimentados que se encontraban presentes.

los zapatistas han demostrado que es necesario comprender el pasado, para entender el presente y construirlo en un futuro mejor.

## **REFLEXIONES FINALES**

Este trabajo comienza con un marco reflexivo sobre la educación oficial, moderna y /o tradicional, en donde se destacan críticas hacia los modelos de producción de saber y los métodos para la aprehensión de conocimiento que fueron caracterizando los modelos educativos oficiales en el país.

Posteriormente se revisan propuestas educativas alternativas que introducen en su pedagogía elementos innovadores respecto a la propuesta universalista de educación, de ellas se hace un pequeño esbozo descriptivo, sobre todo de algunas que tuvieron éxito en su práctica en Europa a principios del siglo XX y que formaron parte de lo que se denominó la Nueva Escuela. También se revisan algunas de las propuestas para Latinoamérica, que básicamente son la Pedagogía del Oprimido y la propuesta educativa del Movimiento Sin Tierra, en el tenor entender la educación como un aspecto que puede tomar otras aristas distintas a las establecidas universalmente para escolarizar a los estudiantes y realizarse con éxito

Una vez logrado ese cometido se hace un esbozo del desarrollo de la Educación Autónoma Zapatista, desde sus primeros planteamientos, como proyecto hasta su puesta en práctica, para después analizarla a contrapelo desde sus principales características. El análisis y la descripción de ellas ha ayudado hacer la reflexión que se presenta a continuación.

El movimiento zapatista ha expresado la necesidad de elaborar proyectos educativos propios que consideren las particularidades de su población, rompiendo así con la idea de que el saber burgués es el único útil para la sociedad, de modo que involucren a las comunidades en el proceso de construcción de conocimiento para que se comprendan mejor las problemáticas que los rodean y sepan cómo resolverlas, de forma crítica y reflexiva, ya sea recuperando costumbres tradicionales y/o construyendo elementos propios que les permitan hacer frente a sus problemáticas y, entonces, que esta formación les permita crear soluciones que satisfagan sus demandas (trabajo, tierra, techo, alimentación, salud, educación, independencia, libertad, democracia, justicia, paz información y cultura). Es decir formas de practicar la concepción de

autonomía, modos en que los pueblos que los apoyan y que forman parte de su base elijan la praxis de la educación y los modelos educativos que surjan de sus propuestas, discusiones y reflexiones. En ese sentido, la educación se vuelve una construcción social que se expresa en su misma práctica.

Este tipo de educación se enfoca en la producción e incorporación de conocimiento alternativo al que se ha generado para reproducir el capitalismo, pero también de uno que sea realmente aplicable y útil para los zapatistas, porque proviene de las prácticas sociales de las comunidades, no de propuestas que sean impuestas por grupos ajenos y extraños, que no conozcan los deseos de las comunidades o traten de imponer razonamientos distintos a la lógica de los pueblos.

Las prácticas involucradas en la construcción de la educación autónoma zapatista representan una forma de liberarse de las formas de dominación que ejerció sobre los indígenas la escuela moderna mediante la figura de poder que representa el maestro, la difusión del saber burgués y su metodología de trabajo, el programa de estudios, la disciplina y la evaluación.

En este trabajo se pudo observar cómo mediante la reflexión de su realidad pudieron plantear propuestas para resolver los problemas que se presentaron en la construcción de la educación y partir de su análisis organizarse en la comunidad en torno a este nuevo momento que exigía la solución de su problemática.

Por otro lado, producto de sus primeras reflexiones y análisis sobre la realidad plantearon propuestas para resolver sus problemáticas y lograron, más allá de resolver lo que se presentaría en la comunidad, insertarse en el proceso educativo: construyeron un plan de estudios acorde con sus contextos, y pusieron en práctica estrategias pedagógicas que también recuperan la cultura popular indígena, en donde la participación de toda la comunidad fue de decisiva.

Dentro de la recuperación de las prácticas de la cultura popular indígena se encuentra la toma de decisiones comunitarias para la elección de promotor, lo cual implica que los pueblos antes de decidir visualizan un problema claro y lo llevan a discusión en asamblea, demostrando su poder como pueblo de decidir sobre la figura que quieren formar para impulsar la educación: una persona que aproxime a los niños al conocimiento de la realidad y no que imponga un saber que el niño no sabrá cómo utilizar, rompiendo con esta decisión la idea de una figura autoritaria y lejana de los

alumnos que impone poder y oprime a los niños mediante reglas estrictas que no tienen razón de ser en el contexto indígena. Romper con esta idea a través de la reflexión comunal también implica romper con las instituciones que imponen a los maestros y con ello las características que estos últimos que deben tener, un ejercicio verdaderamente democrático.

Con la decisión que tomaron los pueblos zapatistas de asumir con sus propios recursos los gastos para el inicio de la educación autónoma vemos cómo logran identificar la problemática económica que se les presentaría con la construcción de este nuevo ámbito para la vida de los indígenas, pero también de generar las soluciones dentro de sus prácticas cotidianas, recuperando sus usos y costumbres, propios de su cultura popular. Con ello lograron enfrentar la dinámica de intercambio capitalista y trasladar las relaciones económicas al ámbito de lo puramente social, cuando nos muestran que lo que importa es el compromiso ético tanto del pueblo como del promotor y solventar ellos mismos, mediante el trabajo y su producción, los gastos que se generaran en esta nueva actividad. Lo cual demuestra la posibilidad de romper relación con las instituciones que reparten la partida presupuestal para la educación y que llegó de forma marginal a sus comunidades en el pasado.

Este proceso de construcción de la educación autónoma expresa la cultura del nosotros y de la ayuda mutua permanente que subyace en su vida diaria y que rompe con la idea individualista que promueve el saber burgués, primero con la dinámica mostrada por los maestros de la educación moderna, quienes han olvidado que su trabajo debe ser al servicio de la sociedad, pero también de la misma sociedad influida por los mecanismos de dominación del saber burgués, que no muestran apoyo ni interés en lo que ocurre con los alumnos que se están formando, y menos aún con el propio maestro que pide su colaboración cuando se muestra reflexivo y rebelde ante lo que el sistema quiere imponer, prueba de ello es la poca solidaridad que muchos padres de familia mostraron con las movilizaciones de los maestros en México que se manifestaron en contra de la reforma educativa que el gobierno de Peña Nieto quería imponer.

Con la decisión del pueblo zapatista de definir los tiempos para la educación se cubre otra de las problemáticas detectadas respecto a la ausencia de los integrantes de la comunidad que se convertirían en promotores, pero también se intenta combatir aquellas prácticas de la escuela moderna que desvinculaban al individuo de la

comunidad y por lo tanto eran asumidas como grandes pérdidas, en tanto cada uno de los integrantes de la comunidad son importantes para ella. La importancia de definir ellos mismos sus tiempos radica en que se considera en esta decisión la particularidad de cada uno de los pueblos, regiones o zonas, que mantienen distintas formas de organizarse respecto al trabajo que implica las siembras y las cosechas, pero también en que siempre es necesario que las personas ausentes regresen a continuar con las labores que cimentaron en su comunidad pues ellas significan su arraigo a la comunidad y con ello parte de su identidad.

Por otro lado, la definición de los tiempos muestra la capacidad de los pueblos zapatistas de ir construyendo sus propios modos de evaluar lo aprendido, en los que está explícita una valoración del pueblo sobre lo que se que aprendió o no.

El asumir esta decisión nos lleva a entender cómo con esta práctica se es posible desvincularse de las instancias de la escuela moderna que dictan los calendarios y los programas para aprehender el conocimiento, y por tanto asumen el control de los involucrados en el proceso educativo, pero también nos muestra cómo se rompe con aquellas formas de evaluación marcadas por estos mismos programas de estudio que homogeneizan e idealizan lo que debe saber toda la población sin tomar en cuenta sus tiempos y actividades personales, e incluso emocionales.

La decisión del pueblo zapatista para generar los espacios para su educación parte también de una reflexión que hicieron sobre la necesidad de edificaciones necesarias para comenzar con la educación, ello los llevó a crear sus propias soluciones ante la falta de espacios para construir las escuelas, la importancia de esta decisión comunal radica en que fue el pueblo zapatista quien definió las zonas para comenzar a impartir las capacitaciones o las clases y con ello mostró su capacidad para construir los espacios que necesitaba, con esto también se desvinculan de las instancias que deciden los lugares donde habrá educación que por añadidura decide la población que debe ser escolarizada.

Poner en las manos del pueblo la capacidad para analizar sus problemáticas y generar las soluciones mediante sus prácticas cotidianas muestra que además de lograr un proceso de reflexión y crítica sobre su realidad, tienen el poder de organizarse sin la ayuda de mecanismos externos a sus usos y costumbres y menos cuando no les son de utilidad para su vida práctica, implica también el reconocer su existencia como indígenas

frente al sistema capitalista que los ha querido exterminar con formas de dominación que promueven otras formas de saber con las que ellos no se sienten identificados, por ello recuperan sus modos y su prácticas y al hacer esto ponen en crisis a esas estructuras de dominación, al menos las que regulan el conocimiento oficial, como los maestros oficiales y sus métodos. Pero además demuestran el poder que tienen para asumir ellos mismos la construcción de su vida y la forma en que quieren que sea de ahora en adelante, retando con ello al sistema impositivo.

Con la formulación de un plan de estudios acorde con la realidad que ellos mismos analizaron, acorde con su contexto sociocultural, se incorporan estas cinco áreas de conocimiento: lengua, historia, matemáticas, vida y medio ambiente e integración; las cuales sintetizan lo más relevante para la vida indígena: la lengua, la vida, la tierra, las relaciones sociales y la interacción con la naturaleza.

Cada una surge de una problemática específica, sin embargo, todas tienen en común que son parte importante de la identidad indígena y que la permanencia, reproducción e incluso la incorporación de nuevos elementos de la cultura moderna, podrán ayudar a vivir una vida digna, una buena vida o *lekik kuxlejal* como lo dicen los *tzeltales*.

Por ello la importancia de integrarlas entre sí, porque el conocimiento de una sola área no serviría a de nada en una vida tan completa como la que nos proponen vivir los zapatistas. Esta idea rompe con el paradigma del saber burgués que ha programado un plan de estudios homogéneo y especializado por niveles de aprendizaje, que pone en competencia a todos los estudiantes con la finalidad de obtener el mejor lugar en un sistema jerárquico que nos muestra que el mejor es el que cumple con el programa al pie de la letra y es el que sabe más.

La propuesta zapatista se encamina en demostrar la importancia de incluir las particularidades de la población en la formulación de los programas de estudios de su propuesta educativa, lo cual fue posible gracias a las reflexiones que hicieron sobre su realidad pero también al conocimiento que tienen sobre ella y sobre lo que quieren para su vida futura y para sus descendientes. Con lo que pensamos, que el hecho de demostrar esa capacidad de formular lo que quieren, de acuerdo a un análisis colectivo y la recuperación de su cultura popular, los hace romper con el esquema del saber burgués, único, homogéneo y dominante y de las prácticas impositivas con la ejecución

de sus programas de estudio que no consideran las particularidades de la población a la que van dirigidas pues su objetivo final es lograr incorporar en los alumnos la ideología dominante del capitalismo. Al ser partícipes de la construcción de sus propios marcos para construir conocimiento, mismo que les servirá para comprenderse dentro de esta realidad haciendo sus propias reflexiones y problematizándose constantemente sobre lo que acontece y el lugar que tienen en la historia y llevando a la práctica sus propuestas es que nos demuestran que están llevando a cabo una emancipación, al menos de aquellos mecanismo impuestos por la escuela moderna.

La incorporación de varios actores a la dinámica escolar le da una vuelta total a la propuesta escolar de la educación moderna, pues con la inclusión de los alumnos, los padres y la comunidad en las decisiones que tienen que ver con las estrategias pedagógicas y las evaluaciones, en la dinámica escolar, nos muestran cómo se disuelve la figura de autoridad que representa el maestro y cómo se pone en el mismo plano que los demás actores. Esto rompe en la práctica con las relaciones de dominación y opresión que se dan en la educación moderna, donde el maestro pretende saber siempre más que el alumno o que toda la comunidad y por ello él define todo lo que sucederá en el espacio escolar. Con lo anterior podemos ver cómo las relaciones de poder se modifican, el poder del saber del maestro se traslada a los demás actores de la dinámica social, en donde se incluye al maestro como igual, para que entre todos construyan un modelo incluyente y democrático, en donde se consideren no sólo los intereses de los niños sino de todos los involucrados en el proceso de construcción de esta dimensión de la autonomía.

La figura del promotor de educación, en la escuela zapatista se distingue claramente de la del maestro de la escuela moderna, pues él primero elabora sus materiales y crea sus estrategias en la medida que conoce al alumno y reconoce sus particularidades, buscando con este reconocimiento los mejores modos para orientar al alumno hacia el saber, de forma que rompe con el esquema de autoridad que representa el profesor de la educación moderna, sobre todo porque en esta actividad el promotor busca la inclusión de todos para que juntos encuentren la manera de orientar a los niños al aprendizaje. Por ello se convierte en un maestro que brinda un saber útil y práctico para los alumnos, para que ellos lo entiendan y sepan de qué les servirá en su vida comunitaria.

Su papel deja de ser el de una persona que impone y pasa a ser el de una que propone, pero también incluye a los demás en el proceso hacia el saber y al hacer esto los zapatistas recuperan la tradición del maestro indígena quien sólo orienta y aproxima a los aprendices mediante su experiencia de vida, quien tiene la habilidad de generar métodos adecuados para interesar a los alumnos al saber.

Al no recibir un salario por sus labores, el promotor demuestra que con su trabajo sólo fomenta el compromiso ético que tiene por el servicio social que realiza, pero también impulsa la movilización de la población y el interés en participar en la construcción de la educación. Esta relación social cambia totalmente la dinámica mercantil que representa el pago a los maestros oficiales por sus labores, donde el objetivo final es la retribución económica y no el obtener una satisfacción por colaborar en el aprendizaje de los niños y la participación de toda la comunidad en el resultado obtenido.

La figura del promotor, por otro lado, muestra la generación de un nuevo sujeto social, que difunde no sólo el conocimiento académico o escolar, pues al ser la escuela un espacio liberado y autónomo, y por ello una construcción propia de la autonomía zapatista, se convierte en el sujeto que contribuye, además de, a la reproducción de la ideología y la propuesta zapatista, también colabora en la generación de ese mundo posible que está proponiendo el zapatismo con su autonomía.

Todas estas prácticas resumidas en este apartado final, nos hacen reconocer que el proceso de construcción de la educación, además de retomar las prácticas de la cultura popular indígena, se encaminan a eliminar esos mecanismos de dominación difundidos e impuestos por el capitalismo en la educación moderna, retando con ellas a las instituciones oficiales de educación pero también retando al mismo sistema que es quien las ha creado para su beneficio.

Lo anterior manifiesta que la educación zapatista contribuye al proyecto político que el movimiento zapatista ha desarrollado durante su existencia, un proyecto que por el hecho de construir un modelo autónomo, en tanto ellos mismos generan sus figuras de socialidad, y no necesitan ayuda de las instituciones del sistema para su construcción, representa ya una práctica emancipativa, pues los libera de las formas de dominación que aparentemente se mostraban benéficas para ellos, pero que en la realidad los

mantenía al margen del desarrollo y de los beneficios que significa para la población los grados de escolarización.

La construcción y el desarrollo de la escuela autónoma zapatista demostró en gran medida la capacidad con que los pueblos zapatistas generaron "comunidades de autoaprendizaje en donde ninguno de sus miembros juega un papel hegemónico ni dominante sobre otros, y donde nadie puede entonces ejercer ese papel de supuesta autoridad, y de supuesto dominio, derivados de ese supuesto monopolio o concentración del saber, y por lo tanto del ejercicio de un poder derivado de ese mismo saber" (Aguirre, 2013, p. 92) decidiendo en comunidad cuáles serán los conocimientos que se deberán enseñar en su escuela, creando los recursos para que esto pueda ser posible (construcción de espacios educativos, físicos y simbólicos), preparando sus propios profesores o promotores de educación, elaborando programas y planes de estudios acordes con su realidad y demandas específicas, gestionando y organizando ellos mismos sus escuelas como parte importante de sus proyectos políticos. Es por ello que para esta investigación se retomaron estas palabras expresadas en dichos encuentros, que son los sujetos involucrados en el proceso educativo, para demostrar que la educación autónoma zapatista es una práctica emancipativa en tanto son ellos mismos los que participan en la conformación del proyecto político del que forman parte y entonces pueden confirmar que están construyendo su propio modelo de sociedad. Lo anterior nos muestra también que junto con el promotor de educación, es la comunidad el sujeto social que construye su historia, en tanto es capaz de generar instancias educativas, organizadas y coordinadas, con resultados tangibles, mostrado en las generaciones de egresados que ahora ya son promotores o son agentes importantes en su comunidad.

Queda mucho por decir sobre este proceso tan amplio que abarca en sí mismo el proyecto educativo, porque además es un proceso que sigue en construcción, pero lo que sigue para ellos nos lo irán contando los mismos zapatistas con las nuevas generaciones que se vayan formando, en los nuevos niveles de educación que se han proyectado construir y que también fueron comentados en estos encuentros, pero sobre todo se notará en el avance que vayan teniendo en cuando los nuevos estudiantes se gradúen y comiencen a poner en práctica el conocimiento aprendido el beneficio de su comunidad. Estamos seguros que lograrán generar más instancias educativas que

sigan rompiendo con los métodos y las instancias arbitrarias del saber burgués mediante mecanismos autónomos y cada vez más libres de ellas. Tal como lo han demostrado en las reuniones convocadas para compartir con la sociedad civil, donde son las mismas bases de apoyo las que coordinan y organizan, distribuyen recursos y gestionan todas las actividades para que los eventos puedan realizarse con el menor número de errores.

Lo que sigue para nosotros es seguir reflexionando sobre nuestra realidad para problematizarla y generar las soluciones pertinentes en nuestro contexto sobre lo que refiere a la educación. Ya que en México existen pocos proyectos que demuestran con su práctica la verdadera inclusión de los sujetos en el ámbito educativo como lo plantean los zapatistas. Si bien existen escuelas con pedagogías alternativas e incluyentes en nuestro país algunas están dirigidas para sectores de la población de clase media, cuya finalidad es fomentar el aprendizaje de los niños mediante una pedagogía liberadora, sin embargo no trascienden, en el sentido de que no están dirigidas a un cambio amplio en la sociedad, ya que no forman parte de un proyecto político que incluya a todos los sectores de la sociedad, si acaso los incluidos son sólo los involucrados en la comunidad educativa. (Reevo, 2020)

Además algunas de estas experiencias no rompen con el sistema educativo oficial pues cuentan con validación de estudios e incorporación a la SEP, lo que muestra su inclusión dentro de la estructura que regula la educación moderna en México.

Existen otras organizaciones que intentan vincular las pedagogías libertarias al desarrollo de proyectos colectivos con la finalidad de incidir en problemáticas sociales de la talla de la violencia intrafamiliar, la delincuencia, la prostitución, el hacinamiento, desempleo, entre otras, con claros resultados en las comunidades en donde trabajan, incidiendo en modificaciones de comportamientos y conductas que mejoran la calidad de vida de las personas que participan en su proyecto. (Caminando Unidos, 2020). Sin embargo, el proyecto es impulsado por personas externas a las comunidades y financiadas también por instancias ajenas a ellas, lo que nos recuerda la práctica asistencial de los gobiernos, ahora realizada por las ONG's o las Asociaciones Civiles.

También se han creado proyectos de autonomía en México que intentan desarrollar proyectos educativos que colaboren al fortalecimiento de su autonomía pero su trabajo aún es de corto alcance pues aún no logran desvincularse de la dirección que el Estado tiene sobre las instituciones educativas. Tal es el caso de Cherán, que a partir

de su lucha por la autonomía ha intentado generar proyectos que contribuyan a su proceso, como el educativo que intenta incorporar en las escuelas de su población. Este proyecto consiste en la recuperación de la cultura popular del pueblo de Cherán, como su historia, su lengua y sus costumbres de trabajo colectivo e intercambio de productos. (Colín, 2015, p. 81). Sin embargo, es un proyecto que se intenta pueda ser aplicado por los maestros de la comunidad en las escuelas oficiales, que están alineadas a la SEP, los maestros también forman parte de las filas de los docentes del magisterio de maestros del que está al mando dicha institución. Su intención es una gran aporte para la lucha que está librando la población de Cherán, sin embargo, dista mucho de ser similar al de nuestro trabajo pues aunque el pueblo haya decidido aplicar una serie de cambios aún son regidos por el sistema oficial, formando parte de las personas que se alinean a los preceptos del sistema y que difícilmente pueden aplicar lo acordado por la comunidad por no estar comprometidos de lleno con un proyecto político, el cual quizá, por estar aún en planeación, no ha consolidado a los sujetos que van a formar parte de la resistencia y la lucha para la construcción de una nueva sociedad.

Algunos de los ejemplos mencionados nos muestran sólo unas de las caras de la educación alternativa en México, habiendo infinidad de propuestas para todos los sectores sociales y desde distintas posturas ideológicas, se acercan poco a lo que los zapatistas han logrado construir pues dentro de las prácticas que revisamos para la conformación y desarrollo de su educación vimos que están involucrados todos ellos precisamente como sujetos que participan, deciden, resuelven las problemáticas y generan su propio conocimiento en torno a su proyecto de sociedad, un proyecto político que nombran autonomía.

Lo anterior hace descubrir que el reto no sólo es construir escuelas con estas características, es decir, que nos brinden participación e incidencia en las solución de problemáticas, o que nos puedan ayudar a generar un conocimiento alternativo al dominante o al burgués pues mientras no podamos crear un proyecto político o al menos una idea de nueva sociedad no podremos generar otras dimensiones que se desprendan de él y que respondan a objetivos claros y concisos. Como las distintas dimensiones de la autonomía zapatista que es sólo una parte del todo de sociedad que quieren construir.

Como investigadores de la sociedad, nuestro gran desafío es conocer más estos procesos y aprender de nuestra realidad para insertarnos críticamente en ella y entonces problematizarnos ahí para no sólo conocerla y compartir lo que sabemos, sino para encontrar y proponer soluciones en torno a las experiencias que estudiamos, para que también nosotros seamos sujetos constructores de nuestra propia historia y no sólo contempladores de ella.

## **GLOSARIO DE TÉRMINOS EN TZELTAL**

Palabras con terminación (Tojolabal y Tzeltal) **“tik”** alude a: nosotros, nuestros, etc.

**Agente:** persona que funge como autoridad en el ámbito local de las comunidades zapatistas (comunidades que pertenecen a un Caracol).

### **Tzeltal**

**K´inal:** medio ambiente, entorno, lo que nos rodea.

**Lekik kuxlejal:** vida buena, buen vivir.

**Slamalil k´inal:** vivir en paz, sin malos pensamientos o remordimientos.

**P´ijil winik:** hombre sabio.

**Nopteswanej:** persona que acerca o guía hacia el conocimiento.

**Puy ta Cuxlejaltic:** Nuestra vida.

**Votán:** guardián y corazón del pueblo o, guardián y corazón de la tierra, o guardián y corazón del mundo.

## ANEXO

### Comunicado emitido en 2003. CHIAPAS: LA TRECEAVA ESTELA.

Quinta parte: Una historia.

La historia de los municipios autónomos rebeldes zapatistas es relativamente joven, tiene 7 años cumplidos y entrada en 8. Aunque fueron declarados en ocasión de la ruptura del cerco de diciembre de 1994, los municipios autónomos rebeldes zapatistas (los MAREZ) tardaron todavía un tiempo en concretarse.

Hoy, el ejercicio de la autonomía indígena es una realidad en tierras zapatistas, y tenemos el orgullo de decir que ha sido conducido por las propias comunidades. En este proceso el EZLN se ha dedicado únicamente a acompañar, y a intervenir cuando hay conflictos o desviaciones. Por eso es que la vocería del EZLN no coincidía con la de los municipios autónomos. Éstos expresaban directamente denuncias, solicitudes, aclaraciones, acuerdos, hermanamientos (no son pocos los municipios autónomos rebeldes zapatistas que sostienen relaciones con municipios de otros países, principalmente de Italia). Si ahora los autónomos han pedido que el EZLN cumpla funciones de portavoz es porque han entrado en una etapa superior de organización y, generalizada ésta, no corresponde a un solo municipio, o a varios, el darlo a conocer. Por eso el acuerdo fue que el EZLN diera a conocer esto que ahora cambia.

Los problemas de las autoridades autónomas, en el período ya pasado, se pueden agrupar en dos tipos; los que se refieren a su relación con la sociedad civil nacional e internacional; y los que se refieren a su autogobierno, es decir, a las relaciones con las comunidades zapatistas y no zapatistas.

En su relación con la sociedad civil nacional e internacional, el problema principal es que hay un desarrollo desequilibrado de los municipios autónomos, de las comunidades que se encuentran dentro de ellos e, incluso, de las familias de zapatistas que viven ahí. Es decir, los municipios autónomos más conocidos (como los que son sedes de los ya extintos «Aguascalientes») o más a la mano (más cercanos a los centros urbanos o con acceso por carretera), reciben más proyectos y más apoyo. Lo mismo ocurre con las comunidades. Las más conocidas y las que se encuentran a borde de carretera reciben más atención de las «sociedades civiles».

En el caso de familias de zapatistas, ocurre que la sociedad civil, cuando visita las comunidades o trabaja en proyectos o se instala como campamento de paz, suele construir una relación especial con una o varias familias de la comunidad. Lógicamente, con encargos, regalos o atenciones especiales, esas familias tienen más ventajas que el resto, aunque sean todas zapatistas. No es raro, también que quienes tienen interlocución con la sociedad civil por el cargo que ocupan en la comunidad, en el municipio autónomo, en la región, o en la zona, reciban atenciones especiales y regalos que muchas veces dan de qué hablar en el resto de la comunidad y no siguen el criterio zapatista de «a cada quien según sus necesidades».

Debo aclarar que no se trata de una relación perversa ni de lo que alguien, con soberbia llamó «contrainsurgencia bien intencionada», sino de algo natural en las relaciones humanas. Sin embargo, puede producir desequilibrios en la vida comunitaria si no hay contrapesos a esa atención privilegiada.

En lo que se refiere a la relación con las comunidades zapatistas, el «mandar obedeciendo» se ha aplicado sin distinción. Las autoridades deben ver que se cumplan los acuerdos de las comunidades, sus decisiones deben informarse regularmente, y el «peso» del colectivo, junto con el «pasa la voz» que funciona en todas las comunidades, se convierten en un vigilante difícil de evadir. Aún así, se dan casos de quien se da la maña para burlar esto y corromperse, pero no llega muy lejos. Es imposible ocultar un enriquecimiento ilícito en las comunidades. El responsable es castigado obligándolo a hacer colectivo y a reponerle a la comunidad lo que tomó indebidamente.

En cuanto la autoridad se desvía, se corrompe o, para usar un término de acá, «está de haragán», es removida del cargo y una nueva autoridad la sustituye. En las comunidades zapatistas el cargo de autoridad no tiene remuneración alguna (durante el tiempo en que la persona es autoridad, la comunidad le ayuda en su manutención), es concebido como un trabajo en beneficio del colectivo y es rotativo. No pocas veces es aplicado por el colectivo para sancionar la desidia o el desapego de alguno de sus integrantes, como cuando, a alguien que falta mucho a las asambleas comunitarias, se le castiga dándole un cargo como agente municipal o comisariado ejidal.

Esta «forma» de autogobierno (que aquí resumo en extremo) no es invención o aportación del EZLN. Viene de más lejos y, cuando nació el EZLN, ya tenía un buen rato que esto funcionaba, aunque sólo a nivel de cada comunidad.

Es a raíz del crecimiento desmesurado del EZLN (como ya expliqué, fue a finales de los años 80), que esta práctica pasa de lo local a lo regional. Funcionando con responsables locales (esto es, los encargados de la organización en cada comunidad), regionales (un grupo de comunidades) y de zona (un grupo de regiones), el EZLN vio que, de forma natural, quienes no cumplían con los trabajos eran suplidos por otro. Aunque aquí, puesto que se trataba de una organización político-militar, el mando tomaba la decisión final.

Con esto quiero decir que la estructura militar del EZLN «contaminaba» de alguna forma una tradición de democracia y autogobierno. El EZLN era, por así decirlo, uno de los elementos «antidemocráticos» en una relación de democracia directa comunitaria (otro elemento antidemocrático es la Iglesia, pero es asunto de otro escrito).

Cuando los municipios autónomos se echan a andar, el autogobierno no sólo pasa de lo local a lo regional, también se desprende (siempre de modo tendencial) de la «sombra» de la estructura militar. En la designación o destitución de las autoridades autónomas el EZLN no interviene para nada, y sólo se ha limitado a señalar que, puesto que el EZLN, por sus principios, no lucha por la toma del poder, ninguno de

los mandos militares o miembros del Comité Clandestino Revolucionario Indígena puede ocupar cargo de autoridad en la comunidad o en los municipios autónomos. Quienes deciden participar en los gobiernos autónomos deben renunciar definitivamente a su cargo organizativo dentro del EZLN.

No voy a extenderme mucho sobre el funcionamiento de los Consejos Autónomos, ellos tienen su propio actuar («su modo», decimos nosotros) como aval, y no son pocos los testigos «sociedades civiles» nacionales e internacionales que los han visto funcionando y que trabajan directamente con ellos.

Sin embargo, no quiero que quede la impresión de que se trata de algo perfecto y que sea idealizado. El «mandar obedeciendo» en los territorios zapatistas es una tendencia, y no está exenta de sube-y-bajas, contradicciones y desviaciones, pero es una tendencia dominante. De que ha resultado en beneficio de las comunidades habla el haber logrado sobrevivir en condiciones de persecución, hostigamiento y pobreza que pocas veces pueden encontrarse en la historia del mundo. No sólo, los consejos autónomos han logrado llevar adelante, con el apoyo fundamental de las «sociedades civiles», una labor titánica: construir las condiciones materiales para la resistencia.

Encargados de gobernar un territorio en rebeldía, es decir, sin apoyo institucional alguno y bajo la persecución y el hostigamiento, los consejos autónomos enfocaron sus baterías a dos aspectos fundamentales: la salud y la educación.

En la salud, no se limitaron a construir clínicas y farmacias (siempre apoyados por las «sociedades civiles», no hay que olvidarlo), también formaron agentes de salud y mantienen campañas permanentes de higiene comunitaria y de prevención de enfermedades.

Una de esas campañas estuvo, una vez muy cerca de costarme el ser criticado en asamblea (no sé si ustedes conozcan lo que es ser criticado en una asamblea, pero si no, basta que les diga que el infierno debe ser algo parecido) y el ser «mirado» por la comunidad (o sea que la gente te «mira», pero con una de esas miradas que dan escalofríos, en fin, una especie de purgatorio). Resulta que, creo que fue en la Realidad, me encontraba yo de paso y pernoctaba en una de las champas que tienen los compas para esos casos. Ese día pasó el «comité de salud» de la comunidad a revisar las letrinas de cada casa (había acuerdo que las letrinas debían ser tapadas regularmente con cal o ceniza, para evitar la proliferación de enfermedades). Por supuesto que nuestra letrina no tenía ni cal ni ceniza. Los «comité de salud» me dijeron, amablemente, «compañero subcomandante insurgente Marcos, estamos revisando las letrinas por acuerdo de la comunidad y su letrina no tiene ni cal ni ceniza y entonces tiene que ponerle y mañana vamos a venir para ver si ya tiene». Yo empecé a balbucear algo sobre el viaje, el caballo renco, los comunicados, los movimientos militares, los paramilitares y no me acuerdo qué más. Los «comité de salud» escucharon pacientemente hasta que dejé de hablar y sólo dijeron «es todo compañero subcomandante insurgente Marcos». Por supuesto que al día siguiente, cuando pasaron los «comité de salud», la letrina tenía ceniza, cal, arena, y cemento no, pero nomás porque no encontré, que si no hasta sellaba para siempre la mentada letrina.

En la educación, en tierras en las que no había ni escuelas, mucho menos maestros, los Consejos Autónomos (con el apoyo de las «sociedades civiles», no me cansaré de repetirlo) construyeron escuelas, capacitaron promotores de educación y, en algunos casos, hasta crearon sus propios contenidos educativos y pedagógicos. Manuales de alfabetización y libros de texto son confeccionados por los «comité de educación» y promotores, acompañados por «sociedades civiles» que saben de estos asuntos. En algunas regiones (no en todas, es cierto) ya se logró que asistan a la escuela las niñas, ancestralmente marginadas del acceso al conocimiento. Aunque se ha conseguido que las mujeres ya no sean vendidas y elijan libremente a su pareja, existe todavía en tierras zapatistas lo que las feministas llaman «discriminación de género». La llamada «ley revolucionaria de las mujeres» dista todavía buen trecho de ser cumplida.

Siguiendo con la educación, en algunas partes las bases zapatistas han hecho acuerdos con maestros de la sección democrática del sindicato del magisterio (o sea los que no están con Gordillo) para que no hagan labor de contrainsurgencia y respeten los contenidos recomendados por los Consejos Autónomos Zapatistas como son de por sí, estos maestros democráticos aceptaron el acuerdo y han cumplido a cabalidad.

Ni los servicios de salud ni los educativos abarcan todas las comunidades zapatistas, es cierto, pero buena parte de ellas, la mayoría, ya tiene modo de conseguir una medicina, atenderse una enfermedad y de que haya un vehículo para llevarlo a la ciudad en caso de enfermedad o accidente graves. La alfabetización y la primaria están generalizándose apenas, pero una región ya cuenta con una secundaria autónoma que, por cierto, en estos días, «gradúa» a una nueva generación compuesta por hombres y, ojo, mujeres indígenas.

Hace unos días me enseñaron los diplomas y los certificados de estudios de la Secundaria Rebelde Autónoma Zapatista. Mi modesta opinión es que deberían hacerlos de chicle, porque están encabezados con un «EZLN. Ejército Zapatista de Liberación nacional», y luego se lee (en «castilla» y en tzotzil) «El Sistema Educativo Rebelde Autónomo Zapatista de Liberación Nacional (se refiere al que funciona en los Altos, porque en otras zonas hay otros sistemas educativos) certifica que el (la) alumno (a) fulano (a) cursó satisfactoriamente los tres grados de Secundaria Autónoma, de acuerdo a los Planes y Programas Zapatistas en la ESRAZ, Escuela Secundaria Rebelde Autónoma Zapatista «1º. De enero de 1994”, obteniendo un promedio general de \_\_\_\_\_. Por lo que nuestro Sistema Educativo le reconoce su esfuerzo, sus aportes a la lucha de resistencia y le invita a compartir con nuestros pueblos, lo que el pueblo le ha dado». Y luego se dice «¡Por una educación liberadora!, ¡Por una educación científica y popular!. Me pongo al servicio de mi pueblo.» Así que, en caso de persecución, el alumno no sólo no podrá exhibirlo sino tendrá que comérselo, por eso mejor de Chicle. Está también la boleta de calificaciones (que aparece como «Reconocimiento») y en él se leen las materias (en realidad no son materias, sino «áreas») que se cursan: Humanismo, Deportes, Artística, Reflexión de la realidad, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Reflexión de la lengua materna, Comunicación, Matemáticas, y Producción y servicios a la Comunidad. Sólo hay dos evaluaciones: «A» («área aprobada») y «ANA» («área no

aprobada»). Yo sé que las «Anas» que en el mundo hay se van a ofender, pero yo nada puedo hacer porque, como digo, los autónomos son autónomos.

La educación es gratuita y los «comités de educación» se esfuerzan (reitero: con el apoyo de las «sociedades civiles») porque cada alumno tenga un su cuaderno y un su lapicero, sin que tenga que pagar por ello.

En la salud se está haciendo el esfuerzo porque sea también gratuita. En algunas clínicas zapatistas ya no se cobra a los compañeros, ni la consulta, ni la medicina, ni la operación (si ésta es necesaria y es posible realizar en nuestras condiciones), y en el resto se cobra sólo el costo de la medicina, no así la consulta y la atención médica. Nuestras clínicas tienen el apoyo y la participación directa de especialistas, cirujanos, doctores y doctoras, enfermeras y enfermeros, de la sociedad civil nacional e internacional, así como de alumnos y pasantes de medicina y odontología de la UNAM, de la UAM, y de otros institutos de estudios superiores. No cobran ni un solo peso y, no pocas veces, ponen de su bolsillo.

Yo sé que más de alguno estará pensando que ya parece informe de gobierno y que nomás falta que diga «el número de pobres se ha reducido» o alguna «foxeada» por el estilo, pero no, acá el número de pobres ha crecido porque el número de zapatistas ha crecido, y una cosa va con la otra.

Por eso quiero remarcar que todo esto se da en condiciones extremas de pobreza, carencia y limitaciones técnicas y de conocimientos, además que el gobierno hace todo lo posible por bloquear los proyectos que provienen de otros países.

Hace poco me platicaban unos «sociedades civiles» los sufrimientos que tuvieron que pasar para traer una congeladora que funciona con energía solar. El proyecto consiste en vacunar a los niños, pero la mayoría de las comunidades no tienen energía eléctrica o, si la tienen, no tienen refrigerador. Así que la congeladora permitiría mantener las vacunas hasta que fueran aplicadas a quienes las necesitan. Bueno, pues resulta que para traer la mentada congeladora había que hacer infinidad de trámites burocráticos y, según se investigó, sólo había una organización que podía traer del extranjero lo que quisiera y de manera expedita: la «Fundación Vamos México» de Martha Sahagún de Fox. Por supuesto que no se recurrió a esa agencia de publicidad. Se cumplieron todos los trámites y, aunque tarde, la congeladora se instalará y habrá vacunas.

Además de educación y salud, los Consejos Autónomos ven los problemas de tierras, trabajo y de comercio, donde avanzan un poco. Ven también asuntos de vivienda y alimentación,. Donde estamos en pañales. Donde se está un poco bien es en cultura e información. En cultura se promueven, sobre todo, la defensa de la lengua y las tradiciones culturales. En información, a través de las diversas estaciones de radio zapatista, se transmiten noticieros en lengua. También, regularmente y alternados con música de todo tipo, se transmiten mensajes recomendando a los varones el respeto a las mujeres, y llamando a las mujeres a organizarse y exigir el respeto a sus derechos. Y, no es por nada, pero nuestra cobertura sobre la guerra en Irak fue muy superior a la de CNN (lo que, bien visto, no significa mucho).

Los Consejos Autónomos también administran la justicia. Los resultados son irregulares. En algunos lados (por ejemplo en San Andrés Sakamch'en de los Pobres) hasta los priístas acuden a la autoridad autónoma porque, dicen, «ellos si atienden y resuelven «la» problema». En otros, como explicaré ahora, se presentan problemas.

Si la relación de los Consejos Autónomos con las comunidades zapatistas está llena de contradicciones, la relación con comunidades no zapatistas ha sido de constante fricción y enfrentamiento.

En las oficinas de las organizaciones no gubernamentales defensoras de los derechos humanos (y en la Comandancia General del EZLN) hay un buen tanto de denuncias en contra de los zapatistas por supuestas violaciones a los derechos humanos, injusticias y arbitrariedades. En el caso de las denuncias que recibe la Comandancia, se turnan a los comités de Zona para investigar su veracidad y, en caso positivo, solucionar el problema juntando a las partes para hacer acuerdo.

Pero en el caso de los organismos defensores de los derechos humanos hay dudas y confusiones porque no está definido a quién hay que dirigirse. ¿Al EZLN o a los Consejos Autónomos?

Y tienen razón (los defensores de los derechos humanos), porque no existe claridad sobre este asunto. También está el problema de las diferencias entre derecho positivo y los llamados «usos y costumbres» (como les dicen los juristas) o «camino del buen pensamiento» (como les decimos nosotros). La solución de éste último corresponde a quienes han hecho de la defensa de los derechos humanos su vida. O, como en el caso Digna Ochoa (que para la fiscal especial no fue mas que una oficinista -como si ser oficinista fuera ser menos-, pero que para los perseguidos políticos fue, y es, una defensora), su muerte. En lo que atañe a una definición clara de a quién o quienes hay que dirigirse para dar curso a esas denuncias, les corresponde a los zapatistas. Y en estos días se conocerá cómo tratarán de resolverlo. En fin, que no son pocos los problemas que enfrenta la autonomía indígena en territorios zapatistas. Para tratar de solucionar algunos de ellos, se han realizado cambios importantes en su estructura y funcionamiento. Pero de esto les contaré después, ahora sólo quise dar una breve semblanza de en dónde estamos.

Esta larga explicación se debe a que la construcción de esta autonomía indígena no ha sido sólo obra de los zapatistas. Si la conducción del proceso ha sido exclusiva de las comunidades, la realización ha contado con el apoyo de muchos y muchas más.

Si el alzamiento del 1 de enero de 1994 fue posible por la complicidad conspirativa de decenas de miles de indígenas, la construcción de la autonomía en territorio rebelde es posible por la complicidad de cientos de miles de personas de diferentes colores, diferentes nacionalidades, diferentes culturas, diferentes lenguas, en fin, de mundos diferentes.

Ellos y ellas, con su apoyo, han hecho posible (en lo bueno, porque lo malo es sólo responsabilidad nuestra) no que se solucionen las demandas de los indígenas rebeldes zapatistas, pero sí que mejoren un poco sus condiciones de vida y, sobre

todo, que hayan sobrevivido y hecho crecer una más, acaso la más pequeña, de las alternativas frente a un mundo que excluye a todos los «otros», es decir, a indígenas, jóvenes, mujeres, niños, migrantes, trabajadores, maestros, campesinos, taxistas, comerciantes, desempleados, homosexuales, lesbianas, transexuales, religiosos comprometidos y honestos, artistas e intelectuales progresistas, y \_\_\_ (agregue usted lo que falte).

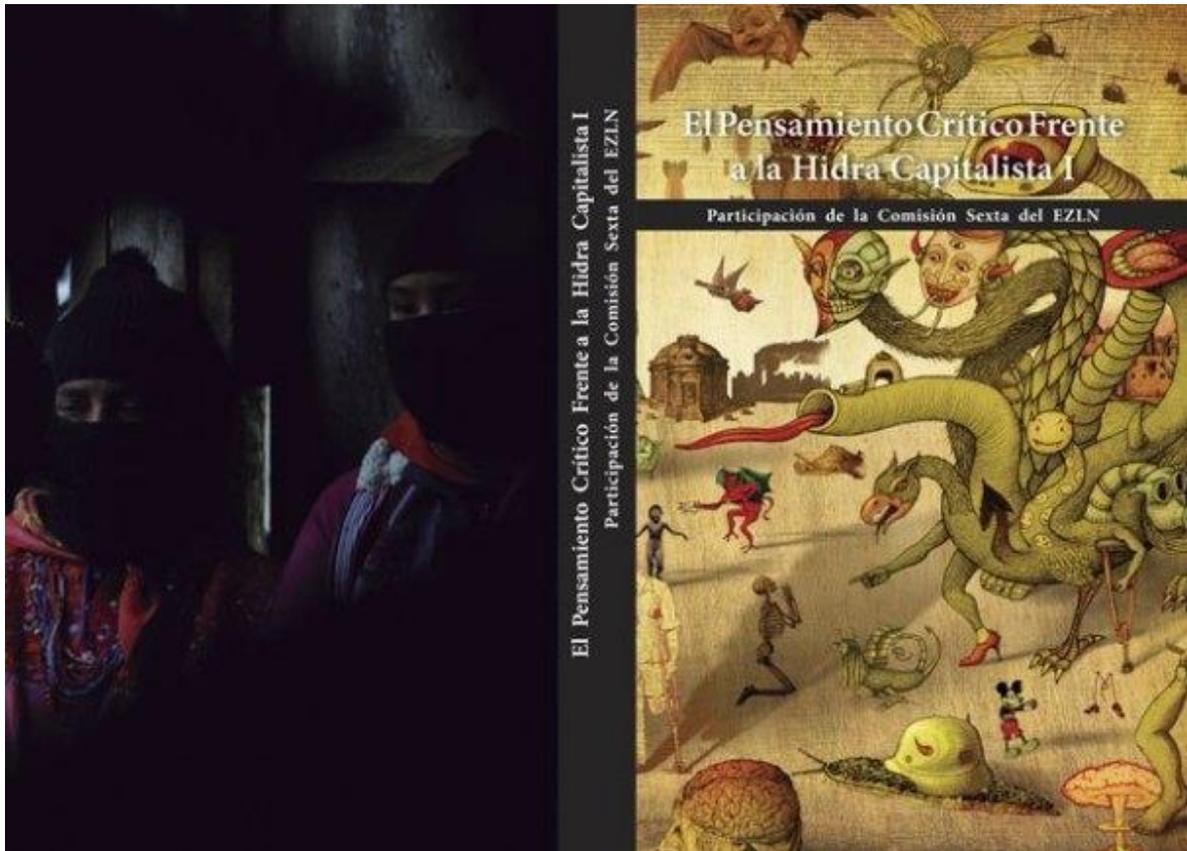
Para todos ellos y ellas (y quienes no son ni ellos ni ellas) debiera haber también un su diploma que dijera «El Ejército Zapatista de Liberación Nacional y las Comunidades Indígenas Rebeldes Zapatistas certifican que (nombre del -o la-cómplice en cuestión) es nuestro hermano(a) y tiene, en estas tierras y con nosotros, como casa un moreno corazón, como alimento la dignidad, como bandera la rebeldía, y como mañana uno donde en el mundo quepan muchos mundos. Dado en suelos y cielos zapatistas a los tantos días del mes tal del año etcétera», y firman los y las zapatistas que saben hacerlo, y los que no pues lo ponen su huella». Yo, en un rincón, pondría:

Desde las montañas del Sureste Mexicano.

Subcomandante Insurgente Marcos.  
México, Julio del 2003.

(Continuará...)

**Extracto del libro “El Pensamiento Crítico frente a la Hidra Capitalista. Tomo I”  
Producto del Semillero o Seminario realizado en Chiapas con el mismo nombre.**



**Economía política desde las comunidades II  
Subcomandante Insurgente Moisés  
5 de mayo**

Pocas veces manejamos dinero. Por ejemplo, en la movilización ahí sí nos obliga, porque hay que pagar con pesos la gasolina, no nos acepta kilos de maíz, frijol. Y eso es lo que lo peleamos, lo combatimos. Todo eso es lo que les voy a estar platicando en ejemplos, es con trabajo político, ideológico, mucha explicación, mucha plática de lo importante, necesario de lo que queremos hacer.

Por ejemplo, la educación. La educación de la escuela zapatista, les voy a contar cómo es que inventamos. Un compañero que es formador de educación de la zona, son seis meses que estuvo en el caracol preparando a los promotores, promotoras de educación de los pueblos, donde llegan cientos alumnos, alumnos-maestros que se van a hacer.

Entonces ese compa formador de educación se fue a ver a su familia. Llegando en su casa de su papá, 'ya vine, papá', dice el compa. Y el papá de ese compa formador dice '¿trajiste tu maíz?, ¿trajiste tu frijol? Porque aquí no tienes nada'. Y el compa formador dice:

- ¿Cómo?

- ¿Cómo? Pues si no estás trabajando.

- ¿Cómo no estoy trabajando, papá, si estoy trabajando allá con los compas?

- ¿Qué te dieron tus compas, o los compas? Si es que entonces también es un beneficio de nosotros, por qué no piensan de que también acá algo tienes que tener también para poder vivir.

- No, pues es que estamos en la lucha también -dice, el compa.

- Sí pero tenemos que tener también sobrevivencia para luchar.

- Sí -dice el compa formador.

- ¿Sabes qué, hijo? -dice el padre- Hijo, tienes que regresar. Habla con las autoridades autónomas porque si no así va a estar todo el tiempo, sin organizarse.

Y tuvo que regresar el compa. Habla con la Junta de Buen Gobierno, y la Junta de Buen Gobierno se organiza con los compañeros que están en la comisión, que así le decimos, la comisión de vigilancia y la comisión de información, o sea los compas, compañeros y compañeras del CCRI. Se organizaron y empezaron a discutir ese problema pues, porque ya es problema.

Y ya la junta y el CCRI dicen, pues sí es cierto, este trabajo es siglos y por los siglos, entonces sí tenemos que ver. Entonces empieza la discusión ahí, ahora sí de qué hacer.

- No, pues es que tenemos que sacar lo poco que tenemos.

- ¿Pero cuánto va a durar eso, lo poco que tenemos?

- No pues, apenas va a dar un año.

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 le da un salario a los compañeros, compañeras, formadores de educación, al igual así a los que preparan a los compañeros, compañeras, promotores de salud.

Otros compañeros, compañeras, en otras zonas, es que son diferentes las situaciones de cómo vivimos, por ejemplo, la zona Selva Fronteriza o la zona Selva Tzeltal no es lo mismo la situación a los compas de Los Altos, son diferentes pues. Entonces hay zonas que trabajan colectivamente ganadería, entonces cuando los compañeros tratan de organizarse en los primeros pasos, inmediatamente se dan cuenta.

Por ejemplo, eso que estoy diciendo, en el trabajo colectivo que hacen de zona, que están muy lejos las comunidades, entonces a la hora de ir allá en el punto del trabajo colectivo, hacen mucho gasto los compañeros. Genera gasto, entonces lo que hacen los compas es distribuir los trabajos, pero es colectivo. Es decir de que entonces, vamos a imaginar de que ésta es una zona, todo este adentro de esta casa, pero son lejísimos, hay unos que son 10 horas en carro, entonces se hace acuerdo, entonces puede ser que son diferentes trabajos colectivos, aquí es panadería, allá en la otra esquina es zapatería, allá es de granja de x cosa, luego aquí otro trabajo colectivo de la zona. Entonces para que todos los pueblos y las bases, los más cercanos en los lugares ahí se van, para evitar más gastos, y luego ya nada más los representantes se reúnen para informar cómo están, cómo van.

El chiste es de que no quede nadie sin trabajar colectivamente. Y antes de que lo duden o un día lo preguntan, ¿qué pasa con los que no quieren hacer el trabajo colectivo? No los obligamos. No los obligamos, simplemente le decimos 'está bien, compañero, compañera, que no quieras, pero como zapatista que eres cuando hay cooperación entonces tendrá que salir en tu bolsa.

Y en los hechos y en la práctica lo están viendo los compas que es como han podido sobrevivir y es como han hecho su movimiento, los compañeros. Y es como hay algunos que van a ir integrándose los que no querían hacer el trabajo colectivo.

Entonces esas zonas que trabajan en colectivo de ganadería, es lo mismo, todos los trabajos colectivos que se hacen es por el movimiento de la lucha o por el movimiento de la autonomía. Aquí lo que se descubrió en la práctica es que no podíamos, o sea, nos equivocamos, fallamos antes, era el 100% el trabajo colectivo. Vimos que no funcionó porque entonces hay quejas, muchos problemas.

Quejas pues así de qué no tiene sal, no tiene jabón. Quejas en el sentido de que no se reparte a tiempo las siembras de lo que se cosecha. Quejas en el sentido de que hay compas que tienen muchos hijos, y se reparte igual; tienen pocos hijos otros compas y se reparte igual. Entonces todas esas cosas nos hizo reflexionar de que entonces es mejor que los pueblos, las regiones, los municipios autónomos y la zona se pongan de acuerdo cómo quieren trabajar.

El chiste es que entonces quiere ya tiempo para la familia y tiempo para lo que es colectivo. Así trabajan los compas. Por ejemplo ahí en la ganadería. Cuando hablo de ganadería no nada más una sola forma cómo. Hay, por ejemplo, colectivos de ganadería que son vacas de crianza; hay otros que no, que son nada más comprar los toretes, tenerlos unos meses y luego venderlo, sacarlo y volver a comprar, como si fuera abarrote pues.

Extracto de cuadernillos de apoyo para las escolitas zapatistas

Gobierno Autónomo II



## GOBIERNO AUTÓNOMO II

Cuaderno de texto de primer grado del curso de  
"La Libertad según I@s Zapatistas"



# **Caracol I. Madre de los Caracoles Mar de nuestros sueños**

## **La Realidad**

### **Educación autónoma**

Doroteo (ex integrante de la Junta de Buen Gobierno. MAREZ Libertad de los Pueblos Mayas)

Yo participé en el primer periodo de la Junta de Buen Gobierno, soy el único que estoy aquí de ocho compañeros que éramos en ese equipo, ahorita dos están trabajando como locutores, los demás ya ni siquiera son compás, ya no se les puede sacar su experiencia. Vamos a ir tocando un poco cómo se han hecho los trabajos.

La educación autónoma en nuestra zona empezó desde 1997, en ese tiempo estaba funcionando la asociación de municipios. En aquel entonces se empezó a pensar cómo hacer nuestra educación porque allá en nuestra zona hubo un problema con los maestros del sistema de la SEP (Secretaría de Educación Pública), después de 1994 empezaron a tener muchos problemas con los pueblos. Empezaron unos a aparecer como espías, otros empezaron a usar el ejército para poder transportar sus útiles escolares, muchas cosas se dieron con ellos, entonces se decidió suspender sus entradas a nuestra zona.

Nos vimos obligados a empezar nuestra propia educación aunque en algunos pueblos ya de por sí lo estaban haciendo. Para formar la educación autónoma teníamos que pensar si se daban los mismos planes de estudio de la SEP o cambiábamos, decidimos cambiar. En una reunión de consejos, compañeros del CCRI y compañeros mandos, todos reunidos en lo que hoy es la sede del Caracol de La Realidad, se empieza a pensar qué tienen que aprender nuestros hijos, qué tiene que cambiar del sistema educativo del gobierno.

Empezamos a ver muchas cosas y llegamos a concluir que donde no podemos cambiar nada es en lo que son las matemáticas, cuestiones muy exactas que ahí no le podíamos cambiar nada, lo teníamos que enseñar tal y como es. Otro es en lo que es la lectura y la escritura, nada se le podía cambiar porque eso era como universal.

Pero sí se discutió y analizó qué cosas se tenían que ver en la cuestión de historia, se pensó que había que cambiar muchas cosas y había que seleccionar en el área de historia de la SEP qué cosas son buenas para nuestros niños y jóvenes y qué cosas no. Se fueron sacando y se fueron poniendo otros temas de historia, incluida nuestra propia historia como EZLN y de otros movimientos sociales que se habían dado durante la historia. Así se fueron haciendo los planes y programas de estudio. Después de eso se llevó a los pueblos para que los padres de familia vieran qué otras cosas necesitaban ellos que se aprendieran en la escuela autónoma.

Después de que se tenía armado el plan de estudio se vio cómo hay que dividir esos temas, esas cosas que se iban a enseñar, así es como nacen las áreas de estudio en nuestra zona. Salió que no le íbamos a llamar "español" a lo que era español en la SEP. se le llamó "lenguas". Historia y matemáticas quedaron con el mismo nombre, se incluyó un área que se llama "Vida y medio ambiente" donde se ve también sobre la naturaleza, sobre la vida de los animales, todo lo que en la SEP era Ciencias Naturales. Se vio otra área que se llamó "Integración", o sea que todas las cosas que eran necesarias estudiar y que no cabían en ninguna de las demás áreas tenían que caber ahí, por ejemplo el estudio de nuestras 13 demandas (techo, tierra, trabajo, salud, alimentación, educación, independencia, democracia, libertad, justicia, cultura, información y paz).

Luego vino la tarea de los pueblos de nombrar a sus promotores de educación. La tarea de las autoridades es buscar quién los iba a capacitar, se hizo contacto con un grupo de solidarios del Distrito Federal, que se llaman "semillitas del sol", y ellos fueron los primeros capacitadores de nuestros promotores de educación.

Así se fueron dando las generaciones, después vinieron más necesidades y se fueron dando otras capacitaciones a otras generaciones, pero los primeros compañeros que recibieron la capacitación con los solidarios que vinieron del DF fueron los que empezaron a dar las capacitaciones a las siguientes generaciones promotores. Así nace lo que hoy es el grupo de formadores de educación, así hemos venido hasta la fecha.

Esos cursos de capacitación eran de 6 meses, 20 días de capacitación y 10 días en su pueblo, al final de los seis meses se hacía una evaluación. Después de esa evaluación los capacitadores nos decían:

- Hay un desnivel, hay muchos compañeros que no alcanzaron a superar los temas.

Eso ya fue tarea de la primera Junta de Buen Gobierno, donde se organizó lo que nosotros le llamamos la "nivelación", un periodo de dos meses permanentes en el Caracol para esos compañeros que quedaron atrasados, que no alcanzaron a superar los temas.

Pero antes de todo esto se discutía en los pueblos sobre cómo hay que comprobar su estudio de ese niño, de ese joven que iba a la escuela autónoma, se hablaba de los certificados de estudio, las boletas de calificación. Finalmente nosotros llegamos a concluir que eso para nosotros no era necesario, que lo importante para nosotros era que nuestros hijos aprendieran a leer y escribir, a hacer cuentas y hacer muchas cosas, que aprendieran a llevar y a dirigir todos los trabajos que sean necesarios para nuestro pueblo.

Concluimos que no es necesaria una boleta de calificación o un certificado de estudio, se pensó que era lo mismo en el caso de una evaluación, un examen, que se le va a extender una cierta cantidad de preguntas a los alumnos y que si lo pasaban y contestaban bien eso ya pasaba por bueno, también concluimos que eso no era correcto. Lo correcto era que lo demostrara en los hechos, o sea en su trabajo, en el desempeño de algún cargo, entonces ese joven sí está aprendiendo, consideramos nosotros que eso iba a ser la mejor evaluación.

## **Caracol II. Resistencia y rebeldía por la humanidad**

### **Oventik**

#### **Educación autónoma**

Abraham (Integrante de la Junta de Buen Gobierno. MAREZ San Juan de la Libertad)

Como Junta estamos trabajando y controlando las diferentes áreas. La educación, aquí en el Caracol II, empezó mucho antes, la Junta no sabemos muy bien cómo fue esa función desde el principio. Empezó primero la educación, después empezó la Junta de Buen Gobierno.

En aquel tiempo, antes de 94, de por sí se había tenido la idea de llevar una educación del pueblo, para el pueblo y por el pueblo. Son ideas que vienen surgiendo desde antes pero no se podían concretizar en ninguna forma porque ahí estaban las escuelas oficiales del mal gobierno, esa idea se vino alimentando poco a poco y durante varios años la teníamos guardada.

Ya en el 1994 salen nuestras demandas públicamente, una es la educación, pero solamente en palabras, solamente está nuestra demanda como educación pero no había ninguna receta para saber cómo empezar, cómo lo vamos a construir esa educación del pueblo.

Preguntamos con otros compañeros cómo le hacemos.

- No sé pero ahí está la demanda -preguntamos con los compás mandos- ahí está la demanda, algún día vamos a tener buena educación.

¿Pero cómo se lleva a la práctica esa buena educación del pueblo, para el pueblo y por el pueblo? Nadie sabe. Es así donde estuvo un poco flojo desde el principio que cada quien pudo empezar su educación. Aquí en nuestra zona empezaron a surgir las ideas de cómo llevar la educación pero de manera aislada.

Algunas regiones trataron de empezar porque vieron que ya era una necesidad de iniciar su educación para el pueblo, pero tampoco había formas, tampoco había con qué. Ahí estuvo la batalla desde un principio pero por fin, a partir de 1996, cuando ya estábamos para firmar los Acuerdos de San Andrés, ya se estaba aquí viendo la idea, discutiendo con los compañeros, ya fueron los del comité los que hicieron, los que pensaron, los que iniciaron.

Por una parte podemos decir que sí se dio la idea pero no solamente nosotros, sino que también siempre se discute con los compañeros, antes no había ni autoridades autónomas pero el pueblo tenía como su autoridad, así se hacía aquí en nuestra zona. En otras zonas quién sabe cómo le hacían, pero en nuestra zona cualquier acuerdo, cualquier plan, cualquier propuesta o idea se discutía con los compañeros locales, regionales, ¿qué hacemos?, ¿cómo le hacemos? Entonces allí entre todos surge la idea de trabajos así como salud, educación y otras cosas.

Así nació la idea de tener una educación autónoma pero se empezó a concretizar a partir de 1996, antes de la firma de los acuerdos, sabemos cómo están los Acuerdos de San Andrés y tenemos idea, ahí se discutió mucho sobre la autonomía indígena, a partir de ahí se impulsa que la educación empezara ya.

¿Pero cómo si no hay con qué ni con quién hacerla? Ahí estaba el pueblo pero el pueblo, igual que todos, se preguntaba cómo empezamos, cuándo lo empezamos, con quién lo empezamos, quién nos va a dar la idea de cómo hacerlo. Así todos estamos en duda pero como quiera nadie hace la idea de llevar o iniciar la educación.

Entonces nace la idea entre varios compañeros y luego se amplió la discusión y se vio entre todos la necesidad de iniciar una escuela. Es cierto que primero se pensó la secundaria. Qué locura tan grande si el pueblo no tiene estudio, si se trata aquí de que el pueblo no tiene estudio, no sabe leer ni escribir, qué tontería empezar o hablar de escuela secundaria. Como

quiera así se hizo, se pensó una escuela secundaria tomando todavía idea de las escuelas oficiales, no pudiendo encontrar la mejor forma para decirlo y por eso se llamó secundaria.

Fue algo chistoso cuando empezó así y luego se analizó entre los pueblos, entre compañeros, no eran autoridades autónomas como ahora, eran responsables locales y regionales y otros representantes, se pensó qué educación vamos a empezar. ¿Alfabetización? ¿Escuela más o menos que sea formal?

¿Primaria o qué?

Empezaron a salir las ideas. Es cierto que en las escuelas del mal gobierno de por sí no enseñan bien, lo estamos viendo, a veces ni llegan los maestros pero como quiera había muchos jóvenes, había muchos niños que terminaban la primaria. En aquel tiempo era diferente la educación, estaba mal de por sí pero como quiera aprendían un poco más, porque ya después los que terminan su sexto año ni saben leer. Pero más antes, nos acordamos un poco los que hemos pasado en la escuela oficial, los que ya tienen tercer y cuarto año sabían leer perfectamente, sabían de matemáticas, aunque no mucho pero sabían sumar, restar, dividir y todo eso, algo sabía el alumno de tercer y cuarto año. Después los que terminan sexto no saben ni sumar ni restar, menos otra cosa, está peor esa educación oficial.

Como quiera se vio que hay muchos compañeritos que terminaban la primaria porque, bueno en la selva es diferente, pero en estas zonas hay muchas escuelas pero no hay maestros, los maestros medio borrachos llegan uno o dos días a la semana a dar su clase, pero como quiera hay jóvenes que terminan su primaria. Por esa razón se dijo eso de empezar con la secundaria, tomando en cuenta que se supone que ya terminaron la primaria y muchos compañeritos, compañeritas, desean seguir sus estudios, pero dónde van a estudiar si no hay secundaria aquí, hay que ir hasta San Cristóbal, hasta Tuxtla, cuándo vamos a llegar allí, ¿cuándo vamos a tener lugar en esas ciudades para que estudiemos la secundaria?

Entonces salimos a la conclusión de que mejor empezamos una escuela secundaria, vamos a crear una escuela secundaria. ¿Cómo? También estábamos en la nube, nos preguntábamos ¿pero cómo?, ¿qué idea tenemos para iniciar una escuela secundaria? Yo creo que es donde a veces se dice que empezaron con maestros oficiales, lo explico para que no nos llevemos la confusión.

En aquel tiempo habían compañeros que tenían un poco de estudio, no mucho, unos tenían la secundaria que de por sí estudiaron por ahí por su propia cuenta, otros tenían la preparatoria que también estudiaron por su propia cuenta, unos en Tuxtla, otros en San Cristóbal, otros en otros lugares. También teníamos compañeros, hijos de compañeros y algunos también son meros compañeros, hasta responsables locales y regionales, que eran de por sí maestros, o sea trabajaban en la escuela, eran compañeros mero zapatista en aquel tiempo, ahora son meros priistas. Entonces en aquel tiempo eran meros compañeros, incluso eran responsables locales y regionales pero por ser compañeros que saben un poco, que entienden un poquito, entonces nos reunimos con ellos para ver qué hacemos. ¿Qué hacemos con nuestros pueblos?, ¿qué hacemos con nuestros niños? Hay esta idea, hay este sueño, ¿pero cómo le hacemos?

Nace la idea entonces de reunirse aquí en este lugar, no tantos como los que estamos ahora pero había un buen equipo de compañeros y también algunas compañeras zapatistas que eran maestras. Nos reunimos aquí, hay esta idea, hay este sueño, ¿cómo lo vamos a empezar? En esa asamblea nacen muchas discusiones en lugar de buenas ideas. Que cómo es posible que vamos a poder nosotros iniciar una escuela autónoma si ni siquiera tenemos idea con qué dinero, con qué personal. Ahí empezó la discusión y no se pudo avanzar, solamente algunos compañeros dicen entremos, empecemos, pero con una persona no se puede, tenemos que juntarnos, tenemos que pensar entre todos qué vamos a hacer.

Así se dio la tarea a varios compañeros de tener que pensar cómo hay que empezar. Al no tener la mejor forma de cómo iniciar empezó el estudio, empezó la educación autónoma, así le decíamos en aquel año pero ni soñábamos en ese momento tener una escuela, una educación autónoma para todas las comunidades, claro, pensábamos que fuera de todos los pueblos, de toda la zona, la idea es llevar una educación autónoma de todas las comunidades. Así empezamos pero decíamos:

- Nuestros campos son muy grandes, nuestros pueblos son muchos, no podemos empezar un trabajo grande, tenemos que empezar algo chiquito y ese algo chiquito tiene que ir creciendo poco a poco. Pero no importa, empezamos algo chiquito para ver si algún día va creciendo poco a poco, tal vez va a llevar años -decíamos en aquel tiempo.

Así no dominó el miedo de iniciar algo porque íbamos a empezar con algo chiquito, aunque sea algo insignificante pero algo se tiene que pensar.

- Si equivocado empezamos pues a ver si vamos corrigiendo en el camino -así decíamos- de por sí algo hay que empezar.

De esa manera surge la idea que mejor empezamos la secundaria y pensamos que esa escuela secundaria en realidad tiene que ser un centro de capacitación para los compañeros y compañeras jóvenes, para los que quieran venir a prepararse en la primera escuela autónoma, para que después esos compañeritos tomen la responsabilidad. Sí nos equivocamos porque unos salieron pelando, pero también teníamos la esperanza que varios jóvenes iban a resistir, iban a entender y que pudieran ir a trabajar en su pueblo, que pudieran ir a empezar la educación ahí en su comunidad o en su región.

Así nació la idea, tal vez ideas locas pero así empezó, de esa manera surge la escuela secundaria, pero tampoco había con qué, entonces hubo algunos hermanos solidarios que dicen:

- Tengo una idea, tengo este plan ¿Aceptan o no aceptan? -propusieron aquí a la zona- tengo esta posibilidad de apoyar para crear escuelas.

Aquí no se hacen las cosas sin consultarlas, a la comandancia tenemos que consultarlo, ¿aceptamos o no aceptamos? Entonces nos dicen los compás, la comandancia:

-Acéptenlo, si creen que pueden iniciar así, acéptenlo.

Aceptamos y es cuando entra, no sé si es conocido en otros lados, hay un grupo que se llama "Escuelas para Chiapas", esas personas solidarias empezaron a decir que van a apoyar con la construcción de algunas aulas. Dijimos que sí y de esa manera surge la escuela secundaria que hasta ahora se llama escuela secundaria, pero es la ESRAZ, Escuela Secundaria Rebelde Autónoma Zapatista.

Así nació, pero esos compañeritos que juntamos en aquel tiempo que no le entraron, pero sí hubo algunos compañeros que dijeron que sí le entran, a esos compañeros que dijeron sí se les dijo:

- Está bueno, te encargamos este trabajo. Piénsale cómo le vas a hacer, usa tu iniciativa, usa tu pensamiento a ver cómo le vas a empezar.

- Bueno - dice entonces-, ése es muy fácil porque yo tengo idea.

- Esa idea que tienes úsala a ver si está bueno.

Tiene que empezar una escuela autónoma, tiene que ser diferente, hay muchas cosas que no las vamos a cambiar aunque sea lo que se da en las escuelas oficiales, podemos inventar otra matemática pero todavía no llegamos a ese nivel, mientras usamos la matemática que hay en todas partes. Así empezó con esa claridad de que hay cosas que no vamos a poder cambiar de por sí, que no es necesario, por ejemplo las matemáticas, vamos a tener que aprender mejor, mejorarlo porque hay muchas veces que lo que se da no es que sea malo sino que los que

manejan ese plan de estudios tienen otro interés, pero hay cosas que de por sí son buenas.

Al principio se capacitaron unos cuantos jóvenes y jóvenes, siguieron viniendo los jóvenes, cada año van ingresando, van aumentando los alumnos. Los que ya terminan su secundaria deciden en qué área pueden ir a cubrir su cargo porque no tenemos otro nivel de estudio, se ingresan en un área de trabajo, en área de salud, en las radios comunitarias, en otras áreas, con la teoría y la práctica van avanzando.

Así se inició la educación autónoma, pero cuando se formaron los caracoles la Junta de Buen Gobierno empezó a coordinar y ver un poco cómo van los trabajos de la educación. Esta área tiene su coordinación general que lleva el control de las escuelas, los alumnos, así tiene relación la Junta con los de educación.

Hace poco, hace dos años, la Junta, las comisiones y también los coordinadores de la educación secundaria nos reunimos para analizar qué más podemos hacer con la educación. Se analizó que no hay más que hacer sino empezar la escuela primaria autónoma, porque antes había escuelas primarias autónomas pero no muchas, no a nivel zona, había en unas comunidades, en unos municipios. Hace dos años que empezamos la Escuela Primaria Autónoma a nivel zona, se juntó a los pueblos para que empezaran la educación primaria.

Se empezó porque ya hay jóvenes y jóvenes un poco capacitados, se invitó a esos jóvenes para que vengan a capacitarse aunque no hayan pasado a secundaria, sólo han terminado sus primarias en las comunidades. Antes, hace dos o tres años, estudiaban los jóvenes en las escuelas primarias, y a los que han terminado su primaria les invitamos a que vengan a capacitarse a un taller. Cuando ya se capacitaron, tomaron su clase 20 días o un mes, según el plan que se hizo, cuando terminaron sus clases o su taller ya se fueron a enseñar a los niños a las comunidades. Así se empezó esa educación y por el momento así estamos y ahí están trabajando los promotores y promotoras de educación.

## **Caracol III. Resistencia hacia un nuevo amanecer**

### **La Garrucha**

#### **Educación autónoma**

Artemio (Ex integrante del Consejo Autónomo. MAREZ Ricardo Flores Magón)

Cuando empezó a funcionar nuestra educación no empezamos en toda la zona, sólo en el municipio Ricardo Flores Magón se inició con la educación "Semillita del sol", y los otros municipios como Francisco Gómez, San Manuel y Pancho Villa fueron iniciando con una educación que le dicen Yaxalchi. En el municipio Ricardo Flores Magón llegamos a hacer un acuerdo para tener esa educación de "Semillita del sol", es lo mismo así como dijeron los compañeros de La Realidad.

Ese proyecto "Semillita del sol" nosotros lo vimos que ya es un paquete, o sea es un proyecto que ya está hecho, pero las autoridades municipales y locales tomamos un acuerdo para ver cómo llevar la educación autónoma. Ahí batallamos para discutir, analizar cómo vamos a hacer, con las mismas autoridades llegamos al acuerdo que es más mejor hacer un documento.

Al escrito que hicimos lo llamamos "documento de educación verdadera", y este documento fue el que quedó como el principio de la educación autónoma, donde dijimos el objetivo que va a tener nuestra educación, que se relacionan cuatro áreas de conocimiento: matemática, vida y medio ambiente, lengua e historia, con las 11 demandas. Porque bien sabemos que tenemos 13 demandas pero como que no se llevaron a cabo todas las demandas, quedaron todavía dos demandas pendientes, entonces así hicimos el acuerdo.

Cuando ya tuvimos ese documento las autoridades municipales buscaron a los capacitadores, que fueron unos compañeros que todavía estaban, y el colectivo "Puente a la esperanza". La capacitación empezó en el año 2000 pero el problema que pasó fue que los capacitadores no quisieron entrar o no quisieron pasar con ese principio que hicimos con nuestros pueblos, con esa guía que tenemos, con el documento que hicimos con nuestro pueblo.

Pasó un año y vio la autoridad que no cumplieron con el principio que tenemos, entonces suspendimos el trabajo, sólo se realizaron como dos capacitaciones. Así hicimos nosotros y así pasó un año, quedó suspendida la capacitación de los promotores que habían llegado del municipio Ricardo Flores Magón, eran como 130 promotores, los promotores de los otros municipios autónomos trabajaron con otros proyectos de educación.

Cuando pasaron como dos años buscaron quién va a venir a capacitar a nuestros promotores, pero que respete nuestros principios, y regresaron los del colectivo Puente a la esperanza para continuar la capacitación, dijeron que están de acuerdo en respetar el principio de nuestra educación. Ya en 2002 y 2003 empezó la primera generación de promotores, los mismos que llegaron primero, ellos volvieron a recibir la capacitación.

## **Caracol IV. Torbellino de nuestras palabras**

### **Morelia**

#### **Educación y salud autónoma**

Gerónimo (Ex integrante de la Junta de Buen Gobierno. MAREZ Lucio Cabañas)

Nosotros como Junta de Buen Gobierno trabajamos más en la educación, en la salud y en producción, nos enfocamos en hacer proyectos. La educación de por sí se trabajó desde 1996 y 1997, se venía desarrollando en los municipios pero no era igual, había municipios que ya estaban avanzando y había otros que todavía no.

El 30 de septiembre de 1999 fue cuando declaramos nuestra educación autónoma en la zona. Me acuerdo que las autoridades nos informaban qué era lo que pasaba, nos informaron que los compañeros tuvieron que trabajar mucho, estuvieron una semana discutiendo qué materias se deben impartir a los niños. Se estuvo batallando mucho hasta que el 30 de septiembre de 1999 ya declaramos formalmente la educación autónoma.

A partir de ahí prácticamente todos los niños empiezan a estudiar en sus pueblos, algunos pueblos ya tenían sus promotores de educación, o los educadores que les decimos, los promotores de educación son sencillos, no es que son maestros, son jóvenes que saben leer y escribir y en eso apoyaron.

La idea no es que los promotores sepan de todas las materias, la idea que nació es que por lo menos sepan leer y escribir, pero cuando se declaró formalmente la educación ya se discutió sobre las materias que se iban a ver en la educación autónoma. En aquel tiempo no eran muchas las materias, eran tres o cuatro, la matemática, lectoescritura, historia, la historia de nuestra organización.

En 2003, cuando nacen las Juntas de Buen Gobierno, a los miembros de la Junta nos dieron la tarea de elaborar los proyectos. Nosotros como Junta de Buen Gobierno convocamos a todos los compañeros, a toda la base en cada municipio, para que se discutiera cuál es la necesidad más importante.

En ese caso, ya como Junta, formamos la estructura de la educación, se nombraron las comisiones de zona, empezaron a funcionar las comisiones de zona de educación, las comisiones municipales también fueron nombradas y luego los comités de educación en los pueblos.

En conjunto empezamos a discutir cuál es la necesidad más urgente. La necesidad que se vio era la construcción de escuelas, lo que hicimos fue hacer el proyecto junto con las comisiones y Junta de Buen Gobierno, trabajamos en proyectos y en los pueblos y en los municipios empezamos a hacer construcciones de escuelas.

No sólo eso, trabajamos en capacitaciones para los promotores de educación, porque allá no es que todo sabemos, hay algunos que no saben pero con que sepan algo quieren apoyar a los niños, entonces para que los promotores enseñen bien a nuestros niños se buscó la capacitación. Se hicieron las capacitaciones para que sea igual, para que se les enseñe igual a los niños.

Más adelante creamos otro nivel de estudio. ¿Cómo lo hicimos? Lo que hicimos es que los que salieron de primaria, donde manejamos el primero, segundo y el tercer nivel, entonces quien termina su tercer nivel ya sabe leer y escribir, entonces vimos que es necesario llevar en otro lado a esos alumnos para que por lo menos aprendan algo.

Nuevamente con la idea de las comisiones y Junta de Buen Gobierno creamos otro nivel de escuela, llamamos a esa escuela "Tejiendo la sabiduría maya", funcionó en Moisés Gandhi, en el municipio Che Guevara, creemos que es una escuela un poco más alta. Fue un año de estudio intenso porque ahí se fueron a vivir los alumnos, las bases de apoyo tenían que ir a dar su servicio allá, a cocinar sus alimentos a los alumnos. Así fue avanzando la educación y terminando un año esos alumnos que estuvieron en lo que nosotros decimos que es un lugar más alto regresaron nuevamente a los pueblos.

Al regresar esos alumnos a los pueblos les dan otro cargo, ahí se abre otro espacio dentro del municipio, se abre otro espacio en la educación, en ese tiempo lo llamamos escuela de nivelación, ya en el municipio se concentran los alumnos. El primer grado de estudio le decimos que es primaria, que es primero, segundo y tercer nivel.

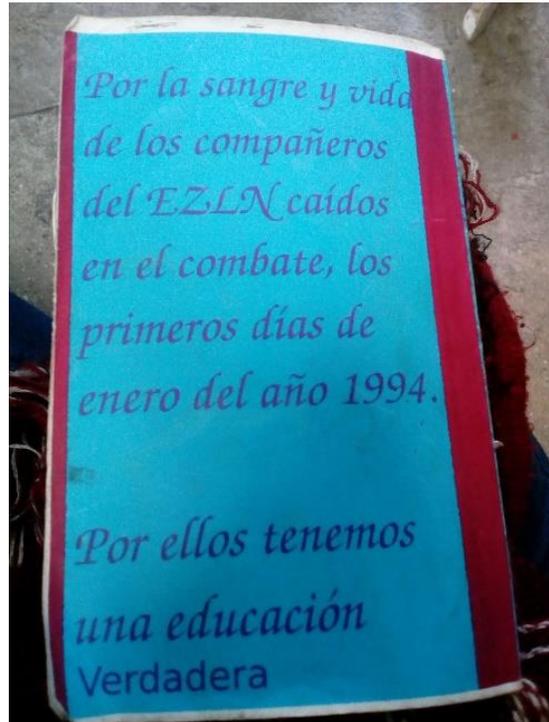
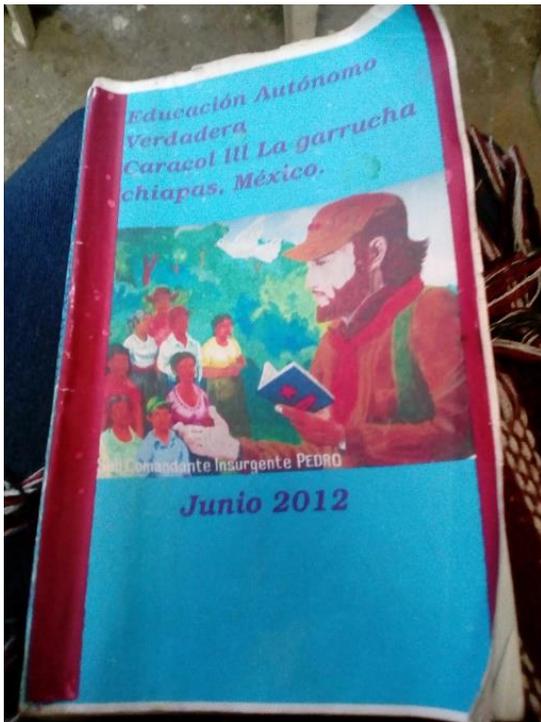
Luego abrimos otro grado de estudio que le decimos nivelación de conocimiento, ahí estuvieron trabajando los que salieron en la escuela de la zona, fueron a dar ese servicio. Así se fueron dando los cambios en educación, actualmente en cada municipio tenemos las escuelas secundarias.

También en la salud se trabajaba desde mucho antes, algunos sabían algo. Lo que se hizo es que los compañeros que saben más o menos de salud empezaron a levantar ese trabajo en su pueblo, de ahí se empieza a levantar en los municipios. Depende cómo es en cada municipio cuándo se empezó, que fue antes de 1994, pero después de 94 se empezó a organizar, los que saben empezaron a enseñar cómo hacer en caso de cualquier enfermedad.

Más adelante se empezaron a construir unas pequeñas casas de salud, ya había coordinación con los consejos. Se construyeron las casas de salud y en 2003, cuando se abren los caracoles, se empieza a trabajar en la infraestructura, porque en aquel tiempo se hacía una casita hasta de paja, cortaban el zacate y lo ponían como techo.

Cuando empezó a funcionar la Junta se empezó a mejorar las casas de salud en los pueblos y luego en el municipio también se hicieron las construcciones, manejamos proyectos. Se hicieron algunas construcciones, se hizo equipamiento y capacitaciones, actualmente así estamos trabajando en cuestión de salud.

Fotos de cuaderno para alumnos

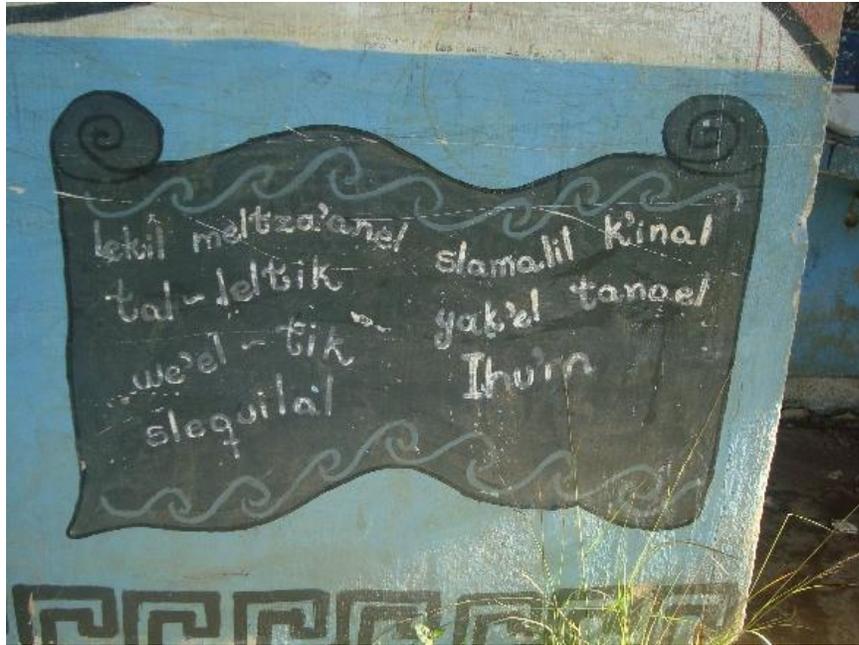


Fotos de escuela zapatistas: Caracol La Garrucha









Fotos de escuela zapatista

Caracol Morelia



## FUENTES

- Aguirre, C. (2007). "Indicios, lecturas indiciarias, estrategia indiciaria y saberes populares. Una hipótesis sobre los límites de la racionalidad bureguesa". *Contrahistorias. La otra mirada de Clío*, p. 37-62.
- (2010a). *Mandar Obedeciendo. Las lecciones del neozapismo mexicano*. México: Contrahistorias. La otra mirada de Clío.
- (2010b). *Para comprender el mundo actual. Una gramática de Larga duración*. México: IPN.
- (2010c). *Retratos para la historia*. México: Contrahistorias. La otra mirada de Clío.
- (2013a). *Antimanual del buen rebelde. Guía de la contrapolítica para subalternos capitalistas y antisistémicos*. México: Contrahistorias. La otra mirada de Clío.
- (2013b). "Raíces, orígenes e inicios del neozapismo mexicano". *Contrahistorias. La otra mirada de Clío*, 7-37.
- Althusser, L. (1968). "Ideología y aparatos ideológicos del Estado (Notas para una investigación)". En L. Althusser, *La filosofía como arma de la revolución* (pp. 106-107). México: Siglo XXI Editores.
- Alvarez, M. (2012). "La cosmovisión maya y el modo de ser zapatista". *Contrahistorias. La otra mirada de Clío*, 79-99.
- Aubry, A. (2005). *Chiapas a Contrapelo. Una agenda de trabajo para su historia en perspectiva sistémica*. México: Contrahistorias. La otra mirada de Clío.
- Baudelot, C., y Establet, R. (1975). *La escuela capitalista*. México: Siglo XXI Editores.
- Bensasson, L. (2013). "Educación intercultural en México ¿Por qué y para qué?" En *Educación e interculturalidad. Políticas públicas* (pp. 49-68). México, Cuernavaca: UNAM-CRIM.
- Bertely, M. (s.f). Panorama histórico de la educación en México. en *Publicaciones digitales UNAM*. Recuperado el 6 de julio de 2019 de [http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec\\_5.htm](http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_5.htm)
- Bonfil, G. (2005). *México profundo*. México: Debolsillo.

- Bourdieu, P. (2000). *Sobre el campo político*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- Bourdieu, P., y Passeron, J. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Distribuciones Fontamara, S.A.
- (2003). *Los Herederos. Los estudiantes y la cultura*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- Camacho, A. (2019). "La federalización educativa, las misiones culturales y la escuela de la Acción en Chiapas 1921-1928". *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 7 (14), 147-165.
- Caminando Unidos. (s.f) 08 de 09 de 2020). *Caminando Unidos*. Recuperado el 8 de septiembre de 2020 de <https://caminandounidos.org.mx/asociacioncivil/>
- Carsons. (s.f). "La experiencia de educación integral en el orfanato Cempuis: Paul Robin". En *Amor loco, amor prohibido. Filosofando sobre el amor y otros temas de interés*. Recuperado el 26 de julio de 2019 de <http://amorlocoamorprohibido.blogspot.com/2010/12/la-experiencia-de-educacion-integral-en.html>
- Castillo, E. (2009). "La etnoeducación universitaria en Colombia". *Decisio*, 38-43.
- Chiapas Media Project (Dirección). (2000). *Educación en Resistencia* [Película].
- Colín, A. (2015). "El proyecto educativo de Cherán K'eri: hacia una educación plural". En *Memorias del primer encuentro internacional de experiencias de Pedagogía crítica en América Latina* (pp. 80-93). México: Edición digital. Recuperado el 13 de enero de 2019 de:  
[https://issuu.com/encuentropedagogiacritica/docs/memorias\\_primer\\_encuentro\\_correcci\\_](https://issuu.com/encuentropedagogiacritica/docs/memorias_primer_encuentro_correcci_).
- Corona, S., y Perez, M. (2009). "Entre voces- Entre Culturas. La autoría dialógica hacia la participación en el espacio público". *Decisio*, 15-19.
- Dávalos, P. (2002). "Movimiento indígena ecuatoriano; construcción política y epistémica". En *Estudios y Otras Prácticas Intelectuales Latinoamericanas en Cultura y Poder* (pp. 89-98). Caracas: CLACSO.
- De Vos, J. y Marión, M. (2015). Colonización de la Selva Lacandona. En J. d. Julia Carabia, *Conservación y desarrollo sustentable en la Selva Lacandona. 25 años de actividades y experiencias*. México: Natura y Ecosistemas Mexicanos.

- Echeverría, B. (2000). *La modernidad de lo Barroco*. México: Era.
- Elorza, A. (2018). *Utopías del 68. De París y Praga a China y México*. Barcelona: Pasado y Presente.
- ESRAZ. (2002). *Había una vez una noche...cuentos, leyendas, historias, desde las montañas de Chiapas*. Oventic, Chiapas.
- EZLN. (1994 a). "Declaración de la Selva Lacandona". En EZLN, *EZLN. Documentos y Comunicados*, Tomo 1, (pp. 33-35). México : Ediciones Era.
- (1994 b). "Chiapas: el Sureste en dos vientos, una tormenta y una profecía. En EZLN", *Documentos y comunicados, Tomo 1* (pp.49-66). México : Ediciones Era.
- (1994 c) . "Parte de guerra y creación de ocho municipios". *Documentos y comunicados*, Tomo 2, (pp.170-172). México : Ediciones Era..
- (1996 a). *Cuarta Declaración de la Selva Lacandona*. Recuperado el 30 de julio del 2020 de <http://enlace Zapatista.ezln.org.mx/1996/01/01/cuarta-declaracion-de-la-selva-lacandona/>: consultado el 15 del 08 del 2020.
- (1996 b). *La delegación del CCRI-CG del EZLN regresa a sus posiciones de montaña, con el fin de garantizar su seguridad*. Recuperado el 30 de julio del 2020 de <http://enlace Zapatista.ezln.org.mx/1996/12/05/la-delegacion-del-ccri-cg-del-ezln-regresa-a-sus-posiciones-de-montana-con-el-fin-de-garantizar-su-seguridad/>: Consultado el 15 del 08 del 2020.
- (2003 a). *El EZLN decidió suspender totalmente cualquier contacto con el gobierno federal mexicano y los partidos políticos*. Recuperado el 15 de agosto del 2020 de <http://enlace Zapatista.ezln.org.mx/2003/07/19/el-ezln-decidio-suspender-totalmente-cualquier-contacto-con-el-gobierno-federal-mexicano-y-los-partidos-politicos/>:
- (2003 b). *Chiapas: la treceava estela. Segunda parte: una muerte*. Recuperado el 15 de agosto del 2020 de <http://enlace Zapatista.ezln.org.mx/2003/07/21/chiapas-la-treceava-estela-segunda-parte-una-muerte/>:

(2003 c). *Chiapas: la treceava estela. Quinta parte: una historia*. Recuperado el 15 de agosto del 2020 de <http://enlacezapatista.ezln.org.mx/2003/07/21/chiapas-la-treceava-estela-quinta-parte-una-historia/>:

(2003 d). *Chiapas: la treceava estela. Sexta parte: un buen gobierno*. Recuperado el 15 de agosto del 2020 de <http://enlacezapatista.ezln.org.mx/2003/07/21/chiapas-la-treceava-estela-sexta-parte-un-buen-gobierno/>:

(2003 e). *Plan Realidad Tijuana*. Recuperado el 15 de agosto del 2020 de <https://enlacezapatista.ezln.org.mx/2003/08/09/comandante-brus-li-plan-la-realidad-tijuana/>

(2005). *Sexta Declaración de la Selva Lacandona*. Recuperado el 17 de agosto del 2020 de <http://enlacezapatista.ezln.org.mx/2005/06/30/sexta-declaracion-de-la-selva-lacandona/>:

(2007). *Palabras del Teniente coronel Moises seminario 'Generando Contrapoderes desde Abajo y a la Izquierda'*. Recuperado el 24 de agosto del 2020 de <http://enlacezapatista.ezln.org.mx/2007/01/04/cuento-para-ninas-de-uno-a-100-anos-nos-reservamos-el-derecho-de-admision/>:

(2013 a). *Ellos y Nosotros IV. Las miradas. 6. El somos*. Recuperado el 15 de septiembre del 2016 de <http://enlacezapatista.ezln.org.mx/2013/02/14/ellos-y-nosotros-vi-las-miradas-parte-6-el-somos/>:

(2013 b). *Gobierno autónomo II. Cuaderno de texto de primer grado del Curso de "La Libertad según l@s Zapatistas*.

(2015). *EL Pensamiento Crítico frente a la Hidra Capitalista I.* (s. l.): (s.e), (pp. 416).

(2018). Festival de cine «Puy ta Cuxlejaltic». Programa General. Recuperado el 24 de agosto del 2020 de <http://enlacezapatista.ezln.org.mx/2018/10/30/festival-de-cine-puy-ta-cuxlejaltic-programa-general/>

Freire, P. (2013). *Pedagogía del Oprimido. 2da edición*. México: Siglo XXI Editores.

Frener, J., y Palomo, D. (2006). *Guía Breve del Archivo Histórico del Centro Coordinador Tzeltal Tzotzil*. México, San Cristobal de las Casas: CDI.

- García, J. (2015). "La escuela Lancasteriana en México y en América Latina como solución del estado liberal ante el vacío dejado por la Iglesia". *Boletín virtual*, 47-66.
- García, S. (2004). "De la educación indígena a la educación bilingüe intercultural". *Revista mexicana de investigación educativa*, 61-81.
- Gollnik, B. (1999). "El ciclón de Chiapas: el desarrollo reciente del indigenismo mexicano". *Revista Crítica Literaria Latinoamericana*, (49), 199-216.
- González, P. (2013). "Los Caracoles Zapatistas. Redes de resistencia y autonomía (Ensayo de interpretación)". En *Memoria* (pp. 1-13). México.
- González, J. (2001). "John Dewey y la pedagogía progresista". En *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*, (pp. 15-39). Barcelona: Editorial Graó.
- González, M. (2011). *Movimiento indígena y educación intercultural en Ecuador*. México: CLACSO.
- Gutiérrez, F. (1984). *Educación como praxis política*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Imbernón, F. (2001). "Celestín Freinet y la cooperación educativa". En *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (pp. 249-268). Barcelona: Editorial Graó.
- INEGI. (2015). *Encuesta Intercensal 2015. Principales resultados*. México: INEGI.
- Lagrange, H. (1972). "A propósito de la escuela". *Sobre el método marxista*. México: Grijalbo.
- Le Bot, Y. (1997). *El sueño zapatista*. Estado Español: Anagrama.
- Lenkersdorf, C. (2002). *Filosofar en clave tojolabal*. México: Porrúa.
- Makárenko, A. (2017). *Poema Pedagógico*. Madrid: Ediciones Akal S. A.
- Martínez, E. (2011). "La Educación indígena e intercultural en México y sus implicaciones en la construcción de ciudadanía". *XI Congreso de Investigación Educativa* (pp. 1-9). México: COMIE-UNAM-AUNL.
- Marx, C. (1845). *Tesis sobre Feuerbach*. Recuperado el 27 de mayo de 2017 de: <https://www.marxists.org/espanol/m-e/1840s/45-feuer.htm>.
- (1992). *La ideología alemana (3ra edición)*. México: Colofón.
- Medina, P. (2009). "Repensar la educación intercultural en nuestras Américas". *Decisio*, 3-14.

- Meza, I. (2012). "Lengua y cosmovisión. Elementos de resistencia y comunalidad en tres comunidades mayas de Quintana Roo". *Cultura y representaciones sociales*, 96-135.
- Michi, N. (2000). "EL Movimiento Sin Tierra hace escuela". *Actas del VI Congreso Argentino de Antropología Social. Identidad y campos de aplicación* (pp. 1-16). Argentina: Universidad de Mar de la Plata.
- Moraga, F. (2016). "Las ideas pedagógicas de Tolstoi y Tagore en el Proyecto Vasconcelista de educación 1921-1964". *Historia Mexicana*, 1341-1404.
- (2017 a). "¿Una escuela tolstoiana para la Revolución mexicana? La escuela-granja". *Pacarina del Sur*, (32) Recuperado el 15 de agosto de 2020 en, <http://www.pacarinadelsur.com/home/amautas-y-horizontes/1490-una-escuela-tolstoianapara->.
- (2017 b). "Incluir para formar la nación la 'Escuela Nueva' o de la 'Acción' en el México Posrevolucionario, 1921-1964". *Cuadernos Chilenos de la Historia de la Educación*, (7), 9-46.
- (2019). "Educación, exilio y diplomacia: Vasconcelos, Mistral, Torres Bodet y la proyección internacional de sus ideas educativas, 1921-1964". *Revista de Historia de América*, (156), 61-94.
- Muñoz, G. (2004). "Chiapas, la resistencia" *La Jornada*. Recuperado el 20 de mayo de 2016 de: <https://www.jornada.com.mx/2004/09/19/chiprincipal.html>.
- Murgueitio, C. (2014). "El proceso de desamortización de las tierras indígenas durante las repúblicas liberales de México y Colombia, 1853-1876". *Anuario de Historia Regional y de las Fronteras*, 20 (1), 73-95.
- Narvéz, E. (2006). "Una mirada a la escuela nueva". *Educere*, 629-636.
- Nigh, R., y Bertely, M. (2018). "Conocimiento y educación indígena en Chiapas, México: un método intercultural". *Diálogos sobre educación*, 1-22.
- Núñez, C. (2005). "Educación Popular: una mirada de conjunto". *Decisio*, 3-14.

- (s.f). *Educación para transformar*. Recuperado el 20 de noviembre de 2013 de en:<https://dalbandhassan.files.wordpress.com/2011/04/fragmentos-carlos-nc3bac3b1ez-educar-para-transformar.pdf>.
- Núñez, K. (2011). "De la casa a la escuela zapatista". En *Luchas muy otras* (pp. 267-294). México: CIESAS, UAM, UACH.
- OEA. (2003). *Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*. Washington: OEA.
- OIT. (1957; 1989). *Convenio Núm. 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales*. Ginebra: OIT.
- ONU. (1965). *Convención Internacional sobre todas las Formas de Discriminación Racial*. Nueva York: ONU.
- (2007). *Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*. Nueva York: ONU.
- Paoli, A. (2003). *Educación, autonomía y lekik kuxlejal: aproximaciones sociolingüísticas a la sabiduría de los tzeltales*. México: UAM.
- Parra, G. (1933). "La Reforma Educativa de Gómez Farías". En *Gómez Farías y la Reforma Educativa de 1833*, (pp. 17-29). México: Secretaría de Educación Pública.
- (1940). *Educación. Futuro*, (58), 27-28;38.
- Pinheiro, L. (2013). *Educación, Movimientos Sociales y Estado en América Latina: Estudio analítico de las experiencias de resistencia contrahegemónica en Brasil y México. Tesis doctoral*. México: UNAM.
- (2015). *Educación, resistencia y movimientos sociales: la praxis educativo política de los Sin Tierra y de los Zapatistas*. México: UNAM.
- Powell, T. (1972). "Los liberales, el campesinado indígena y los problemas agrarios durante la Reforma". En *Historia Mexicana* (pp. 21 (4) 653-675). México: El Colegio de México.
- Promotores de Educación, La Garrucha. (2007c). *Primer Encuentro de los Pueblos Zapatistas con los Pueblos del Mundo*.
- (2007b). *Segundo Encuentro de los Pueblos Zapatistas con los Pueblos del Mundo*.

- (2007c). *Tercer Encuentro de los Pueblos Zapatistas con los Pueblos del Mundo*. Promotores de Educación, La Realidad. (2007a). *Primer Encuentro de los Pueblos Zapatistas con los Pueblos del Mundo*.
- (2007b). *Segundo Encuentro de los Pueblos Zapatistas con los Pueblos del Mundo*.
- (2007c). *Tercer Encuentro de los Pueblos Zapatistas con los Pueblos del Mundo*. Promotores de Educación, Morelia. (2007a). *Primer Encuentro de los Pueblos Zapatistas con los Pueblos del Mundo*.
- (2007 b). *Segundo Encuentro de los Pueblos Zapatistas con los Pueblos del Mundo*.
- (2007c). *Tercer Encuentro de los Pueblos Zapatistas con los Pueblos del Mundo*. Promotores de Educación, Oventic. (2007a). *Primer Encuentro de los Pueblos Zapatistas con los Pueblos del Mundo*.
- (2007b). *Segundo Encuentro de los Pueblos Zapatistas con los Pueblos del Mundo*. Promotores de Educación, Roberto Barrios. (2007a). *Primer Encuentro de los Pueblos Zapatistas con los Pueblos del Mundo*.
- (2007b). *Segundo Encuentro de los Pueblos Zapatistas con los Pueblos del Mundo*. Revueltas, A. (1998). "1968: la Revolución de Mayo en Francia". *Sociología*, 119-162.
- Saldivar, E. (2008). *Prácticas cotidianas del Estado: una etnografía del indigenismo*, . México: Plaza y Valdés.
- Sánchez, J. (2001). "La imposible historia del mayo Francés". *Revista Estudios Políticos*, 109-133.
- Sartorello, S. (2019)." La agenda pendiente de la educación intercultural bilingüe en México". *RED*, 1-18.
- Schmelkes, S. (2004). "La educación intercultural: un campo de consolidación" . *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9-13.
- SEP., (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México: SEP.
- Solà, P. (2001). "Francisco Ferrer Guardia: la Escuela Moderna, entre las propuestas de educación anarquista". En *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (pp. 41-67). Barcelona: Editorial Graó.

- Subcomandante Moises. (2015). "Economía Política I. Una Mirada desde las comunidades zapatistas". En EZLN, *EL Pensamiento Crítico frente a la Hidra Capitalista I.* (s. l.): (s.e), (pp. 416).
- (2015). "Economía Política II. En EZLN", *EL Pensamiento Crítico Frente a la Hidra Capitalista I*, (s. l.): (s.e), (pp. 416).
- Trilla, J. (2001). "Antón Semionovich Makarenko y otras pedagogías marxistas". En *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (pp. 123-149). Barcelona: Editorial Graó.
- UNESCO. (2005). *Convención sobre la Protección y la Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales*. París: UNESCO.
- Viveros, J. (2016). "Evaluación del enfoque intercultural bilingüe en educación primaria indígena: estudio de caso en la región indígena Los Altos, Chiapas". *Revista electrónica Educare*, 2 (2), 1-26.
- Wallerstein, I. (2005). "El tiempo del espacio y el espacio del tiempo, el futuro de la Ciencia Social". En *Coordenadas sociales, más allá del tiempo y el espacio*. México: UACM.
- Walsh, C. (2005). "Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad". *Signo y pensamiento*, 24(46), 39-50.
- (2009). "Interculturalidad y decolonialidad". *II Encuentro Multidisciplinario de Educación Intercultural*. México.
- Zárate, E. (2011). "Comunidad, reformas liberales y emergencia". *Revista Relaciones. Estudios Históricos y Sociales*, 32 (125), 17-52.
- Zemelman, H. (2016). *Pensar teórico y pensar epistémico: los retos de las ciencias sociales latinoamericanas*. (s.l): Instituto de Pensamiento y cultura en América Latina A.C. Enseñar a pensar.

## **Intervenciones de las comisiones de educación en los tres Encuentros de los Pueblos Zapatistas con los Pueblos del Mundo:**

### ***Videos Primer Encuentro de los Pueblos Zapatistas con los Pueblos del Mundo***

Los Pueblos Zapatistas y la Otra Educación I. Recuperado el 25 de septiembre de 2013 de <http://www.youtube.com/watch?v=FfQkwxODO44>

Los Pueblos Zapatistas y la Otra Educación II. Recuperado el 1 de octubre de 2013 de [http://www.youtube.com/watch?v=ECxmVaB\\_wXs](http://www.youtube.com/watch?v=ECxmVaB_wXs)

Los Pueblos Zapatistas y la Otra Educación III. Recuperado el 9 de octubre de 2013 de <http://www.youtube.com/watch?v=I6lpRCxuHME>

Los Pueblos Zapatistas y la Otra Educación IV. Recuperado el 12 de octubre de 2013 de <http://www.youtube.com/watch?v=rJuVNrWt23Y>

Los Pueblos Zapatistas y la Otra Educación V. Recuperado el 15 de octubre de 2013

<http://www.youtube.com/watch?v=y9ncHyoC3vw&NR=1&feature=endscreen>

Los Pueblos Zapatistas y la Otra Educación VI. Recuperado el 18 de octubre de 2013 de <http://www.youtube.com/watch?v=UaoOv9OXwq0>.

### ***Audios del Segundo Encuentro de los Pueblos Zapatistas con los Pueblos del Mundo***

20 y 21 de julio 2007. "Mesas de trabajo en Oventic. Mesa la otra educación", Segundo Encuentro de los pueblos Zapatistas con los pueblos del Mundo. Recuperado de <http://zeztainternacional.ezln.org.mx/?p=15>

23 de julio 2007. "Mesas de Trabajo de la JBG con sede en Morelia, durante las sesiones en el Caracol de Morelia. Mesa educación", Segundo Encuentro de los pueblos Zapatistas con los pueblos del Mundo. Recuperado de <http://zeztainternacional.ezln.org.mx/?p=14>

24 de julio 2007. "Mesas de Trabajo de la JBG de La Garrucha, en el Caracol de Morelia. Mesa de educación. Segundo Encuentro de los Pueblos Zapatistas con los pueblos del Mundo. Recuperado de <http://zeztainternacional.ezln.org.mx/?p=13>

24 de julio 2007. "Audios de las Mesas de trabajo de la Junta de Buen Gobierno de Roberto Barrios, en el Caracol de Morelia. Mesa Educación", Segundo Encuentro de los Pueblos Zapatistas con los pueblos del Mundo. Recuperado de <http://zeztainternacional.ezln.org.mx/?p=17>

27 y 28 de julio 2007. "Mesas de trabajo en La Realidad. Mesa Educación", Segundo Encuentro de los Pueblos Zapatistas con los pueblos del Mundo. Recuperado de <http://zeztainternacional.ezln.org.mx/?p=176>

### ***Audios del Tercer Encuentro de los Pueblos Zapatistas con los Pueblos del Mundo***

29 de diciembre 2007. "Participaciones sobre la educación. Caracol III La Garrucha. Participación de las compañeras Abigail y Rosaura", Tercer Encuentro de los Pueblos Zapatistas con los Pueblos del Mundo. Recuperado de <http://zeztainternacional.ezln.org.mx/?p=31>

29 de diciembre 2007. "Participaciones sobre la educación. Caracol IV Morelia. Participación de las compañeras Norma y Samantha", Tercer Encuentro de los Pueblos Zapatistas con los Pueblos del Mundo. Recuperado de <http://zeztainternacional.ezln.org.mx/?p=31>

30 de diciembre 2007. "Oventic: acerca de la educación", Tercer Encuentro de los Pueblos Zapatistas con los Pueblos del Mundo. Recuperado de <http://zeztainternacional.ezln.org.mx/?p=49>

30 de diciembre 2007. "Caracol de La Realidad: Qué cambios tienen ahora. Participación de las compañeras Keila, Maribel y Daisi sobre la Educación. Tercer Encuentro de los Pueblos Zapatistas con los Pueblos del Mundo. Recuperado de <http://zeztainternacional.ezln.org.mx/?p=43>

31 de diciembre 2007. "Compañeras del Caracol de Roberto Barrios: Educación", Tercer Encuentro de los Pueblos Zapatistas con los Pueblos del Mundo. Recuperado de <http://zeztainternacional.ezln.org.mx/?p=53>

### **Páginas electrónicas**

<http://www.serazln-altos.org/serazln.html>

<http://zeztainternacional.ezln.org.mx>

<http://enlacezapatista.ezln.org.mx/>

<https://reevo.wiki/Experiencia>

[www.caminandounidos.org.mx/que\\_hacemos.php](http://www.caminandounidos.org.mx/que_hacemos.php)

[www.institutoescela.com.mx](http://www.institutoescela.com.mx)

[www.comunidadeducalibre.blogspot.mx](http://www.comunidadeducalibre.blogspot.mx)

<http://www.ipecal.edu.mx>

<http://www.jornada.unam.mx/>

<http://sureste.ciesas.edu.mx/>

<http://seabogota.org/>

<http://encuentrodepedagogiacritica.blogspot.mx/>

<https://www.marxists.org>

<https://cnteseccion9.wordpress.com>

<http://estrategiadidactica.filwordpresses.com>