UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA
UNIDAD IZTAPALAPA
DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
COORDINACIÓN DE SOCIOLOGÍA

NOPTESWANEJ: UN PROYECTO AUTÓNOMO DE EDUCACIÓN ALTERNATIVA

T E S I N A
que para obtener el Grado de
Licenciatura en

S O C I O L O G Í A

P R E S E N T A
José Alfredo García García
Matrícula 91328313
Área de Concentración: Sociología Política
Asesor: Alfredo Nateras Domínguez

México, D.F. **Octubre de 2002**

ÍNDICE

Pag.

Precisiones preliminares 5

Capítulo I. Antecedentes 12

1. Etnocidio o los derechos humanos de los pueblos indios. 12
2. Los indígenas en la política educativa de México. 20
   a) Siglo XIX 20
   b) El nacionalismo revolucionario. 22
   c) La educación socialista. 25
   d) La unidad nacional. 26
   e) Educación para todos. 28
   f) Educación y neoliberalismo. 31
   g) La Palabra Generadora. 33

Capítulo II: La definición del problema 35

1. Justificación. 35
2. Planteamiento del problema. 35
3) Objetivos. 36
   a) Objetivo General. 36
   b) Objetivos particulares. 36

Capítulo III: Marco teórico 37

1. El ser humano como constructor de su propia historia. 37
2. El sentido coercitivo de la educación. 41
3. La visión sociológica de la educación. 44
4. Educación Para la libertad: la búsqueda. 48

Capítulo IV. El problema de la educación desde la visión zapatista. 51

1. Educación para las comunidades zapatistas. 51
   a) Educación una de las trece demandas del EZLN. 53
   b) La respuesta de la sociedad civil. 56
   c) Las Organizaciones No Gubernamentales. 58
2. La visión zapatista. 61
   a) La Convención Nacional Democrática. 62

b) La Convención Nacional Estudiantil. 64
c) Los acuerdos de San Andrés Sacamanch´en de los Pobres. 66
d) El Encuentro Intercontinental por la Humanidad y Contra el Neoliberalismo. 72
e) El reto de la pluriculturalidad. 77

Capítulo V: Metodología de la investigación. 79

1. Investigación Acción Participante. 79
2. Tipos de estudio. 79
3. Técnicas de recolección de datos. 80
4. Población. 81
5. Muestra. 81
6. Tipo de análisis de la información. 82

Capítulo VI: Análisis y descripción de la información: El Proyecto Nopteswanej (El que acerca a la palabra) 83

1. El Programa Emergente de Alfabetización 84
2. Organización para la educación en el municipio 17 de Noviembre. 88
a) La Comisión de Educación. 89
b) El Comité de Educación. 90
c) Los Educadores Comunitarios. 91
3. El proceso de formación de los educadores. comunitarios (Metodología del Programa Emergente de Alfabetización) 92
1a. Fase: reflexión sobre una propuesta alternativa de educación. 93
2a Fase: sensibilización sobre la alfabetización. 99
3a. Fase: comprensión y análisis del método de “la palabra generadora” de Paulo Freire. 103

Conclusiones 141

1. Aprender haciendo. 141
2. Comunidades construyendo la diversidad y una educación pluricultural. 144
3. Pertinencia y viabilidad del método La Palabra Generadora de Paulo Freire. 146
4. Los recursos metodológicos. 148
5. El equipo Nopteswanej. 151
6. El proyecto Nopteswanej. 155

Bibliografía 159

Hemerografía 163

Otros documentos 165

Anexos 166

Anexo A: Proyecto Nopteswanej. Programa Emergente de Alfabetización.
Anexo B: Reglamento General de la Educación y de la Comisión de la Misma.
Anexo C: Monografía.
Anexo D: Manual de Alfabetización.

Para mis hermanos tzeltales y tojolabales
del Municipio Rebelde 17 de Noviembre.
A los zapatistas, todos.

La flor de la palabra nunca muere, aunque en silencio caminen nuestros pasos.
Ejercito Zapatista de Liberación Nacional

Precisiones preliminares.

Históricamente, los pueblos indios de México han sido marginados de los servicios sociales, tal es el caso de la educación. Entre éstos se localizan los índices más altos de analfabetismo a escala nacional. Para solucionar este problema, el gobierno mexicano ha impuesto una política educativa en la que se destaca el pasado glorioso e incluso mítico de los indígenas, pero nada dice de los actuales. El logro ha sido tal que durante mucho tiempo el resto de mexicanos, los no indígenas, habíamos olvidado, ignorado y otros no sabían de la existencia de aproximadamente 10 millones de indígenas a lo largo y ancho del territorio del país, es decir, se había logrado el objetivo: borrar de la conciencia nacional a 10 millones de mexicanos.

De los indígenas se sabía que habían habitado el país hace cientos de años y se tenía alguna referencia de la existencia de un pasado esplendoroso gracias al turismo, ya que eran presentados como parte del folclore, en el menor de los casos, o bien como mercancía turística, en el más indignante y frecuente de los casos.

El primer día del año de 1994, una voz se hizo escuchar en uno de los estados con mayor número de indios y pobreza extrema del país. En Chiapas, indios organizados en el autodenominado Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) dejaron en la conciencia nacional su grito “YA BASTA”. Era un ya basta de la exclusión, la marginación y la ignorancia de que son objeto los pueblos indios; fue un aquí estamos presentes y somos parte del acontecer histórico, pasado, presente y futuro, de esta patria. Once fueron las

demandas contenidas en su Primera Declaración de la Selva Lacandona, de ellas rescatamos la de educación para todos los pueblos indios del país, entendida como una educación digna y no la asistencialista que se ha planteado en el discurso del gobierno mexicano creado instituciones indigenistas y de enseñanza para adultos.

La situación de guerra de baja intensidad a que han sido sometidos los pueblos indígenas zapatistas del estado de Chiapas, por parte del gobierno federal mexicano, a partir del 12 de enero de 1994, fecha en que el propio gobierno decreto el cese al fuego, provocó que las escasas escuelas existentes en esas comunidades indígenas dejaran de operar. De esta manera, el gobierno abandonaba una función que poco y mal realizaba. Su lugar fue tomado por la sociedad civil nacional e internacional, quien comenzó a llevar educación a los zapatistas. Cabe reconocer que los primeros esfuerzos fueron de corte asistencialista, fueron tentativas que provocaron otros intentos, estos ya sistematizados y sustentados en las teorías y experiencias de diversos modelos educativos trabajados con comunidades indias dentro y fuera del país.

En este contexto, en 1995 nace el proyecto Nopteswanej, el cual es producto del interés de estudiantes universitarios (de sociología y psicología social) quienes, motivados por participar en la convocatoria zapatista de construir un nuevo país y con la propuesta de hacer converger a la teoría con la práctica, decidimos llevar a acabo un programa de educación alternativa como primer paso para la formulación de un Modelo de Educación No Formal

Alternativo (MENFA). El proyecto Nopteswanej planteó una propuesta de educación que responde a las necesidades de los sujetos: que no domestique, no niegue y no oculte. El proyecto Nopteswanej plantea un esquema de educación en el que el educador y el educando son actores sociales e históricos que mediante su intervención, su pasividad, su conformismo, su creatividad, su resistencia y su combatividad, contribuyen a mantener, reproducir y/o a la transformación del sistema social.

Asimismo, el proyecto Nopteswanej pretendió apoyar la constitución y organización de los municipios autónomos zapatistas del estado de Chiapas. En este sentido, el proyecto Nopteswanej se presenta como una contribución a la definición de un modelo alternativo de educación para comunidades indígenas, el cual se sustenta en la teoría de la educación liberadora de Paulo Freire y en la propuesta política zapatista de construir un nuevo proyecto de nación.

El proyecto se realizó en las comunidades indígenas de base zapatistas del estado de Chiapas, para lo cual se acudió a una de las comunidades del municipio autónomo Francisco Gómez, localizado en la cañada de Patihuitz, en Ocosingo, para solicitar el permiso correspondiente. La respuesta de la comunidad expresaba una necesidad extendida a lo largo de toda la zona de influencia zapatista del estado, por lo que sería necesario esperar a que se decidiera donde realizarla. En este sentido, las comunidades decidieron que la propuesta debería desarrollarse en los municipios autónomos Francisco Gómez y 17 de Noviembre, ambos con una población mayoritariamente tzeltal, éste último localizado en la zona de Altamirano y al cual hace referencia el presente estudio.

El Proyecto Nopteswanej parte de la realización de un diagnóstico general de la situación social, cultural y educativa en que se encuentran los indígenas mexicanos, el cual se puede leer en el *capítulo primero*, dedicado a los antecedentes. Este apartado muestra el desarrollo de la política educativa implementada por el Estado mexicano desde el siglo XIX para definir uno de los pretextos que provocó el ¡YA BASTA! y contribuir en la justificación del esfuerzo que los pueblos indígenas realizan para la constitución de sus autonomías; antecedentes y motivación que llevó al equipo Nopteswanej a enfrentar a la añeja tradición y necedad académica de formar psicólogos y sociólogos en las aulas y bibliotecas de los centros universitarios, pero sin una pertinente vinculación con la realidad social.

En el *segundo capítulo* se da respuesta al por qué llevar a cabo este proyecto y, a partir del reconocimiento de una problemática particular, se define hasta donde pretendemos llegar en esta primera fase del MENFA, en lo general y lo específico. *Esta información se complementa en el capítulo V*, donde se definen las técnicas para la recolección de la información, a partir de contextos situacionales particulares, tales como: escenarios de guerra de baja intensidad, construcción de municipios autónomos

Frente a los objetivos a lograr, partimos de puntualizar qué es la educación, cuáles son las diversas formas en que se conceptualiza. Reconocer las definiciones que han generado el enciclopedismo y las ciencias sociales, particularmente la mirada sociológica. A partir de éstas encontrar el sustento teórico que nos permitiera realizar una propuesta que incorporaría las representaciones filosóficas no

formales de educación, bajo las cuales las comunidades zapatistas recrean su entorno, en un marco de resistencia y construcción de formas distintas de relaciones sociales. Estos conceptos se encuentran en el *tercer capítulo*.

El grito rebelde de ¡YA BASTA! motivó una respuesta social de alcance nacional e internacional. De hecho es detonante de una movilización social que encuentra en el uso de los recursos de la globalización los instrumentos para combatir al neoliberalismo. A partir de los primeros encuentros entre los rebeldes zapatistas y la sociedad civil, pero sobre todo, desde la realización de la Convención Nacional Democrática (CND), en agosto de 1994, al Encuentro Intercontinental por la Humanidad y Contra el Neoliberalismo, en agosto de 1996, nos acercamos a la construcción conjunta de un proyecto educativo que eduque para la libertad, la democracia y la justicia.

El *capítulo cuarto* da cuenta de la marcha, evolución y progreso del proyecto educativo zapatista, en el cual hemos participado, desde la CND, hasta el Encuentro Intercontinental por la Humanidad y Contra el Neoliberalismo. Desde una perspectiva académica, podemos señalar que estamos ante la construcción de un marco teórico para la educación, en el que se sustenta el proyecto Nopteswanej.

La descripción y análisis de la información de los cursos de formación de los educadores comunitarios del municipio autónomo 17 de Noviembre, realizada durante el año 1996, se encuentra en el *capítulo VI*. En este capítulo se detalla la dinámica de trabajo, los

obstáculos y problemas culturales, sociales, económicos y políticos enfrentados, tanto por los miembros del equipo Nopteswanej, como por los educadores comunitarios, durante el proceso de formación y capacitación de los educadores. Este apartado permite entender las posibilidades reales de realización de un proyecto educativo autónomo para los indígenas; así como, identificar elementos implícitos de un sistema político y económico que históricamente ha marginado y tratado de negar a los pueblos indios.

Este capítulo brinda la posibilidad de acercarnos a la realidad educativa de las comunidades tzeltales y tojolabales del municipio autónomo 17 de Noviembre; al entorno de los educadores comunitarios, quienes a pesar de sus limitaciones académicas, políticas, económicas y sociales son capaces de mantener una especie de sistema educativo para formar a los niños y niñas de sus comunidades en los aspectos elementales de la educación escolar, es decir, en la lecto-escritura y las operaciones básicas de las matemáticas. Una tarea que tiene como objetivo proveerse del conocimiento para relacionarse mejor con las otras culturas del mundo, con sus hombres y mujeres, de igual a igual, sabiéndose diferentes.

En las *conclusiones* se da cuenta de lo aprendido y lo realizado, por el equipo Nopteswanej en las comunidades tzeltales y tojolabales del Municipio Autónomo 17 de Noviembre. A partir de comentar las formas en que estos indígenas conciben la generación del conocimiento, se define la importancia que se da al aprendizaje de nuevos métodos para apropiarse de la realidad global desde sí

mismos, afirmando su identidad y su cultura. Su interés es ser participes de la construcción de la historia de la humanidad.

En este marco, se explica cómo los indígenas zapatistas están creando un sistema de educación que parte de sus comunidades, de su visión del mundo y de su entorno para converger con el conocimiento universal, tal como lo señala la teoría constructivista del conocimiento (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 1997).

Se exponen las contradicciones e incertidumbres por las cuales pasamos para hacer próximas nuestra formación académica con la visión indígena del conocimiento. Nosotros no nos propusimos probar una tesis, la realidad y la precariedad de estas comunidades exige *hacer, pensar y proponer*. Así, realizamos la evaluación de los objetivos del proyecto Nopteswanej y definimos que con el desarrollo de un Programa Emergente de Alfabetización contribuimos a la realización de un sistema educativo que sigue en construcción.

Finalizo con un cometario breve de lo acontecido de 1997 al 2006 con el proyecto educativo para la región zapatista donde se encuentra el municipio autónomo 17 de Noviembre.

Capítulo I: Antecedentes

1. Etnocidio o los derechos humanos de los pueblos indios

Hace poco más de 500 años comienza en América el esfuerzo globalizador de hacer de la humanidad un todo homogéneo, en el que una sola forma cultural determine el pensamiento, las ideas y el hacer económico, social y político de la humanidad. Esfuerzo que hasta el momento se ha encontrado con una permanente resistencia por parte de los grupos sociales originarios, entre los que se incluyen los indígenas latinoamericanos. Este momento viene a marcar el inicio de una larga serie de brutalidades cometidas contra los pueblos indios por parte del capitalismo que en nombre del progreso intenta reducir al indio convirtiéndolo a la cultura occidental, por demás individualista y con un alto sentido de la propiedad privada.

El desafío comienza con la incapacidad del europeo para entender a una cultura que lo sorprende por lo inesperado de su encuentro. Cristóbal Colón creyó haber llegado a costas asiáticas, su objetivo era encontrar nuevas rutas para el comercio con ese continente. América aparece, entonces, ante los ojos europeos como algo distinto a la noción que tenían de Asia; el territorio, los pueblos y su cultura no se asemejan a las formas preconcebidas por occidente. La realidad del indígena americano se desplegaba en un tiempo y un espacio diferentes, se sustentaba en otras ideas del poder y de la sociedad, desarrollaba enfoques específicos de lo humano, de lo divino, de lo sobrenatural, de la vida y de la muerte.

El asombro del europeo sumado a su voracidad, su sentido de raza superior y su temor ante lo desconocido, los lleva a violentar el estado social de los aborígenes americanos. En esa violencia, el europeo genera los elementos racistas de desprecio por la vida de los indios, una raza inferior a fin de cuentas, según el concepto eurocéntrico que ve a Europa y su cultura como principio y fin de la historia: *"La historia universal va del Oriente al Occidente. Europa es absolutamente el fin de la historia universal. Asia es el comienzo".* (Kant, citado por Enrique Dussel, en la Jornada Semanal No. 154, 1992: 30).

Contra los indígenas americanos se emprende una guerra de exterminio que, si bien se impone (mueren un mayor número de indios -muchos de ellos mujeres y niños- que de invasores), fracasa debido a que enfrenta a un pueblo numeroso que resiste al genocidio y se hace fuerte en su cultura colectiva, sus dioses y su relación con el cosmos. Se trata, entonces, de exterminar al otro de una manera menos brutal: el etnocidio, entendido como la destrucción de los usos y costumbres; la lengua y la religión de los indígenas americanos. Formas culturales que el hombre occidental no quiere comprender porque les resultan extrañas y por ello, desde hace más de 500 años, sigue cerrado la puerta al diálogo.

En América Latina, el etnocidio comienza con la imposición de una nueva lengua: el castellano sobre las lenguas originales de América; y de una religión que cree que su Dios es el único, el verdadero. En el plano ideológico, el pensamiento europeo que creé ser una cultura superior, subordina y excluye las ideas indoamericanas. Es cierto, en Europa se sintetiza el pensamiento e

ideología grecolatino, un pensamiento sustentado en la reflexión (el pensamiento racional); pero integra las ideas y los mitos de una raza supersticiosa que desconoce, porque margina, formas de pensamiento distintas, como el asiático y el africano. En ese momento, América no existe, América comienza a existir con la invención del descubrimiento de América (O´Gorman, 1992). Mientras en el hemisferio nombrado América se desarrollan culturas colectivas con cientos de años de anterioridad, Europa se piensa descubridor.

La indígena es una cultura construida y vivida en ideas que encuentran relación directa la naturaleza, ejemplo de ello es la cantidad de dioses con que cuentan para explicarse cada uno de los fenómenos naturales que van desde el nacimiento del individuo y el grupo social (México Tenochtitlan se funda en una isleta donde una águila posada en un nopal devora una serpiente, como anunciaba Huitzilopoztli: el Dios de la Guerra.), hasta la muerte misma. El tiempo se cuenta en relación directa con el movimiento de las estrellas, hecho verificable, la observación del cosmos como elemento determinante en la vida individual y colectiva es una idea que perdura en los indios hasta nuestros días.

La síntesis es sencilla: con la imposición de la lengua castellana se impone la religión del vencedor, el dios de los vencedores es sobrepuesto a los dioses de los vencidos, transformando de manera radical y para siempre el destino de los pueblos indios: "*La invasión europea decapitó el proyecto autónomo de civilización americana e impuso a la población nativa un nuevo lenguaje y los valores religiosos, sociales y políticos del mundo occidental.*" (Florescano,

“Historia de las Historias de México”, La Jornada, diciembre de 2000: 1)

En el caso específico de México la imposición de la lengua del invasor es acompañada por la descalificación y desvalorización que se hace de las formas, orales y graficas, a través de las cuáles los pueblos indígenas nombraban y guardaban la historia, negándoles la condición de civilizadas, ya que, no expresaban y seguían los cánones alfabéticos de las lenguas occidentales. Con esta visión, el invasor impone un poder que desconoce todo orden e historia anterior a la conquista. La historia americana comienza a escribirse en la lengua del vencedor y es definida por la visión y el pensamiento europeo, en ella el invasor es el actor del discurso y acontecer histórico:

> *“La derrota militar fue inmediatamente seguida por la supresión de su memoria histórica. La antigua memoria indígena fue destruida y perseguida. En los relatos que comenzó a escribir el conquistador los indígenas desaparecieron como actores de esa historia. Sólo cobran vida cuando son reflejo, espejo o testimonio de la acción de sus conquistadores." (*Florescano*, “Historia de las Historias de México”*, La Jornada, noviembre de 2000: 2*)*

Este será el sentido que determinará la marginación y exclusión histórica de que es objeto el indígena mexicano en los diversos proyectos de nación de la historia mexicana, pasando por La Colonia, el México Independiente y el estado nacido de La Revolución Mexicana de 1910. La cultura criollo-mestiza mexicana violenta los derechos humanos del indígena porque lo niega y lo

estigmatiza, generando un sentido racista y de desprecio contra el indio presente en la sociedad y sobre todo en el poder del Estado.

En estas condiciones, los pueblos indios, víctimas de leyes que atentan contra su patrimonio, son replegados hacia suelos con bajo grado de fertilidad y en algunos casos infértiles, desde donde se relacionan en franca desventaja con los grupos sociales no indígenas y son objeto de arbitrariedades inducidas desde las instituciones mismas de gobierno. De entre los marginados, son los más marginados, los excluidos de acciones reales para la atención de problemas económico, sociales y de salud. Combinando los elementos de la cultura capitalista y los rescatados de la cultura ancestral, los indígenas generan una cultura sincrética que los reproduce como pueblos con formas específicas de relación, con una organización social comunitaria sustentada en una cosmovisión que ve la creación del mundo y del humano como producto del diálogo y el acuerdo:

> *"Nada existía. Solamente la inmovilidad, el silencio, en las tinieblas, en la noche. Sólo los Constructores, los Formadores, los Procreadores, lo Engendradores, estaban sobre el agua, luz esparcida. Entonces vino la palabra; (los engendradores) entonces celebraron consejo, entonces pensaron, se comprendieron, unieron sus palabras, sus sabidurías. Entonces se mostraron, meditaron, en el momento del alba; decidieron (construir) al hombre, mientras celebraban consejo sobre la producción de la vida, (...) como se haría la germinación como se nutriría (...) así hablaron, por lo cual nació la tierra."* (Popol Vuh, 1993: 4-5)

Concepción de la vida que los hace fuertes y con ella resisten la negación de que históricamente son victimas. La historia de los

pueblos indios esta compuesta de múltiple intentos de diálogo con el otro, el no indio, en un marco de respeto de sus usos, costumbres y cotidianidad, en el contexto de una sociedad occidental pluricultural, de la cual el indígena se sabe y reconoce forma parte. El problema no esta en los pueblos indios, el problema esta en los otros, los que los niegan y cierran la puerta al diálogo, el problema cultural se encuentra en la visión racista bajo la cual el pueblo mexicano ha sido educado.

En la historia de México, dos concepciones de la vida se enfrentan. El poder hegemónico, basado en la cultura occidental que margina, niega y ordena el olvido de la cultura indígena. La voracidad capitalista despoja a los indígenas de sus tierras y la riqueza contenida en ellas; convierte al indio en un obstáculo para el desarrollo, por eso debe ser eliminado o bien convertido, domesticado, educado, civilizado y absorbido por la sociedad del progreso y el orden social. En tanto, el indígena resiste, asimila la cultura occidental y reconstruye la propia combinado elementos de su cultura originaria y la occidental, en una relación sincrética que lo lleva a mantener una idea primogénita de su historia: el sentido comunitario de la vida. Idea constituida en la creación del mundo, diferenciada de la concepción individualista del sistema capitalista mundial, instituida en las concepciones del liberalismo que proponen la fundación de un Estado utilitarista basado en la razón instrumental (Touraine, 1993), pilar ideológico de la modernidad occidental que atribuye el atraso y subdesarrollo a los obstáculos culturales producto de la existencia de una diversidad de grupos sociales con una cultura específica, entre ellos los grupos étnicos

son vistos como un lastre que debe ser desechado o convertido al modelo occidental:

> *"Los indios, victimas del más gigantesco despojo de la historia universal, siguen sufriendo la usurpación de los últimos restos de sus tierras, y siguen condenados a la negación de su identidad diferente. Se les sigue prohibiendo vivir a su modo y manera, se les sigue negando el derecho de ser. Al principio, el saqueo y el otrocidio fueron ejecutados en nombre del Dios de los cielos. Ahora se cumplen en nombre del dios del progreso."* (Galeano, en La Jornada Semanal, 1992: 16)

La negación del ser indígena, producto de la cultura hegemónica, se identifica con las limitantes ontológicas de los llamados Derechos Humanos promulgados en Europa en 1948, los cuales no contemplan en su estrecha cobertura los derechos de las mujeres, los niños, los jóvenes, además de ser también excluyentes de los derechos de los pueblos indios y su cultura. En su redacción se deja ver una concepción filosófica política: el poder hegemónico consolidado durante la Segunda Guerra Mundial, se asume árbitro y define el respeto a los derechos de una parte de la humanidad. ¿Por qué entonces las mujeres reclaman el respeto a sus derechos y luego por qué se reclaman los de los niños y en el mismo tenor se defienden los de los pueblos indios? ¿Por qué la formulación de derechos especiales para mujeres niños e indios? ¿Qué no los Derechos Humanos deberían ser para todos los humanos? Con todo en contra, los pueblos indios forman parte de una sociedad que los niega, para la cual se trazan políticas culturales *"como si la globalización económica y las innovaciones tecnológicas no estuvieran reorganizando las identidades, las creencias, las formas*

de pensar lo propio y los vínculos con los otros." (García Canclini, en La Jornada Semanal. 1994: 19)

México es una nación pluricultural, en la que conviven grupos étnicos diversos, con una lengua propia y una cosmovisión similar, los cuales coexisten con una diversidad multicultural producto de las formas de organización y segmentación inducidas por la cultura de las sociedades industrializadas. Asistimos a la generación de grupos culturales específicos que se distinguen por el género, la preferencia sexual, la música, la forma de vestir, entre otros. Todos identificados por un hecho social dominante: la exclusión, la marginación como grupo social particular. Todos perseguidos. Podríamos decir que son los indios creados de la globalización económica y cultural.

Ante la imposición de una nueva versión del liberalismo, más salvaje y destructora de identidades y naturaleza, en la defensa de sus derechos como humanos, los pueblos indios enfrentan el poder hegemónico con el último recurso que le queda: la violencia de la crisis y caos social que representa el neoliberalismo económico, el final del etnocidio iniciado hace más de 500 años. Al llamado al diálogo nunca escuchado, lo acompañan de las armas, con las que se hacen presentes a los ojos y oídos de las instituciones del poder y de la sociedad misma.

Aunque el llamado es violento, el movimiento es legítimo porque demanda la integración de los pueblos indios y su cultura en la construcción del proyecto político y económico del país. A decir de Enrique Dussel, el movimiento indígena zapatista se legitima en

"*tres criterios de validez ética"* presentes en los comunicados del Ejército Zapatista de Liberación Nacional: el primero de ellos, la referencia a la dignidad del sujeto histórico negado; el segundo, el cumplimiento de las exigencias de la reproducción de la vida; el tercero es el de comunidad. Al respecto Dussel menciona que: *"Todo acto que pretende validez ética debe ser solidario con el respeto al cuerpo social dentro del cual el sujeto ético es miembro. El primero de ellos podríamos denominarlo la democracia maya."* (En Viento del Sur, 1994: 66-68). Ante la imposición del esquema neoliberal, los pueblos indígenas vuelven a hacerse presentes demandando una vida justa y digna. A los motivos del levantamiento, expresados arriba, se añaden los de la salud, alimentación, libertad, democracia, paz y educación. Demandas que tienen que ver con los derechos fundamentales de todos los humanos.

2. Los indígenas en la política educativa de México.

a) Siglo XIX

Después de que durante el siglo XIX el concepto "indio" desparece del discurso y documentos oficiales; en febrero de 1824, en las sesiones del congreso constituyente, José María Luis Mora insistió en que sólo se reconocieran en la sociedad mexicana diferencias económicas y que se desterrara la palabra "indio" del lenguaje oficial (Montemayor, 2000: 65), en los hechos se plateaba que por decreto desapareciera el concepto indio. En la constitución de 1824 el indígena es visto como un sujeto con igualdad de derechos y obligaciones como todo ciudadano, pero también declaraba que el

indio: *"en su estado actual y hasta que no hayan sufrido cambios considerables, no podrán nunca llegar al grado de ilustración, civilización y cultura de los europeos, ni sostenerse bajo el pie de igualdad con ellos en una sociedad de que unos y otros hagan parte"* (Hale, 1991: 229)

En el fondo, lo que los Constituyentes del México Independiente pretendían era establecer el marco legal bajo el cual se asentará la política liberal, tanto en el plano económico, como en el social. En el económico, con relación a la posesión de la tierra, el liberalismo proclama la propiedad privada como base del progreso y con la cual México entraría en era moderna y civilizada de los países avanzados, principio que se enfrentaba a la orientación comunal de la propiedad de los indígenas. Con la inexistencia legal del indio, se derivaba la inexistencia de las propiedades de los pueblos indios.

En ámbito social, la inexistencia legal del indio derivaba en un trato igualitario que si bien los reconoce como ciudadanos, también desconoce sus usos y costumbres y particularmente su lengua, marginándolos del acceso a los servicios públicos como la educación, la cual se impartiría en la lengua oficial y en las ciudades y pueblos donde habitan los blancos. Al respecto, Emilio Rabasa señalaba que:

> *"...cuando niños de clase pobre indígena concurren a un pueblo a escuelas que tienen discípulos de la clase superior; comienzan por despertar y acaban por aprender tanto como los demás, pero deben a éstos su buen éxito y por ellos tienen estímulos. Cada escuela de este género puede apenas hacer de la clase india unos cuantos ciudadanos por año; pero la escuela que va a*

buscar al indio en sus montañas o en sus poblados primitivos, no da a la nación un solo hombre" (Rabasa, 1945: 123-124)

b) El nacionalismo revolucionario

Con el surgimiento del proyecto del nacionalismo revolucionario, de la revolución institucionalizada, ocurre un cambio en la visión que sobre del indio se tiene. En tanto que en el siglo anterior se le desaparece por decreto. En el siglo XX emerge un indigenismo que mediante otras argumentaciones ideológicas y científicas se plantea la necesidad de convertir a los pueblos indios en algo distinto.

La nueva Constitución Mexicana reconoce la pluralidad étnica y lingüística de la nación mexicana, derivada del proceso revolucionario de recomposición política y social entre los grupos dominantes, la resistencia agraria y la cultura de los pueblos indios. Esta situación no borra muchas características culturales del pasado, en cuanto al sometimiento y la exclusión social de los pueblos indios. Pero también acontecen transformaciones relevantes en los ámbitos de la educación, la cuestión agraria y la concepción de la integración del indígena a la nueva identidad mexicana.

En lo político se plantea la necesidad de homogeneizar las características materiales, culturales e intelectuales de la población mexicana. En lo social, el sistema educativo se propone integrar la nacionalidad mexicana mediante la unificación social y cultural del país. Con este plan, a lo largo del siglo XX se trazarán diversas

políticas educativas para los indígenas, las cuales buscarán convertir al indio al modelo diseñado por el grupo social en el poder.

Uno de los primeros planteamientos se encuentra en el intelectualismo latino de José Vasconcelos, quien desde la Secretaría de Educación Pública esboza: *"recuperar a los indígenas de su estado de barbarie y consolidar la identidad nacional mediante la fusión de las herencias culturales indias y españolas"* (Bertely Busquets, en Latapí, 1998: 74). Para lo cual crea las escuelas especiales para la castellanización e incorporación a la civilización de los indígenas.

El antropólogo Manuel Gamio, titular del Departamento de educación y Cultura Indígena en 1921, señalaba que mediante la existencia de leyes que influyeran en la autonomía de los pueblos, el respeto a los usos y costumbres, la restitución de tierras comunales y la preservación y cultivo de sus lenguas, el México mestizo y el indígena debían reconocerse como no excluyentes. Gamio partía del concepto antropológico "*área cultural*", el cual admite la posibilidad de considerar el cambio cultural como síntesis irrepetible de adaptación, difusión y creación (Ibid.: 76).

En el marco de este naciente populismo, heredado del pensamiento de Ricardo Flores Magón y Emiliano Zapata, la antropología es convertida en estrategia que conduce al cambio de las relaciones sociales y los sistemas culturales, influyendo en la integración de la población indígena a la sociedad nacional.

Con una perspectiva social y populista distinta, Moisés Sáenz, subsecretario de Educación en el periodo callista, promueve el mestizaje económico, étnico y cultural, sobre todo en las áreas rurales, como estrategia para la construcción de la soberanía nacional. Para Sáenz el indio, su cultura y su lengua deben subordinarse a la consolidación del "*espíritu rural*" y la producción de nuevas formas de organización social que hagan frente al poder eclesiástico, a terratenientes y caciques locales. (Ibid.: 77)

Desde esta perspectiva y mediante acciones educativas de aculturación, el indio es convertido en campesino, subsumiéndolo a una categoría social que lo vuelve a negar y lo somete a un proceso de segregación para justificar el trato diferenciado del cual es objeto, más que sujeto de derecho. De este modo, la política educativa convierte al indio en materia etnográfica de sus propósitos integracionistas y populistas.

Hasta este momento, la política educativa indigenista desempeña la función de incorporar y civilizar a los indios, bajo el supuesto social y político que le atribuye la condición de no civilizado o no desarrollado de las culturas y lenguas indígenas y asumiendo su castellanización como el medio que hará posible su integración a la sociedad mexicana. Esta concepción racista que afirma una supuesta superioridad de un grupo sobre otros, se manifiesta en expresiones como *"dejar de ser indios para convertirse en mexicano"*, propio de la época.

c) La educación socialista

El Plan Sexenal de Lázaro Cárdenas define al Estado como instancia activa, intervensionista y reguladora de todos los ámbitos de la vida del país. Convierte al Estado en el principal promotor del bienestar material y moral de la nación, regulador de las actividades productivas y de servicios y coordinador de los objetivos de agricultura, industriales, comerciales y de servicios. Inicia un proceso de inclusión corporativa, para lo cual se crean instancias de organización oficiales que actuarán como los organismos de representación de los sectores campesino, obrero y popular frente al Estado y el partido oficial. Situación que convierte al indígena en ejidatario y/o pequeño propietario adscrito al sector campesino.

En educación, el Estado se convertirá en la única instancia de control de la política educativa que bajo la influencia del socialismo y con la idea de reforzar el nacionalismo mexicano se asume socialista. La vida cotidiana de las escuelas y comunidades se ve afectada por la introducción de nuevas formas de organización administrativa, social y productiva.

En educación indígena comienza a debatirse la conveniencia del bilingüismo; con este fin se lleva a cabo la Primera Asamblea de Filólogos y Lingüistas (1939) que busca respuestas para superar el bajo rendimiento escolar y hace énfasis en la importancia vital de educar a los grupos étnicos en sus propias lenguas, vinculando los procesos educativos con las necesidades e intereses comunitario. Proyecto que tiene como objetivo garantizar el desarrollo cultural de

los indígenas, así como su castellanización. (Morales Garza, en Op. Cit.:157)

En 1940, se celebra el Primer Congreso Indigenista Interamericano, en Paztcuaro, Michoacán, que da la pauta para establecer una nueva relación política, social, económica y cultural entre los Estados nacionales y los pueblo indígenas.

Se inaugura así un *"indigenismo oficial"* que subordina la relación de los indígenas con el proyecto de integración nacional a la búsqueda de alternativas educativas, económicas y productivas que alterarán las relaciones de explotación en las que se encuentran sometidos los pueblos indios. Pese a esta subordinación, la contribución del indigenismo cardenista radicó en el reconocimiento a los indígenas en su relación con el Estado nacional.

d) La unidad nacional

Los años posteriores al cardenismo no registran grandes innovaciones en el desarrollo político, económico y social del país. Se trató de una época de consolidación de los procesos iniciados en el gobierno anterior, durante la cual el proceso de industrialización y urbanización, iniciado en los años 30, se ve intensificado por el modelo de sustitución de importaciones.

En educación, el proyecto educativo se desideologiza y se abandona el concepto de educación socialista. Bajo los lineamientos del nacionalismo, la democracia y el desarrollo individual y con la aprobación en 1942 de la Ley Orgánica de

Educación Pública, se unifica la enseñanza en México, lo que representó imponer los mismos planes y programas de estudios para todas las escuelas del país y el rompimiento de los procesos de participación social de las escuelas en las comunidades indígenas.

Con la creación del Instituto Nacional Indigenista (INI) en 1948, el proceso de investigación, desarrollo y gestión comunitaria se separa de la tarea educativa y se responsabiliza a diferentes instancias de dos procesos que en la realidad indígena se viven integralmente. La función del INI es:

> *"Acelerar la integración de la población aborigen en la vida nacional y mejorar sus condiciones de vida, mediante la investigación de sus problemas y necesidades para planear acciones y elaborar propuestas de solución, coordinar la acción de las diferentes dependencias del gobierno federal que participan en la puesta en marcha de los programas de acción indígena y auxiliar a éstas en la ejecución de los programas aprobados."* (Ibid.:151)

Bajo esta directriz se desgarran los procesos en los que los pueblos indígenas participaban en la gestión educativa en sus comunidades. La elaboración y gestión de la política educativa indigenista corresponderá a la autoridad federal, subestimando la capacidad y aportaciones de los pueblos indios.

e) Educación para todos

Con la finalidad de hacer frente a los problemas sociales y políticos derivados de una incipiente crisis económica y el desigual acceso a los bienes materiales y culturales, sumado a un acelerado crecimiento de la población; en los años 60, la educación se convierte en un factor de primera importancia para la construcción de un discurso político que pregona alcanzar mejores niveles de vida.

Con el propósito de favorecer el acceso y permanencia en todos grados de enseñanza de mayores segmentos de la sociedad, especialmente de los niños y los jóvenes, se formula el Plan para el Mejoramiento y la Expansión de la Educación Primaria en México, mejor conocido como el Plan de Once Años, en el cual se señala que la educación tienen como objetivo desarrollar las facultades de los mexicanos, prepararlos para la democracia, pensada como un sistema de vida que aseguraría la igualdad de derechos de todos los hombres, se le concebía como homogénea en cuanto a la calidad y pragmática para resolver los problemas más urgentes.

Con el Plan de Once Años se impulsó la ampliación de las oportunidades educativas, la educación tecnológica, la formación y mejoramiento de magisterio, se crearon los libros de texto gratuitos. Asimismo, para la educación de los pueblos indios, en 1963, se aprobó la utilización de métodos bilingües aplicados por maestros y promotores de extracción indígena, lo que implicó reconocer que para educar y castellanizar a los pueblos indios era necesario tomar en cuenta su contexto cultural. Lo que permitió la articulación de los

trabajos de planeación integral con acciones educativas y culturales de los indígenas, se incrementaron las plazas de promotores culturales y maestros normalistas, se construyeron los tres internados para indígenas y se otorgaron becas con el objetivo de lograr la inscripción de 5 600 alumnos indígenas.

En los años 70, ante la agudización de los problemas económicos y sociales y en la búsqueda de un orden social más justo, en donde los grupos más vulnerables tuvieran igualdad de oportunidades para lograr mayores niveles de bienestar, se instituyó que: *"los servicios de educación deberían extenderse a quienes carecen de ellos, para contribuir a eliminar los desequilibrios económicos y sociales"* (Diario Oficial de la Federación, 29 de noviembre de 1973)

Con base en una visión mitológica de lo indígena se fomenta una política cultural que se traduce en la revitalización de las formas tradicionales de la autoridad indígena (consejos supremos, consejos de ancianos, bastones de mando) y la construcción de una identidad india mediante la estilización de ritos y formas ornamentales que serán también explotadas por la industria del turismo.

En 1971, La SEP funda la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena, como respuesta a las expectativas de los maestros bilingües de crear un aparato educativo especial que proporcione a los indígenas educación básica, normal y universitaria, y al interés político de un indigenismo sustentado en la antropología crítica de Arturo Warman y el paradigma etnicista de Bonfil Batalla.

La Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena tuvo como función organizar, dirigir, administrar y desarrollar la alfabetización y castellanización por promotores y maestros bilingües; elaborar los planes tendientes a elevar el nivel socioeconómico y cultural de la comunidades indígenas; organizar brigadas de mejoramiento indígena, las Procuradurías de Asuntos Indígenas y la formación de promotores y maestros bilingües en Centros de Integración Social.

En este marco, se crea la Dirección General de Educación Indígena, en 1978, la cual impulsa un modelo de educación bilingüe y bicultural para los pueblos indios, institucionalizando el paradigma etnicista en oposición al anterior modelo castellanizador. Esfuerzo que en 1986 cristaliza en el documento Bases Generales de Educación Indígena, en el cual se reconoce la violencia y opresión política, económica, social, cultural, racial y lingüística de que han sido objeto los pueblos indios; se califica de integracionista el proceso posrevolucionario que tácitamente pretendía convertir al indígena en algo distinto; pero afirma que a partir de los setenta, el incremento de las demandas y propuestas indígenas condujo a un cambio significativo de las políticas educativas, cobrando vialidad las propuestas de una política educativa que tomará en cuenta tanto las lenguas como la cultura indígena.

El modelo bicultural se sustenta en las teorías de la reproducción social en sus conceptos de *"arbitrario cultural"* y de *"violencia simbólica"* (Bordieu y Passeron, 1981), además de las categorías de marxistas de *"colonización"*, *"imperialismo"* y *"dominación"* que definen a la escuela como un Aparato Ideológico del Estado (Louis

Altusser, 1982). Propósito que en defensa de la etnicidad invierten el eurocentrismo occidental, alimentando el etnocentrismo indígena. En muchas de sus expresiones, el paradigma bicultural retorna a la visión idílica de la comunidad indígena, rural, armónica, solidaria por antonomasia, opuesta la progreso, la civilización y la vida urbana.

f) Educación y neoliberalismo

En México, la política educativa comienza una profunda transformación a partir de 1982, cuando llega al poder del Estado el primero de los gobernantes formados en la escuela neoliberal. Es a partir de este momento que el ideal de dejar todo a las fuerzas del mercado y en manos del sector privado empieza a sentar las bases materiales para su ulterior realización. La privatización de los servicios que brinda el Estado, así como de la planta productiva estatal se hace presente en las políticas y estrategias del gobierno federal, el cual cuenta con el apoyo del capital privado nacional e internacional.

La instauración del sistema económico neoliberal se da a la tarea de construir una conciencia social que legitime y reproduzca formas de pensamiento, visones de vida y conceptos difundidos mundialmente bajo la imagen de un mundo prospero y justo, en el que el bienestar individual es el objetivo fundamental.

En educación, el proyecto educativo implementado rebasa el ámbito de lo cotidiano y las relaciones sociales y culturales de la comunidad. Se crea un aparto normativo que tiende a obstaculizar la acción social. Las leyes, incluyendo el art. 3º Constitucional y la

Ley Federal de Educación, no le conceden participación a la sociedad ni la hacen corresponsable en la tarea educativa, validando y reforzando la desarticulación social entre escuela y comunidad, entre padres de familia, autoridades y maestros y, al final, entre la educación que se imparte y las realidades del mundo extraescolar.

En educación indígena, en 1990, en el marco de la ratificación, por parte del gobierno mexicano, del Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), la educación indígena oficial abandona la concepción bicultural y se asume intercultural, tal como se señala en el Convenio 169 de este organismo internacional:

> *"… el derecho a una educación culturalmente adecuada, el uso del idioma materno en el proceso educativo, acompañado de una enseñanza efectiva del español, y la participación real de los pueblos indígenas en el diseño y administración de los programas educativos que les conciernen"*

En este contexto, en 1991 se reforma el artículo 4º constitucional: *"reconociendo la composición pluricultural de la nación mexicana, los derechos culturales indígenas y el compromiso de proteger y promover el desarrollo de sus lenguas, cultura, usos, costumbres y organización social"*.

En el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (1992), se considera a la educación indígena en la reorganización de la educación básica. En la Ley General de Educación, el Estado se compromete a asegurar la equidad en el

acceso y permanencia de la población indígena al servicio educativo; se reconoce la que la educación debe adecuarse a lingüística y culturalmente a cada uno de los grupos étnicos, así como a los grupos marginados y la población migrante. Elementos que se plasman en el Programa Nacional de educación 1995-2000.

g) La Palabra Generadora

La política educativa de los gobiernos mexicanos ha incluido programas de alfabetización para los adultos, entre ellos los indígenas, pero los resultados no cumplían las expectativas de las instituciones gubernamentales. Así, en 1980, la Secretaría de Educación Pública crea el Instituto Nacional de Educación de los Adultos (INEA) que tendría como objetivo hacer frente al grave problema de la alfabetización de una gran mayoría de mexicanos en edad adulta.

En 1981, el INEA crea el Programa Nacional de Alfabetización que adaptará el método La Palabra Generadora de Paulo Freire para la enseñanza de la lecto-escritura de los adultos. Esta sería la primera edición de la puesta en marcha de un método que se instauraría como forma efectiva para la alfabetización de los mexicanos carentes de la mínima instrucción escolar. Durante esta etapa que concluiría en 1990, el INEA incorpora a la radio educativa para ampliar la cobertura de su campaña alfabetizadora.

La pertinencia de la nueva metodología para la alfabetización lleva al INEA a realizar una nueva edición, que duraría 6 años, mejorando el manejo didáctico del método La Palabra Generadora.

En 1996, el instituto efectúa nuevas adaptaciones al método de Freire, las cuales se aplican durante los últimos años del siglo XX

En este período, otras instituciones adaptan el método La Palabra Generadora a sus campañas de alfabetización. Tal es el caso del Centro Activo Freire que trabajó programas de alfabetización en San Andrés Tzirondaro y San Jerónimo Purenchecuaro, Michoacán, en 1982. Asimismo, el Colegio Madrid y el Centro Freinet, ambos de Puebla, llevaron a cabo 11 campañas de alfabetización en diversas comunidades poblanas, de 1985 a 1998

La Palabra Generadora fue el método que elegimos para la realización de la primera etapa del MENFA, no sólo por su efectividad ya probada por instituciones gubernamentales y privadas a lo largo de 15 años. La concepción liberadora contenida en el pensamiento de Paulo Freire y en sus obras, se conjugó con nuestra posición académica y política para considerar la pertinencia de este método para contribuir a la constitución de los municipios autónomos zapatistas.

Capítulo II: La definición del problema

1. Justificación

Las condiciones sociales, políticas y económicas en que se encuentran las comunidades indígenas de nuestro país las han marginado de toda posibilidad de acceso a la educación, razón por la cual su población se encuentra en un estado de analfabetismo que no les permite expresar su palabra al otro.

Las comunidades indígenas del estado de Chiapas son un ejemplo real de ello. Enfrentar el problema de la educación es una reivindicación del movimiento zapatista a la sociedad civil mexicana. El proyecto Nopteswanej respondió a esta demanda con la realización de un Programa Emergente de Alfabetización en comunidades indígenas de base zapatistas (tzeltales y tojolabales) que se llevó a cabo en el Municipio Autónomo 17 de Noviembre y el cual pretendió contribuir a la construcción de un Modelo de Educación No Formal Alternativo.

2. Planteamiento del problema.

Construir, junto con los indígenas Tzeltales y Tojolabales del Municipio Autónomo 17 de Noviembre, una propuesta alternativa para la educación de los niños y la alfabetización de los adultos de estas comunidades que pueda ser reproducida y reconstruida por los mismos indígenas como elemento que favorezca la organización autónoma de los pueblos indios.

3. Objetivos

a) Objetivo General

Contribuir a la formación, junto con la comunidad, de un Modelo de Educación No Formal Alternativo, en el cual la teoría y la práctica se unifiquen para que el sujeto social continúe desarrollando su capacidad crítica, reflexiva y transformadora de su medio social.

b) Objetivos Particulares

- Formar educadores comunitarios para la alfabetización de los niños y adultos en sus respectivas comunidades.
- Presentar un Programa Alternativo de Alfabetización, creado por las comunidades indígenas zapatistas, que contenga elementos básicos para ser aplicado en otras comunidades indígenas.
- Identificar cómo se da el diálogo intercultural para contribuir en las discusiones sobre la pluriculturalidad.
- Recuperar los elementos de educación informal que se dan en la vida cotidiana de la comunidad a partir de la investigación acción participante.

Capitulo III: Marco teórico

1. El ser humano como constructor de su propia historia.

Afirmar que son los individuos los constructores de su propia historia, así como, de las condiciones que le dan sentido, permite ubicarnos en un lugar a partir del cual podemos realizar el análisis de cualquier forma de conocimiento existente en la faz de la tierra, incluyendo las formas de saber sustentadas en la tradición oral de los pueblos originarios, no occidentales. En este sentido, partimos de un reconocimiento y respeto a toda forma de saber generada por todos los seres humanos en cualquier lugar del mundo, sin demérito del lugar que ocupe en la escala social, su raza, su sexo y sobre todo ante el saber científico.

Sustentado en este principio, podemos afirmar la validez de toda forma cultural construida en el marco del saber de los diferentes pueblos del mundo, ya sean culturas reproducidas de manera oral o escrita o bajo algún formato educativo institucionalizado; o se trate de culturas dominadas o subordinadas. Lo relevante, es el reconocimiento de que los hombres y las mujeres definen el rumbo histórico por los que han de transitar sus vidas; en ocaciones, bajo las condiciones determinadas por el grupo en el poder, bajo una cultura dominante; en otras, por las gestadas al interior del grupo social mismo, pero siempre en relación con otros grupos sociales, los cuales peden ser o no antagónicos.

Se trata entonces de poner de relieve que en todo hecho social; como es el del saber, la cultura y la educación; el elemento activo

es el ser humano: en este concepto caben todos los hombres y mujeres del mundo. El lugar que se ocupa en la estructura social no determina quienes hacen la historia y quienes no. Aunque las condiciones sociales e ideológicas de dominación son producidas por la sociedad dominante; los grupos subordinados también contribuyen a la reproducción de esas condiciones, pero también a la transformación histórica del sistema de poder; lo mismo acontece con la cultura, con la ideología y con el saber.

A la existencia de una sociedad que ejerce el poder, corresponde una cultura y una ideología dominante, la cual se impone a las sociedades dominadas a través de diversos medios, como la posesión de lo medios de producción, las instituciones, la moral, los medios masivos de comunicación, entre otros. No obstante, aún en la dominación, las clases subordinadas encuentran y construyen sus propios espacios, desde donde generan diversos métodos y técnicas para reproducir o transformar a la sociedad y a la cultura hegemónica. En esta situación, los grupos enfrentados se inmiscuyen en una dinámica conflictiva de relaciones de poder, donde las fuerzas sociales se ven confrontadas consigo mismas en una permanente construcción de nuevas formas discursivas, por lo tanto ideológicas, para sostenerse en la lucha; unos para mantener el poder sin contrapesos y otros buscando debilitar o sustituir ese poder. Al respecto, Foucault (1989: 29) señala:

> *"Lo que define una relación de poder es un modo de acción que no actúa directa e inmediatamente sobre los otros, sino que actúa sobre su propia acción. Una acción sobre acción, sobre acciones eventuales o concretas, futuras o presentes. Una relación de violencia actúa sobre un cuerpo, sobre cosas:*

fuerza, doblega, quiebra, destruye, contiene todas las posibilidades. Por lo tanto, no tiene cerca de ella otro polo que el de la pasividad, y si encuentra resistencia no tiene más remedio que reducirla. Por el contrario, una relación de poder se articula sobre dos elementos que le son indispensables para que sea justamente una relación de poder: que el otro (aquel sobre el cual se ejerce) sea reconocido y permanezca hasta el final como sujeto de acción; y que se abra ante la relación de poder todo un campo de respuestas, reacciones, efectos, invenciones posibles."

Entre los diversos espacios donde las relaciones de poder encuentran lugar para producirse y/o reproducirse, la educación se convierte en instrumento a través del cual el grupo hegemónico, históricamente ha tratado de ejercer su poder en el campo del saber y la cultura. Es a través de la institucionalización de la educación y la sistematización de las técnicas de trasmisión del saber que el grupo hegemónico impone reglas de conducta, formas de pensar y concepciones del mundo que en el fondo buscan conservar las condiciones sociales de reproducción. Se puede innovar en lo correspondiente a la tecnología para hacer más eficiente el trabajo y generar mayor ganancia, pero no se puede permitir el surgimiento de nuevas concepciones del mundo, sobre todo si se trata de concepciones que pudieran alterar las condiciones sociales de reproducción y que logren influir de manera trascendental en el pensamiento de los grupos dominados, lo cual podría transformar radicalmente el orden social existente.

La institucionalización de la educación y del saber mismo ha traído como consecuencia otro problema de carácter social de primer orden: El establecimiento de reglas que califican el saber partiendo de una concepción de superioridad de una cultura sobre otra, de un

grupo social sobre otros. La sistematización científica del saber (saber escrito), ha desconocido el valor del saber de los grupos sociales originarios, el cual se trasmite de manera oral y a través del aprendizaje de las costumbres en la vida cotidiana de las comunidades. El único conocimiento valido es aquel que cumple con las reglas de cientificidad establecidas por el grupo en el poder. De esta manera los contenidos de los programas de educación han de trasmitir exclusivamente saber, valores, ideologías y costumbres aprobados por el grupo hegemónico, lo cual, cabe recalcar, se orienta a conservar y hacer más eficiente el sistema de producción social vigente.

> *"La gran revolución que en Europa sustituyó la cultura oral por la escrita en los siglos XI y XII, introdujo un postulado de consecuencias negativas para los pueblos no occidentales: la noción de que la escritura alfabética era sinónimo de racionalidad. Esta idea se generalizó en el renacimiento e impuso la creencia de que la cultura escrita era el logro más alto alcanzado por la humanidad y el patrón con el cual habría de medirse la historia, la literatura, el derecho, la filosofía, la teología y las ciencias."* (Florescano, en La Jornada, Noviembre del 2000: 2)

En el marco de la educación, las relaciones de poder, el conflicto entre dominantes y dominados, se dan en el terreno del discurso. Entonces, ambos grupos echan mano de los métodos y técnicas de generación de conocimiento para construir un argumento consistente, capaz de representar los intereses de los grupos antagónicos. En este sentido, dar sustento al hacer histórico de cada uno de los grupos, a su lengua, a sus usos y costumbres, a su cotidianidad, a su saber, a su cultura toda. De este modo, las culturas subordinados encuentran en la educación un instrumento

de resistencia y lucha contra la cultura dominante, en el que son los mismos individuos, quienes desde su posición social, cultural, de género y de raza, generan las condiciones de su caminar en la historia social. Si bien es cierto que la cultura hegemónica, los es porque tiene más y mejores medios para divulgar e imponer su pensamiento y su ideología (entre los que se puede contar un sistema de castigos y sanciones legitimadas legalmente); se tiene claro que las ideologías no son asimiladas de manera divina por los grupos dominados, sino que aún en su pasividad y conformismo, los individuos asumen o no una ideología, la reproducen, la alimentan, la reconstruyen o se oponen a ella, la resisten y la enfrentan.

2. El sentido coercitivo de la educación.

Para el sentido común, educar denota una acción a través de la cual se enseña una diversidad de asuntos de la vida social y natural al que no sabe. También, implica una acción correctiva tendiente a modificar malos hábitos o bien encausar acciones que la sociedad y las instituciones que la conforman observan como malos para los usos y costumbres, la moral, la religión y sobre todo para la continuidad y reproducción del sistema social. Acción que se dirige principalmente a los niños y los jóvenes, elementos sociales inmaduros y hasta un poco salvajes, a quienes se debe disciplinar o formar en el bien social. Se trata entonces de una concepción que se identifica con acciones coercitivas que los adultos imponen a los jóvenes y niños, escudados en procurar el bien de los mismos.

De la misma manera, el sentido común identifica a la escuela como el lugar en cual las nuevas generaciones son disciplinadas para

llevar una vida social correcta y en el que los niños y los jóvenes serán capacitados o adiestrados para aumentar sus posibilidades de empleo en el competido mercado laboral. Dos son las orientaciones que adquiere la escuela para el sentido común: una, percibida como centro disciplinario y, otra, entendida como centro de capacitación para el trabajo. En ambas visiones la idea de imposición sobre los otros es una constante. Encontramos aquí un ejercicio del poder de una generación sobre otra, en el que se impone de manera arbitraria la acción de unos individuos sobre otros.

Sí recurrimos a definiciones racionales, es decir, objetivamente formuladas por el pensamiento ilustrado, encontramos que la mayoría de ellas coincide con lo formulado por el pensamiento común. El Diccionario de la Real Academia Española define a la Educación como: *"Acción y acto de educar. Crianza, enseñar y doctrina que se da a los niños y los jóvenes"*. En tanto que Educar significa: *"Dirigir, encaminar, doctrinar. Desarrollar o perfeccionar las facultades intelectuales y morales del niño o del joven por medio de preceptos, ejercicios, ejemplos, etc."* Tales definiciones derivan del latín *educare* -emparentado con *dulcere*, conducir y *edurece* sacar afuera, criar-. (Joan Coromias, 1974: 216).

Desde el punto de vista sociológico, por educación se entiende:

> *"Todo proceso de interacción social dirigido a trasmitir de una generación a otra, o de ciertos grupos de individuos a otros pertenecientes a la misma generación, normas de acción y valores de orientación, definiciones cognoscitivas, afectivas y*

> *valorativas, usos y costumbres en cada esfera de la vida asociada.*" (Luciano Gallino, 1995: 347)

El significado coercitivo e impositivo del concepto educación se encontrará en casi cualquier otra definición que se busque, sea esta de una ciencia especializada o de alguna de las enciclopedias autorizadas. En cada una encontraremos un significado implícito: el ejercicio del poder, en el que el sujeto de la acción educativa es convertido en objeto al que hay que disciplinar y sujetar de acuerdo con el interés social, un interés previamente determinado, lo que implica relaciones de poder. La relación dominante-subordinado, se convierte en educador-educando. Existe una posición de superioridad y otra de inferioridad, de aquél que sabe y por lo tanto enseña y aquellos que no saben y por lo tanto deben aprender.

> *"(...) el poder existe únicamente en acto, incluso si éste se inscribe en un campo de posibilidad disperso que se apoya en estructuras permanentes. Esto quiere decir también que el poder no pertenece al orden del consentimiento; en sí mismo no es renuncia a una libertad, transferencia de derecho, poder de cada uno de los miembros delegado en alguno (lo cual no impide que el consentimiento pueda ser una condición para que la relación de poder exista y se mantenga); la relación de poder puede ser el efecto de un consentimiento anterior o permanente; no está en su naturaleza propia la manifestación de un consenso."* (Foucault; 1989: 28 y 29)

Desde la concepción hegemónica, se infiere que toda acción pedagógica, educativa, es objetivamente una relación de poder que lleva implícita una violencia simbólica, en tanto que se impone una concepción del mundo arbitraria (Bourdieu y Passeron, 1981). Ninguna definición tradicional de educación señala la intervención o el consentimiento del individuo para ser educado bajo esquemas

determinados por otros, en este concepto la persona no existe como actor social, al contrario, la sujeto será constituido por el ser social. Ante esta enfoque, otras propuestas colocan al ser humano como actor colectivo en la construcción del proceso educativo como un ejercicio para la práctica consciente de la libertad.

3. La visión sociológica de la educación.

Diversos son los discursos que en torno a la educación han formulado durante el último siglo disímiles teóricos de la sociología, desde Durkheim a Bordieu. Tales disertaciones han logrado reflejar plenamente un problema que es inherente a toda sociedad compuesta por un grupo dominante y otros dominados, donde las relaciones de poder se sustentan bajo esquemas filosóficos específicos para ejercer su hegemonía. Se han desarrollado teorías que al entrar en relación con la práctica social, legitimar o criticar el modelo educativo, se han tornado a la forma ideológica, ya que tienen como objeto producir efectos específicos para el mantenimiento o cambio del sistema social.

La teoría conservadora sustenta un modelo educativo que legitima el modelo social vigente, vía la difusión de un discurso en el que la educación es vista como un hecho social autónomo, desvinculado de cualesquier forma que tomen las relaciones de poder y alejado de los conflictos sociales que se desarrollan al interior de las sociedades. Durkheim enseña que el objetivo concreto de la educación consiste en constituir y organizar el ser social en cada individuo. En una lógica de pensamiento que va de Weber a Schultz se observa a la educación como un sistema de formación de

especialistas para el mercado laboral, identificándola con la idea de progreso. Asimismo, es vista como una inversión cuantificable en el ser humano porque brinda un servicio productivo a la sociedad, en donde existe una selección racional de las personas calificadas a través de un sistema de exámenes que tiene como función objetiva la asignación y diferenciación de roles sociales según los logros escolares de los individuos. En la escuela, afirma Parsons, se socializa al individuo a la racionalidad igualitaria, a la competencia, a la división de tareas y a la jerarquía de los competidores (En De Acevedo, 1992: 81-95)

Como instrumento de socialización y progreso, la educación es vista como un hecho social independiente de la dimensión política. De esta forma, la teoría conservadora pretende disimular la cara autoritaria y represora de una educación impuesta de manera arbitraría que aspira ha hacer del educando y aún del educador meros objetos de un modelo diseñado por especialistas al servicio del grupo dominante. En este enfoque, el educador es quien enseña y el educando el que debe aprender, reproduciendo, en la escuela, el esquema dominador-subordinado. Bajo este modelo, la educación es vista como un medio a través del cual las sociedades trasmiten su cultura a las nuevas generaciones, reproduciendo y produciendo nuevas formas de saber. Procesos de generación del conocimiento vigilados por un cuerpo calificado de especialistas que determinan que saberes son funcionales para la reproducción de la sociedad y cuales no lo son, ya que descalifican o desvalorizan todo forma de saber que sea producida fuera de los marcos institucionales impuestos por el grupo social dominante.

Ésta postura niega, al olvidar o no considerar, un hecho relevante, que las sociedades están formadas por una diversidad de grupos humanos con una cultura y un saber propio, diferenciados económica, social, políticamente y, sobre todo, culturalmente. Diferenciación generadora de tensión social con respecto de la cultura y saber que el grupo dominante impone a los grupos subordinados vía la institucionalización de la educación.

Del otro lado, la teoría crítica comienza señalando que el modelo de educación vigente está diseñado para reproducir la cultura y economía dominante. De una manera bastante extensa y sustentada, esta teoría ha puesto en evidencia el interés hegemónico de los grupos dominantes al aplicar esquemas pedagógicos donde se divulgan las ideas, el saber, las costumbres, la cotidianidad, la historia, la moral y la ética del grupo en el poder, imponiendo de manera arbitraria su cultura a los grupos subordinados:

> *"He aquí pues la ideología de las clases o de la clase dominante influyendo sobre las clases subordinadas, obrera y campesina, por varios canales, a través de los cuales la clase dominante construye su propia influencia espiritual, su capacidad de plasmar la conciencia de toda la colectividad, su hegemonía. Uno de estos canales es la escuela."* (Gruppi, 1978: 92)

La teoría crítica hace hincapié en ver a las escuelas como centros de reproducción que proporcionan los conocimientos, habilidades, destrezas y formas de relación social necesarios para el funcionamiento de la economía capitalista (Rosanda, 1973). Asimismo, realiza una caracterización de las técnicas y métodos

educativos utilizados por el grupo dominante para imponer su visión del mundo a los grupos dominados, apuntaladas en un sistema institucional de normas y reglas represivas que limitan, deprecian y sancionan todo tipo de manifestación que esté fuera los supuestos teóricos y morales impuestos en el modelo educativo dominante. El modelo de educación vigente es visto como una consecuencia de las condiciones económicas y sociales de reproducción capitalistas, el cual no cambiará en tanto no se transformen radicalmente estas condiciones (Althusser, 1982).

A primera vista, estas dos teorías parecen enfrentadas, ya que mientras una legitima el modelo educativo neoliberal, la otra lo crítica y pone en evidencia su carácter hegemónico. Sin embargo, coinciden al analizar a la educación como un hecho sustentado en un sistema económico y social que se encuentra por encima de los sujetos sobre los que se ejerce la acción educativa. En tanto, la teoría tradicional señala que los educadores y los educandos son sujetos que realizan el proceso educativo bajo la orientación que a la sociedad y a sus instituciones (al sistema) conviene. Desde la teoría crítica se define que los maestros y los estudiantes son: sujetos activos que inciden en las formas específicas que toman las relaciones de poder al interior de los centros de educación; quienes, en cierta medida, muestran las contradicciones y deficiencias del modelo educativo impuesto; y que desde la escuela, contribuyen con sus acciones a reproducir o crear nuevas formas de relación que tienden a la conservación o al cambio del sistema social.

4. Educación para la libertad: la búsqueda.

En lo general, en las teorías antes señaladas se reproduce el sistema social, una disfrazando el sentido real de la educación y otra desnudando el sistema educativo con una crítica muy precisa y sustanciosa. El problema es entonces, la construcción de un modelo educativo que rebase la propia definición represiva y domesticadora contenida en el concepto de educación y que, además, forme individuos con habilidades críticas y creativas, capaces de vulnerar un sistema social inequitativo e injusto, transformándolo por un sistema en el que la justicia, la igualdad y la democracia sean una realidad cotidiana.

La construcción de un modelo de educción para la libertad requiere reconocer que los hombres y mujeres son sujetos activos en el devenir histórico; que son ellos, quienes generan, reproducen y construyen las condiciones sociales objetivas en las que se desenvuelven cotidianamente. Un nuevo esquema educativo parte de valorar a los sujetos más específicos de la educación: educador y educando, como actores de un modelo en el que con su intervención, su pasividad, su conformismo, su creatividad y su rebeldía contribuyen: unos, a mantener y a reproducir las relaciones de poder; otros, a la transformación del sistema social, en el propio centro de enseñanza, hacia el exterior y fuera de él. La rebeldía entendida como una acción crítica y creativa que se manifiesta y aporta los argumentos que definen la inconformidad de aquellos que buscan contribuir al cambio social o a la construcción de otra cotidianidad.

En lo que Giroux (1997) ha denominado la teoría de la resistencia, las escuelas son vistas como instituciones relativamente autónomas que proporcionan espacios para un comportamiento y una enseñanza contestataria y representan una fuente de contradicciones por lo que, en ocasiones, serán disfuncionales a los intereses materiales e ideológicos de la sociedad dominante. Las escuelas no sólo están determinadas por la lógica de la fábrica o de la sociedad dominante, no son meramente instituciones económicas, son también espacios políticos, culturales e ideológicos que existen de alguna manera en forma independiente de la economía capitalista de mercado.

El modelo educación para la libertad, promueve un esquema pedagógico que genera entre el educador y el educando una relación de iguales, en ella, educador y educando se comunican de una manera dialógica en la que los dos enseñan y aprenden del otro (Freire, 1985). Este esquema pedagógico propone sustituir la relación autoritaria dominador-subordinado por una relación que valora la dignidad del maestro y del alumno, en un marco de respeto y aceptación del otro, de su cotidianidad, de su cultura, de su palabra y de su saber. La búsqueda de la libertad no supone la eliminación de las contradicciones y tensiones sociales al interior de la escuela, la visión es generar un modelo abierto a la participación de los sujetos de manera democrática en la reproducción y producción del conocimiento.

La cotidianidad, los usos y costumbres, la cultura, la lengua, la palabra, el medio ambiente; en general las condiciones sociales y materiales de producción, reproducción y transformación

específicos de cada grupo social, son los elementos que el educador y el educando utilizan para su formación como sujetos históricos. Se parte del entorno social y material en el que día a día se vive, como base, para el conocimiento de otros grupos sociales, de su lengua, su palabra, su saber y su cultura. La identificación y valoración de la propia cultura es elemento indispensable para la comprensión, respeto y aceptación de otras formas culturales. En teoría, el modelo educación para la libertad busca la formación de sujetos con aptitudes para relacionarse con otros grupos sociales, conocer, aceptar y aprender de sus formas culturas, convivir con ellos y desarrollar principios humanos de respeto a la diferencia.

Se trata de un modelo educativo que propone restituir a la educación su sentido humano, creativo y crítico; en el que los sujetos recobren o afirmen su sentido comunitario, al mismo tiempo que desarrollan el individual. En el que la libertad de pensamiento, expresión y acción es el elemento vital de respeto a la libertad y dignidad del otro, sea este un individuo o un grupo social. La propuesta es una educación que fomente mejores formas de relación entre los diferentes, sin menoscabo de sus diferencias; que contribuya en la formación de sujetos históricos y al desarrollo de cualidades y habilidades para generar mejores condiciones de participación social en un marco de relaciones de poder específicas.

Capítulo IV: El problema de la educación desde la visión zapatista

1. Educación para las comunidades indígenas zapatistas

Con el surgimiento del EZLN en 1994, las comunidades indígenas del estado de Chiapas, base de apoyo de los zapatistas, fortalecen un proceso autogestivo y autónomo de organización comunitaria que los llevaría a la constitución de los primeros municipios autónomos en Chiapas, llamados por las comunidades de base zapatistas *"Municipios Autónomos en Rebeldía"*.

La tradicional forma de organización política y social de las comunidades indígenas, caracterizada por el nombramiento de autoridades en asamblea con la participación de los miembros de la comunidad, se ha fortalecido con la integración de elementos característicos de la cultura política occidental, de reciente uso, como es el de la participación de la mujer en la toma de decisiones y en las posiciones de autoridad en la organización comunal.

Históricamente, las comunidades indígenas han incorporado a su cultura elementos de la cultura occidental, muchas de las veces de manera violenta, el etnocidio a que han sido sometidos durante 500 años así lo prueba, en otros por convicción propia. La cultura indígena se ha caracterizado por su curiosidad y su necesidad de aprendizaje de otras culturas, de las cuales aprovechan lo mejor de su conocimiento y lo incorporan a su vida comunitaria e individual, adaptándolo a sus particulares necesidades, a sus entornos social, cultural, geográfico, político y económico. Durante un taller de

“Composta” impartido por técnicos agrícolas de una escuela de Tapachula en febrero de 1996, Marcelo, el encargado de las actividades agrícolas de la comunidad de Morelia, comentaba que: *“Lo que está enseñándonos el compañero, yo ya lo sé, el Maicol nos lo enseñó hace dos años, yo no digo nada, porque el compañero vino a enseñarnos y podemos aprender otra forma de hacer el composta...”*

> *“A las máximas autoridades de los pueblos indios no se les considera “señores o jefes”, es decir ajwlilettik, sino “servidores” (jtneletiK) “trabajadores-contribuyentes” (j.abtel jpatah), “cuidadores del pueblo” (yajvallum) o “padres-madres del pueblo” (scotsme´lum). Amvalil se les dice a los funcionarios, jefes y gobernantes ladinos, seguramente porque estos se comportan, con sus súbditos indios, como si fueran dioses, dueños absolutos de vida y muerte, o a la manera de los patrones con sus criados.* (Jacinto Arias, en Ma. Luisa Armendáriz, 1994: 201)

En las palabras de Marcelo se puede percibir una concepción del carácter ético y cultural de los indígenas mayas, su respeto y el valor otorgado al conocimiento del otro, elementos fundamentales de las culturas indígenas mesoamericanas que se relacionan con el otro de igual a igual, con dignidad y humildad. El respeto al otro y a su cultura ha permitido a las comunidades indígenas zapatistas incorporar a su organización comunal conocimientos y tecnologías actuales, las cuales han enriquecido la capacidad indígena en los ámbitos productivo, cultural, social y político.

El trabajo de diversas Organizaciones No Gubernamentales (ONG´s), desde antes del entallamiento del conflicto en 1994, ha promovido el desarrollo social de muchas de las comunidades

indígenas de Chiapas, no sólo de las zapatistas, sino también de aquellas que se mantienen al margen de la influencia zapatista. Esta labor se ha sustentado en las técnicas de las teorías del desarrollo comunitario, la metodología fundamentada y la metodología acción participación, principalmente.

Entre las acciones de desarrollo social comunitario destacan: las de organización y participación de la mujer; las dedicadas a mejorar y diversificar la producción agrícola, como: talleres de composta y de hortalizas; así como, las de formación de promotores de salud, de promotores dentales y de promotores educación (educadores comunitarios).

a) Educación una de las trece demandas del EZLN

Los índices de educación de las comunidades indígenas zapatistas del estado de Chiapas se encuentran por debajo del promedio estatal, ya que, en su mayoría éstas no cuentan con escuelas y en las que tienen una: *"el maestro se llega a trabajar el martes o miércoles y se va el jueves"*, expresaron Emilio y José Lino, promotores de educación de las comunidades de Morelia y Jalisco, respectivamente (febrero de 1996). Las largas distancias que los niños tienen que recorrer para llegar a la escuela más cercana a su comunidad es otro obstáculo para la educación formal de los indígena zapatista. A esto se agrega la exclusión y humillación que sufren los niños de las comunidades indígenas cuando pueden asistir a las escuelas ubicadas en las cabeceras municipales del estado de Chiapas. Rosario, una niña de la comunidad de Jalisco, comentaba que: *"en Altamirano el maestro se enoja y nos regaña*

porque no llevamos el uniforme y los niños se burlan de mi ropa y me jalan el cabello". (Mayo de 1996)

Las limitantes de los sistemas educativos nacional y estatal para dar cobertura escolar a las comunidades indígenas se justifican en las dificultades geográficas y los costos que implica dotar con escuelas a comunidades pequeñas y de difícil acceso. Sin embargo, el rezago educativo en entidades con una población mayoritariamente indígena obedece a una lógica discriminatoria y racista del Estado mexicano que parte de una concepción de la modernidad que mira hacia Estados Unidos de Norteamérica y requiere de personas equipados con una ideología utilitarista e individualista funcionales al sistema; y que ve en el sur un depósito de materias primas para la producción, entre ellas las culturas indígenas y sus miembros a los que se debe conservar en un estado de pobreza, ya que representan una materia prima para el turismo internacional.

El deterioro educativo de las comunidades indígenas de Chiapas ha tenido consecuencias en las relaciones del indígena con el gobierno y sus instituciones, asÍ como, con el *"caxlan"* (gentilicio con el que los indígenas identifican a mestizos y criollos. El concepto está provisto de una fuerte carga racista, ya que, además de identificar al otro, el indígena lo ha usado de una manera peyorativa). El proceso a través del cual los latifundistas se apropian de las tierras de los indígenas se apoya en procedimientos judiciales que resultan desventajosos para los indios, quienes además de ser despojados de sus tierras, muchas de las veces pierden su libertad debido a que no saben leer, ni escribir y mucho menos entienden la lógica y concepciones judiciales.

El 1 de enero de 1994, el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) dio a conocer la *"Primera Declaración de la Selva Lacandona",* a través de su órgano de difusión denominado *"El Despertador Mexicano"* (1993: 39). En ésta, además de una declaración de guerra al Ejército Mexicano, el EZLN solicita la participación del pueblo de México para lograr el cumplimiento de las demandas por las cuales se levantaron en armas: *"trabajo, tierra, techo, alimentación, salud, educación, independencia, libertad, democracia, justicia y paz"*.

El EZLN demanda educación para los pueblos indios con base en el argumento que revindica 500 años de luchas y resistencia indígena, en los que se les: *"ha negado la preparación más elemental para así poder utilizarnos como carne de cañón y saquear las riquezas de nuestra patria sin importarles que estemos muriendo de hambre y enfermedades curables, sin importarles que no tengamos nada, absolutamente nada (...) para nosotros y nuestros hijos."* (El Despertador Mexicano, 1993: 3). Sin duda, la educación es una necesidad latente en las comunidades indígenas, en las zonas marginadas y en general para la mayoría de los mexicanos.

En el contexto indígena la demanda de educación adquiere un papel crucial para la supervivencia de las propias comunidades y los individuos que las conforman. Para las comunidades zapatistas educación significa leer, escribir y hacer cuentas para poder relacionarse con el otro en términos de equidad: *"para que ya no nos engañe el caxlan, cuando nos compra nuestro café"*, afirmaba Emilio (febrero, 1996), promotor de educación del ejido Morelia.

b) La respuesta de la sociedad civil

El 12 enero de 1994, con la realización de una magna marcha que llenó el Zócalo capitalino, la sociedad civil mexicana obligó al Gobierno Federal y al EZLN a un cese al fuego. A partir de este momento, la sociedad civil mexicana, principalmente la capitalina, en la que también participarán la comunidad internacional, emprende una serie de *"caravanas"* que llevan a las comunidades indígenas zapatistas alimentos, ropa, zapatos y el entusiasmo de miles de hombres y mujeres que sensibilizados por este nuevo movimiento social, inician una labor asistencialista y política para estas comunidades. La sociedad civil jugará desde entonces un papel relevante.

Políticamente, la sociedad civil se ha constituido en un escudo humano en contra de las vejaciones y abusos del Ejército Federal, la policía de la Seguridad Pública e incluso las propias guardias blancas, en lo que se conoce como *"guerra de baja intensidad"* perpetrada por el gobierno federal. La sociedad civil organiza *"Campamentos Civiles por la Paz"*, los cuales se establecen en las comunidades de mayor acoso militar y representan una defensa que contribuye a salvaguardar a los indígenas de la violencia institucional: *"cuando ustedes vienen, nuestros corazones se alegran porque aunque no hagan nada y estén todo el día echados en la hamaca ayuda porque no se acercan los ejércitos y la seguridad pública"*, explicaba Miguel (febrero, 1996), el responsable del campamento civil de la comunidad de Morelia.

En lo social, el asistencialismo de los *“caravaneros” y “campamentistas”*, en su mayoría universitarios, se ha dado a la tarea de organizar talleres de educación en los que se quiere enseñar a los niños y niñas a leer y escribir, mediante técnicas participativas como juegos, dibujos de la vida cotidiana, cantares y una *“metodología pedagógica”* sustentada en el entusiasmo y la experiencia personal de evitar repetir pedagogías tradicionales y autoritarias: *“no enseñar como yo fui enseñado, con dictados y castigos, como se enseña en las escuelas públicas”*, comentó el *“caravanero”* Carlos (agosto, 1995), en conversación realizada en San Juan, comunidad tzeltal del Municipio Rebelde Francisco Gómez, en Ocosingo, Chiapas.

El éxito de estos talleres se mide por la calidez, dibujos y mensajes que los niños regalan a los caravaneros. Su contribución sirve más como recordatorio de una necesidad no satisfecha que como catalizadores de proyectos educativos concretos fundamentados en una metodología pedagógica pertinente. Los talleres se constituyen en un espacio de encuentro entre la comunidad y los visitantes, en los que se fortalece la conciencia de los caravaneros y campamentistas y se satisfacen las ilusiones revolucionarias de estos simpatizantes zapatistas urbanos.

Se trata de esfuerzos que en lo estrictamente formal claudican, pero que en lo informal contribuyen a la idea de fundar modelos de educación no formales y autónomos en las comunidades indígenas zapatistas. Su aportación fundamental es entender y expresar la necesidad de conformar un nuevo marco de relaciones políticas nacionales, regionales y locales en un escenario en el que el

problema del poder no es quién es el titular, sino cómo se ejerce: proyecto que el EZLN convocó a construir en su Segunda Declaración de la Selva Lacandona.

c) Las Organizaciones No Gubernamentales

A partir de enero de 1994, las actividades de las ONG´s se incrementaron y diversificaron en las comunidades zapatistas. Otras ONG´s se sumaron y fueron a la zona zapatista con proyectos de desarrollo comunitario que ya trabajaban las organizaciones establecidas en Tuxtla Gutiérrez, Ocosingo y San Cristóbal de las Casas, principalmente. En este período surgieron nuevas organizaciones civiles, las cuales encontraron en Chiapas una fuente para el trabajo de carácter comunitario. La proliferación de proyectos de desarrollo comunitario se tradujo en un conflicto de intereses entre las ONG´s por el control de espacios para la realización de sus actividades.

La obtención del financiamiento, el protagonismo, el asistencialismo y la curiosidad, traducida en morbo, de estar cerca de los guerrilleros y su personaje más representativo, el Subcomandante Insurgente Marcos, generó un caudal de proyectos diversos para la atención de las comunidades de base zapatista. El repentino interés por los zapatistas provocó que las ONG´s restaran importancia al trabajo en otras comunidades marginadas del país, indígenas y no indígenas. Esta situación fue utilizada como argumento por las ONG´s ya establecidas en Chiapas, como las agrupadas en la Coordinación de Organismos no Gubernamentales por la Paz

(COMPAZ), para tratar de desalentar los propósitos de otras organizaciones civiles.

Ante la demanda de educación, las ONG´s integradas en la COMPAZ diseñaron el proyecto denominado: *"Educación para Regiones Autónomas"* que desarrollarían en las zonas indígenas zapatistas donde ya habían trabajado, como es el caso de las cañadas de Ocosingo y Altamirano. La propuesta de la COMPAZ se propuso lograr los siguientes objetivos:

a) Apoyar y fortalecer una estructura comunitaria de educación que se encargará de integrar y mantener la propuesta educativa en los municipios autónomos;
b) Apoyar a las comunidades en un proceso de análisis y discusión de su contexto, a partir del cual se elaborará una propuesta educativa; y
c) Formar un grupo de promotores (as) comunitarios que se encargará de elaborar y desarrollar sus procesos educativos, respetando la cultura y dinámica de la propia comunidad.

La COMPAZ proyectó construir un modelo educativo desde el interior de la comunidad, con la participación de los padres de familia, los promotores y los alumnos. El nuevo modelo educativo se sustentaría en el principio de respeto a la identidad, cultura y formas de organización de las comunidades indígenas zapatistas. Como principio pedagógico, en el documento *"Educación para Regiones Autónomas"* (p. 2) se expresa que:

> *"La educación no es sólo aprender a leer, escribir y hacer cuentas, sino todo un proceso que a parte de la adquisición de*

conocimientos y habilidades debe integrar el desarrollo de la reflexión crítica, de la capacidad de análisis y la creatividad para la formación de la conciencia y el pensamiento, que permita a niños y niñas resolver y enfrentar con facilidad cualquier situación de su vida."

En la práctica, la iniciativa de la COMPAZ tuvo que enfrentarse a una problemática derivada de, por lo menos, 7 realidades:

a) La instrucción escolar de los indígenas de las cañadas chiapanecas es mínima y de mala calidad, además de que la mayoría carece de ella, situación que obstaculiza la operatividad del programa educativo;
b) La dinámica cultural de los indígenas avanza con una visión cosmológica y sentido del tiempo diferente a los referentes occidentales;
c) La dinámica cultural occidental condiciona la eficiencia y éxito de un proyecto en el cumplimiento de los objetivos en tiempos específicos previamente determinados, con los cuales se califica la pertinencia del empleo y continuidad del apoyo financiero;
d) La formación cultural y el grado escolar de los promotores que, inevitablemente, deriva en un sentido de superioridad sobre los indígenas;
e) El sistemático acoso militar y policial a que son sometidas las comunidades zapatistas, producto de la guerra de baja intensidad promovida desde el gobierno federal; y
f) La confusión interna de los operadores, producto de todo lo anterior, lo cual los sitúa en un complejo estado de conciencia que tiene que decidir entre imponer y manipular un proceso de

trabajo para avanzar el proyecto y la posición política e ideológica de no repetir las prácticas y modelos pedagógicos del Estado.

Pese a estos obstáculos, el proceso desarrollado en el Municipio Autónomo *"17 de Noviembre"* (localizado en Altamirano, Chiapas) logró crear una organización de promotores de educación con miembros de las comunidades indígenas que integran este municipio en rebeldía, quienes se encargaron de la formación de los niños de su comunidad en lecto-escritura y matemáticas. En este sentido, el proyecto educativo de la COMPAZ constituyó en un elemento clave en la construcción de un modelo alternativo de educación para las comunidades indígenas autónomas chiapanecas.

2. La visión zapatista

En junio de 1994, el EZLN dio a conocer *la "Segunda Declaración de la Selva Lacandona"*, en la cual convocaba: *"a la realización de una Convención Nacional Democrática (CND), soberana y revolucionaria, de la que resulten las propuestas de un gobierno de transición y una nueva ley nacional, una nueva Constitución que garantice el cumplimiento legal de la voluntad popular."* (La Jornada, 12 de junio de 1994: 7). El llamado se realizó poco después del fracaso de las negociaciones llevadas a cabo entre le EZLN y el Gobierno Federal en febrero del mismo año, en la catedral de San Cristóbal de las Casas.

La convocatoria del EZLN implicaba sentar las bases para promover una *Reforma del Estado* de la que emergerían nuevas formas de relación entre gobernantes y gobernados. Relaciones en las que quién gobierne lo haga obedeciendo la voluntad del pueblo y en las que la equidad sea un principio que norme la participación social y el derecho de todos a una vida digna. La invitación a realizar la Reforma del Estado se sustentó en el artículo 39 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en el cual se expresa el derecho que el pueblo tiene, en todo tiempo, de alterar o modificar la forma de su gobierno. En este sentido, el EZLN impulsó a la sociedad civil a organizarse en la forma que considere pertinente para llevar a cabo la transición a la democracia en México.

a) La Convención Nacional Democrática

En agosto de 1994, se llevó a cabo la Convención Nacional Democrática en San Cristóbal de las Casas y en el *Aguascalientes* de la comunidad indígena Guadalupe Tepeyac, Chiapas. Los trabajos de la Convención consideraron el tratamiento de los siguientes cinco temas:

1. Transición a la democracia. Inviabilidad del Partido de Estado.
2. Vías pacíficas de tránsito a la democracia: elecciones, resistencia civil y defensa de la voluntad popular.
3. Proyecto de nación y los 11 puntos.
4. Gobierno de transición.
5. Congreso Constituyente y nueva Constitución.

En el tercer tema: *Proyecto de nación y los 11 puntos*, en el pronunciamiento político de los Resolutivos de la CND, se señala que:

> *"La nueva nación que queremos construir los mexicanos debe fundarse en un claro ejercicio de la democracia. Requiere también asentarse en un sistema social que se reconozca en sus culturas y en la participación igualitaria de los pueblos indios en la vida política del país, en plan de igualdad con los demás sectores. Igualmente, la nueva nación debe construirse bajo un claro y sólido principio de descentralización que permita refundar nuestro sistema federal. Esta refundación debe sustentarse en la real soberanía de los estados y en la autonomía de los municipios. A ello deberá agregarse el establecimiento de un régimen de autonomía regional pluriétnica que sea el marco de convivencia de los grupos socioculturales que coexisten en las variadas regiones del país."* (Resolutivos de la Convención Nacional Democrática, 1994: 9)

La CND consideró que debe construirse un Estado democrático que cumpla con sus responsabilidades sociales y garantice el acceso a los servicios a todos lo grupos sociales. En el caso de la educación, se refrendó la vigencia del artículo 3º Constitucional y se intentó remarcar la necesidad de dar mayor relevancia a aspectos poco considerados en los planes y programas de educación. Sin embargo, la propuesta no rebasa la concepción de la educación pública y los temas relacionados con la educación sexual y ambiental enunciados en la introducción del Programa para la Modernización de la Educación Básica de 1992. Este discurso se repite en el programa de Desarrollo Educativo 1995-2000.

En los Resolutivos de la CND (1994: 12) se añade que la educación es un derecho inalienable del ser humano:

> *"Para que este derecho se haga realidad el proyecto de nación deberá garantizar las condiciones para que los y las ciudadanas no sólo tengan acceso al sistema escolarizado, sino que la educación sea parte fundamental de la vida cotidiana y en todas las esferas. La educación será gratuita y deberá promover la libertad y la solidaridad. Se dará especial relevancia a la educación ambiental y a la educación sexual."*

La relevancia de la CND radicó en constituirse en un referente para la organización de convenciones nacionales por sectores sociales específicos, como fue el caso de la Convención Nacional de Trabajadores y el de la Convención Nacional Estudiantil. El objetivo era la búsqueda de propuestas alternativas al avance del modelo neoliberal, pero sobre todo, respondían al imperativo de impulsar formas de organización y participación plural que garantizara el tránsito pacífico a la democracia y la construcción de un nuevo proyecto de nación.

b) La Convención Nacional Estudiantil

La Convención Nacional Estudiantil (CNE), celebrada en San Cristóbal de las Casas, Chiapas, en Noviembre de 1994, se convirtió en el espacio en cual se daría un análisis del sistema educativo nacional sustentado en las teorías de la reproducción (Bourdieu y Passeron, 1981), la teoría de la resistencia (Giroux, 1997), la educación liberadora (Freire, 1985) y el conocimiento empírico producto del trabajo social y el desarrollo de propuestas

alternativas y no formales de educación en zonas marginadas urbanas e indígenas.

Partiendo de la crítica al sistema educativo nacional, en particular al Programa de Modernización de la Educación Básica, el cual fue calificado como elitista y con una orientación productivista al servicio de los grandes monopolios y empresas trasnacionales. La CNE se pronunció por:

> *"Una educación para todos, que rescate en su origen el sentido humanista e interdisciplinario entre universidades, vinculando el conocimiento con la realidad social y haciendo de la academia un medio, no para la excelencia que piensan unos cuantos, sino para erradicar las desigualdades económicas y sociales que vive el país."* (Documentos Básicos de la CNE, 1994: 3)

Con el objetivo de ser parte activa en la construcción de un nuevo proyecto de nación, los resultados de la CNE proyectaron elementos para una política educativa, de los cuales se destacan los siguientes:

> *"Que la educación sea crítica, científica, democrática y popular. Necesitamos romper con todos los esquemas tradicionalistas de enseñanza rígida, autoritaria, memorística que pretende que los estudiantes sean envases vacíos. Los estudiantes necesitamos tener un rol activo, crítico reflexivo a partir del cuestionamiento de nuestra realidad. Debe ser científica en tanto que la educación es laica y no debe estar impregnada del idealismo, superchería, retomar los avances de la ciencia y la tecnología aplicable a nuestra realidad. La educación como lo establece la Constitución debe de estar al alcance de todos los mexicanos verdaderamente y su contenido debe hacer que el estudiante comprenda su realidad para que pueda transformarl."* (Documentos Básicos de la CNE, 1994: 7)

En relación con la política educativa para los pueblos indios, la CNE propuso que:

> *"La educación que imparta el Estado mexicano a los pueblos indígenas tiene el carácter de integrar a la sociedad nacional cuya tendencia es desmembrar la diversidad pluricultural, plurilingüe y pluriétnica que constituye a la sociedad mexicana. Por tal razón nosotros como estudiantes nos pronunciamos por una educación bilingüe intercultural que responda a las necesidades y particularidades lingüísticas y socioculturales de las nacionalidades étnicas; por ello es necesario la construcción de planes y programas de estudio con la participación de los pueblos indígenas, maestros bilingües y especialistas, apoyo económico y creación de internados indígenas en niveles medio superior y superior, así como espacios en las instituciones de educación superior del país como la UNAM, UAM, CIESAS y ENAH para estudiantes y profesores indígenas."* (Documentos Básicos de la CNE, 1994: 7)

En este mismo sentido, la CNE reivindicó la autonomía de los pueblos indios y señaló:

> *"Nos pronunciamos a favor de la creación de regiones pluriétnicas, decretadas a partir del día 12 de octubre de 1994, como única alternativa de construir un proyecto nacional en donde constituyan sus propias estructuras de gobierno para su libre autodeterminación. La autonomía no implica una separación sino una nueva relación con el Estado y la sociedad no indígena."* (Documentos Básicos de la CNE, 1994: 8)

c) Los Acuerdos de San Andrés Sacamanch´en de los Pobres

El arribo de Ernesto Zedillo a la presidencia de la República derivó en una ofensiva militar que pretendió el desgaste y la desarticulación del movimiento zapatista. Ante el fallido intento de

captura de la dirigencia del EZLN, el 9 de febrero de 1995, las acciones del Ejército Federal restringieron sus operativos a la intervención, el saqueo, la destrucción en las comunidades y la persecución de los pueblos indígenas, bases de apoyo y simpatizantes del EZLN. Las acciones castrenses interrumpieron los procesos de organización de los municipios autónomos, pero no lograron desarticularlos. Ante el fracaso de la estrategia militar, el gobierno federal optó por el diálogo.

Con base en la *"Ley para el Diálogo, la Conciliación y la Paz Digna en Chiapas"*, iniciativa zedillista aprobada por el Congreso en marzo de 1995, el Gobierno Federal reconoció oficialmente al EZLN como interlocutor y abrió la posibilidad para la solución del conflicto mediante el diálogo y la negociación política. Esta iniciativa que involucró a los tres Poderes de la Unión en la solución del conflicto, derivó en los denominados *"Diálogos de San Andrés Larrainzar"*, los cuales se convertirían en un elemento esencial para la transición a la democracia y una eventual Reforma del Estado en las que, por primera vez en la historia de México, los indígenas participan como actores del proyecto de nación.

De acuerdo con esta ley, también denominada *"Ley de Pacificación"*, en los Diálogos de San Andrés se incluyó la participaron de dos actores más: La Comisión para la Concordia y la Pacificación (Cocopa), una instancia legislativa de composición pluripartidista, creada por la propia Ley, la cual tenía una función coadyuvante; y la Comisión Nacional de Intermediación (Conai), cuya función fue la mediación en el conflicto.

Los primeros acercamientos derivaron en una agenda de trabajo de seis puntos:

1. Derechos y Cultura Indígena.
2. Democracia y Justicia.
3. Bienestar y Desarrollo.
4. Derechos de la Mujer en Chiapas.
5. Conciliación entre los diversos sectores de la sociedad chiapaneca.
6. Participación Política y Social del EZLN.

De estos temas, sólo se negoció el correspondiente a los Derechos y Cultura de los Pueblos Indígenas, debido a que el Ejecutivo Federal se negó a reconocer lo acordado, en este punto, entre sus representantes y el EZLN, situación que llevó al rompimiento de las negociaciones. El documento resultante de esta fase de diálogo contó con la aprobación de la Cocopa, la cual realizó las arreglos jurídicos pertinentes para presentarlo en al Poder Legislativo para su aprobación, por lo que se le conoció como la *"Iniciativa o Ley Cocopa"*.

La educación se considera de manera general en la iniciativa de la COCOPA. En el pronunciamiento conjunto que el Gobierno Federal y el EZLN enviaron a las instancias de debate y decisión nacional, redactado el 16 de enero de 1996, se propone reformar el artículo 4º Constitucional, en su fracción VII, en los siguientes términos:

> *"La Federación, los estados y los municipios deberán, en el ámbito de sus respectivas competencias, y con el concurso de los pueblos indígenas, promover su desarrollo equitativo y sustentable y la educación bilingüe e intercultural. Asimismo*

deberán impulsar el respeto y conocimiento de las diversas culturas existentes en la Nación y combatir toda forma de discriminación. Las autoridades educativas federales, estatales y municipales, en consulta con los pueblos indígenas, definirán y desarrollarán programas educativos de contenido regional, en los que reconocerán su herencia cultural."

La propuesta hace referencia a la cláusula número 5, contenida en el Documento 1 del pronunciamiento conjunto referido que señala:

"Asegurar educación y capacitación. El Estado debe asegurar a los indígenas una educación que respete y aproveche sus saberes, tradiciones y formas de organización. Con procesos de educación integral, en sus comunidades que les amplíen su acceso a la cultura, la ciencia y la tecnología; educación profesional que mejore sus perspectivas de desarrollo, capacitación y asistencia técnica que mejore los procesos productivos y calidad de sus bienes; y capacitación para la organización que eleve la capacidad de gestión de las comunidades. El Estado deberá respetar el quehacer educativo de los pueblos indígenas dentro de su propio espacio cultural. La educación que imparta el Estado debe ser intercultural. Se impulsará la integración de redes educativas regionales que ofrezcan a las comunidades la posibilidad de acceder a los distintos niveles de educación."

En el Documento 2, Cláusula número 4, se agrega:

"Educación integral indígena. Los gobiernos se comprometen a respetar el quehacer educativo de los pueblos indígenas dentro de su propio espacio cultural. La asignación de los recursos financieros, materiales y humanos deberá ser con equidad para instrumentar y llevar a cabo acciones educativas y culturales que determinen las comunidades y pueblos indígenas. El Estado debe hacer efectivo a los pueblos indígenas su derecho a una educación gratuita y de calidad, así como fomentar la participación de las comunidades y pueblos indígenas para seleccionar, ratificar y remover a sus

> *docentes tomando en cuenta criterios académicos y de desempeño profesional previamente convenidos entre los pueblos indígenas y las autoridades correspondientes, y a formar comités de vigilancia de la calidad de la educación en el marco de sus instituciones."* Y Añade que: "*En el espíritu del Convenio 169 de la OIT, se ratifica el derecho a la educación bilingüe e intercultural de los pueblos indígenas."*

En las primeras *"observaciones"* de Zedillo a la propuesta de la COCOPA ninguna de las afirmaciones sobre la educación fue objetada; sólo se hacían dos correcciones de redacción: en vez de *"las autoridades educativas federales, estatales y municipales"* se proponía *"las autoridades competentes"*; y donde se decía *"en consulta con los pueblos indígenas"* se proponía *"tomando en cuenta la opinión de los pueblos indígenas"*, lo que resultaba incluso más favorable a los indígenas. En la segunda versión de las *"observaciones"* (que se resumieron en cuatro) se impugnó la referida a la educación: argumentando que se creaba *"un régimen de excepciones que no estatuyen los Acuerdos de San Andrés"* se rechazó la intervención de los pueblos indígenas en la determinación de los programas educativos que se les destinaran. La negativa se sustentó difusamente con la afirmación de que: *"los planes y programas de estudio (resultarían) contrarios a lo dispuesto en el artículo tercero constitucional."*

En el marco de la normatividad vigente, los acuerdos firmados son congruentes. Si no lo fuesen, la legislación tendría que ser ajustada, ya que, éstos tuvieron por objeto llevar a cabo reformas constitucionales. El artículo 3º Constitucional, en su fracción III señala que:

> *"El Ejecutivo Federal determinará los planes y programas de estudio de la educación primaria, secundaria y normal para toda la república". Para tales efectos considerará la opinión de los gobiernos de las entidades federativas y de los diversos sectores sociales involucrados en la educación, en los términos que la ley señale"*.

La Ley General de Educación, en su artículo 48, amplía la posibilidad de participación de los sectores sociales:

> *"La secretaría (SEP) considerará las opiniones de las autoridades educativas locales y de los diversos sectores sociales involucrados en la educación...", y especifica que "las autoridades educativas locales propondrán para consideración, y en su caso autorización de la secretaría, contenidos regionales que -sin mengua del carácter nacional de los planes y programas citados- permitan que los educandos adquieran un mejor conocimiento de la historia, la geografía, las costumbres, las tradiciones y demás aspectos propios de la entidad y municipio respectivo.*"

Respecto a la necesidad de adaptar la educación básica a la diversidad cultural de la población indígena, la Ley Federal de Educación en su artículo 38 dispone que: *"La educación básica en sus tres niveles tendrá las adaptaciones requeridas para responder a las características lingüísticas y culturales de cada uno de los diversos grupos indígenas del país, así como de la población rural dispersa y grupos migratorios."*

Los acuerdos también eran compatibles con el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 que enfatizaba la necesidad de adaptar la educación básica a la diversidad cultural y lingüística de

los mexicanos, entre otras cosas, afirmaba que el currículo indígena debería tomar en cuenta: *"las opiniones de las poblaciones indígenas y de los maestros y especialistas que conocen su situación educativa"*. (p. 75)

d) El Encuentro Intercontinental por la Humanidad y Contra el Neoliberalismo

La ruptura de los Diálogos de San Andrés Sacmanch´en de los Pobres no interrumpió el proceso de organización de los municipios autónomos zapatistas. En el caso del Municipio Autónomo 17 de Noviembre, como en el resto, continuó la reconstrucción de las comunidades indígenas que, además de restaurar la cotidianidad de las mismas, concentró esfuerzos en la construcción de los centros culturales, denominados *Aguascalientes:* el nombre hace memoria al Aguascalientes de Guadalupe Tepeyac donde se realizó la Primera Sesión de la Convención Nacional Democrática, el cual fue destruido durante la ofensiva del Ejército Federal en febrero de 1995.

En los Aguascalientes se llevarían a cabo actividades para la recuperación de las tradiciones, usos, costumbres y saberes propios; acciones de difusión y fomento de la cultura local, regional, nacional y universal; así también servirían de centros para la formación de promotores de educación, medicina general, salud dental y de capacitación para actividades productivas y la organización de las mujeres.

Los Aguascalientes se convertirían en espacios para el encuentro entre las comunidades de los municipios autónomos, de éstas con otras etnias y con la comunidad nacional e internacional. Serían lugares donde la pluriculturalidad se manifestaría en el respeto a la diferencia y a las identidades de cada raza y grupo social. En ellos, la resistencia se traduciría en la creación de formas de autogestión para el desarrollo de los municipios autónomos y en organización internacional para hacer frente al neoliberalismo. Los Aguascalientes se constituirían, a partir de este momento, en el espacio para la afirmación de la autonomía de los municipios zapatistas de Chiapas.

En este proceso, en agosto de 1996, se realizó el Encuentro Intercontinental por la Humanidad y Contra el Neoliberalismo, en los Aguascalientes zapatistas. Este encuentro constituiría el primer momento de organización internacional que perfilaría un proyecto político, económico, social y cultural de oposición a la doctrina neoliberal. En este proyecto, los derechos de los pueblos autóctonos son un elemento de sustancial importancia, ya que, ellos representan a la sociedad más marginada del desarrollo.

El Encuentro Intercontinental por la Humanidad y contra el Neoliberalismo fue el lugar donde mujeres y hombres, de todo el mundo, se reunieron para dialogar y acordar en torno a 5 temas esenciales:

1. Qué política tenemos y qué política necesitamos.
2. La cuestión económica: historias de horror.
3. Todas las culturas para todos. ¿Y los medios? De las pintas al ciberespacio.

4. ¿Qué Sociedad que no es Civil?
5. En este mundo caben muchos mundos.

En la mesa tres: *Todas las culturas para todos. ¿Y los medios? De las pintas al ciberespacio*, en el tema *Educación con rostro humano* se señaló que:

> *"Uno de los pilares fundamentales de la reproducción del sistema político es la educación, la cual se ha utilizado como instrumento para legitimar la gobernabilidad a través de una dinámica que busca formar una masa de población productiva, pero no reflexiva o crítica; que impulsa la homogeneización y anula las diferencias culturales y de género, ignorando absolutamente la idiosincrasia de los medios rurales y las lenguas autóctonas; que fomenta el individualismo y la competencia reforzando el sistema de mercado, la desigualdad y la discriminación; que no respeta ni derecho de lección del tipo de vida. Ejemplo fehaciente y llamativo es la anulación de las poblaciones indígenas de México como grupo cultural, y por lo tanto de su identidad y sus necesidades."* (Crónicas Intergalácticas, 1996: 123)

Con base en la idea de que los organismos económicos internacionales que sustentan el modelo neoliberal son los encargados de transmitir el carácter ideológico y político implícito en la educación a través de los gobiernos de los Estados, por la presión que llegan a ejercer. Razón por la cual el pueblo históricamente ha perdido su derecho a participar en los planes y programas de educación, se consideró:

> *"... que la descentralización cultural y educativa es necesaria de cara al respeto de las identidades culturales autóctonas, teniendo siempre en cuenta que el Estado debe proporcionar una educación digna y democrática para todos, contemplando dentro de su presupuesto la educación como uno de los*

factores prioritarios dentro del desarrollo nacional." (Crónicas Intergalácticas, 1996: 124)

Para la construcción de una educación que permita el desarrollo de las diferentes culturas, se trazó un modelo educativo que esté al servicio de la sociedad y fortalezca la solidaridad entre los individuos y los pueblos. En este sentido, se consideraron de suma importancia los siguientes aspectos: (Crónicas Intergalácticas, 1996: 124 y 125)

"Valorar el conocimiento como vía de desarrollo y preservación de la cultura a partir de las raíces históricas y culturales de los pueblos."

"Valorar en el proceso educativo, no sólo el conjunto de saberes propios, sino las herramientas específicas de cada grupo para su aplicación."

"Propiciar la interacción entre las culturas, lo que permitirá su mutuo enriquecimiento."

"Recuperar y revalorizar los conocimientos tradicionales para reestimular la identidad de los pueblos y personas."

"Fomentar la educación de la lengua materna, además de la lengua utilizada como vehículo de interacción."

"Respetar el derecho que tiene cada cultura de decidir en forma autónoma el proceso educativo, tanto en el aspecto de métodos y contenidos como en el de recursos humanos y materiales."

"Estimular el desarrollo del pensamiento y la conciencia crítica y considerar la investigación-acción como metodología pedagógica en una nueva educación."

"Exigir al Estado se responsabilice de la educación con las características que demandan los pueblos."

En este tema destacaron las palabras del Comandante Salvador (del EZLN) quien, tras afirmar la crítica al sistema educativo, ofreció un acercamiento a la visión de la educación que en las comunidades zapatistas se está desarrollando.

En el planteamiento se puede observar el carácter filosófico y, por tanto, político de una propuesta que pretende modificar las relaciones de poder contenidas en el modelo educativo formal; así como los valores individualistas y racistas implícitos, muchas veces manifestados y ejercidos en la práctica por algunos maestros, como lo prueba la experiencia indígena: (Crónicas Intergalácticas, 1996: 126 Y 127)

> *"Sobre los maestros como domador: sí, así lo vemos, y así salen los niños, como fieras domadas que fomentan el egoísmo, y éste es el principal obstáculo de la humanidad. Los niños salen competitivos por las calificaciones, egoístas."*
>
> *"Considerar la educación no como una serie de lecturas sino desde el hogar, aprender a vivir. Como se enseña en nuestras comunidades debe ser lo que se vive, no lo que dicen Zedillo y Bill Clinton. Somos un negocio, somos un objeto."*
>
> *"Ser un maestro no es desquitar el sueldo, es aprender a sentirse igual que los niños, no superior a ellos. La educación empieza en el hogar."*
>
> *"Resaltar la importancia de la educación popular: trabajar desde la naturaleza, con la naturaleza, con lo que tienen sin necesidad de infraestructura, lo importante es qué busca, qué quiere, qué es un educador. Sentirse igual a los niños, aprender de ellos. A nuestros niños los han tratado como animales enjaulados, se han olvidado de caminar. Así, se vuelven competitivos, incluso por las calificaciones."*

"Les ha contado que tienen fronteras, que no pueden ir más allá. Y esta es la importancia de un encuentro, el primero, intercontinental, que rompe fronteras: fronteras políticas, culturales, fronteras todas. Nos han dicho que tenemos fronteras".

e) El reto de la pluriculturalidad

El sentido del movimiento zapatista, condensado en los acuerdos de San Andrés y el Encuentro Intercontinental por la Humanidad y contra el Neoliberalismo, es abrir el país a la dimensión pluricultural sin menos cabo de su unidad social y política. Esta unidad que se proyectó fundar, durante el siglo XX, en un mestizaje cultural que debería diluir las diferencias; lo que de hecho consiguió fue vulnerar los derechos humanos individuales y colectivos de los pueblos indígenas. En el futuro habrá que concebir la unidad de la nación en la afirmación de nuestras diferencias. El pluralismo cultural del país es un hecho innegable, como lo es también que en nada ha obstaculizado a nuestra unidad política como nación.

El pluralismo cultural, señala la Comisión Mundial sobre Cultura y Desarrollo de la UNESCO:

"Significa el respeto a los sistemas de valores de los pueblos indígenas, al conocimiento tradicional que poseen de su sociedad y de su ambiente, así como a las instituciones en las cuales se basa su cultura. Significa también asegurar, mediante la acción del Estado y las leyes internacionales, los derechos de esas poblaciones sobre sus bases de subsistencia y sus productos. También implica la adopción de sistemas educacionales que incorporen este respeto, e incluyan el derecho a utilizar la lengua propia en los diversos niveles de educación. Por último, significa poner a su disposición los instrumentos modernos de información,

comunicación, tecnología y asesoramiento, y el derecho de estas comunidades, en cooperación pacífica con otras, a decidir acerca de sus propias prioridades." (UNESCO, Nuestra Diversidad Creativa: 88)

V. Metodología de la investigación

1. Investigación Acción Participante

La Investigación Acción Participante fue el método mediante el cual desarrollamos el Programa Emergente de Alfabetización. Este método nos permitió acercarnos a la realidad de las comunidades en estudio, así como, a los elementos de la educación informal mediante los cuales se transmiten los saberes comunitarios. Consideramos que este método abre las posibilidades para el conocimiento de las formas de reproducción de la cultura Tzeltal en el municipio rebelde 17 de Noviembre. La elección de este método tuvo como base la realización de una investigación cualitativa en estrecha vinculación con la población en estudio.

2. Tipos de estudio

Para la realización de la primera etapa del Modelo de Educación No Formal Alternativo, consideramos pertinente partir de los siguientes estudios:

- Diagnóstico.
- Priorizar aquellos aspectos culturales, relacionados con la educación, que son de mayor interés para la comunidad.
- Búsqueda de alternativas de solución, en conjunción con la población.
- Organización y planificación de las actividades. Esto implica llevar a cabo las correcciones que el entorno exija.
- Evaluación y realimentación con los promotores de educación y autoridades de educación comunitarias.

3. Técnicas de recolección de datos

- Se llevaron a cabo entrevistas dirigidas con los personajes clave de las comunidades, entre ellos: autoridades, ancianos y educadores comunitarios.

  Esta técnica se complementó con la información recabada en conversaciones no formales con los personajes clave en sus lugares de trabajo, su vivienda, en espacios de reunión colectiva, entre otros.

- Se promovió la realización de asambleas comunitarias como una estrategia metodológica para conocer las expectativas y requerimientos educativos de las comunidades indígenas zapatistas en su conjunto.

  Las conversaciones no formales con los habitantes de las comunidades: adultos, jóvenes y niños, alimentaron las fuentes de información.

- La realización de asambleas con los educadores comunitarios fue un instrumento que permitió involucrarlos en la planificación, definición y evaluación de su formación.

- Se aplicaron entrevistas dirigidas a los educadores comunitarios.

  La información recabada en conversaciones no formales con los educadores comunitarios constituyó una fuente riquísima para la recolección de la información.

4. Población

El tamaño de la población fue definido por el número de habitantes de las comunidades, las cuales varían de 100 a 700. En ningún caso se excluyó a ninguno de los habitantes, ya que, nuestra estancia, por un año, permitió una convivencia cotidiana que facilitó el encuentro con la mayoría de la población. Nuestra residencia permanente era la comunidad tzeltal Morelia, pero la realización de los cursos en diferentes sedes, como San Miguel Chiptic, Jalisco y 10 de Abril; así como, nuestras visitas a comunidades como Venustiano Carranza, La Mendoza, entre otras, nos permitía compartir con personajes clave, familias, jóvenes y niños.

Los eventos culturales y políticos municipales y regionales que cotidianamente se celebran el Aguascalientes 4, con sede en Morelia, fueron una puerta abierta al diálogo con diversas personas de las comunidades del municipio rebelde 17 de Noviembre y de municipios hermanos.

5. Muestra

Por consideraciones de método y con la finalidad de priorizar las fuentes de información, se definió como muestra a las autoridades comunitarias, la Comisión de Educación, los ancianos, los educadores comunitarios y las asambleas comunitarias.

6. Tipo de análisis de la información

El análisis de la información es de tipo cualitativo, el cual está orientado por una descripción del desarrollo de los cursos de formación de los promotores de educación.

La vivencia y experiencia personal, así como, la posición política respecto al desarrollo de los municipios autónomos y el movimiento zapatista forman parte del análisis de la información.

Capítulo VI: Análisis y descripción de la información: El Proyecto Nopteswanej (El que acerca a la palabra)

El Proyecto Nopteswanej es presentado como una contribución a la definición de un modelo alternativo de educación para comunidades indígenas, en el marco de la organización de las autonomías de los municipios indígenas zapatistas. Nopteswanej es una propuesta de educación denominada Modelo de Educación No Formal Alternativa (MENFA). El MENFA se sustenta en la teoría de la Educación Liberadora de Paulo Freire y en la propuesta política zapatista de construir un nuevo proyecto de nación.

La orientación teórica del MENFA se relaciona con un proyecto político específico que tiene como objeto modificar las relaciones entre los pueblos indígenas y el resto de la nación, particularmente con el Estado y las instituciones del sistema político; así como, contribuir en la transición pacífica a la democracia. En estos términos, la propuesta educativa del equipo Nopteswanej atiende a una demanda no satisfecha por el Estado. Demanda que se sustenta no solamente en la carencia de centros educativos en las comunidades indígenas, sino frente a la imposición de un modelo educativo que no ha tomado en cuenta las particularidades de los pueblos indígenas: su cultura, su organización social, su lengua, su entorno natural, su cosmovisión, su ser indígena. Es una exigencia ante la imposición de un modelo que los niega y quiere convertirlos en algo distinto a lo que son.

La concepción dominante es ver a la escuela como la reproductora de la cultura hegemónica y ver a los sujetos como simples

informadores. El Proyecto Nopteswanej define que la escuela no sólo es un lugar de reproducción socio-cultural, sino también un lugar involucrado con la contestación, la resistencia y la lucha. Como señala Henry Giroux (1907: 252)

> *"Ni los maestros ni los estudiantes se parecen a la imagen del títere social que emerge en los trabajos de los teóricos de la reproducción. Tanto los estudiantes como los maestros demuestran formas de resistencia en el contexto de la hegemonía cultural"*

1. El Programa Emergente de Alfabetización

La primera fase del MENFA consistió en el desarrollo de un Programa Emergente de Alfabetización (PEA), el cual está basado en la metodología de la *"Palabra Generadora"* de Paulo Freire. Esta metodología consiste en elegir una palabra representativa de la vida cotidiana, para posteriormente dividirla en silabas y construir familias fonéticas –por vocal- con las cuales se generan nuevas palabras significativas para, finalmente, construir diversos enunciados y oraciones. El método se acompaña de la técnica *"En el nombre de"* que consiste en la identificación visual y fonética del alfabeto y el descubrimiento de silabas, a partir de las cuales se forman palabras significativas relacionadas con la vida cotidiana y a continuación escribirlas. Ambas propuestas buscan facilitar el aprendizaje de la lecto-escritura, ya que, parten de la idea de trabajar con conceptos significativos de comprensión inmediata.

El PEA permitió la integración del equipo Nopteswanej a las comunidades y al trabajo en la escuela mediante la alfabetización, iniciando con niños para posteriormente alfabetizar a los adultos. Las clases se impartieron en español y en la lengua materna (tzeltal y tojolabal) para lo cual se propuso a la comunidades la formación de educadores: jóvenes comprometidos, originarios de los propios parajes que tuvieran la preparación mínima –instrucción primaria completa y secundaria- para aprender la filosofía y modelo educativo de Freire y trasmitirla a los niños y adultos de su comunidad. Así mismo, estos jóvenes asumieron la responsabilidad de planear y organizar las actividades a realizar en la escuela de su respectiva localidad.

La propuesta del proyecto Nopteswanej sustenta que la viabilidad del PEA radica en el conocimiento, por parte del equipo de trabajo, de la cultura de la comunidad y en la participación activa de los integrantes de esa colectividad en la propuesta educativa. Este proceso sólo se puede lograr a partir de la lectura de la vida diaria, del hacer cotidiano, desde el seno mismo de la familia y la propia comunidad que es donde el individuo se apropia de la educación informal y desde donde construye su ser y su identidad. Asimismo, la acción social de los sujetos (ancianos, niños, mujeres y hombres) proporciona elementos reales para avanzar en la construcción de un modelo de educación no formal.

En el municipio autónomo 17 de Noviembre, la Comisión de Educación de la COMPAZ llevaba a cabo la formación y capacitación de educadores comunitarios, desde 1995. En este proceso participaban aproximadamente cien educadores

pertenecientes a las etnias tzeltal y tojolabal, miembros de las diversas comunidades indígenas zapatistas de este municipio rebelde, destacando la participación de diez mujeres. La asesoría se impartía en lecto-escritura, matemáticas y ciencias sociales. Los cursos se realizaban los cuatro últimos días de cada mes en diferentes comunidades del municipio. En estas condiciones, el Proyecto Nopteswanej se integró al proceso iniciado por la COMPAZ con el Programa Emergente de Alfabetización.

El proceso de formación de educadores comunitarios del Municipio Autónomo 17 de Noviembre contaba ya con un sistema educativo propio en ciernes, en el que participaban las comunidades del municipio. Este sistema era coordinado por una Comisión de Educación municipal, responsable de organizar los trabajos educativos en todo el municipio zapatista. Cada comunidad contaba con 5 u 8 educadores comunitarios elegidos en asamblea general.

La organización autónoma de este sistema educativo se relaciona con un proceso de formación política democrática en la que:

> *"Sus integrantes aprenden a tomar decisiones colectivas estratégicas y no sólo circunstanciales. Se trata de organizaciones campesinas de resistencia cívica que trabajan en comisiones y en asambleas generales a las que convocan personalmente para tomar acuerdo (...) Las mujeres y hasta los niños participan activamente, más de lo que se piensa. (...) Aunque a muchos les falta educación política, todos poseen una cierta educación, una cierta información, una cierta articulación de la cultura campesina de la resistencia y el acoso. Aparece en las asambleas, en las juntas, en las platicas."* (Pablo González Casanova, *"Causas de la rebelión en Chiapas"*, en El Despertador Ciudadano, septiembre de 1995: 19)

Estas condiciones facilitaron el desarrollo del Programa Emergente del Alfabetización, el cual se tiene que adaptar a la realidad existente, pero obligaron a reorganizar las actividades planeadas en el proyecto Nopteswanej. Las modificaciones realizadas al PEA fueron de carácter operativo, lo que permitió mantener la propuesta teórica-metodológica sin modificaciones sustánciales (ver anexo A), así como, el objetivo de contribuir a la construcción de un modelo alternativo de educación para comunidades indígenas.

Frente a la política educativa del Estado para los pueblos indígenas, la cual, en su discurso, señala que ésta es bicultural con respeto a la lengua materna y los usos y costumbres de las etnias; el proyecto Nopteswanej, propone una educación con una orientación pluricultural que pretende romper con la idea oficial que entraña reducir a la diversidad indígena a una sola cultura. La pluralidad indígena se manifiesta al interior de un mismo grupo étnico: Para los tzeltales del Ejido Morelia su lengua, sus costumbres y sus tradiciones se distinguen de los tzeltales de Oxchuc: *"los meros tzeltaleros"*, como los identifica Miguel –responsable indígena del Campamento Civil en Morelia-, y de los tojolabales del propio municipio autónomo 17 de Noviembre.

> *"Otras denominaciones grupales son producto de la imposición del Estado-Nación o de antropólogos y no han sido adoptados por la población indígena, para la que el espacio de autoidentificación no es aquello que los censos denominan "grupos étnicos" sino la aldea o el municipio. No existe el sentido de ser K´aanjobal, por ejemplo, sino de ser migueleño (de San Miguel Acatán, Huehuetenango*). (Rosalía Aída Hernández. En Ma. Luisa Armendáriz, 1994: 212). En el caso de los tzeltales del Ejido Morelia: *"ser moreliano",* como señaló Don Antonio, el 7 de enero de 1997

Por ello, la educación debe impartirse en su lengua materna y se debe enseñar *"La Castilla"* (así llaman al Español) porque esta lengua es: *"un puente para comunicarnos con los tojolabales, los tzotziles y los caxlanes... Queremos aprender la castilla y seguir hablando tzeltal"*, explicó Emilio, educador comunitario del Ejido Morelia, en platica con los educadores comunitarios (febrero de 1996). La propuesta de una educación pluricultural nace del diálogo entre culturas diferentes: entre etnias indígenas y entre éstas y los no indígenas.

La propuesta teórica y metodológica del PEA lleva consigo una posición filosófica que se articula con la práctica y la organización autónoma de las comunidades indígenas zapatistas de Chiapas. La educación entendida como un espacio en el que el poder y la política adquieren un papel fundamental, ya que, es allí donde la cultura, la lengua y los valores se vinculan con lo colectivo, al mismo tiempo que se da respuesta a las más profundas creencias sobre la naturaleza misma de lo que significa ser, soñar y luchar por una forma concreta de vida futura.

> *"La cultura como forma de resistencia simbólica, para ser más efectiva tiene que ampliarse a ser una forma de resistencia vinculada con la acción política."* (Giroux, 1997: 253)

2. Organización para la educación en el Municipio Autónomo 17 de Noviembre

El proceso de constitución de un sistema educativo autónomo, en el municipio zapatista 17 de Noviembre, cuenta con una organización estructurada de manera horizontal. En ésta participan las

comunidades que, en asamblea comunitaria, deciden delegar responsabilidades en tres órganos de decisión: a) La Comisión de Educación del municipio rebelde; b) Los Comités de Educación de las comunidades; y c) Los educadores comunitarios.

a) La Comisión de Educación

La Comisión de Educación está integrada por tres indígenas, de las etnias tzeltal y tojolabal, elegidos en asamblea municipal. De acuerdo con el *"Reglamento de Educación del Municipio Autónomo 17 de Noviembre"* (Anexo B), la Comisión tiene como principales funciones:

- Ser autoridad a nivel municipal y regional.
- Proponer nuevas alternativas del modo educativo práctico y teórico.
- Propiciar una educación social y colectiva para la integración de la escuela a la comunidad.
- Fortalecer a la educación como parte fundamental de la defensa de los derechos humanos de la cultura indígena y no indígena;
- Cambiar la política educativa gubernamental por la que se decida en las comunidades, regiones y/o municipios;
- Promover y organizar eventos educativos a nivel regional.
- Consultar a las comunidades para tomar cualquier decisión que se refiere al proceso educativo.

La Comisión de Educación revisa los documentos y propuestas relacionadas con el tema educativo que llegan de organizaciones externas a la comunidad –caravaneros, campamentistas, ONG´s-,

evalúa el trabajo de estas organizaciones y gestiona apoyos materiales –papelería- para las comunidades del municipio.

b) El Comité de Educación

Existe un Comité de Educación en cada comunidad, integrada por dos o tres miembros, el cual tiene como funciones:

- Mantener en buenas condiciones la escuela de la comunidad.
- Realizar juntas con los padres de familia para tratar asuntos del proceso educativo de su comunidad y del municipio.
- Comunicar a su respectiva comunidad los acuerdos, aclaraciones y comentarios definidos en la Comisión de Educación.
- Coordinarse con la Comisión de Educación para la realización de eventos culturales, talleres y foros educativos que se efectúen en la comunidad, en la región y en el municipio.
- Organizar a las comunidad para la realización de los cursos de educación y alfabetización.
- Atender a las organizaciones que llegan de fuera a participar en el proceso educativo.

Los Comités de Educación de las comunidades son acompañadas y asesoradas por las organizaciones civiles que en ese momento contribuyen en el proceso educativo del municipio, tal han sido los casos de la Comisión de Educación de la COMPAZ y del equipo Nopteswanej. Con estos Comités definíamos las propuestas y la orientación del proceso de formación de los educadores comunitarios, las cuales tenían que ser ratificadas por las

comunidades del municipio, ya fuera en asambleas realizadas en cada comunidad, o bien en asambleas regionales o municipales.

c) Los educadores comunitarios

Los Educadores Comunitarios son elegidos por su propia comunidad para ser los maestros de sus respectivas localidades, ya que en las comunidades pertenecientes al Municipio Autónomo 17 de Noviembre no desean la participación de los *"maestros oficiales".* De los maestros oficiales se señala que no tienen un compromiso firme con la comunidad y que sus intereses son muy diferentes a los de las comunidades zapatistas, además de que: *"los oficiales enseñan en castilla, así los niños no entienden, no aprenden"*, expresó José Lino, educador de la comunidad tzeltal Jalisco, en junio de 1996

De acuerdo con el Reglamento de Educación de este municipio autónomo, los educadores comunitarios están comprometidos a:

- Cumplir y hacer cumplir todos los mejores acuerdos de educación que se tomen a nivel local, regional o en la zona.
- Dedicarse en cuerpo y espíritu en la realización de su labor docente; ser sacrificado o ejemplar con el trabajo.
- Cumplir con el horario reglamentario de clases.
- No consumir bebidas alcohólicas ni drogas; no fumar en el salón de clases.
- Dar buen ejemplo y respetar a todos los alumnos (as) dentro y fuera de las horas hábiles.
- Cumplir con el calendario escolar reglamentario.
- Respetar los días festivos y cívicos de la comunidad.

Algunos educadores dan clases en su comunidad, poniendo en práctica los conocimientos adquiridos durante los cursos de capacitación y formación impartidos por la COMPAZ y el equipo Nopteswanej. En otros casos, las comunidades decidieron que sus educadores se capacitaran, pero al no contar con una escuela y una organización que apoye la manutención de estos jóvenes, estos desertan porque: *"tienen que trabajar y no hay tiempo para enseñar"*, explicó Juan de la comunidad tojolabal Puebla Nueva, durante el curso realizado en el *"Ejido 10 de Abril"*, en agosto de 1996

Los educadores comentan que quieren que los *viejitos* platiquen las antiguas costumbres y tradiciones de sus pueblos para enseñarlas a los niños y que éstas no se pierdan. Ellos desean rescatar los elementos de su cultura que con el paso del tiempo se han ido perdiendo aunque no completamente. En este sentido, el equipo Nopteswanej, con la cooperación y guía de Don Caralampio -uno de los ancianos del Ejido Morelia-, realizó una monografía que relata la historia mínima de Morelia, además de algunas consideraciones del desarrollo rural y de las condiciones socioeconómicas de esta comunidad hasta 1996 (Ver anexo C)

3. El proceso de formación de los educadores comunitarios

Nuestra participación en el proceso de formación de los educadores comunitarios del Municipio Autónomo *"17 de Noviembre"*, del estado de Chiapas, aspiró a contribuir en la construcción de un Modelo Alternativo de Educación e incidir en la solución de la problemática educativa que enfrentan estas comunidades. No pretendimos tener

un Modelo Educativo No Formal Alternativo terminado, pues para ello se requiere de mucho más trabajo en las comunidades, además de crear los espacios de diálogo con el Estado para que los estudios que impartan los educadores comunitarios sean reconocidos oficialmente.

La descripción analítica del desarrollo de los cursos de formación de los educadores comunitarios, en relación con el Programa Emergente de Alfabetización, permitirá una mejor comprensión del proceso de construcción de una alternativa educativa en el municipio autónomo 17 de Noviembre.

a) Programa Emergente de Alfabetización

1a. Fase: Reflexión sobre una propuesta alternativa de educación

Objetivo: Motivar a los Educadores Comunitarios para continuar en la lucha y contribuir al proyecto zapatista, a través de un modelo alternativo de educación, como elemento liberador y transformador de la realidad.

El equipo Nopteswanej se integró al programa de formación de educadores comunitarios del municipio 17 de Noviembre iniciado por la Comisión de Educación de CONPAZ. Nuestra integración se realizó durante el séptimo curso de capacitación que CONPAZ llevó a cabo del 22 al 24 de febrero de 1996, siendo sede la comunidad de Morelia. La asistencia fue de 70 educadores, 8 mujeres y 62 hombres de las etnias tojolabal y tzeltal.

Desarrollo del curso

El equipo Nopteswanej participó como observador del trabajo de los compañeros de la Comisión de Educación de la COMPAZ. Esta actividad se realizó con la finalidad de verificar los avances, el aprovechamiento y las formas de trabajo de los educadores comunitarios, además de comenzar a integrarnos a su dinámica. Esta observación nos permitió realizar una evaluación general del trabajo hecho hasta ese momento. Los resultados obtenidos fueron revisados y comentados con el equipo de la CONPAZ y posteriormente con los educadores comunitarios. Las conclusiones generadas fueron las siguientes:

- Se habla de un modelo alternativo de educación que haga frente al modelo tradicional, pero el método didáctico utilizado para impartir las clases de matemáticas y ciencias sociales es exactamente igual al que usan la mayoría de los maestros de la Secretaría de Educación Pública (SEP): la relación maestro-alumno es vertical, educador-educando.
- La clase de lecto-escritura es impartida por una estadounidense, quien tiene deficiencias en el uso correcto del lenguaje español, tales como: desconocimiento de los significados semánticos de una gran cantidad de signos lingüísticos y de las reglas de la ortografía, así como problemas en la construcción de oraciones y enunciados (morfosintaxis). Ante una colectividad de indígenas que aún no hablan el español al 100% la clase debe ser traducida al tojolabal y al tzeltal, ya que los compañeros indígenas no alcanzan a comprender en su totalidad las ideas manifestadas por una instructora con deficiencias en la expresión oral y la comprensión del idioma español.

- No hay participación mayoritaria de los compañeros educadores cuando ésta es en forma oral, si es por escrito todos participan.
- En la materia de ciencias sociales los educadores participan únicamente para preguntar el significado de algunas palabras.

Nos integramos al curso, ya como capacitadores, el día 24 de febrero de 1996. Comenzamos haciendo un recordatorio de la celebración del Día de la Bandera, esto a partir de la lectura de fragmentos del discurso pronunciado por el Subcomandante Marcos el día 24 de febrero de 1994, en la Catedral de San Cristóbal de las Casas, durante las negociaciones de paz entre el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) y el Gobierno Federal.

Se continuó con la presentación del equipo Nopteswanej. En esta introducción se dejó clara nuestra identidad y se habló en términos generales del Modelo de Educación No Formal Alternativo y del Programa Emergente de Alfabetización. Por las características de las propuestas de Nopteswanej, se generó la participación de varios compañeros educadores manifestando su acuerdo con lo propuesto. Por último, se habló en términos generales de la integración al trabajo con la Comisión de Educación de la CONPAZ, mencionando que se habían unificado las propuestas de proyecto y que así se trabajaría. Los saludos intercambiados tuvieron como base la costumbre del zapatismo: *con aplausos*. Este hecho significó la aceptación por parte de los promotores de educación indígena de nosotros y de la propuesta de educación.

En estas circunstancias, propusimos realizar una reflexión sobre la importancia de la educación para la transformación de la realidad a

partir de una educación que surja de la vida misma de las comunidades: su lengua, sus tradiciones, sus costumbres, su lugar en un mundo pluricultural y su vida cotidiana. La propuesta fue aceptada y en equipos de 6 y 7 integrantes se trabajó con interés y dedicación.

En cada equipo, los educadores hacían lo posible por hacer la mejor reflexión, para lo cual, se hacía una lectura lenta de la pregunta y posteriormente se discutía en torno a la misma, hasta llegar a la formulación una respuesta pertinente. Tal dedicación tuvo como resultado la formulación de respuestas en las que los educadores expresaron no sólo su sentir, sino también su convicción en la importancia que ellos mismos tienen como educadores comunitarios en el movimiento zapatista. En el mismo tono, opinaron del papel fundamental de la educación en la construcción de un nuevo país, donde tengan cabida todos los grupos sociales, sean indígenas y no indígenas.

Para los educadores comunitarios la educación es un elemento importante para la comunicación y la relación con el otro. Ellos piensan que con educación podrán recuperar su cultura y entonces hacerla valer, mostrársela al otro y junto con el otro vivir en un país en el que la diferencia sea la base de las relaciones entre culturas. Con educación es posible conocer a las otras culturas y aprender de ellas.

Para los educadores comunitarios, la educación debe ser impartida por miembros de la misma comunidad, ya que, ellos conocen la vida cotidiana, sus costumbres, su lengua y su cultura. Además,

expresaron que ellos pueden enseñar los elementos que componen su cultura, su entorno social y natural y no como hacen los maestros oficiales, quienes enseñan los elementos que componen a culturas ajenas a los indígenas, por ejemplo: la vida urbana, el uso de los semáforos y como funciona un carro.

Los educadores hablaron del apoyo que deben recibir de las comunidades para subsistir y poder desempeñar las labores como educadores comunitarios de tiempo completo, ya que en estos momentos, la situación económica que viven no les permite dar clases y trabajar en la milpa, por lo tanto, o dan clases o consiguen alimentos para ellos y sus familias.

Para finalizar nuestra participación en este curso, el equipo Nopteswanej y los educadores realizamos una evaluación de los cursos anteriores impartidos por los compañeros de la CONPAZ. Se anotaron las siguientes preguntas en el pizarrón: ¿Para qué te han servido los cursos de capacitación? ¿Cómo has utilizado la asesoría que se te ha dado?; comentarios, propuestas y preguntas.

Con respecto a los cursos que habían recibido, los educadores opinaron que:

- Los cursos les han servido para ir perdiendo el miedo al enseñar.
- Con los cursos han aprendido más de otras culturas.
- Es necesario tener capacitación en pedagogía para enseñar mejor a los niños.
- Hace falta apoyo de material didáctico para las escuelas de las comunidades.

- Los contenidos deben estar contextualizados en las circunstancias socioculturales de la comunidad.
- Faltan dinámicas y juegos para que los niños aprendan jugando.

En este curso, los educadores estaban pasando por una situación difícil, pues en algunas comunidades se aceptó la entrada del Programa de Educación Integral Para Campesinos de la Selva Lacandona (PEICASEL), el cual era promovido por la Asociación Rural de Interés Colectivo "Unión de Uniones" (ARIC oficial). El proyecto PEICASEL prometía pagar a los educadores por su participación como maestros en su comunidad.

En consecuencia, en una asamblea realizada con los compañeros educadores el día 23 de febrero de 1996; el responsable de la Comisión de Educación del municipio autónomo 17 de Noviembre expresó que los educadores que habían aceptado el trato con PEICASEL quedaban suspendidos de su participación como educadores comunitarios. La decisión se tomó, explicó, con base en el argumento de que: *"el personal de PEICASEL es gente que anteriormente ya había entrado a otras comunidades zapatistas, con otro programa, para sacar información de éstas y eso causó bastantes problemas, ya que realizaron labores de contrainsurgencia y de espionaje."* A partir de ese momento, los educadores empezaron a desanimarse y hubo algunos que decidieron retirarse a su comunidad, argumentando que: *"si no hay sueldo, yo no sigo"*.

Durante el curso se logró la aceptación del equipo Nopteswanej y la propuesta de proyecto de educación. Sin embargo, no se alcanzó el

objetivo de motivar la permanencia y participación como educadores en su comunidad de la totalidad de los promotores. Creemos que esto se debió a que fueron suspendidos de su cargo como educadores en sus comunidades, por haber ingresado al programa de PEICASEL. Así mismo, porque nunca hubo el apoyo prometido por las comunidades.

2a Fase: Sensibilización sobre la alfabetización

Objetivo: Reflexionar acerca de la alfabetización dentro de las comunidades indígenas del municipio autónomo 17 de Noviembre.

En una reunión de los equipos Nopteswanej y el de la CONPAZ, en la que evaluaron los resultados de séptimo curso de capacitación, se decidió que el equipo Nopteswanej participaría directamente en los cursos de capacitación de los educadores comunitarios con la materia denominada Alfabetización, la cual se vincularía con la materia de Lecto-escritura.

Es importante mencionar que la coordinación con la Comisión de Educación de la CONPAZ comenzó a ser difícil, debido a que ésta consideraba como propio el proyecto de formación de educadores comunitarios y el espacio en que se trabaja con ellos. Los compañeros de la COMPAZ pensaban que nosotros, únicamente, nos habíamos integrado a su proyecto como apoyo y, por tanto, nuestro proyecto era circunstancial. Asimismo, se detectó que al inicio de cada curso se convocaba a los educadores a una asamblea, donde la Comisión imponía sus propuesta de trabajo, haciendo parecer que las decisiones se toman democráticamente,

ya que, basta con que los educadores levantaran la mano a favor o en contra del asunto en cuestión. Esto contradecía el proyecto CONPAZ y atentaba contra las forma de organización del incipiente sistema educativo del Municipio Autónomo 17 de Noviembre.

Desarrollo del curso

El número de educadores comunitarios asistentes al octavo curso de capacitación se redujo en aproximadamente un 50% (35 educadores, 20 tojolabales y 15 tzeltales). Esto debido a los acontecimientos del curso anterior, relacionados con la expulsión del programa PEICASEL de las comunidades del Municipio Autónomo 17 de Noviembre y a que la sede del curso cambió por primera vez (se realizó en la comunidad tojolabal San Miguel Chiptic). En estas condiciones, comenzamos a trabajar el Programa Emergente de Alfabetización con dos grupos: uno de tojolabales y uno de tzeltales.

Durante este curso, los educadores comunitarios participaron de manera muy entusiasta, debido a la sorpresa y agrado provocado por las técnicas didácticas implementadas por nosotros (Collage y Maratón), ya que la mayor parte del trabajo fue realizado por ellos, fuera del salón y dejando a un lado el modelo educador-educando. Nosotros sólo fuimos guías del proceso de aprendizaje y comprensión del uso de estas técnicas.

Iniciamos haciendo una reflexión individual acerca de la importancia de la alfabetización para los pueblos indígenas, en particular para los zapatistas del estado de Chiapas. La mayoría de los educadores

mencionaron que en realidad sí hacía falta la capacitación en esta área, pues en sus comunidades todavía hay mucha gente (principalmente adultos y ancianos) que no sabe leer ni escribir y únicamente habla la lengua materna. Ellos consideraron que es muy importante hablar el español, ya que, esta lengua sirve como puente entre culturas y pueblos diferentes.

Una vez expresadas las ideas relacionada con el tema de alfabetización, se comenzó a trabajar la técnica denominada *"Collage"* o *"Afiche"*. Esto se realizó dividiendo a los compañeros en equipos de 5 o 6 integrantes. Se repartieron revistas, periódicos, tijeras, resistol y una cartulina a cada equipo. Con este material se recortaron ilustraciones que representaran las ideas sobre la alfabetización de cada uno de los educadores para dar forma al collage. Posteriormente, cada equipo realizó la descripción e interpretación del Collage de otro equipo. Se continuó, haciendo la descripción e interpretación de las ideas plasmadas en el collage del propio equipo. Las conclusiones de este ejercicio se expresaron por escrito de manera individual.

Los educadores comunitarios tojolabales hablaron de que:

- La alfabetización nos sirve para poder defender nuestros propios derechos, tanto personales como para nuestras comunidades.
- La alfabetización es una parte muy importante para los niños y la comunidad, para que se entienda como es la acción de la educación.
- Saber leer y escribir nos sirve para resolver mejor los problemas que enfrentamos en nuestra vidas.

- La alfabetización es como una educación para saber muchas cosas y formas para respetar y disciplinar, para saber como enseñar a los niños en el salón de clases y que se respeten entre ellos.
- Alfabetización no es solo saber leer y escribir, sino que es también, comprender y reflexionar lo que se lee y lo que se escribe.
- La alfabetización es para enriquecer nuestras culturas presentes y entender a otras culturas.

Por su parte, los educadores tzeltales comentaron lo siguiente:

- Con la alfabetización podemos defender nuestros derechos. Todas las personas deben saber leer y escribir porque sino, no hay desarrollo de nuestros pueblos.
- La alfabetización es un derecho que tienen tanto los hombres como las mujeres, los niños y los ancianos.
- La alfabetización es necesaria en los adultos para que aprendan a leer y escribir y así puedan solicitar algunas de sus necesidades en cada comunidad para tener una vida mejor.
- La alfabetización les sirve a lo adultos para entender las tradiciones y reforzar la lucha revolucionaria pacíficamente, además para aprender más cosas.
- La alfabetización es importante para entender otras culturas y crear proyectos que solucionen algunas de las necesidades de la comunidad.
- Con la alfabetización se entiende la historia de otros pueblos y se comprende la lucha revolucionaria.

- La alfabetización es necesaria para poder compartir y enseñar a los que no saben y así juntos salir adelante.
- Con la alfabetización aprendemos a reflexionar, criticar y entender lo que se lee y escribe.
- Es importante la alfabetización porque así aprendemos a leer y escribir, así no nos engañan fácilmente.

Al siguiente día se dio paso a una segunda técnica denominada *"Maratón"*. Preparamos 14 tarjetas, las cuales contenían por un lado una letra de la palabra alfabetización y al reverso se anotó una de las reflexiones que los educadores expresaron por escrito en la técnica anterior seguidas de una pista que conducía a encontrar la siguiente tarjeta. Las tarjetas se distribuyeron en lugares estratégicos del centro de la comunidad. Los grupos fueron divididos en dos equipos de trabajo para la búsqueda de las tarjetas. Cuando el equipo encontraba una tarjeta se detenían a comentar la reflexión escrita en ella. Este procedimiento se repitió hasta localizar, en el salón de clases, la última tarjeta para formar la palabra ALFABETIZACIÓN. Al final, en reunión plenaria por grupo, se concluyó con una reflexión y la definición de una posición política y social sobre la importancia de la alfabetización.

3a. Fase: comprensión y análisis del método *"La Palabra Generadora"* de Paulo Freire.

Objetivo: Los educadores comunitarios comprenderán y aplicarán el método "La Palabra Generadora" de Paulo Freire para alfabetizar a sus comunidades.

Como en el curso anterior, la asistencia fue de aproximadamente 35 educadores comunitarios, se trabajó con dos grupos: uno integrado por educadores tojolabales y otro por tzeltales. Con cada grupo se realizaron las mismas actividades y se procuró tener los mismos avances.

Desarrollo del curso

El desarrollo de la fase comenzó con una reflexión crítica de las concepciones de la *"Educación Tradicional"* y la *"Educación Liberadora"*. Los educadores comunitarios analizaron las características propias de cada concepción y en torno a ellas hicieron comparaciones relacionando la teoría con su experiencia personal; cuando ellos estudiaron la primaria y secundaria, como educadores comunitarios activos y no activos; y con las expectativas que tenían de la educación como medio para la defensa de sus derechos individuales y los de la comunidad.

Las conclusiones a que llegaron, en ambos grupos, fueron que:

- La educación tradicional es correctiva y autoritaria, donde el maestro se la pasa hablando e imponiendo su palabra y pensamiento por la fuerza; a base de castigos, como comentó Amilcar, educador tojolabal de la comunidad Puebla Nueva: *"El maestro nos hinca sobre tablas con fichas de refresco o en piedritas a pleno sol*".
- El maestro enseña todo porque cree que los estudiantes no tienen nada que enseñar, no deja que el estudiante se exprese. Además que la educación tradicional enseña a obedecer y *"no enseña a exigir y defender nuestros derechos"*.

- La educación tradicional sirve más al gobierno que a las comunidades. En este sentido, Jorge, educador tojolabal de la comunidad San Miguel Chiptic, explicó que: *"La educación liberadora debe ser sembrada en la tierra para que agarre fuerza y se crezca porque es una educación que enseña a defender los derechos individuales y de la comunidad*.
- Con la educación liberadora todos los estudiantes pueden participar sin que el maestro los castigue y sin miedo a estar mal; también todos pueden decir su palabra y todos (maestros y estudiantes) aprenden juntos.

La finalidad de esta reflexión crítica, sobre los modelos tradicional y liberador de la educación, fue sensibilizar a los educadores comunitarios sobre el tipo de educación que quieren, para qué la quieren y a quién beneficia; así como la de establecer las bases teórico-filosóficas de donde parte Paulo Freire para proponer el método de alfabetización: *"La Palabra Generadora"*.

Una vez terminada esta actividad se dio paso al desarrollo teórico-práctico del método La Palabra Generadora. En este momento, los educadores aprenden el método y se convierten en sujetos de la alfabetización, es decir, son alfabetizados, ya que se identificaron deficiencias en lecto-escritura. Así, al mismo tiempo que se alfabetizaban, practicaban y aprendían como manejar, trabajar y alfabetizar con el método la Palabra Generadora.

a) Lectura y descripción de la realidad

1. El individuo describe su vida cotidiana en forma oral

Los educadores comunitarios realizaron una exposición oral de algún aspecto de la vida cotidiana de su comunidad. Los temas más abordados fueron:

- Con los educadores tojolabales: la milpa, la escuela tradicional, la escuela liberadora, la cultura (pérdida y recuperación), la religión y sectas religiosas, la cosecha, la injusticia, economía (la pobreza en que viven), la contaminación de los ríos y arroyos (las enfermedades que esto genera) y la familia.
- Con los educadores tzeltales: costumbres (pérdida y recuperación, respeto a los mayores, modernidad), tradiciones (pérdida de la lengua Tzeltal), creencias mitológicas (la celebración del 3 de mayo), religión, trabajo colectivo, pérdida de la medicina tradicional (hierbas) y contaminación del agua (como fuente de enfermedades).

2. Se selecciona el tema más abordado por los participantes

Los capacitadores y los educadores comunitarios seleccionamos los temas más abordados en relación con la frecuencia con que se habló de ellos. Cabe señalar que fueron varios los temas y no uno solo como lo señala Freire, debido a que los educadores así lo pidieron, ya que, las condiciones espacio-temporales son diferentes a las de los grupos sociales con los que trabajó este autor.

Los educadores tojolabales trabajaron los siguientes temas: La Milpa, Educación y Cultura. Por su parte, los educadores tzeltales trabajaron el tema: Costumbres y Tradiciones.

Los temas fueron discutidos y analizados en equipos de 7 y 8 integrantes por grupo étnico. Al final, cada equipo escribió un resumen de las conclusiones a que llegaron. En ambos grupos, los equipos trabajaron en la forma que ellos mismos se organizaron y en el lugar que ellos eligieron (el salón de clases o al aire libre). Los asesores apoyamos a los equipos cuando ellos lo requerían.

3. A partir del tema seleccionado se acopia un universo de palabras

Cada equipo hizo una lectura de las conclusiones a que llegaron del tema que discutieron y analizaron. Durante esta lectura se seleccionaron los vocablos más importantes y significativos para los grupos étnicos y se formó un universo de palabras para cada tema. Cada propuesta de palabra para formar parte del universo de palabras era argumentada para la aprobación del grupo.

Universo de palabra de tema “La Milpa”, propuesto por los educadores tojolabales:

- oxígeno	- fertilizante	- pensar	- tener
- vida	- crecer	- familia	- trabajo
- naturaleza	- secar	- lluvia	- calor
- conservar	- realidad	- limpiar	- sanjas
- sana	- suficiente	- producción	- cuidar
- diferente	- plantas		

Universo de palabras del tema “Educación”, propuesto por los educadores tojolabales:

- saber	- aprender	- leer	- escribir
- defender	- derecho	- personal	- comunidad
- respeto	- comprensión	- facilite	- salud
- deporte	- escuela	- luz	- abrir
- camino	- trabajo	- realizar	- sector

Universo de palabras del tema “Cultura” discutido por los educadores tojolabales:

- olvidado	- instrumento	- pasado	- fiesta
- indígena	- propio	- usar	- vergüenza
- gobierno	- ropa	- costumbre	- vivimos
- lengua	- materna		

Universo de palabras del tema “Costumbres y Tradiciones”, discutido por los educadores tzeltales:

- celebración	- atole	- maíz	- comunidad
- dioses	- visitas	- todos	- tambores
- banderas	- flautas	- ancianos	- incienso
- flores	- baile	- manantial	- sal
- comida	- vela	- cohetes	- misa
- siembra	- ruido	- descanso	- semana
- carne	- habitantes	- instrumentos	- promesas
- salud	- oración	- agua	- lluvia
- nosotros	- cuevas	- cosecha	- creencia
- iglesia	- dar	- sueños	- creer

4. Se seleccionan las palabras con mayor riqueza fonética que presentan grados diversos de complejidad semántica y de uso cotidiano

Los grupos hicieron una selección de palabras (tratando de cumplir con las especificaciones descritas en la instrucción) de los universos propuestos. Las palabras elegidas fueron las *"Palabras Generadoras"* con las cuales se trabajó más adelante. La elección de palabras se realizó mediante propuestas argumentadas por cada miembro del grupo.

Palabras seleccionadas por los educadores tojolabales, de los temas: La Milpa y Educación y Cultura.

- oxígeno	- lluvia	- escuela	- usar
- producción	- plantas	- leer	- indígena
- naturaleza	- derecho	- respeto	- salud
- sana	- luz	- trabajo	- olvidado
- ropa	- materna	- fiesta	- vergüenza

Palabras seleccionadas por los educadores tzeltales, del tema: Costumbres y Tradiciones:

- celebración	- maíz	- comunidad	- ancianos
- flores	- manantial	- vela	- misa
- siembra	- descanso	- habitantes	- instrumentos
- salud	- agua	- lluvia	- cuevas
- cosecha	- iglesia	- sueños	

Con los educadores tojolabales, el curso se cerró con la división silábica de las palabras generadoras. Con los tzeltales, se concluyó con una práctica en la que dos educadores impartieron una clase de los temas desarrollados durante este curso. En esta práctica se observó el grado de comprensión de la técnica *La Palabra Generadora*, así como, el manejo de la misma para la alfabetización de los niños y adultos de su comunidad. Como resultado, podemos señalar que el manejo de la clase fue aceptable. Creemos que con una capacitación constante, los educadores mejorarán sus posibilidades para cumplir con la tarea que les fue asignada por su comunidad.

Cuarto curso de capacitación

En este curso se siguió desarrollando la fase 3: Comprensión y análisis del método *"La Palabra Generadora"* de Paulo Freire.

En este curso se trabajó por grupo étnico. Los grupos se dividieron en dos subgrupos (tojolabales 1 y A; y tzeltales 1 y A). La división de los grupos se realizó porque en la clase de matemáticas se planeó unificar el aprendizaje de los educadores. Esto no alteró el curso de alfabetización, ya que, se trabajó conforme a lo planeado, logrando el mismo avance con los diferentes subgrupos.

Desarrollo del curso

Con los tojolabales se hizo un recordatorio-resumen más preciso de lo estudiado en el curso anterior, debido a que con ellos no se pudo realizar la clase práctica en el curso anterior.

Con los tzeltales se hizo un breve recordatorio-resumen de lo estudiado en el curso anterior. Posteriormente se trabajó en la división silábica de las palabras generadoras seleccionadas. Cada educador comunitario dividió una palabra generadora en sílabas. Con estas actividades los compañeros tojolabales y tzeltales se nivelaron en el avance del método *"La Palabra Generadora"*.

5. Ficha de Descubrimiento

En esta etapa, los subgrupos seleccionaron una *Palabra Generadora* para trabajar la ficha de descubrimiento. En cada subgrupo se realizó una discusión sobre la palabra generadora elegida. Para esta discusión se sugirió la participación de todos y cada uno de los compañeros educadores, tal solicitud fue aceptada y cada educador dio su opinión en torno al concepto en discusión.

El subgrupo Tojolabales 1 eligió la palabra: DERECHO. El subgrupo Tojolabales A seleccionó la palabra: NATURALEZA. Los subgrupos Tzeltales 1 y A eligieron la palabra COMUNIDAD. Cada palabra fue dividida en sílabas: de-re-cho; na- tu-ra-le-za; co-mu-ni-dad; y se formaron las familias fonéticas de cada una de las sílabas que componen cada una de estas palabras, tal como lo señala Freire: La familia fonética de la sílaba **de** es: da, de, di, do, du. Posteriormente se procedió a formar la *Ficha de Descubrimiento,* también conocida como *Familia Fonética* de cada palabra.

Ficha de descubrimiento de la palabra generadora DERECHO, del subgrupo Tojolabal A:

derecho

de-re-cho

da de di do Du

ra re Ri ro Ru

cha che chi cho Chu

Ficha de descubrimiento de la palabra generadora NATURALEZA, del subgrupo Tojolabal 1:

naturaleza

na-tu-ra-le-za

na ne Ni no nu

ta Te Ti to Tu

ra Re Ri ro Ru

la Le Li lo lu

za ze Zi zo zu

Ficha de descubrimiento de la palabra generadora COMUNIDAD, de los subgrupos Tzeltal 1 y A:

comunidad

co-mu-ni-dad

ca ce ci co cu

ma me mi mo mu

na ne ni no nu

dad ded did dod dud

Las familias fonéticas fueron leídas de manera horizontal, primero y de manera vertical, después. Al mismo tiempo que se leía la ficha

de descubrimiento de manera vertical, los educadores encontraron que se podían formar otras palabras con las familias fonéticas de cada palabra, por ejemplo: de **da-ra-cha** se forma la palabra **racha**.

Después se combinaron lo diferentes fonemas de la ficha de descubrimiento para formar todas las palabras posibles con esa ficha. Durante el ejercicio no se limitó la formación de palabras no existente o sin significado conocido, por ejemplo: **recha**. Lo importante era que el alfabetizado descubriera y aprendiera que relacionando sílabas (fonemas) se forman las palabras. Hasta este momento no es importante la ortografía, por ejemplo: **zolo**, la cual surge de palabra NATURALEZA.

Cuando terminó el ejercicio de descubrir palabras, se procedió a hacer una depuración de palabras generadas para quedarnos con las palabras que si tienen significado. Las acepciones de las palabras eran explicadas por los propios educadores comunitarios y los asesores.

A manera de autoevaluación, cada uno de los educadores eligió una palabra generadora para elaborar una ficha de descubrimiento y proceder a generar palabras, para después exponerla al grupo. Las exposiciones se realizaron con fluidez y dinamismo, demostrando que el tema fue comprendido y aprendido.

Quinto curso de capacitación

En este curso se integraron tres nuevos educadores del Ejido Morelia; así como dos maestros oficiales, a los cuales se les vio con

desconfianza y no se permitió su integración a los cursos hasta que presentaron una carta de aceptación firmada por los responsables de la Comisión de Educación del Municipio Autónomo 17 de Noviembre. En la carta se afirmaba que los maestros oficiales eran compañeros y por eso se integrarían a los cursos.

La desconfianza a la integración a los cursos de los dos maestros oficiales (egresados de normal rural), se debía a que ellos trabajan en escuelas de gobierno y podía ser que su presencia alterara el proceso de formación de los educadores comunitarios. Asimismo, los maestros fueron vistos como posibles espías que pudieran delatar el trabajo y a los propios educadores con el gobierno. Sin embargo, en cuanto se conoció la firma de la carta que presentaron, no hubo mayor problema y fueron aceptados sin más desconfianza.

La llegada de los maestros de primaria motivó la realización de una asamblea para la presentación de la carta que los avalaba y la discusión de la forma en que se integrarían. Los dos maestros oficiales no tuvieron un estatus diferente al de los otros compañeros educadores. El hecho de estar preparados como maestros, no implicaba un trato especial y se incorporan a las clases como dos compañeros más.

Para este curso, la Comisión de Educación de la COMPAZ decidió volver a dividir a los educadores en tres grupos, atendiendo a criterios poco argumentados, como el de satisfacer únicamente las necesidades de la clase de matemáticas y/o el de tener tres grupos para que ninguno de los asesores tuviéramos tiempo sin clases. Estos criterios no consideraban aspectos como: el aprovechamiento

académico; el tiempo requerido para cada clase, de acuerdo con los temas a tratar; y la dinámica de la propia clase. Pero sobre todo, esta decisión no fue puesta a la consideración de la Comisión de Educación del Municipio Autónomo 17 de Noviembre, ni de Los Comités de Educación, tampoco de los propios educadores, además de que no fue evaluada con el equipo Nopteswanej.

La Comisión de Educación de la CONPAZ decidió actuar de una manera arbitraria debido a que se sentían propietarios del proceso de formación de los educadores comunitarios. Para ellos, el equipo Nopteswanej se convirtió en un intruso, ya que, nuestras propuestas de trabajo –comentadas con esa Comisión- comenzaron a ser bien vistas por los educadores y la Comisión de Educación del municipio rebelde, con quienes teníamos contacto directo y constante debido a que nosotros vivíamos en la comunidad de Morelia y las posibilidades de diálogo eran más amplias. Los compañeros de la CONPAZ vivían en San Cristóbal de las Casas y prácticamente sólo asistían a las comunidades los días del curso de capacitación.

Para las autoridades educativas del municipio autónomo, el trabajo y propuestas del equipo Nopteswanej eran más viables debido a que nosotros tomábamos en cuenta la dinámica cultural, económica y social que vivían las comunidades. Asimismo, la pertinencia de nuestras propuestas se debía a que el proyecto Nopteswanej no se encontraba sujeto a los requerimientos –prácticamente estrictos- que las agencias financieras –extranjeras en su mayoría- imponían a la CONPAZ, a cambio de apoyar económicamente su proyecto educativo.

Con relación a la organización del trabajo para este curso. En el equipo Nopteswanej aceptamos la propuesta de la CONPAZ debido a que en la materia de alfabetización la división de los educadores en dos o más grupos no afectaba la dinámica de la clase y el aprendizaje del método *"La Palabra Generadora"* por parte de los educadores comunitarios. Esta aceptación no excluyó una áspera discusión entre los compañeros de la CONPAZ y nosotros durante la asamblea realizada con los educadores al inicio del curso de capacitación, situación que se repitió en los siguientes cursos. Los resultados de estas sesiones alteraban la dinámica de los talleres de capacitación, además de provocar algunas suspicacias entre los educadores comunitarios. La CONPAZ insistía en discutir los métodos didácticos ante los compañeros educadores, como una estrategia que buscaba imponer sus propuestas.

Finalmente, los educadores se distribuyeron en la siguiente forma: a) Los tojolabales se integraron en un sólo grupo y b) Los tzeltales fueron distribuidos en dos grupos, quedando un grupo de educadores más avanzados que el otro. Pensamos que el mismo criterio debía aplicarse a los compañeros tojolabales pues entre ellos también había educadores con mejor aprendizaje que otros. La explicación que las compañeras de CONPAZ se restringió a señalar que de esta manera el trabajo sería más dinámico y se avanzaría más.

En la clase de alfabetización, evaluábamos los niveles de aprovechamiento de acuerdo con el trabajo, el interés y el progreso de cada uno de los educadores. Estos indicadores estaban relacionados con la conciencia que los educadores comunitarios

tenían acerca de la importancia del su responsabilidad educativa para el desarrollo de sus comunidades y la consolidación de las regiones autónomas zapatistas.

En la asamblea de inicio de este curso se crearon dos comisiones de trabajo integradas por educadores y capacitadores para atender las actividades derivadas de la realización de los talleres de capacitación y mejorar la dinámica de los cursos:

a) La Comisión de Limpieza tendría la tarea de entregar las instalaciones donde se realizaban los cursos (salones de clase, dormitorios y letrinas), en las condiciones en que la comunidad las proporcionó.

b) La Comisión de Evaluación se encargaría de observar, escuchar y platicar con los educadores todo lo relacionado con el desarrollo de las diferentes clases y con la comida.

Las comisiones asumieron la obligación de presentar una evaluación de sus labores en la asamblea de fin de curso.

Desarrollo del curso

Se continuó desarrollando la fase 3: Comprensión y Análisis del método *"La Palabra Generadora"* de Paulo Freire.

b) Acercamiento a la lecto-escritura

En esta etapa, los compañeros generaron palabras, oraciones y mensaje de uso cotidiano en su comunidad.

1. Descubrimiento de palabras con diptongo

Los educadores comunitarios continuaron trabajando con las fichas de descubrimiento, pero ahora agregando una vocal a las sílabas para formar diptongos y encontrar nuevas palabras. Este ejercicio se trabajó con fluidez debido a que los educadores aprendieron fácilmente la formación de diptongos con las sílabas existentes y descubrieron nuevas palabras relacionadas con su entorno y su visión de futuro.

2. Construcción de oraciones breves

Con todas las palabras encontradas, a partir de la ficha de descubrimiento de cada palabra generadora, procedimos a la construcción de oraciones breves y significativas para las comunidades Tojolabal y Tzeltal del Municipio Autónomo 17 de Noviembre.

Para facilitar la construcción y comprensión de oraciones breves, se incluyeron los artículos definidos "***el*** y ***la*****"** y los indefinidos **"*uno*** y ***una*****",** para precisar el genero de las cosas, personas y animales ; el conectivo ***"y"***, como palabra que une acciones y la disyunción ***"o"***, como vocablo que define diferencias. Consideramos que no era necesario comenzar a estudiar reglas lingüísticas con mayor detalle, ya que, lo importante era leer y escribir mensajes u oraciones breves. La riqueza de palabras descubiertas permitió la construcción de oraciones que comunican ideas significativas en los contextos social, político y geográfico de este municipio indígena.

Hasta este momento, la dinámica de la clase permitió que observaran se progresos en el aprendizaje del método *"La Palabra Generadora"*. Sin embargo, también se comenzó a detectar que algunos educadores no habían avanzado al mismo ritmo de los demás. Esto se debía a que éstos no habían concientizado el hecho de estarse formando como educadores comunitarios; a su edad, entre 13 y 14 años; a la falta de práctica del método, en sus comunidades no se imparte clases; además, la motivación no era suficiente para animar a los educadores más jóvenes.

La asamblea de cierre de curso fue coordinada por dos compañeros educadores, uno tzeltal y uno tojolabal. A ésta asistieron dos de los responsables de la Comisión de Educación del Municipio Autónomo 17 de Noviembre y los responsables del Comité de Educación de dos comunidades de este mismo municipio, estuvimos presentes los educadores y los equipos COMPAZ y Nopteswanej.

Inicialmente revisamos el reglamento que se propuso en la asamblea de cierre del curso anterior, debido a que los educadores de San Miguel Chiptic se habían retirado antes de que terminara ese curso. Se anexaron otras reglas que hacían falta para dar mayor cobertura a las necesidades de los cursos. La creación de este reglamento fue propuesta de los compañeros educadores de la comunidad de Jalisco, ya que, se molestaron mucho por la falta de respeto de los educadores de San Miguel Chiptic hacia los cursos de capacitación.

Reglamento Interno de los cursos de formación de educadores comunitarios:

- Cumplimiento del horario de los cursos.
- Nombrar comisiones de trabajo al inicio de cada curso.
- Cumplir con los acuerdos a los que se llegue en la asamblea de inicio de curso.
- Se debe pedir permiso para salir antes de que termine el curso o si se va a faltar.
- Se debe respetar la participación de los compañeros educadores (levantar la mano para pedir hacer uso de la palabra).
- Respetar a la comunidad sede de los cursos.
- Si algún compañero desea integrarse a los cursos, debe pasar por el acuerdo de la Comisión de Educación y por la asamblea general.
- En el trabajo de los educadores, debe ser prioridad la lucha por una mejor educación y el bienestar de las comunidades y no el dinero.
- Si no se cumple con el reglamento: en primer lugar, se informará a la Comisión de Educación y en segundo, se comentará a los miembros de la comunidad y ellos decidirán que hacer.

Posteriormente, uno de los responsables de educación del Municipio Autónomo 17 de Noviembre, expresó la necesidad de que los educadores siguieran preparándose para que en un futuro pudieran ser maestros de su comunidad. Dijo que por el momento era muy difícil que todos los educadores fueran maestros comunitarios debido a los siguientes motivos: casi ninguna comunidad podía pagar el servicio que los educadores darían en sus comunidades o éstas no contaban con los recursos para apoyarlos con alimentos o con trabajar su milpa; los padres de

familia de las comunidades piden que los estudios de sus hijos tengan reconocimiento oficial y si los educadores dan las clases, la Comisión de Educación del municipio autónomo no podría dar boletas de calificación.

A pesar de haber expresando lo anterior, el responsable de la Comisión de la Educación municipal trató de motivar a los educadores. Para concluir, habló de la elaboración de un proyecto de educación que posiblemente sería financiado y que en el caso de resultar favorable, parte del dinero se destinaría a pagar a los educadores comunitarios para que por lo menos continuaran en los cursos de formación y capacitación. Mencionó que los asesores también tendríamos ayuda económica, ya que, al equipo Nopteswanej nadie nos apoya y así estábamos prestando el servicio a las comunidades.

Cuando los responsables de la Comisión de Educación del Municipio Autónomo 17 de Noviembre hablaron de la posibilidad de pagar a los educadores, éstos se animaron porque entonces podrían dedicar más tiempo a la educación de sus comunidades. En equipo Nopteswanej consideramos que era riesgoso prometer dinero a los educadores, pues ya se tenía un antecedente (el caso PEICASEL) que atrajo a un gran número de educadores pero al enterarse de la suspensión del apoyo económico, muchos de ellos abandonaron los cursos de capacitación. Para los educadores la prioridad es mantener a su familia o, en otros casos, contribuir en el gasto familiar. La precariedad económica de las comunidades hace imposible cualquier tipo de ayuda y/o pago para que sus educadores se dediquen a la tarea educativa.

La Comisión de Educación del municipio autónomo descuidaba la coordinación con los educadores comunitarios y con el equipo de asesores para ir dando solución al problema de la educación en este municipio. Muchos de los educadores se quejaban constantemente de que ninguna persona de la Comisión asistía a los cursos para verificar como se trabajaba y tampoco llegaban a la asamblea de cierre de curso para escuchar los problemas a los que se enfrentaban en sus respectivas comunidades. Finalmente, los educadores reclamaron a la Comisión se les explicara por qué no están dando clases en sus comunidades.

Ante esta situación, los educadores comunitarios exigieron la presencia, en cada curso, de por lo menos uno de los responsables de la Comisión de Educación del municipio autónomo para que participaran en el trabajo de formación de los propios educadores y se enteraran de los problemas y necesidades que se presentaban en los cursos y entonces, colectivamente, encontrar las soluciones pertinentes para casos específicos. La Comisión de Educación se comprometió a acompañar más de cerca el proceso de formación y capacitación de los educadores comunitarios.

Sexto curso de capacitación

En la asamblea de inicio de curso se revisó el Reglamento Interno de formación de los educadores comunitarios, el cual fue aprobado por consenso.

Por su cuenta, la Comisión de Educación de CONPAZ presentó una propuesta con modificación a los horarios de trabajo con los grupos.

Esta propuesta provocó contrariedad entre las compañeras de la CONPAZ y nosotros debido a la forma en que prácticamente se nos impuso tal propuesta. Los miembros de la CONPAZ, sin mayor argumento, expresaron una supuesta necesidad de cambiar los horarios para mejorar el desarrollo de las clases. En este sentido, consideramos que los cambios atendían a objetivos personales de las compañeras y no eran producto de una evaluación objetiva de la dinámica de las diferentes materias del curso. Sin embargo, el horario fue aprobado aún con la inconformidad del equipo Nopteswanej.

Durante esta asamblea se creó una Comisión de la Comida, la cual tenía como funciones: a) determinar el menú del día, procurando que éste fuera variado y suficiente; b) informar a las cocineras de los horarios del desayuno, la comida y la cena para que los alimentos estuvieran listos en las horas acordadas. Para la creación de ésta comisión se consideró la inconformidad de los educadores por la repetición del menú y la escasez de los alimentos.

A este curso se integraron nuevos educadores, dos compañeras tzeltales del Ejido Morelia y tres compañeros tojolabales de la comunidad La Florida. Esto motivó que se reorganizaran los grupos, quedando los cinco nuevos educadores en el grupo de los tojolabales menos avanzados, para que pudieran ponerse al corriente lo antes posible y, en la medida de lo posible, no alteraran la dinámica de los otros grupos.

La integración de nuevos educadores comunitarios siempre provocó problemas en la dinámica de los cursos de capacitación. Buscarles

un lugar en los grupos era difícil debido a los avances que se tenían, pero eran compañeros de comunidades que requieren de educadores comunitarios y ante esto, se buscaba la mejor opción para todos.

En el equipo Nopteswanej considerábamos que la integración de nuevos educadores al curso debía hacerse por períodos y, además, los aspirantes tendrían que cumplir con una serie de requisitos mínimos (perfil) para su incorporación a los cursos de formación y capacitación de educadores comunitarios.

Desarrollo del curso

En este curso se continuó desarrollando la fase 3:
Comprensión y análisis del método “La Palabra Generadora” de Paulo Freire.

3. Intercambio de mensajes.

El individuo crea oraciones y enunciados para expresar su pensamiento y comunicarse en forma oral y escrita.
El ingreso de cinco nuevos compañeros al curso de formación y capacitación de educadores comunitarios motivó que la clase de alfabetización tomara dos formas en su dinamismo:

a) En el grupo donde se incorporaron los nuevos educadores se trabajó de la siguiente manera: el grupo se dividió en dos subgrupos; los que habían asistido regularmente y los educadores nuevos. Con los primeros, se hizo un repaso del método *“La*

Palabra Generadora”, el cual sirvió para evaluar el grado de comprensión del método en estos educadores. Con los segundos, se inició un trabajo intensivo del método, para nivelarlos lo antes posible con el resto de sus compañeros.

En el repaso-evaluación, realizado con los educadores que asistían regularmente, nos dimos cuenta de las dificultades que este grupo tenía en la comprensión del método. Estas dificultades se debían a que los educadores no estudiaban el método en sus casas y como la mayoría no estaba dando clases en su comunidad, no había práctica y el método se les olvida. Otra de las causas, era el interés que ponían durante el curso a la clase de alfabetización, a veces mostraban aburrimiento y en otras ocasiones se dedicaban a jugar y no atendían la clase. La distancia temporal, la última semana de cada mes, resultaba bastante significativa cuando no había práctica del método.

Este grupo sufrió modificaciones en el segundo día de clases. Los tres nuevos educadores tojolabales fueron integrados al grupo donde estaban todos los educadores tojolabales. Esta modificación la realizó el equipo de la CONPAZ, de manera arbitraria, atendiendo a las necesidades de la materia de lecto-escritura, donde la clase tenía que ser traducida a la lengua tojolabal, debido a las dificultades existentes en el uso de la lengua española entre los educadores y la asesora de la materia. El cambio de grupo de los tres nuevos educadores tojolabales rompió la dinámica con que se comenzó a trabajar con los cinco nuevos educadores en la clase de alfabetización.

La falta de comunicación entre las compañeras de CONPAZ y nosotros se acentuó a partir de una platica informal que se tuvo con un compañero promotor de salud del municipio autónomo. En esta conversación, la Comisión de Educación de la COMPAZ se adjudicó el papel de dirección de los cursos de educación, sin antes ser nombrada como tal y nos excluyó de los planes de integrar los esfuerzos de las *comisiones municipales* –de salud , producción, educación, entre otras- para generar un plan de desarrollo integral en este municipio autónomo. Cuando nosotros expresamos que también podíamos cooperar en la materialización de esta idea con la participación en la construcción de un Modelo Alternativo de Educación, hubo irritación en las compañeras de la COMPAZ porque nos estábamos incluyendo en algo que ellas consideraban como propiedad exclusiva. La consecuencia de esto fue el cambio de grupo de los tres nuevos educadores tojolabales sin que se realizará una evaluación previa entre todos los asesores de los cursos de formación de educadores comunitarios.

Esta situación fue resuelta en la clase de alfabetización, ya que, como éramos dos los asesores, podíamos dividir a los grupos en dos subgrupos y así atender a cada subgrupo sin alterar la dinámica de los educadores más avanzados.

b) En los grupos con más avance se continuó trabajando la generación de oraciones simples y compuestas, construidas con las palabras formadas de cada una de las fichas de descubrimiento.

Los grupos fueron divididos en dos equipos, los cuales eligieron un conjunto de cinco palabras generadoras para trabajarlas hasta

construir textos breves, el procedimiento fue el siguiente: a) se construyeron fichas de descubrimiento; b) se descubrieron nuevas palabras (con todas las sílabas de las fichas de descubrimiento y con diptongo); c) se formaron oraciones simples; d) se formaron oraciones compuestas -con el uso de artículos definidos e indefinidos, la disyunción ***"o"*** y el conectivo ***"y"***-; y e) se construyó un texto que fue intercambiado entre los equipos.

Esta dinámica de trabajo sirvió de autoevaluación y nos dimos cuenta (educadores y asesores) de que en estos grupos la comprensión del método era bastante aceptable, ya que estos educadores estaban conscientes del papel que desempeñaban y continuarán desempeñando en su comunidad. Entre estos educadores existía mayor interés en su formación como educadores comunitarios, por lo cual había más atención en la clase y también estudiaban el método durante el tiempo que no había curso. Otro factor favorable, era que se contaba con la asistencia de educadores que ya estaban dando clases en sus comunidades, además de la participación de los compañeros maestros de escuelas oficiales.

Séptimo curso de capacitación

En este curso, la asistencia de educadores comunitarios disminuyó considerablemente debido a que se estaban llevando a cabo varias actividades políticas en la región que requerían de la participación de los educadores. Una de las actividades que se estaban realizando fue una marcha-mitin en Altamirano (cabecera municipal federal) para exigir al presidente municipal mayor atención a las

comunidades indígenas de esta demarcación territorial. Por otro lado, algunos educadores participaban en el Primer Encuentro Juvenil Regional que se realizaba en el municipio autónomo *“Ernesto Che Guevara”*.

Durante los dos primeros días del curso, algunos compañeros educadores llegaban y otros salían de la comunidad 10 de Abril (sede de este curso), pues como ellos comentaban: *“su tiempo de estar en la marcha había terminado y por eso llegaban al curso y el tiempo de otros apenas iniciaba por eso tenían que retirarse*.*”*

Los equipos CONPAZ Y Nopteswanej propusimos posponer la realización de este curso. La propuesta fue rechazada tajantemente por los educadores comunitarios presentes porque, argumentaron, todos hicieron su esfuerzo para llegar al curso y no era justo regresarse sólo porque no estaban todos, por ello se continuó el curso con la variante, previamente consensuada, de que se daría un repaso general en todas las materias.

Por su parte, la Comisión de Educación de la COMPAZ integró a dos nuevas personas al equipo de asesores: una estudiante universitaria con experiencia en la materia de español y a un maestro de educación física. Las compañeras de la COMPAZ nunca nos comentaron de la integración de estas personas, sin embargo, ya estaban participando como observadores y como ayudantes cuando era necesario (la universitaria apoyaba en la clase de lecto-escritura explicando algunos conceptos que los educadores no entendían y el maestro de educación física hacía algún juego cuando algún educador se dormía durante las clases).

Las compañeras de CONPAZ se emocionaban fácilmente cuando una persona les hablaba de educación y de cómo mejorar los cursos de formación de educadores comunitarios, así es que muy continuamente nos hablaban de la posibilidad de integrar a nuevas personas. La integración de dos nuevas personas al equipo de asesores fue resultado de esta emoción y no de una evaluación y análisis sobre la pertinencia pedagógica de la incorporación de nuevos asesores. Para nosotros la evaluación era importante para conocer la propuesta de los nuevos compañeros y así definir formas de trabajo que enriquecieran la formación de los educadores.

Desarrollo del curso

En este curso únicamente se dio un repaso del método *"La Palabra Generadora"*.

En cada uno de los grupos se nombró una persona para que impartiera la clase (como si fuera el maestro). La persona elegida explicó los pasos del método de *"La Palabra Generadora"*, con ejemplos contextualizados en las diferentes manifestaciones de su cultura y trató de que todos participaran para definir con mejor claridad las técnicas del método La Palabra Generadora.

El grupo tzeltal A era el que mejor trabajaba. Estos educadores participaban y ponían mucho interés en las clases, lo cual permitió observar como la mayoría aprendía el método de alfabetización de Paulo Freire. Asimismo, verificamos que el método La Palabra Generadora era puesto en práctica de manera eficiente por el educador comunitario en turno.

El grupo tzeltal B, a veces desilusionaba mucho, eran educadores un poco flojos y no recordaban con facilidad lo que se enseñaba en los cursos anteriores. Entre los nuevos integrantes había algunos muy jóvenes, quienes no eran consientes del compromiso que adquirían como educadores comunitarios, además de la limitantes académicas para comprender la metodología de La Palabra Generadora.

El grupo de tojolabales generalmente era mayor que los de los tzeltales, aún en las circunstancias que en este curso se presentaron, por lo cual no era posible observar con detenimiento el grado de comprensión del método de alfabetización La Palabra Generadora. La indisciplina que este grupo comenzó a mostrar desde el último curso realizado en la comunidad tzeltal Jalisco, cuando se retiraron antes de concluir el curso correspondiente a ese mes, era otro factor que dificultaba concretar avances con los educadores tojolabales.

Con cada grupo se cerró el curso de manera diferente debido a la dinámica y las características de cada uno. Con el grupo tzeltal A y el de tojolabales se concluyó con el repaso del método de “La Palabra Generadora”. En el grupo tzeltal B, los educadores se mostraron un tanto displicentes y tomaron el repaso con muy poco interés.

Octavo curso de capacitación

La planeación de este curso requirió de un día de trabajo entre los equipos de la CONPAZ y Nopteswanej, en San Cristóbal de las

Casas. En esta reunión se definió la forma en que participarían (a partir de este curso) los dos compañeros que se integraron como capacitadores en el curso anterior: la estudiante universitaria apoyaría en la clase de lecto-escritura; y el maestro de educación física impartiría la clase de animación y educación física.

La realización de este curso se pospuso para la primera semana de octubre. Esta decisión se tomó debido a la situación de tensión –alerta roja, ante una posible ofensiva militar del Ejército Federal- que se generó en las comunidades indígenas zapatistas por la suspensión de los diálogos de San Andrés Larrainzar, en septiembre de 1996. No todos los educadores fueros informados del cambio de fecha de este curso, por lo cual algunos llegaron a la comunidad sede en la fecha prevista. Estos educadores no asistieron al curso en la nueva fecha.

El rompimiento de las negociaciones entre el Gobierno Federal y el Ejército Zapatista de Liberación Nacional generó una serie de especulaciones en torno a la posible llegada de maestros de la SEP a las comunidades zapatistas –donde hay escuelas- para hacerse cargo de la instrucción escolar de los niños de esas localidades indígenas. La preocupación de los educadores comunitarios no carecía de sustento. Durante los meses de noviembre a diciembre de 1996, los maestros oficiales se presentaron en las comunidades indígenas zapatistas para retomar la titularidad de la educación –con el consentimiento de la comunidad-, como sucedió en el ejido Morelia.

El día 30 de septiembre se realizó una reunión entre los representantes de los educadores y el equipo asesor con la finalidad de evaluar los siguientes aspectos: el desarrollo de los cursos; y la situación político social presente en cada una de las comunidades que contaban con educadores y se esperaba la llegada de maestros oficiales o ya los había. En esta sesión se definieron las actividades que se desarrollarían en este curso y se finalizó con una propuesta de plan de trabajo para cada comunidad, el cual quedaría bajo la responsabilidad de los educadores comunitarios.

Acuerdos de la sesión previa al curso:

- Identificar prioridades educativas en las comunidades del Municipio Autónomo 17 de Noviembre.
- Requerir que los educadores tengan disposición para trabajar en sus comunidades.
- Informar a las autoridades comunitarias del trabajo que realizan los educadores durante los cursos de capacitación y lo que se espera para el futuro educativo de las comunidades (una vez que los maestros oficiales repitan los vicios de abandono de labores e inasistencia a clases, como históricamente ha sucedido en estas comunidades). Las autoridades tendrían que tratar el asunto en asamblea comunitaria en sus respectivas localidades para que se continué apoyando la formación de educadores comunitarios.
- Los educadores que aun no imparten clases en sus comunidades deberán comenzar ha hacerlo para que la población los vea trabajar y les de más apoyo. Por ello se requiere buscar espacios en la comunidad donde los educadores

puedan poner en práctica los conocimientos adquiridos en los cursos y además colaboren con la población.

- Los equipos CONPAZ y Nopteswanej nos comprometemos a buscar especialistas en pedagogía que brinden asesoría a los educadores para que éstos puedan trabajar con los niños de sus comunidades.
- Se propondrá a las comunidades que los educadores comunitarios trabajen en la alfabetización de los adultos.
- Se deben definir los objetivos y planear los tiempos y programas con los que trabajarán los educadores en su respectiva comunidad.

Asimismo, se acordó que a partir de este curso las clases serían de una hora, de este modo las sesiones se harían más dinámicas y no cansarían o aburrirían a los educadores; otro factor era que las materias no requieren de la misma cantidad de tiempo para alcanzar los objetivos propuestos para cada una. Finalmente, se nombraron las comisiones de aseo, comida, animación y evaluación para este curso.

En esta asamblea, los compañeros tojolabales solicitaron poder retirarse el penúltimo día de actividades debido a que tenían que participar en las actividades culturales que con motivo de la conmemoración del aniversario de la muerte del *"Che Guevara"* realizarían en su región. El permiso les fue negado, por las compañeras de la COMPAZ, con el argumento de que deberían quedarse a participar en la asamblea de cierre de curso, donde se tomarían decisiones importantes para los próximos cursos y para el trabajo en sus comunidades.

Desarrollo del curso

En la clase de alfabetización se trabajó en la revisión de una primera propuesta de un Manual de Alfabetización que elaboramos en colaboración con los educadores comunitarios durante los cursos de capacitación. Este manual serviría de apoyo didáctico a los educadores en la preparación de las clases de alfabetización que darán en sus respectivas comunidades. El manual contiene los pasos del método de *"La Palabra Generadora"* de Paulo Freire, pero con las adaptaciones que los propios educadores realizaron durante los cursos de formación y capacitación de educadores comunitarios del Municipio Autónomo 17 de Noviembre.

La revisión del Manual de Alfabetización tenía como objetivo que los educadores participaran activamente en la elaboración del mismo. Sin embargo, el objetivo se cumplió de una manera muy particular, ya que, los señalamientos y observaciones hechos a la propuesta del manual se limitaron al cambio de palabras complejas y de difícil comprensión para los educadores por palabras más sencillas y de fácil comprensión propuestas por ellos mismos. El cambio de palabras complejas por palabras sencillas se hacía una vez que habíamos explicado el significado de las palabras complejas. No hubo sugerencias u observaciones al contenido temático del Manual de Alfabetización.

Buscando una mayor participación en la elaboración del manual, se procedió a que los educadores realizaran una práctica en el uso del Manual de Alfabetización. La mayoría de los educadores participantes manejaron con cierta facilidad el manual, lo que nos

permitió evaluarlos positivamente en el conocimiento y comprensión del método *"La Palabra Generadora"*. Esta evaluación reveló las posibilidades de aplicación de este método para la alfabetización de los tojolabales y tzeltales de las comunidades del Municipio Autónomo 17 de Noviembre. Asimismo, detectamos que hacía falta explicación y especificidad en algunos de los pasos que forman esta propuesta de manual, lo que nos ayudó en la corrección final del Manual de Alfabetización.

No se logró una mayor participación de los educadores en la elaboración final del Manual de Alfabetización. Sin embargo, la revisión del mismo permitió un primer acercamiento de los educadores con lo que sería una de sus herramientas básicas durante la alfabetización de los miembros de sus comunidades. Durante este curso se pudo observar la necesidad de tener una clase donde se proporcionen elementos pedagógicos para el mejor uso del manual.

Una vez concluida la revisión del Manual de Alfabetización, se trabajó la pregunta: ¿Cómo resolver el problema de la educación en nuestras comunidades? La respuesta a este cuestionamiento debía ser representada en una obra de teatro en la que los educadores mostraron la problemática educativa que enfrentan en sus comunidades. Para la identificación de los problemas educativos se realizó una discusión colectiva con los educadores, por grupo étnico. Los educadores comunitarios concluyeron lo siguiente:

- La presencia de maestros oficiales que no enseñan bien a los niños porque desconocen los usos y costumbres de las comunidades.

- Los maestros oficiales sólo asisten uno o días a la semana a dar sus clases.
- Los maestros oficiales utilizan métodos de enseñanza autoritarios y represivos (castigos físicos, sarcasmos y desprecio por los indígenas y su cultura).
- Las comunidades ya no desean la presencia de los maestros oficiales, sin embargo no pueden despedirlos porque: *¿quién va a enseñar a los niños a leer, escribir y a hacer cuentas?*, comentan los propios habitantes de estas localidades indígenas. Es decir, falta confianza en los educadores comunitarios.

En la misma sesión de trabajo, los educadores presentaron las siguientes alternativas de solución:

- Decidir en asamblea comunitaria el despido de los maestros oficiales y elegir a algunos compañeros de la misma comunidad para que ellos se encarguen de la educación de los niños. Sin embargo, surgió el problema de como dar reconocimiento oficial (boletas de calificación) a los estudios que impartirían los educadores comunitarios.
- Se expresó que lo importante es que los niños aprendan a leer, escribir y a hacer cuentas aunque no tengan una boleta de calificaciones, por lo tanto, los educadores comunitarios son una alternativa para atender el problema de la educación en las comunidades del Municipio Autónomo 17 de Noviembre –en tanto el Gobierno Federal no se responsabilice de la educación de los indígenas en México, particularmente de los de Chiapas-.

Las representaciones teatrales mostraron la situación coyuntural por la cual atravesaban las comunidades zapatistas de Chiapas,

después del rompimiento de los Diálogos de San Andrés Larrainzar. Los aspectos estructurales que los educadores identificaron entre los tojolabales y tzeltales del Municipio Autónomo 17 de Noviembre fueron: El posible inicio de labores de los maestros oficiales; no tener certeza del trabajo que los educadores realizaban en los cursos de formación y capacitación de educadores comunitarios, así como, de cuando los educadores podrían empezar a dar clases tanto a los niños, como a los adultos de sus respectivas comunidades.

En el último día de labores de este curso, se realizó una fiesta organizada por la Comisión de Animación, en la que todos los educadores participaron de diversas formas:

- Las mujeres participaron cantando canciones revolucionarias.
- Los compañeros tzeltales hicieron dos obras de teatro y participaron en la grabación de dos pequeños cuentos en la materia de matemáticas.
- Los compañeros tojolabales presentaron la obra de teatro que trabajamos en la materia de alfabetización y cantaron canciones revolucionarias.
- Los equipos Nopteswanej y COMPAZ participamos con la lectura de poesías.
- La actividad concluyó con un baile popular, el cual fue animado por el grupo sensación del momento: “Los Indios del Sureste”, originario de la comunidad tzeltal Jalisco, dos de sus integrantes son educadores comunitarios.

Es importante mencionar que la comunidad de Jalisco participó de manera entusiasta en las actividades culturales y en el baile

popular. La calidez de estos compañeros y compañeras tzeltales fue siempre característica vital para el avance del proyecto Nopteswanej y de los cursos de formación de educadores comunitarios.

En la asamblea de cierre de curso se definieron algunas ideas de cómo poder avanzar en las comunidades en lo relacionado a la educación. Los educadores comunitarios propusieron lo siguiente:

- Los educadores deben reunirse con sus comunidades para juntos determinar como pueden resolver el problema de la educación en cada comunidad.
- El Presidente de la Comisión de Educación debe ir a cada comunidad a identificar los problemas de cada una de éstas y dar a conocer la propuesta de los educadores comunitarios.
- Solicitar a la comunidad que den permiso a los niños para ir a clases con los educadores comunitarios.
- Se deben realizar programas culturales en las comunidades, organizados por los educadores.
- Promover la realización de cursos de alfabetización para adultos.
- Realizar los talleres de educación en las diversas comunidades de los educadores para que se vea el trabajo que se realiza durante los cursos.
- Es una obligación para los educadores: poner en práctica los conocimientos recibidos en los cursos de capacitación para mostrar a las comunidades que ellos pueden educar mejor que los maestros oficiales.
- Programar reuniones de trabajo entre los educadores, asesores y la Comisión de Educación del Municipio Autónomo 17 de

Noviembre, con la finalidad de evaluar continuamente los resultados de los cursos de capacitación.

La tensión generada por el rompimiento de los diálogos de San Andrés Larrainzar provocó irregularidades en la continuidad de los cursos de formación de educadores comunitarios. El equipo Nopteswanej, en coordinación con la Comisión de Educación del Municipio Autónomo 17 de Noviembre, decidió concluir el Manual de Alfabetización, el cual sería entregado a los Comités de Educación de las comunidades y a los educadores comunitarios para su aplicación en la alfabetización de los niños y adultos de sus comunidades.

Las condiciones políticas y militares prevalecientes durante los últimos meses de 1996 y los primeros de 1997, las cuales alcanzaron niveles de *"alerta roja"* entre las comunidades de base zapatistas en el mes de febrero de 1997, impidieron que se concluyera cabalmente la primera parte del proyecto Nopteswanej. Lo ideal era realizar visitas a las comunidades donde los educadores daban clases para verificar la aplicación del Manual de Alfabetización y así realizar los ajustes necesarios –de acuerdo con las condiciones específicas de cada comunidad- durante los últimos cursos de capacitación en los que participaríamos. A pesar de estos obstáculos, pudimos terminar el Manual de Alfabetización, el cual forma parte del Programa Alternativo de Alfabetización.

Ante la amenaza de incremento del hostigamiento militar y paramilitar sobre las comunidades zapatistas del estado de Chiapas, no fue posible continuar con los talleres de formación y

capacitación de educadores comunitarios –no se podía poner en riesgo la integridad física de los educadores y la del equipo asesor-. En febrero de 1997, el equipo Nopteswanej y el Comité de Educación del Municipio Autónomo 17 de Noviembre decidimos finalizar nuestra participación en los cursos de formación y capacitación de educadores comunitarios.

Nuestra contribución al modelo educativo que se gesta en las comunidades indígenas zapatistas de Chiapas no concluía ahí. El Manual de Alfabetización generado durante 1996, el cual haríamos llegar al Comité de Educación municipal para la distribución entre los educadores comunitarios, sería el puente a través del cual nos mantendríamos participando desde la Ciudad de México. La sistematización de nuestra propia experiencia, reflejado en dos tesinas que entregaríamos al municipio rebelde 17 de Noviembre; las consultas que nos hicieran saber -por algún medio- en torno a estos trabajos y a la aplicación de método La Palabra Generadora; las visitas que al menos cada dos años realizamos a la comunidad de Morelia, durante las cuales conocemos los avances del modelo educativo que se está desarrollando y la recomendación y aportación de material didáctico representan las formas en que continuaríamos participando en la construcción de un modelo alternativo de educación para las comunidades indígenas.

Conclusiones

1. Aprender haciendo

Los ancianos del Ejido Morelia suelen decir que *"empezamos a conocer desde el momento en que nacemos"* (Don Caralampio, anciano tzeltal del Ejido Morelia). A ese pensamiento se agrega este: *"el conocimiento es interminable"*. A éste se suma, además, *"escuchar, mirar, trabajar, aprender"*.

Las sociedades, las culturas, en cualquier época siempre pusieron interés por el conocimiento. Los pueblos de América no son la excepción; nuestros pueblos, en particular el maya también se preocupó por desarrollar un procedimiento de aprendizaje, su educativo.

Conocer y aprender constituye un aspecto fundamental de las comunidades indígenas; la inquietud como elemento clave para apropiarse del conocimiento es algo latente en la cotidianidad de la población. La visión del conocimiento contribuye a que se defina el papel que éste debe cumplir en la comunidad. Así es visto como necesario para preservar una identidad y personalidad propia; como herramientas del conocimiento que faciliten el aprovechamiento de los recursos que están a su alrededor; como un medio indispensable para garantizar el futuro y como un instrumento fundamental para salvaguardar la integridad del entorno.

En este sentido, es posible observar el énfasis que ponen los indígenas zapatistas de Chiapas para el desarrollo de una

propuesta de un modelo educativo orientado a constituirse en albergue del conocimiento y cultura propios, en este caso, el de los pueblos Tzeltal y Tojolabal. La preocupación existente en los municipios autónomos indígenas zapatistas es promover un sistema educativo que dote a sus pueblos del conocimiento necesario para hacer frente e incluirse en la dinámica nacional e internacional. Así se trabaja para encontrar la forma de mantener los principios que rigen la vida comunitaria, como el de la reciprocidad, la equidad, la solidaridad y la toma de decisiones en asambleas comunitarias.

En los indígenas del municipio autónomo 17 de Noviembre destaca el interés por crear espacios físicos que permitan acercar a sus comunidades al conocimiento y saberes de las diversas culturas del mundo. Crean el centro cultural denominado Aguascalientes, llamado Caracol a partir del 2004, que es sede para la enseñanza y difusión de las diferentes artes del conocimiento. Para ellos, este proceso no consiste únicamente en el hecho de asistir a una aula y escuchar al profesor; el modelo educativo se construye en la cotidianidad de la familia y de la comunidad en general, es decir, cada acción educativa que se realiza está sujeta a la aprobación por consenso en asamblea comunitaria; la formación integral del individuo y la conciencia colectiva es entonces permanente.

La tradición oral constituye la principal herramienta para transmitir las enseñanzas a las nuevas generaciones, para imprimir en su conciencia su identidad cultural, para crear hábitos que garanticen la expresión de sus habilidades espirituales y manuales; en suma, para contribuir en el desarrollo de la comunidad. Educar para los tzeltales y tojolabales, del municipio autónomo 17 de Noviembre,

significa compartir con todo aquello que está a su alrededor; el entorno constituye la gran escuela, el espacio adecuado para entrenar su mente y poner en juego su ingenio y creatividad.

Otra de las características que podemos anotar sobre el sistema educativo que se desarrolla en las comunidades zapatistas es el sentido de libertad que se imprime en la conciencia de la población; la libertad es vista como un elemento fundamental del proceso educativo. En función de ésta, el interés por lograr la construcción de una sociedad libre, democrática y justa es el principal objetivo con el que se promueve la educación de las comunidades.

Entre los indígenas zapatistas, otra inquietud latente es considerar como prioridad apropiarse del conocimiento de la sociedad occidental. Esta necesidad es vista como algo emergente y por todos los medios, a su alcance, intentan que las nuevas generaciones aprendan a dominar la lengua y la escritura española. El interés por conocer e interpretar los diferentes códigos del español y en ocasiones de otras lenguas, orienta su trabajo en función de seguir manteniendo su lengua materna, en este caso, el tzeltal o el tojolabal. En ello está implícita la motivación por apropiarse de los códigos de la escritura para que las nuevas generaciones no olviden su patrimonio histórico y cultural.

Esta motivación es notoria en las diferentes generaciones. El sentido de la apropiación del conocimiento está presente en todo momento y se va adecuando a las nuevas circunstancias históricas que viven las comunidades indígenas. Marco Antonio, un niño tzeltal del Ejido Morelia, manifestó su interés por aprehender el

idioma inglés: *“enséñame a hablar en inglés”*. Morelia es una comunidad que concentra un alto porcentaje de la solidaridad de la sociedad civil nacional y extranjera con el neozapatismo. La interrelación de los tzeltales *morelianos* con extranjeros es prácticamente cotidiana.

2. Comunidades construyendo la diversidad y una educación pluricultural

La experiencia educativa en las comunidades indígenas se caracteriza por confrontar el modelo impuesto desde el poder político nacional. Su tiempo, en consecuencia, ha sido invertido para evitar que dichos sistemas se expandan y se institucionalicen en las comunidades. Educación y poder: hegemonía, subordinación, diversidad y educación son conceptos que en el transcurso de la historia de los pueblos indios han estado íntimamente ligados, al mismo tiempo que se han confrontado buscando la superación de dichas contradicciones.

El proceso educativo puesto en marcha se complementa con el surgimiento de movimientos culturales que reivindican el derecho a ser reconocidos como pueblos y culturas. Estos planteamientos se integran a las reivindicaciones de las comunidades indígenas del resto del país y van definiendo con mayor precisión su plataforma de lucha y el derecho a la autogestión de su proceso. La autogestión significa asumir el mando del movimiento indígena y constituirse en los portavoces directos de sus propias demandas.

Estos cambios coinciden con el proceso de la postergada reforma del Estado, en la construcción de un régimen democrático con una concepción plural, por la reivindicación de programas sociales que valoren el mejoramiento de la calidad educativa y el reconocimiento de la lengua materna como elemento esencial de educación. A pesar de la imposición de una reforma a la Constitución que no respeta lo acordado en las mesas de diálogo de San Andrés Larrainzar, plasmados en la Ley Cocopa; está reforma constituye un referente fundamental en el proceso organizativo de las comunidades y en el desarrollo del mismo sistema educativo. Importante no solamente por el hecho de tener la iniciativa de promover desde el Estado una política educativa dirigida a los indígenas, sino por el hecho de abrir el camino, aunque con ciertos recelos, a la participación de las organizaciones indias del país como un mecanismo para garantizar la transparencia de los objetivos de dicha política.

Con la construcción de un proyecto educativo autónomo para los indígenas zapatistas del estado de Chiapas podríamos afirmar que se avanza hacia la generación de un modelo educativo pluricultural que trata de responder a las expectativas de la sociedad indígena ante la sociedad nacional. El aprendizaje y apropiación del español, como lengua que es puente para la comunicación con los otros pueblos del mundo, incluidos en éstos los otros pueblos indígenas mexicanos: el Tjolabal, el Raramuri, el Zapoteca, el Mixteco y el resto de pueblos hermanos.

La propuesta zapatista se inserta en el marco del surgimiento de varias propuestas educativas que, de manera autónoma o ligadas a

instancias gubernamentales, fomentan el desarrollo de nuevas proposiciones metodológicas que enriquecen el análisis educativo y la definición de las mismas.

3. Pertinencia y viabilidad del método La Palabra Generadora de Paulo Freire.

El Proyecto Nopteswanej fue un esfuerzo que se vinculó con lo realizado por las propias comunidades zapatistas e instancias no gubernamentales, como el caso de la COMPAZ. Además de retroalimentarse con la visión zapatista de la educación. En este sentido, tenemos la certeza de que la propuesta teórica en que se sustenta la propuesta Nopteswanej, La Pedagogía de la Liberación de Paulo Freire, contribuye en la definición del modelo teórico metodológica que se está generando entre las comunidades indígenas del país.

El método *La palabra Generadora* es un referente sobre el cual avanza el proceso educativo del Municipio Autónomo 17 de Noviembre, según consta en las palabras de José Lino, educador de la comunidad tzeltal Jalisco y desde 1998 capacitador (instructor) de las nuevas generaciones de educadores comunitarios de este municipio rebelde: *"El modelo La Palabra Generadora lo hemos ido modificando con del tiempo y se han agregado nuevos formas de enseñanza. Los dos compañeros maestros de escuelas oficiales lo han adaptado y lo están usando para enseñar a leer y escribir a sus alumnos en las escuela donde trabajan en Comitán"*.[1]

[1] Conversación informal realizada en diciembre de 1999

El método La Palabra Generadora ha probado, de forma relativa, su pertinencia y viabilidad en las comunidades indígenas del municipio 17 de Noviembre, con sus respectivas adaptaciones e incluso innovaciones promovidas por los propios educadores comunitarios durante el proceso de formación y capacitación. Sin embargo, La Palabra Generadora se encuentra en un proceso de adaptabilidad y modificación para la alfabetización de los niños y niñas tzeltales, el cual podría ser superado debido a su limitaciones, dado la orientación original del método, dirigida a la alfabetización de adultos, así como, a las impuestas por el medio geográfico, social y cultural en el que se desarrollan las comunidades indígenas.

El perfil del educador comunitario constituye un factor relevante para garantizar la continuidad del incipiente y elemental proceso educativo que se desarrolla en el Municipio Autónomo 17 de Noviembre. A las limitaciones de su preparación académica (primaria y secundaria, en algunos casos) que inciden en la comprensión y manejo del modelo educativo en construcción, se agregan: la precaria situación económica que los lleva a combinar el trabajo cotidiano con su hacer educativo, dando prioridad a la solución inmediata del primero; así como, el escenario de la guerra de baja intensidad que en los momentos de mayor tensión (alerta roja) provoca rompimientos en la continuidad de los cursos de formación y capacitación de educadores comunitarios.

4. Los recursos metodológicos

La Investigación Participante fue el recurso metodológico pertinente para el desarrollo del Proyecto Nopteswanej. La inclusión social de miembros del equipo Nopteswanej en la comunidad denominada Ejido Morelia, cabecera política del municipio autónomo 17 de Noviembre, nos permitió involucrarnos en la dinámica de la constitución de los municipios autónomos, desde una perspectiva política y académica. En lo político: como participantes en los eventos culturales y foros realizados en San Cristóbal de las Casas; en los llamados Cinturones de Paz, durante los Diálogos de San Andrés; en la construcción del Aguascalientes IV; como relatores en el Encuentro Intercontinental por la Humanidad y Contra el Neoliberalismo; así como, la función implícita de observadores externos para la paz en el Ejido Morelia. En lo académico: como participantes en la construcción de un modelo alternativo de educación para las comunidades indígenas, el desarrollo del Programa Emergente de Alfabetización y la asesoría a la Comisión de Educación de este municipio rebelde.

La relación cotidiana con los indígenas tzeltales y tojolabales de las comunidades del municipio autónomo permitió la realización de entrevistas dirigidas y no dirigidas con personajes claves de las comunidades, entre ellas con los ancianos, autoridades administrativas, autoridades educativas, educadores, padres de familia e incluso los niños y las niñas.

Conocimos las métodos ancestrales de la educación indígena, basada en la tradición oral, que día con día se realiza en el trabajo;

en la participación en actividades comunitarias; en la solidaridad ante la zozobra producida por la guerra de baja intensidad; en la vida familiar y en las asambleas comunitarias; en las ceremonias religiosas, cada domingo y las celebraciones el 3 de mayo día de La Santa Cruz y en diciembre durante La Navidad; aspectos que enriquecieron al Proyecto Nopteswanej.

La convivencia con los niños y las niñas nos brindó la oportunidad de trabajar al nivel del salón de clases, lo que permitió reconocer la existencia de las prácticas de la educación formal oficial. Observamos las formas en que los educadores comunitarios reproducen la pedagogía tradicional cuando dan clases a los infantes de sus respectivas comunidades. Problemas enfrentados en la formación de los educadores, pero que no pudimos corregir debido a las inercias sociales y pedagógicas históricas y la reproducción en que incurrían los compañeros de la COMPAZ.

La aplicación de la metodología investigación acción permitió el cumplimiento parcial de los objetivos. Del trabajo en los cursos de formación de educadores comunitarios resultó el Manual de Alfabetización que, con base en el método La Palabra Generadora, fue elaborado de manera conjunta con los educadores comunitarios, en el marco de su entorno cultural. De esta manera, la contribución al desarrollo del MENFA se materializa en este documento. Las tesinas desarrolladas por los integrantes del equipo Nopteswanej se suman al logro de este objetivo.

Durante los cursos de formación, los educadores comunitarios mostraron un aprendizaje aceptable de las técnicas didácticas para

la enseñanza (la verificación del aprendizaje se realizó durante los cursos de capacitación y en los lugares donde los educadores trabajaban con los niños de su comunidad). Estas técnicas fueron contextualizadas a su entorno social, económico, cultural y político (como se describe en el capítulo VI) en el marco de una tradición de resistencia que los motiva a ser actores de la transformación de las condiciones históricas de marginación a que han sido relegados.

La continuidad del proceso de formación de educadores comunitarios en el municipio 17 de Noviembre es una tarea que, como se ha señalado más arriba, se sigue desarrollando. En este proceso, tanto el método de Paulo Freire, como el Manual de Alfabetización han sido base y referencia para la formación de nuevos educadores comunitarios. En particular, la incorporación de José Lino, educador comunitario de la comunidad tzeltal Jalisco, al equipo de nuevos capacitadores ha sido ejemplo de la viabilidad de uno de los objetivos colectivamente visualizados durante el desarrollo de los cursos de capacitación.

En cuanto al desarrollo del ser transformador, reflexivo y crítico. Los indígenas del municipio 17 de Noviembre pasan por una etapa en la cual tienen que decidir entre la viabilidad del proceso zapatista de consolidar la autonomía de los municipios autónomos o la de ser objeto del asistencialismo oficial que vulnera la cohesión de los pueblos zapatistas. La satisfacción de las necesidades básicas para sobrevivir; la interrelación entre indígenas y no indígenas; el proceso de transculturación por la interrelación directa con personas de diversos lugares del mundo: la solidaridad internacional y su participación en el devenir social y político del país son factores

que contribuirán en el proceso de constitución de ese ser progresista que se asoma desde las comunidades en rebeldía del estado de Chiapas.

El proceso de alfabetización al cual contribuimos con la práctica del método La Palabra Generadora en el Programa Emergente de Alfabetización, representa una puerta al conocimiento y saberes de los pueblos del mundo.

5. El equipo Nopteswanej

Los compromisos del investigador, derivados de la metodología participativa, como un actor obligado a la observación objetiva de procesos (Touraine, 1993) en los que él mismo cumple la función potencial de mediador ante el acoso militar y vínculo con el resto de la sociedad global que las comunidades indígenas de manera natural nos impone, nos llevó a la compleja búsqueda del equilibrio entre lo objetivo y lo subjetivo. Los procesos de reflexión y análisis de las formas en que se desarrollaba el proyecto Nopteswanej no estaban exentas de cargas emocionales constituidas por los miedos y expectativas que compartimos con los tzeltales y tojolabales.

El compromiso político con la causa zapatista nos arrastró a un proceso a través del cual transformamos nuestra visión apologética del zapatismo; de un movimiento político social que conduciría a la generación de un nuevo proyecto de nación, a la definición de una postura mejor constituida del significado y los alcances de la propuesta zapatista: La posibilidades de futuro de los municipios autónomos como alternativa viable, a pesar de los problemas de

contrainsurgencia, acoso militar y sobre todo marginación económica, política y social promovida por el gobierno federal. En este proceso, en educación se presentaba un problema que no pudimos resolver: certificar la instrucción escolar proporcionada por los promotores educativos.

La falta de respuesta ante la exigencia de la certificación de la educación representó una variable que mostró una de las debilidades metodológicas del proyecto Nopteswanej. En esta situación, se presentó ante nuestra visión del indígena revolucionario, una necesidad real: el valor de la denominada credencialización escolar, cuya esencia se encuentra en la posesión de un documento que abre la puerta al mercado laboral formal. Las cotidianas muestras de pobreza alcanzaron niveles de consciencia que nos llevaron a observar mejor al indígena terrenal y dejar de lado la mirada mítica del indígena revolucionario a quien atribuimos responsabilidades de cumplir con una función revolucionaria que nosotros no acabábamos de asumir.

A la concepción tradicional del ser revolucionario surgió una redefinición del sujeto histórico, transformador de sí mismo y de su entorno social, cultural y político; de un ser que conscientemente se integra a un movimiento social revolucionario desde su precariedad económica, frente a un poder cuya reacción es profundizar más la condiciones económicas para desmovilizar a los sujetos.

El revolucionario es aquél que a partir de sus condiciones específicas participa en la construcción colectiva de nuevas formas de organización política y social, como sucede entre los indígenas

zapatistas de Chiapas y de otras regiones autónomas de nuestro país. La revolución ya no se hace mediante las armas y desde la clandestinidad; se realiza en comunidad. El movimiento zapatista está conformado por seres humano construyendo un mundo nuevo, enfrentado a sus propias contradicciones, su desesperación, su desolación y además con una familia y una comunidad a la cual cuidar y preservar.

Nuestra forma de interpretación y apropiación del mundo definida por el rigor científico que exige comprobación mediante formas diversas de prueba y error, donde todo requiere una explicación subordinada a una lógica de pensamiento lineal, el método científico; se enfrentó a formas diferentes de construcción de una lógica comprobable desde la particular forma de pensamiento indígena: la cosmovisión tzeltal.

La razón lógica occidental, bajo la cual fuimos formados, fue cuestionada por la manera práctica y probada de la razón indígena: la construcción de la consciencia colectiva indígena es un ejemplo de ello. En tanto, nosotros buscamos deconstruir artificiosamente; ellos construyen y reproducen formas de identificación que cohesionan a la comunidad.

Esta situación y el compromiso político y social con el nuevo zapatismo, particularmente con los tzeltales y tojolabales del Municipio Rebelde 17 de Noviembre, nos obligó a cuestionarnos sobre el resultado de esta investigación: ¿a quién beneficiaria?; ¿el indígena como objeto o sujeto de la investigación? Contradicciones básicas que alteraban nuestra posición como investigadores, ya

que, la objetividad luchaba contra la subjetividad. El enfrentamiento entre formas de pensamiento diferentes, ambas con una lógica que prueba su validez en la práctica cotidiana de mundos específicos: el occidental y el indígena; significó la búsqueda de respuestas filosóficas que tratamos de encontrar en las explicaciones de la postmodernidad. El cuestionamiento de las posiciones clásicas del pensamiento científico fue la salida inmediata pero no la mejor argumentada.

Ante los compromisos, la respuesta fue generar documentos que satisficieran tanto la obligación académica, como la convicción política y social. El apego por lo humano superó al frío y calculador sentido del investigador científico que, cuidando cumplir con la exigencia académica, nos entregamos a ganarnos la confianza de la comunidad por el lado de lo afectivo. El resultado fue enriquecedor porque así pudimos conocer mejor las concepciones que de la educación tienen los indígenas del Municipio Autónomo 17 de Noviembre.

Las tardes y noches que pasamos escuchando historias y anécdotas de los compañeros y compañeras del municipio rebelde, sin el inerte cuaderno de notas o el Diario de Campo, nos permitió un conocimiento más pleno y emotivo del pensamiento indígena zapatista: de sus convicciones y creencias; de sus esperanzas y desesperanzas; de sus frustraciones y sus sueños, de su amor por la tierra y su respeto por los antepasados; de su desesperación y la fatiga provocada por las diversas responsabilidades como guía de una familia o los mandatos comunitarios y su compromiso zapatista:

> *"¡A la chingada la milpa, a la chingada el café, a la chingada la comunidad, a la chingada el EZLN, a la chingada todo!"* Grito Juan, joven tzeltal de Morelia, hacedor, recitador y lector de poemas.[2]

Las continuas acciones de intimidación mediante el sobrevuelo de helicópteros militares y el transitar en vehículos o a pie de los militares al interior de las calles de Morelia, dormir con las botas puestas cuando la alerta era roja nos hizo compartir el pánico sentido por una comunidad bajo el acoso del Ejército Mexicano. ¿Dónde queda el investigador y dónde comienza el ser humano?

Desde el principio, nuestra motivación para trabajar en las comunidades indígenas zapatistas de Chiapas estuvo impregnada de fuertes cargas emocionales, de convicciones. No nos sentimos plenamente investigadores, fuimos más militantes de un movimiento social esperanzador. Fuimos a Chiapas a cooperar con lo que sabíamos, a compartir lo aprendido en la Universidad. No nos interesó probar supuestos científicos como dicta la razón y los métodos académicos. Aplicamos un método para enseñar a leer y a escribir. Esa es nuestra contribución.

6. El proyecto Nopteswanej

La realización de un Modelo de Educación No Formal Alternativo (MENFA) se quedó en su primera etapa. Desde el arribo a Chipas, el proyecto comenzó a fracturarse. El protagonismo y el talento mal encausado llevaron a rupturas de un equipo integrado por seis,

[2] En conversación informal en julio de 1994.

a la formación de equipos independientes de tres. La dinámica interna del equipo que fuimos a Morelia se deterioró al paso de las angustias y tormentos personales de sus integrantes. A los tres meses uno de nuestros compañeros desertó.

El encuentro con la realidad: la falta de recursos económicos para sostener el trabajo y nuestra estancia en las comunidades; los sentimientos de desolación; la dinámica del Municipio Autónomo 17 de Noviembre, avanzando en un escenario adverso; y nuestras contradicciones, fueron factores que definieron el alto al proyecto educativo. El vínculo con el equipo de profesores asesores se fue resquebrajando debido a la carencia de medios eficaces para la comunicación efectiva.

La carencia de una visión más académica fue otro obstáculo que impidió continuar el MENFA. Faltó un acompañamiento mejor integrado del equipo de asesores que pretendía guiar el trabajo que se realizaba en Chiapas. La revisión de los avances del PEA, limitada a lo técnico, de parte de uno de los profesores; los comentarios anecdóticos de nuestras vivencias; así como, la visita al lugar de nuestro trabajo de alguno de los asesores, no bastaron para encontrar mejores alternativas a las contradicciones que enfrentábamos.

El trabajo colectivo tan cotidiano, comprometido y solidario en las comunidades, es una tarea que los equipos académicos tenemos que concebir. El análisis, en equipo, de todos los factores presentes en la investigación de campo propiciaría una mejor aprehensión de la relevancia académica, social y política de los hechos sociales en

estudio. ¿Cómo hacer más equitativa e integral la participación de asesores y asesorados en la formación de investigadores?

Ante la carencia de una visión académica, la jerarquía de nuestros intereses personales determinó que cada integrante tomará su propia ruta. En algunos casos, distante del proyecto educativo y de las propias comunidades indígenas donde trabajamos. En otros, intentando mantener el contacto con el Municipio Autónomo 17 de Noviembre, pero sin mayor aportaciones significativas al desarrollo del proyecto educativo del zapatismo.

Los cursos de formación de educadores comunitarios continuaron durante 1997 con el trabajo de la COMPAZ, organización que se ha transformado y tomado otros nombres. El progreso y desarrollo del programa de esta ONG generó la posibilidad de que José Lino, educador comunitario de Jalisco, se integrará como instructor en el área de alfabetización, en 1998. El Manual de Alfabetización que desarrollamos en conjunto con los educadores en 1996, fue la base con que José Lino comenzó su participación como formador de nuevos educadores comunitarios.

Con el transcurso de los años, el Manual de Alfabetización ha sido considerado como parte de la bibliografía de nuevas propuestas metodológicas para la alfabetización de las comunidades del municipio 17 de Noviembre y posteriormente para el proyecto educativo de *La junta de Buen Gobierno: "Corazón del Acoiris de la Esperanza"* que integra a los Municipios Autónomos en Rebeldía: Vicente Guerrero, Primero de Enero, Lucio Cabañas, Che Guevara,

Olga Isabel, Miguel Hidalgo y 17 de Noviembre; con sede en el *Caracol IV: "Torbellino de Nuestras Palabras"*, en Morelia, Chiapas.

El proceso educativo en el que participamos de febrero de 1996 a enero de 1997 ha progresado. Durante el segundo semestre de 1999, lo pueblos indígenas que conforman *La junta de Buen Gobierno: "Corazón del Acoiris de la Esperanza"* comenzaron a trabajar "para dar nacimiento a la: "Nueva Educación Autónoma Indígena, Hacia la Paz Justa y Digna y por la Humanidad" (Plan Estratégico de la Educación Autónoma 2006: 7). El resultado de estos trabajos comunitarios fue la conformación de la *Organización para la Nueva Educación Autónoma Indígena*, la cual coordina el hacer educativo en esta región autónoma zapatista.

BIBLIOGRAFÍA

- Abbagnano, Incola. *Diccionario de filosofía*, 2º edición, México, 1974
- Althusser Luis. *Ideología y Aparatos Ideológicos del Estado, en La filosofía como arma de la revolución,* 12ª edición, Ediciones Pasado y Presente, México 1982
- Armendáriz, María Luisa. *Chiapas: Una Radiografía* (comp.), FCE, México, 1994
- Ball, S. J. (comp.), *Foucault y la educación, Disciplinas y saber*, Traducción Pablo Manzanero, Ediciones Morata y Fundación Paidea, España, 1993
- Bartolucci, Incico. *Desigualdad Social, Educación y Sociología en México*, Centro de Estudios Sobre la Universidad, Editorial Miguel Angel Porrua, México, 1994
- Bourdie, Pierre. *Contrafuegos*, Anagrama, Barcelona, 1999
- Bourdie, Pierre y Passeron, Jean-Claude. *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, 2º edición, Edit. Laia, España, 1981
- Chomsky, Noam. *Política y cultura a finales del siglo XX*, 1ª reimp., Ariel, México,1995
- Chomsky, Noam y Dieterich, Heinz. *La Sociedad Global: Educación, Mercado y Democracia*, Joaquín Mortiz (Contrapuntos), México, 1995
- Coraggio, José Luis. *Desarrollo humano, economía popular y educación*, Rei Argentina, Instituto de Estudios y Acción Social y Aique Grupo Editor, Argentina, 1995
- Coromias, Juan. Diccionario crítico etimológico de l alengua castellana, Editorial Gredos, España, 1975
- *Crónicas Intergalácticas: Primer encuentro intercontinental por la humanidad y contra el neoliberalismo*, 3ª edición, Planeta Tierra, México,1998
- De Azevedo, Fernando. *Sociología de la educación*, 14ª. Ed. FCE, México, 1992
- Dewey, John. *Democracia y educación*, Edit. Lozada, Buenos Aires, 1982
- Díaz-Polanco, Héctor. *La Cuestión Étnico-Nacional*, 2ª. Ed. Distribuciones Fontamara, México, 1988

- Diccionario de la Lengua Española, Real Academia Española, 19 edicc., España, 1970

- Foucault, Michel. *El poder: cuatro conferencias*, Libros del Laberinto de la UAM, México, 1989

- Freire, Paulo. *La educación como práctica de la libertad*, 34ª edic., S XXI, México, 1995

- Freire, Paulo. *La naturaleza política de la educación: Cultura, Poder y Liberación*, Piados Ibérica, Barcelona, 1990

- Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido*, 52ª edic., S. XXI, México, 1999

- Freire, Paulo. *Política y educación*, S. XXI, México, 1996

- Fuentes Molina, Olac. *Educación y Política en México*, 4ª. Ed. Nueva Imagen, México 1989

- Gallino, Luciano. *Diccionario de sociología*, 2ª edición en español, S. XXI, México, 2001

- García De León, Antonio. *Resistencia y Utopía*, Tomo 2, 3ª. Reimp., Ediciones Era, México, 1994

- Gimeno Sacristán, José. *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*, Morata, Ediciones Morata, España, 2000

- Giroux, Henry. *Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición*, 3ª edic., S. XXI, México, 1997

- González Casanova, Pablo y Cadena Roa, Jorge (Coords). *Primer informe sobre la democracia: México 1988*, 2ª. Ed., S XXI y Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en humanidades de UNAM, México, 1989

- Gruppi, Luciano. El concepto de hegemonía en Gramsci, Ediciones de Cultura Popular, México, 1978

- Gruzinski, Serge. *La colonización de lo imaginario: Sociedades indígenas y occidentalización en el México Español siglos XVI y XVIII*, F.C.E., México, 1991

- Guevara Niebla, Gilberto (comp.). *La catástrofe silenciosa*, 2ª reimp., F.C.E., México 1996

- Guevara Niebla, Gilberto y García Canclini, Néstor, (coords). *La educación y la cultura ante el tratado de libre comercio*, Nueva Imagen, México, 1992

- Hale, Charles A. *El liberalismo mexicano en la época de Mora 1821-1853*, 9ª edic., S. XXI, México, 1991

- Illich, Iván. *Un mundo sin escuelas*, 7ª edición, Nueva Imagen, México, 1989

- Kemmis, Stephen. *El Curriculum: Más allá de la Teoría de la Reproducción*, 2a. Ed., Ediciones Morata, España, 1993

- Latapí, Pablo. *Política educativa y valores nacionales*, 7ª. Ed., Editorial Nueva Imagen, México, 1989

- Latapí Sarre, Pablo. *Un siglo de educación en México*, F.C.E., México, 1998

- Mc. Carthy, Cameron. *Racismo y Currículo: La desigualdad social y las teorías políticas de las diferencias en la investigación contemporánea sobre la enseñanza*, Trad. Pablo Manzano, España, 1994

- Montemayor, Carlos, *Los pueblos indios de México hoy*, Editorial Planeta, México, 2000

- Muñoz Izquierdo, Carlos. *Origen y consecuencias de las desigualdades educativas*, F.C.E., México, 1996

- O´Gorman, Edmundo*. La invenció de América*, F.C.E., México, 1992

- O´Gorman, Edmundo. *La idea del descubrimiento de América: Historia de esa interpretación y crítica de sus fundamentos*, 2ª edic., UNAM, México, 1976

- Parssons, Talcott. *La clase como sistema social: algunas de sus fuciones en la sociedad americana*, en Alain Gras, *Textos fundamentales/Sociología de la Educación*, Nancea Ediciones, España, 1980

- Pieck Gochicoa, *Enrique. Función social y significado de la educación comunitaria: Una sociología de la educación no formal*, El Colegio Mexiquense y UNICEF, México, 1996

- Popkewitz, Thomas S. *Sociología política de las reformas educativas*, Ediciones Morata y Fundación Paidea, España, 1994

- *Popol Vuh, El libro del Consejo*, 5ª edic., UNAM, 1993

- Rabasa, Emilio. *Retratos y estudios,* UNAM, México, 1945

- Rosanda, Rossana. *Tesis sobre la enseñanza*, en *El Manifiesto: Tesis de una disidencia comunista*, ERA, México, 1973

- Subcomandante Insurgente Marcos. *Siete piezas sueltas del rompecabezas mundial*, Ediciones del Frente Zapatista de Liberación Nacional, agosto 2000

- Tourain, Alain. *El Regreso del Actor*, Trad. Enrique Fernández, Editorial Universitaria de Buenos Aires, 1987

- Touraine, Alain. *Crítica de la modernidad*, 3ª reimp., FCE, México, 1975

- Weber, Max. *La racionalización de la educación y el entrenamiento especializado*, en *Ensayos de sociología contemporánea*, Selección e introducción de H.H. Pert y C.w. Mills, Ediciones Martínez Roca, España, 1972

HEMEROGRAFÍA

- Boltvinik, Julio. *De la autodeterminación a la globaliobediencia*, La Jornada, marzo 22, 2002 p.p. 17.

- Dussel, Enrique. *Eurocentrismo, "invención" y "descubrimiento" de América*, en La Jornada Semanal No. 154, Nueva Época, 24 de mayo de 1992

- El Despertador Mexicano, Periódico del Ejercito Zapatista de Liberación Nacional, La voz de los sin voz, México, Nueva Época, 1996.

- Florescano, Enrique. *El indigenismo*, Revista Nexos, Ediciones Cal y Arena, mayo de 2000, p. p. 1-3

- Florescano, Enrique. *Europa y Mesoamérica: choque de conceptos históricos*, en Historia de las Historias de México, Suplemento mensual de La Jornada, No. 3, noviembre 10 del 2000

- Florescano, Enrique. *La conquista y la imposición de la idea cristiana de la historia*, en Historia de las Historias de México, Suplemento mensual de La Jornada, No. 4, diciembre 8 del 2000

- Galeano, Eduardo. Cinco siglos de prohibición del arcoiris en el cielo americano, en La Jornada Semanal No. 154, Mayo 24 de 1992

- García Canclini, Nestor. De Cartagena a Miami, políticas multiculturales e integración por el mercado, en La Jornada Semanal, No. 263, Junio 26 de 1994

- Gonzáles Casanova, Pablo. *Causas de la rebelión en Chiapas*, El Despertador Ciudadano, Convención Nacional Democrática, no. 19, septiembre de 1995

- Kostakowsky, Lya, *En el diálogo de Chiapas se encuentran cosmovisiones en conflicto*: Lenkersdorf, La Jornada, julio 10 de 1999, p. p. 27.

- Kowii, Ariruma. *"Sociedades diversas y educación"*, Revista Interamericana de Educación, no. 26, mayo-agosto 2001.

- *"Negociación Política en Chiapas"*, El Cotidiano, mayo- junio, 1996

- Maurer, Eugenio. *¿Aprender o enseñar?: la educación en Tekinwits, poblado tzeltal de Chiapas (México)*, Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, México, Vol. VII, No. 1, p.p. 84-103.

- Pria, Melba. *"Análisis sobre la educación básica en Chiapas, Situación actual y prospectiva"*, Ley General de Educación del Estado de Chiapas, Exposición de Motivos.

- *“Primera Declaración de la Selva Lacandona, Hoy Decimos ¡Basta!”*, El Despertador Mexicano, Órgano informativo, del EZLN, Nº 1, México, diciembre de 1993

- *“Segunda Declaración de la Selva Lacandona, No podemos aceptar una paz indigna, responde el EZLN”*, La Jornada, México, junio 12 de 1994

- Subcomandante Insurgente Marcos, *Siete piezas sueltas del rompecabezas mundial*, Ediciones del Frente Zapatista de Liberación Nacional, México, agosto 2000.

- Viento del Sur, Revista de ideas, historia y política, Vol. II, México, julio 1994

OTROS DOCUMENTOS

- *"Acuerdos de la Convención Nacional Democrática"*, Documento mimeógrafo, Chiapas, 1994

- *"Acuerdos de San Andrés"*, Documentos básicos, mimeógrafo.

- *"Chiapas, perfil sociodemográfico"*, XI Censo General de Población y Vivienda, 1990. Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática.

- Coordinadora de Organismos no Gubernamentales por la Paz. *"Educación para regiones autónomas: Propuesta"*, Documento mimeógrafo, San Cristóbal de las Casas, Chiapas

- *"Crónica del Gobierno de Carlos Salinas de Gortari 1988 – 1994",* Presidencia de la República.

- *"Cuarta Declaración de la Selva Lacandona"*, Comisión Especial Promotora de FZLN en México, 1º de enero de 1996.

- *Documentos Básicos de la Convención Nacional Estudiantil,* documento mimeógrafo, México, 1994

- *"Plan Nacional de Desarrollo 1994 – 2000"*, Presidencia de la República.

- *Programa de Desarrollo Educativo 1995 – 2000,* Presidencia de la República.

- *"Reglamento de Educación del Municipio Autónomo 17 de Noviembre"*, Documento mimeógrafo.

- *Resolutivos de la Convención Nacional Democrática,* documento mimeógrafo.

ANEXOS

ANEXO A

PROYECTO NOPTESWANEJ
PROGRAMA EMERGENTE DE ALFABETIZACIÓN

LUGAR: El Ejido Morelia en el Municipio de Altamirano, Estado de Chiapas.

DURACIÓN: Inicialmente la permanencia será de un año, del 29 de enero de 1996 al 28 de enero de 1997.

OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL:
A partir de la propuesta del Programa Emergente de Alfabetización se presentará un Programa Alternativo de Alfabetización, creado por las propias comunidades indígenas zapatistas que tenga las características de ser aplicado en otras comunidades indígenas.

OBJETIVOS PARTICULARES:
a) Alcanzar la alfabetización de los niños y adultos del Ejido Morelia, en la modalidad de la lecto-escritura.
b) Que la lengua materna sea la base del proceso de alfabetización para reafirmar la cultura e identidad de estas comunidades.
c) En los niños: que el Programa Emergente de Alfabetización tenga la cualidad de motivar y fomentar el deseo por una educación de mayores alcances para fortalecer su ser transformador de la realidad social.
d) En los adultos: que el Programa Emergente de Alfabetización les proporcione los elementos indispensables para la expresión y defensa oral y escrita de su palabra.
e) Que las comunidades indígenas se comuniquen con el otro partiendo de su identidad cultural por lo mismo de las características de su lengua (el castellano será el vehículo de comunicación).

JUSTIFICACIÓN:
Las condiciones sociales, políticas y económicas en que se encuentran las comunidades indígenas de nuestro país, las han marginado de toda posibilidad de acceso a la educación, razón por la cual su población se encuentra en un estado de analfabetismo que no les permite expresar su palabra al otro.
Las comunidades indígenas del estado de Chiapas son un ejemplo real de ello. Esta necesidad ha sido demandada por el movimiento zapatista a la sociedad civil mexicana. El equipo Nopteswanej responde a esta demanda con un Programa Emergente de Alfabetización, que será realizado en el Ejido Morelia, debido a que esta es cabecera municipal de los nuevos municipios autónomos y de resistencia civil zapatista.

ETAPAS:

ETAPA CERO: CONTACTOS PREVIOS

Con el Ejido Morelia no existen contactos previos, sin embargo, a través de la Coordinadora de Organizaciones No Gubernamentales Por la Paz (CONPAZ), se nos solicita la cobertura con el Programa Emergente de Alfabetización en este ejido, lo cual es aceptado.

ETAPA I: INSERCIÓN EN LA COMUNIDAD (del 1 al 29 de febrero de 1996)

a) Presentación con los responsables de la comunidad
El equipo se presentará con los responsables de la comunidad y expondrá brevemente su propuesta de Programa Emergente de Alfabetización (PEA), proponiendo una asamblea para presentación con la comunidad.
b) Presentación con la comunidad.
Se realizará a través de la asamblea donde el equipo prepondrá los siguientes puntos a tratar:
1. Presentación de los integrantes del equipo.
2. Presentación del PEA.
3. Propuesta de trabajo coordinado con la Comisión de Educación del municipio autónomo 17 de Noviembre (Morelia).
4. Propuesta de realización de un sondeo de alfabetización.

ETAPA II: INTEGRACIÓN AL PROCESO DEL PROYECTO DE EDUCACIÓN EN EL MUNICIPIO AUTÓNOMO 17 DE NOVIEMBRE.

a) Exposición y discusión del proyecto de la Comisión de Educación de CONPAZ y del proyecto del equipo Nopteswanej.

b) Coordinación de ambos proyectos y establecimiento de criterios para su unificación.

c) Coordinación para el trabajo con la Comisión de Educación del municipio autónomo 17 de Noviembre.

d) Trabajo directo con los promotores de educación del municipio autónomo 17 de Noviembre.

ETAPA III: ORGANIZACIÓN CON LA COMISIÓN DE EDUCACIÓN DEL MUNICIPIO AUTÓNOMO 17 DE NOVIEMBRE.

La Comisión de Educación del municipio autónomo 17 de Noviembre, está integrada por tres miembros que representan a cada una de las regiones que integran a este municipio.
Sus funciones son:
1. Toma de decisiones de como debe ser la educación.

2. Revisa documentos y propuestas relacionados con la educación que llegan de organizaciones externas a la comunidad.
3. Evalúa el trabajo de las organizaciones de fuera.
4. Solicita algunos materiales para las tres regiones del municipio.

Además de la coordinación para el trabajo de la propuesta de educación del equipo Nopteswanej. Nos integramos al trabajo de la Comisión de Educación del municipio, asesorando a los responsables de esta comisión en sus funciones y actividades.

ETAPA IV: PROPUESTA DE ACTIVIDADES Y METODOLOGÍA.

Primera fase: Reflexión sobre una propuesta alternativa de educación.

Objetivo: Motivar a los promotores de educación para continuar en la lucha, a través de la creación de un modelo alternativo de educación como elemento liberador y transformador de la realidad.

Como:
a) Presentación del equipo Nopteswanej.
- Proyecto Alternativo de Educación.
- Programa Emergente de Alfabetización.

b) Invitación a la reflexión a partir de preguntas concretas, a realizarse por equipo.
1. ¿para qué educar?
2. ¿quiénes deben estar a cargo de la educación en nuestras comunidades?
3. ¿cómo resistir educando?
4. comentarios, propuestas, sugerencias de la reflexión.

c) Plenaria para la obtención de conclusiones.

Segunda fase: Sensibilización sobre alfabetización.

Objetivo: Reflexionar acerca de la importancia de la alfabetización dentro de las comunidades indígenas.

Como:
a) Técnica denominada “Collage” o “Afiche”, a realizar por equipos.
1. Con recortes de periódico y revistas se elabora el collage que represente las ideas en torno al tema de alfabetización.
2. Descripción e interpretación por equipos del collage del otro equipo.
3. Exposición de las ideas representadas en el collage por parte del equipo que lo elaboró
4. Reflexión escrita individualmente.

b) Técnica denominada “Maratón” a realizarse por grupo.

1. Elaboración de tarjetas con las reflexiones obtenidas en la técnica anterior, la pista de donde se encuentra la siguiente tarjeta y una letra de la palabra alfabetización.
2. Ubicación de las tarjetas en lugares estratégicos para su búsqueda y discusión del mensaje.
3. Construcción de la palabra alfabetización y conclusiones por grupo.

Tercera fase: Comprensión y análisis del método de “La Palabra Generadora” de Paulo Freire.

Objetivo: Los promotores de educación aprenderán y aplicarán el método de “La Palabra Generadora” para la alfabetización de sus comunidades.

Como:

a) Lectura y descripción de la realidad.

El individuo hace una reflexión crítica de su realidad para la comprensión y descripción oral de la misma.

1. El individuo describe su vida cotidiana en forma oral.
2. Se selecciona el tema más abordado por los participantes.
3. A partir del tema seleccionado se acopia un universo de palabras.
4. Se seleccionan las palabras con mayor riqueza fonética, que presenten grados diversos de complejidad fonética y que sean de uso cotidiano.

b) Acercamiento a la lecto-escritura.

El individuo encuentra y crea palabras, oraciones y mensajes de uso cotidiano en su comunidad.

1. A partir de la palabra generadora se encuentran nuevas palabras significativas. En esta técnica se utilizan dos formas:

- División silábica de la palabra generada. Se realiza la ficha de descubrimiento y a partir de ésta se descubren nuevos conceptos. Ejemplo:

DERECHO
de-re-cho

da	de	di	do	du
ra	re	ri	ro	ru
cha	che	chi	cho	chu

- duro - chucho - dará - dirá - rudo - dicharachero

- Conceptual, en la que a partir de la palabra generada se escriben nuevos conceptos relacionados con esta. Ejemplo:

Tierra-vida-madre

2. Construcción de oraciones breves:

Con las palabras generadas se escriben oraciones breves.

Ejemplo: Tierra madre tierra
Madre da vida madre tierra da vida
Vida

3. Intercambio de mensajes.

El individuo crea oraciones para expresar su pensamiento y dirigirlo a otro en forma oral y escrita.

Ejemplo: La madre tierra da la vida.

Inicialmente esta transmisión de mensajes se realiza entre individuos de la misma comunidad, posteriormente entre individuos de diversas comunidades.

ETAPA V: EVALUACIÓN GLOBAL.

a) Será realizada por la Comisión de Educación del Municipio Autónomo 17 de Noviembre (Morelia), la Comisión de Educación de CONPAZ y el equipo Nopteswanej.

b) Propuesta de un Programa de Alfabetización Alternativo.

c) Presentación a la comunidad (municipio autónomo 17 de Noviembre), del Programa de Alfabetización Alternativo para su conocimiento y aprobación.

ANEXO B

REGLAMENTO GENERAL DE LA EDUCACIÓN Y DE LA COMISIÓN DE LA MISMA.

CAPITULO I: ATRIBUCIONES GENERALES

1. La educación debe y tiene que ser parte fundamental de la vida de las comunidades, regiones y zonas.

2. La educación no debe de verse sólo como complementación de los servicios que se presten a la población.

3. La educación debe ser: gratuita, laica y obligatoria; fomentando activamente la cultura propia y la lengua de la región o local.

4.- La educación debe ser y es para todos los habitantes de las comunidades o regiones sin distinguir raza, sexo, color, lengua, edad, credo y filiación política.

5. La educación es parte del rescate de las tradiciones que deberá ser desarrollada cultural, política y socialmente para el fortalecimiento de los pueblos indígenas.

6.- La Comisión de Educación deberá ser parte creativa que ofrezca alternativas, formas y discusiones para el mejor desempeño de los órganos educativos que existan en las comunidades o regiones.

7. La Comisión de Educación es la promotora de todas las actividades culturales, cívicas, sociales y las propiamente educativas para un mejor desarrollo del proceso educativo en las comunidades, regiones y municipios.

8. La Comisión de Educación es el órgano de vigilancia para los educadores y de los educandos buscando siempre el apoyo de las comunidades para su mejoramiento.

9.- Para todas las comunidades y regiones la demanda de la educación deberá ser asociada a otras demandas que configuran el fenómeno de marginalidad económica, social, política y cultural. Salud y tenencia de la tierra.

10.- Deberá destacarse que cuando las etnias incluyen a la educación dentro de sus demandas; están enfatizando desde luego la naturaleza del medio y no del fin que debe tener la educación.

CAPITULO II FUNCIONES

11.- La Comisión de Educación tendrá a su cargo la elaboración de un buen programa de educación que deberá fundamentar en las costumbres, las lenguas, la familia, las relaciones intercomunitarias y con la naturaleza.

12.- La Comisión de Educación tendrá carácter y competencia para la elaboración de proyectos en la creación de centros educativos para diferentes niveles y tipos:

Educación formal	*Educación no formal*
A) Jardín(es) de niños	*A) Alfabetización de adultos*
B) Primarias	*B) Primaria intensiva*
C) Secundarias	*C) Secundaria abierta*
D) Medio Superior	*D) Preparatoria abierta*
E) Superior	*E) Universidad abierta*
F) Formación magisterial	

13.- Para la gestión en el desarrollo del proyecto y para que pueda hacerse realidad. Podrá presentarse ante las instituciones gubernamentales y no gubernamentales.

14.- La Comisión de Educación será la encargada de la operación de estos centros que conjuntamente con la dirección técnica tomaría decisiones respecto al funcionamiento del centro, habiendo tomado acuerdos con dicha(s) comunidad(es) para su conjunta participación.

15.- De igual manera la Comisión de Educación puede hacer proyectos generales para la creación de centros de capacitación magisterial. Porque la educación no será solamente para los educandos sino también para los educadores ya que de ellos depende la educación que se recibe. Partiendo desde el punto cultural, social, ideológico, político y económico.

16.-Los cursos de capacitación ya sea magisterial o para las propias comunidades; desde los niños y demás población adulta estará estructurado por módulos de programación gradual que contendrían elementos de cuatro líneas temáticas.

A) Lenguaje
B) Biculturalismo
C) Salud y medio ambiente
D) Civismo

LENGUAJE: Se plantea el conocimiento de lenguaje como expresión humana a través de la palabra oral y escrita, los números, dibujos, la música, la danza, la poesía y otros.

BICULTURALISMO: Es favorable para la apropiación de un escenario de vida cotidiana, configurando con los valores y productos de la cultura indígena y no indígena como medio para lograr que los educandos bilingües transiten con fluidez por ambas culturas.

SALUD Y MEDIO AMBIENTE: Se dice como una interacción que determina las condiciones que favorecen y afectan la vida de los seres humanos.

CIVISMO: Entendida como practica cotidiana de los seres humanos con todos los derechos y obligaciones que impone el ejercicio de la democracia.

17.- Son funciones de la Comisión de Educación:

A) Ser autoridad a nivel regional.

B) Proponer nuevas alternativas del modo educativo practico y teórico.

C) Propiciar una educación social y colectiva, para la integración de la escuela a la comunidad.

D) Fortalecer a la educación como parte fundamental de la defensa de los derechos de la cultura indígena y no indígena.

E) Cambiar la política educativa gubernamental con la que se decida en las comunidades, regiones y/o municipios.

18. Para la creación de los centros de albergues, bibliotecas, escuelas, centros recreativos, centros culturales; se constituirán con materiales de la región siempre en cooperación con las comunidades, considerando que los espacios mínimos requeridos sean salones exclusivos o múltiples.

19.-Para todo su equipamiento, se incluirán servicios de energía eléctrica, mobiliario y otros que sean necesarios. La ubicación de los centros dependerá del criterio de la Comisión de Educación acordándolo siempre en consenso con la región o comunidad.

20.- La Comisión de Educación consultara a las comunidades para tomar cualquier decisión que se refiera al proceso educativo.

CAPITULO III DERECHOS, RESPONSABILIDADES Y OBLIGACIONES.

21.- Son derechos y responsabilidades de la Comisión de Educación:

A) Proponer estrategias que tienen como propósito fortalecer la comunidad educativa.

B) Proponer el impulso de procesos educativos de la propia comunidad, región o municipio.

C) Moderar la integración bicultural indígena y no indígena como punto de partida creativa.

D) Proponer cursos educativos que estén destinados a la población adulta de escasa o nula escolaridad.

E) Invitar a toda la población a participar ya sea para aprender o enseñar experiencias educativas.

F) Traducir los textos gratuitos a la(s) lengua(a) requerida(s) por la región o municipio.

22.- También son derechos de los habitantes de la región o municipio:

A) Exigir buena educación para todos.

B) Exigir mejores servicios en las escuelas.

C) Exigir buenos tratos para los niños o adultos.

D) Ser traducida la lectura a su lengua materna. (Exigir la comunicación en su lengua materna).

OBLIGACIONES

23.Son obligaciones de la comisión de Educación:

A) Realizar trabajos de recuperación, fortalecimiento y desarrollo de la lengua indígena para documentarlos y difundirlos.

B) Elaborar materiales educativos.

C) Producir materiales de apoyo al trabajo docente de las escuelas primarias u otros para los cursos de los adultos.

D) Promover el intercambio entre escuelas de distintas regiones o municipios.

E) Proporcionar o buscar el método para la elaboración de proyectos de diversas índoles (capacitación, desarrollo, salud, creación cultural, deporte y otros). Para dar en los hechos el mejor seguimiento de los mismos.

F) Buscar asesoría en la elaboración y desarrollo de diagnósticos de las comunidades en la problemática educativa que se haya o presente en la práctica de la región o municipio.

G) Promover y buscar apoyo para las construcciones necesarias: escuelas, albergues, bibliotecas, centros recreativos y otros. Siempre con apoyo de las regiones o municipios.

H) De hacer valer los derechos de las comunidades y los mismos que marcan en el articulo 21 de esta misma ley.

CAPITULO IV DE LA FUNCIÓN DE LOS EDUCADORES.

24.- Todos los educadores tienen el deber de funcionar conforme a los acuerdos de las comunidades, regiones o municipios.

25.-Tienen el carácter de educadores comunitarios cuando llenen los siguientes requisitos:

A) Haber tenido el mínimo de estudios de secundaria y recibido la capacitación para ser educador.

B) Ser indígena o no indígena, pero siempre que apoye la lucha de la región o zona.

C) Tener mínimo 18 años y la capacidad de dominar bien el sistema bilingüe.

D) Tener buena conducta dentro de la comunidad, región o municipio.

E) No haber tenido antecedentes penales.

F) Respetar los acuerdos comunitarios; regionales y/o municipales.

26.- Es deber del educador nutrir bien su trabajo en el salón, escuela, comunidad o región mostrando el mejor ejemplo que se requiere.

27.- Son funciones de todos los educadores:

I.- Maestro o educador de la comunidad con capacidad o conocimiento prácticos y teóricos.

II.- Instructor de una mejor educación desde el aula donde corresponda.

III.- Maestro o educador para ser analítico de lo político, cultural, económico y social.

DERECHOS DE LOS EDUCADORES

28.- Son derechos de los educadores:

A) Recibir mejores capacitaciones para compartir mejor su trabajo.

B) Distribuir horarios de clase matutino y vespertino siempre de acuerdo con la comisión de educación y con las necesidades de las comunidades.

C) Obtener una mejor capacidad y conocimiento para la instrucción correspondiente.

D) Elevarse a educadores nivel primario, medio superior y superior , según sea su interés de preparación.

E) Ocupar cargos dentro del gobierno si llena los requisitos que se exigen.

F) Ocupar cargos en la Comisión de Educación.

G) Tener la expresión de lo conforme o inconforme siempre que lo haga para una critica constructiva y no destructiva: (poder expresar sus opiniones siempre y cuando lo haga de una manera constructiva y no destructiva).

OBLIGACIONES DE LOS EDUCADORES

29.- Son obligaciones de los educadores:

A) Cumplir y hacer cumplir todos los mejores acuerdos de educación que se tomen a nivel local, regional o en la zona.

B) Dedicarse en cuerpo y espíritu en la realización de su labor docente.

C) Ser sacrificado o ejemplar en el trabajo.

D) Cumplir con el articulo 25 en los incisos A, B, C, D, E y F. Señalado en esta misma ley y reglamento de Educación.

E) Cumplir con el horario reglamentario de clases.

F) No consumir bebidas alcohólicas ni drogas.

G) No fumar en el salón ni en horas hábiles.

H) Dar buenos ejemplos y respetar a todos los alumnos(as) dentro y fuera de las horas hábiles.

I) Respetar los días festivos, cívicos y de la comunidad.

J) Y otros que se quedan como obligación de los educadores.

CAPITULO V DERECHOS Y OBLIGACIONES DE LOS EDUCADOS.

30. Son derechos de los educados:

A) Tener el mejor trato de educación
B) Exigir la buena atención del grupo.

C) Obtener las calificaciones, premios o reconocimientos que haya obtenido con los esfuerzos en sus estudios.

D) Obtener vacaciones, permisos y otros que sean bien justificados.

E) Obtener becas para seguir estudiando.

F) Ser albergados en los lugares bien construidos para los que viven lejos de las escuelas donde les toque estudiar.

G) Recibir auxilio médico cuando sea requerido estando en el horario de clases ya sea en deporte o en otro accidente.

H) Dar quejas ante la Comisión de Educación cuando crea que se están violando sus derechos.

OBLIGACIONES DE LOS EDUCANDOS.

31.- Son obligaciones de los educandos:

A) Cumplir con el horario reglamentario de las clases (el que haya sido aprobado por las comunidades de la región).

B) No consumir bebidas alcohólicas, ni drogas.

C) Respetarse mutuamente entre hombres y mujeres, entre niños y adultos.

D) Obedecer todas las instrucciones que se les den para su mejor educación.

E) No fumar en el salón de clases o en las actividades que se hagan en campo o en las comunidades.

F) Participar en los eventos cívicos, culturales, fiestas tradicionales y celebraciones de fechas importantes para las comunidades, a fin de que la escuela interactué con los pueblos.

G) Mejorar las dos lenguas con las que se relacionen más a fin de facilitar la comunicación y la expresión.

CAPITULO VI OTRAS FUNCIONES DE LA COMISIÓN DE EDUCACIÓN.

32.-La Comisión de Educación tendrá como responsabilidad fomentar y organizar eventos deportivos, culturales y tradicionales para una mejor educación de las comunidades.

33.- Impulsará la construcción de campos deportivos e instalaciones que permitan que los niños, niñas y jóvenes, así como los adultos (hombres y mujeres) puedan desarrollarse físicamente, como una prioridad.

34.- Se impulsara también escuelas de preparación física a nivel profesional.

35.- La Comisión de Educación tendrá la responsabilidad de otorgar reconocimientos para los deportistas siempre y cuando no sea por negocio.

36.- El deporte es parte complementaria de la cultura y la educación y no puede ser manejado como negocio de individuos o de grupos.

37.- La cultura se puede fomentar por medio de obras de teatro, títeres, poesía, canciones, bailables, dibujos, pinturas, rituales y otras expresiones de la cultura indígena y no indígena, siempre y cuando sea para el desarrollo de las comunidades, regiones municipios o zona indígena.

38.- Es el deber de todos los habitantes de la región o municipio crear todo tipo de educación colectiva, deportiva, cultural, económica, política, etc.

39.- Los parlamentos locales tiene también el deber de hacer los reglamentos internos de educación en acuerdo con la Comisión de Educación.

40.- La Comisión de Educación tiene la facultad de representar las comunidades, regiones, municipios o zonas en los aspectos educativos, ante cualquier instancia local, estatal, nacional o internacional, siempre y cuando sea para el intercambio de experiencias y aprendizaje.

41.- Otras funciones que no aparecen expresadas en este reglamento deberán ser definidas por los parlamentos y la Comisión de Educación, previa consulta y consenso en las comunidades, regiones o municipios según los niveles que afecte.

ANEXO C

MONOGRAFÍA

LOCALIZACIÓN

El estado de Chiapas comprende el 3.77% de la superficie del país y en él habita 3.95% de la población nacional. La zona de conflicto se centra en la parte oriente del estado. El territorio tzeltal se encuentra al noroeste y sureste de la ciudad de San Cristóbal de las Casas. Su región se divide en tres zonas: las suaves vertientes y grandes llanuras del sur, Amatenango del Valle y Aguatenango, este último antes Pinola y hoy parte del municipio de Villa de las Rosas; el terreno quebrado con altas cimas en el centro, San Juan Cancuc, Chanal, Oxchuc y Tenejapa; y la zona de las cañadas y lomas bajas hacia el norte, Sitalá, Socoltenango, Yajalón, Chilón, Altamirano y Ocosingo. Los tzeltales limitan al este con los tzotziles, al noroeste con los choles y al sureste con los tojolabales. De acuerdo con los datos proporcionados por el XI Censo General de Población y Vivienda 1990, se registraron 258,132 hablantes de Tzeltal en el estado de Chiapas. A nivel nacional se encontraron 261,084. Estas cifras no incluyen a la población menor de cinco años.

Entre los Altos y la meseta de Comitán se encuentran las cañadas (zona colonizada por tzeltales, principalmente), la zona más abrupta del estado de Chiapas y parte de la región Lacandona. Sus suelos son sumamente pobres e inútiles desde el punto de vista agropecuario. En el fondo de cada una de estas cañadas corren ríos que forman parte de la cuenca de los ríos Lacantún y Usumacinta. En ésta no existen los beneficios de un clima benigno como en Comitán ni de un suelo fértil como en los Altos, aquí se centra el descontento social debido a las dificultades que este paisaje implica para organizar e introducir actividades productivas, comunicación, educación, etc. Bajando las cañadas hacia el este sigue una zona selvática asentada a menor altitud y que corresponde a los bienes comunales de la comunidad Lacandona, dentro de los cuales está comprendida íntegramente la Reserva de la Biosfera de los Montes Azules.

El ejido Morelia se encuentra en el municipio de Altamirano, a 8 kms. de la cabecera municipal. Es la primera comunidad de la cañada de Altamirano. El clima medio en el ejido es tropical húmedo. Al encontrarse en una cañada, el territorio de Morelia es montañoso y pedregoso, por lo que sus suelos son poco propicios para la agricultura. Cuenta con un arroyo, un río y aproximadamente cinco manantiales. El ejido está rodeado por bosques de pino, roble y ocote; también se encuentran árboles frutales de naranja, lima, plátano, pamarrosa, guayaba, zapote, limón, aguacate, mango, piña, mamey, tejocote, tsusú, entre otros. Las principales especies de flores de ornato son la rosa, la reina y el girasol. En las montañas y bosques del ejido existe una gran variedad de especies animales como mono, zaraguato, venado colorado, jabalí, armadillo, tepexcuincle, tapacamino (correcaminos), gato de monte, zorro, conejo, ardilla, mico, jaguar, mapache, entre otros; entre las aves se encuentran especies como perdiz, codorniz, cuervo, zopilote, gavilán, perico, loro, pea, pájaro carpintero, paloma gris, entre otras.

INFRAESTRUCTURA

La comunidad de Morelia tiene calles bien trazadas; las del centro, la principal y la que va de la clínica a la escuela están recubiertas de una especie de grava que evita la formación de hoyos y lodazales en tiempo de lluvias; las demás se encuentran cubiertas de pasto con una brecha al centro formada por el tránsito diario.

Las viviendas de la comunidad de Morelia están construidas de adobe (80%, aprox.), de madera (15%, aprox.) y tabique rojo o tabicón (5% aprox.), con techo de teja, esto en lo que respecta a los dormitorios. Las cocinas de todas las viviendas están hechas de madera con piso de tierra y cuentan, de manera general, con un fogón, una mesa con una banca larga hechas de madera, un trastero rústico, también de madera, un pequeño molino manual para el maíz, el machete indispensable para partir la leña y, en algunas cocinas, hay un temascal que se usa para tomar baños de vapor. Cada vivienda tiene una huerta de árboles frutales que ocupa la mayor parte de la media hectárea que corresponde al terreno de cada familia.

El centro de la comunidad está organizado de forma cuadrangular. Al oriente se encuentra la iglesia, que está construida de adobe con techo de lámina galvanizada y piso de cemento y con capacidad aproximada para 200 personas. A un lado de ésta, se encuentra la cocina comunitaria que da servicio en las fiestas religiosas y cuando llegan compañeros a realizar trabajo o curso comunitarios. Al poniente se ubica la comisaría, donde se realizan las asambleas, cursos y exhibición de películas, todo a nivel comunitario; un poco a la izquierda está la cárcel de la comunidad. Al lado derecho de la comisaría está la tienda cooperativa de la comunidad. Al norte se encuentra la tienda llamada “Conasupo” y el horno comunitario para hacer pan y venderlo los habitantes de la comunidad. Al sur está la casita donde se guardan los instrumentos musicales (marimba, guitarra eléctrica, bajo y batería) que se utilizan para los bailes comunitarios. Al centro hay una cancha de basquet ball y dos tomas de agua.

Morelia tiene una escuela primaria con 9 salones de clase construidos con tabicón, techo de lámina galvanizada, excepto 2 con lámina de asbesto, 8 con piso de cemento y uno de tierra; cuatro salones tienen luz electrica. Todos los salones tienen un pizarrón, un escritorio y bancas de madera. La dirección de la escuela con escritorios y material escolar, además de tener electricidad. Dentro de la escuela se encuentran tres letrinas y dos regaderas con agua corriente, una cisterna, una cancha de foot ball y otra de basquet ball, Dos tomas de agua potable, y dos casas habitación para maestros con recamaras y cocina, construidas con el mismo material que el de los salones de clase, pero con techo de teja, estas casas también tienen electricidad.

Junto a la primaria se ubica el jardín de niños, con tres salones de clase y una dirección construidos con tabicón, techo de concreto y piso de cemento. Los salones cuentan con un pizarrón, mesitas y sillas de madera. El jardín de niños cuenta también con letrinas, juegos infantiles (columpios, sube y baja) y áreas verdes.

Morelia cuenta con una biblioteca construida con tabique rojo, techo de lámina galvanizada y piso de cemento, y con lu eléctrica. Está dividida en cuatro pequeños cuartos y una sala central más amplia. Contiene material bibliográfico de nivel universitario, algunas enciclopedias, libros infantiles, de primaria y de secundaria; material hemerográfico de nivel universitario; material infantil como rompecabezas, crayones y pinturas de madera, pincelines, y juegos didácticos. Además de los libreros, existen tres mesas, dos sillas y una banca, todas de madera, y un sillón. La biblioteca se ubica en un terreno de media hectárea con su respectiva huerta.

En las orrillas de la comunidad (al oriente), se ubica el Centro Cultural Indígena: Aguascalientes IV. Éste cuenta con las siguientes instalaciones: 2 dormitorios generales, una cocina con 12 fogones, un auditorio con biblioteca, una cancha de basquet ball, letrinas y regaderas, en una parte del monte, gradas rústicas con bancas de piedra, un estacionamiento sin pavimentación, tomas de agua y luz eléctrica, y un amplio espacio de hortaliza. Los dormitorios, cocina y auditorio están construidos con madera, techo de lámina galvanizada, y piso de tierra. El auditorio tiene bancas de madera y la biblioteca esta construida con tabicón, techo de concreto y piso de cemento.

SERVICIOS

La comunidad de Morelia cuenta con energía electrica en todas las casas y alumbrado público en sus calles. De dos de los 5 manantiales con que cuenta el ejido, la comunidad se provee de agua, la cual es potabilizada y llega a cada casa a través de tubería. No hay drenaje, pero cada casa tiene por lo menos una letrina.

La comunidad de Morelia tiene una clínica comunitaria, la cual es atendida por dos promotores de salud comunitarios (indígenas), con el apoyo temporal de médicos nacionales y extranjeros, así como de ONGs que cooperan con las comunidades indígenas.

La mayor parte de la población tiene un radio o radio grabadora, donde sintonizan las señales de las estaciones de radio de Ocosingo y Cómitan, escuchando generalmente, los noticiarios que transmiten estas estaciones. Algunos pobladores tienen televisión, con la que captan las señales de los canales de Televisa y T.V. Azteca, así como de las locales de Ocosingo y Cómitan.

En cuanto a la prensa, la comunidad recibe paquetes de 7 números (una semana)del periódico La Jornada. Esta empresa periodística envía gratuitamente su diario a las comunidades indígenas zapatistas a través de la Coordinadora Nacional de Organismos No Gubernamentales por la Paz.

La única forma terrestre de llegar a Morelia es por una carretera de tercería que va de la cabecera municipal de Altamirano a la comunidad de Belisario Domínguez. Existe una ruta de autobuses, con corrida por la mañana de la comunidad de Venustiano Carranza a Ocosingo y una por la tarde de Ocosingo a Venustiano Carranza; ambas corridas hacen una

parada de media hora en Altamirano. Hay servicio de transporte con camionetas de redilas durante el día, hasta las 3 p.m. aproximadamente, su recorrido es unicamente de Venustiano Carranza o Belisario Domínguez a Altamirano y viceversa. Estos medios cubren la necesidad de transportación de las comunidades de la cañada. Se usa para llevar a vender algunos animales como aves de corral. Así mismo, son el medio de transporte de los insumos que compran los pobladores de las comunidades de la cañada.

HISTORIA DEL EJIDO MORELIA
Narrada por: JACINTO PÉREZ SANTIZ, 93 años
DOMINGO SANTIZ GÓMEZ, 82 años

En el principio (aproximadamente a finales de s. XIX), toda la tierra que había, todo lo que se podía ver, era del propietario, su nombre era Amado Castellanos. El propietario ordenaba el trabajo de todos hombres, mujeres y niños. Solo a los hombres se les daba paga. La paga servía para pagar el cuenta. Todo lo daba el patrón si quería zapato, el patrón, ropa, el patrón, todo, todo, el patrón, eso sí, el patrón todo lo apuntaba en el cuenta, el cuenta nunca se acababa de pagar, cuando ya no podía el padre, lo pagaba el hijo.

Cuando murió el propietario, todo lo quedó su hijo Ramiro Castellanos. En esos días, todo el tzeltal vivía en el cerro, en la montaña, donde se llama La Libertad, donde se llama Monterrey, donde es cerro y la tierra no es buena. El trabajo era de 4 de la mañana a 7 de la noche, todo el tzeltal era mozo del patrón. En esos días (aprox. 1920-1930), se supo que había que formar ejidos. Enrique Caballero corrió la voz de que las tierras eran para los campesinos, a escondidas, porque estaba amenazado. Primero el patrón Ramiro dijo que da la tierra de la montaña, pero cuando le piden la vega, dice que la defiende con su vida.

Los hermanos Pedro y Rafael López organizan a la gente, la lucha empieza aproximadamente en 1933, tres comunidades se juntan para formar el ejido: los del Corral, La Libertad y Monterrey. Los dirigentes caminan a Ocosingo para preguntar si era cierto que se podía formar el ejido y no estar sometidos. Pedro y Rafael tienen que salir de sus casas porque son perseguidos. Desde Ocosingo, la gente se va a Tuxtla Gutiérrez. Eran como 50, llevaban su pozol. La mitad de la gente se quedó en San Cristóbal y la mitad se fue a Tuxtla. Allá les dijeron que sí era cierto, que sí podían tomar las tierras, pero el patrón solo les dio el cerro.

Cuando se forma el ejido, los propietarios del Rancho Nuevo regalan un pedazo de tierra (aprox. 43 has.), para que no se les invada su tierra como una caballería. Es donde está el poblado del ejido actualmente. En 1945, el Ramiro Castellanos abandona la tierra que entonces se llamaba Rancho Buenavista, y viene el ingeniero a deslindar. El propietario Ramiro, desde Comitán vende Buenavista a Raymundo Guillen, Raymundo no viene a vivir al Rancho, se lo encarga a Augusto Kanter, el finquero de San Martín. Kanter les dice a los del ejido que tienen que pagar $3,000.00 por la tierra. La comunidad quiere pagar, y lo hacen con panela y cuando logran pagar la mitad, el Kanter empieza a dividir al comunidad y la gente ya no se organiza toda. Kanter dice “¿por qué quieren comprar la tierra si no son

ricos, no son señores?". Empieza la brujería como medio de división. La gente se enferma y sale de Buenavista. Entonces Kanter le paga a Raymundo Guillen y se queda con los ranchos Buenavista y San Martín, aproximadamente en 1946-47.

Informa: MARIANO SANTIZ JIMÉNEZ, 65 años

En 1956-57, en las elecciones para Presidente Municipal se pide que se vote solo por el PRI. Los presidentes municipales que pasan exigen dos semanas de trabajo gratis a la comunidad en carreteras puentes, etc. Francisco Luna Santiz se hace pasar como agente municipal, va a Tuxtla y con un licenciado de la Confederación Nacional Campesina (CNC) logra que le den un oficio que dice que ya no tienen que trabajar gratis. Los agentes municipales eran casi siempre los maestros y dominaban a la comunidad con los propietarios. El Presidente Municipal Javier Albores es dueño del rancho Yaalxolon.

Todos votan por el PRI, aunque las comunidades participan en la selección de candidatos. Cuando se cambia el Presidente Municipal se hace una ceremonia en la que el saliente entrega las llaves y los documentos al entrante, a la vista del pueblo. Sigue Sebastián Santiz López como Presidente Municipal, es campesino, más o menos ayuda. Cuando está por terminar su período y el candidatos es Genaro Solis, Sebastián se vende y la noche anterior al cambio de presidente, le entrega las llaves y documentos a Elmar Pinto quien es nombrado a fuerzas Presidente Municipal porque así lo deciden los propietarios y los del PRI de Tuxtla.

Se inicia una protesta en todo el municipio, vienen a buscar gente al Ejido Morelia, van a Altamirano y queman su carro de Elmar Pinto. Elmar trae a la Seguridad Pública y a los Federales, ellos reprimen a los que protestan. La gente de Morelia construye barricadas y retenes en contra de los soldados.

La comunidad de Morelia es acusada de organizar las protestas en contra de los propietarios. Las comunidades nombran una comisión. Se quiere que Morelia se convierta en municipio, van a Tuxtla, se negocia y se queda Elmar pero con condiciones. Al mes de estar como presidente la gente de Morelia otra vez lo quiere sacar. La seguridad pública dispara contra los manifestantes en Morelia y hieren a Gustavo Pérez. La gente se organiza, el dirigente es Carlos Frei y toman la Presidencia Municipal.

Carlos Frei es nombrado Presidente Municipal, no dilato porque hubo pleito. El gobierno y los propietarios apoyan a Sebastián Santiz López, quien organiza la Unión J. Manuel Altamirano para ir en contra de Frei. Toma la carretera la gente de Frei, se agranda la disputa entre Sebastián y Carlos, y aproximadamente en 1980, el gobierno nombra un Consejo Indígena para regir al municipio. Dirige el Consejo la licenciada Rosa N. y se controla el problema.

Para estas fecha ya es Presidente Municipal Manuel Albores que es apoyado por los propietarios. Morelia solicita tierras para ampliar su ejido pero Albores envía a judiciales en

su contra. Después cae la Unión J. Manuel Altamirano y la gente busca a la ARIC. Los propietarios atacan a la ARIC. Empieza el conflicto entre PRI y Ganaderos contra la ARIC.

En 1986, los granaderos entran en Morelia con un camión de guardias blancas, (aprox. 20). También entra la seguridad pública.

En 1990, entra el Ejército Mexicano en Morelia. Como el ejido tiene un sistema de radiocomunicación se les acusa de estarse comunicando con guerrilleros guatemaltecos.

En 1993, El Ejército Mexicano mantiene a Morelia incomuicado por la supuesta existencia de campamentos guerrilleros.

TRADICIONES

EL MATRIMONIO
Narrado por: Don Caralampio, 76 años.

Antes de que la religión católica llegara a Morelia los casamientos se realizaban de acuerdo con la costumbre indígena tzeltal. La edad en que se casaban era de 15 años el hombre y 14 la mujer. No existía traje especial. En esta costumbre, el varón elige a la mujer con quien desea casarse, "ora papá me gusta esa muchacha", el papá del muchacho pide permiso al papá de la muchacha, si el papá da permiso, entonces el muchacho va a visitar a la muchacha y a platicar con ella. Si la muchacha dice "esta bien vamos a casar", el padre del muchacho habla con la mamá de la muchacha, y la mamá de la muchacha va pedir al muchacho. Entonces el padre del muchacho lleva al padre de la muchacha 30 o 40 huevos, panela, pan, carne y un kilogramo de café. Son tres veces las ocaciones en que se pide a la muchacha, llevando 2 litros de aguardiente en la primera visita, 4 en la segunda y 6 en la tercera, en esta última visita se lleva además un paquete de cigarros y se acuerda que al mes será ala boda. El papá del muchacho da $50 de pan, carne y comida al papá de la muchacha para el día de la boda. El papá de la muchacha invita a la boda a sus familiares.

La boda se realiza en casa de la muchacha y en día sábado en la tarde, "para que el domingo amanezcan con su crudita". Se compra un garrafón de aguardiente y aparte un litro para empezar a tomar con los hermanos de la muchacha. El papá de la muchacha junta a todos sus hermanos, "puros Santiz o puros López", sino se invita a un hermano vienen una enfermedad (costumbre mala) que llega a quien no invitó, la enfermedad comienza durante el trago, donde se habla mal de quien no invitó. Si algún tío falta el muchacho va a buscarlo y lleva un litro de aguardiente para invitarlo a la boda. El mero hermano (el hermano mayor del papá de la muchacha) debe abrir el garrafón de aguardiente, para que no se termine debe meterse una moneda de diez o veinte centavos, cuando el garrafón va la mitad o más, se apartan dos litros y se acuesta para que no se termine. El muchacho sirve los tragos y la muchacha está escondida en cuarto.

El papá de la muchacha nombra a uno de sus hermanos apara dar consejo al os que van a casarse, también se nombran hermanos del papá del muchacho para dar consejo. Los novios se hincan y pasan besando las rodillas y las manos de los ancianos quienes a su vez van dando consejo. Los hermanos de la muchacha le dan consejo al muchacho: “ni mañana ni pasado no quiero que lo vas a dejar tirado a la muchacha, esto que mediste de comer y de beber no te lo voy a devolver”, “si la muchacha te deja, no se devuelve con nadie o si empieza a pelear le vas a avisar a tu suegro”. Si la mujer deja al hombre, ella tiene que devolver comida y bebida sin la ayuda de ninguna persona. Durante los consejos se habla de respeto a suegros y cuñados, a la muchacha: “debes de poner un jarro de agua caliente para cuando se levanten tus suegros se laven su cara y sus manos, no tienes que quejarte ni llorar”, “si los suegros son malos , no debes ir a levantar, los suegros pueden levantar cuando ellos quieran”; al muchacho, “si vas a trabajar tienes que recordar a tu mujer para que te haga el café, el pozol y la comida, si no la recuerdas tu tienes la culpa y no la mujer”, el hombre está obligado a despertar al hombre y no al contrario. “Ahora ya te casaste, ya te fuiste con este muchacho, ya mañana o pasado no quiero que vengas a llorar aquí”.

Una vez casados se quedan a vivir un año en casa de los padres de la esposa. El esposo queda un año de servicio en casa de los suegros para pagar su mujer, durante el año de servicio el suegro educa al esposo, “te vas a trabajar listo con tu mecapal y hacha para traer un tercio de leña después de tu jornada de trabajo”. Si el cuñado del esposo es malo, cuando van por 200 mazorcas de maíz cada uno, deja que el esposo valla adelante para que el unicamente cargue 150 y el esposo no se de cuenta de la trampa. Si el suegro es bueno el esposo puede ir una o dos semanas al año a casa de sus papás.

Cuando el esposo no quiere cumplir, empieza una enfermedad (mal) a través de un hechicero. Si no respeta a sus suegros recibe una docena de pajueliza (chicotazos). Cuando hay enfermedad se tiene que dar un garrafón de aguardiente para curar, si no la enfermedad sigue y acaba la vida.
Cuando acaba el año de servicio se debe dar otro garrafón de aguardiente y se van a vivir a la casa del esposo. En esta casa hay tierra y parcela para cosechar. Cuando se acaba rápido la comida y el hombre es apto para trabajar, se van a otra casa. Para vivir solos, el padre del hombre da orden de hacerlo.
Cuando entra la religión católica (aprox. 1960), las costumbres empiezan a cambiar, pues se decía que lo que se hacía no era lo correcto. A partir de entonces las bodas se celebran con intervención de un sacerdote..

DÍA DE LA SANTA CRUZ

En la ceremonia de conmemoración del 3 de mayo, día de la Santa Cruz, el pueblo tzeltal, rinde homenaje a la Tierra Madre, le pide perdón por las heridas que los humanos le hacen a la tierra cuando tiran árboles, cuando la rozan, cuando la queman y la preparan para la siembra. Los tzeltales le cantan a la Madre Tierra para que en la cosecha sea benigna , para que su fruto sea abundante y alcance para todo el año...

ECONOMÍA

La economía de la comunidad de Morelia es de subsistencia. Se cultiva maíz, frijol. verduras y frutas para cubrir las necesidades de alimentación de las propias comunidades. También se produce café y miel que comercializa a través de intermediarios (coyotes), pero no se crea riqueza ya que solamente se generan ingresos mínimos suficientes para cubrir las necesidades de vida de esta comunidad. Algunas familias venden aves de corral en Altamirano, aunque estas aves se crían principalmente para la alimentación familiar.

Los principales cultivos son el maíz, el café y el frijol. Las tierras son de temporal y se utiliza el sistema de tumba, roza y quema. Se trata de cosechar las cantidades mínimas que cubran las necesidades de alimentación de cada familia durante un año. La superficie de siembra es de una a dos hectáreas aproximadamente por familia.

Las frutas se obtienen de los huertos familiares de media hectárea aproximadamente. Algunas familias tienen hortalizas en el mismo terreno, donde cosechan verduras para su consumo.
Se cuenta con una pequeña cantidad de ganado comunitario para consumo interno, se sacrifican algunos animales que se reparten en partes proporcionales a las familias de la comunidad, éstas aportan cierta cantidad de dinero que en su totalidad cubre el costo del ganado para reponer a los sacrificados.

La tienda cooperativa de Morelia es de propiedad comunitaria, los productos son vendidos a precio de venta, los ingresos generados son reinvertidos en nueva mercancía. Cuando hay déficit, la comunidad aporta la cantidad necesaria para proveer a la tienda de nueva mercancía; esto sucede frecuentemente, debido a que la mercancía se presta a los habitantes, quienes tienen muchas dificultades para cubrir su deuda.

ANEXO D

MANUAL DE ALFABETIZACIÓN

PRESENTACIÓN

En el proceso de la constitución de regiones y municipios autónomos indígenas en el estado de Chiapas, iniciado a partir de enero de 1994, las comunidades indígenas zapatistas se organizan para atender sus necesidades básicas de bienestar social, entre las cuales se encuentra la de educación y cultura.

Para solucionar este aspecto, las comunidades del municipio autónomo 17 de Noviembre junto con la Comisión de Educación de la Coordinadora de Organizaciones No Gubernamentales por la Paz (CONPAZ), inician en agosto de 1995, un proceso de formación y capacitación de educadores comunitarios, que tiene como objetivo principal que las comunidades de este municipio tengan educadores que se encarguen de la educación básica de los niños de cada una de sus comunidades.

Durante los cursos de formación y capacitación de educadores comunitarios, los educadores demandan ser capacitados para enseñar a leer y escribir a los adultos de sus comunidades, ya que la mayoría de ellos no saben leer y escribir y dicen “no podemos defender nuestros propios derechos”.

Atendiendo a la demanda de los educadores comunitarios, algunos estudiantes de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM-I), se integran al proceso de capacitación con un Programa Emergente de Alfabetización (PEA) que tiene como principio: que la alfabetización debe formar sujetos críticos, reflexivos y transformadores de su vida diaria.

El PEA tiene como base el método de “La Palabra Generadora” de Paulo Freire, ya que el método parte de la reflexión crítica de la vida cotidiana y las técnicas de aprendizaje de la lecto-escritura son dinámicas y promueven la creatividad de los sujetos que se están alfabetizando.

El método de “La Palabra Generadora” únicamente ha sido guía para la capacitación como alfabetizadores de los educadores comunitarios, por lo cual, el método se ha ido modificando debido a las necesidades sociales, culturales y de la vida diaria de las comunidades.

El manual que presentamos contiene los elementos del método de “La Palabra Generadora” pero con las adaptaciones que los propios educadores han realizado durante los cursos de capacitación.

Este manual servirá como guía a los educadores para la aplicación del método de “La Palabra Generadora” en las clases de alfabetización que darán en sus comunidades.

1. DIFERENCIA ENTRE LA EDUCACIÓN TRADICIONAL Y LA EDUCACIÓN LIBERADORA

a) EDUCACIÓN TRADICIONAL

- Los métodos tradicionales de educación son instrumentos domesticadores, casi siempre manejados por el gobierno y además manejan a la población.
- Educar es lo contrario a "hacer pensar", niega todas las posibilidades transformadoras del individuo y de su medio social y cultural en el cual vive.
- Hace del alumno un sujeto pasivo y conformista quitándole su condición humana.
- Forma sujetos sin experiencia democrática.

b) EDUCACIÓN LIBERADORA

- La verdadera educación es un diálogo.
- En la educación liberadora: nadie educa a nadie, nadie se educa solo y los hombres y mujeres se educan entre sí junto con el mundo. Por lo tanto, el maestro enseña al alumno y el alumno enseña al maestro.
- La crítica es una parte fundamental de la democracia. Cuando más crítico es el pueblo, hay más democracia.
- Se forman sujetos con conciencia crítica.

2. MÉTODO DE "LA PALABRA GENERADORA" DE PAULO FREIRE

a) LECTURA Y DESCRIPCIÓN DE LA REALIDAD

Cada compañero describe o platica un tema de su vida diaria, por ejemplo, puede ser que hable de: la milpa, los derechos humanos, la educación, ir por leña, hacer tortilla, hacer comida, cuidar a los hijos, limpiar café, sembrar fríjol, cumplir con los cargos en la comunidad, cultura, etc.

También puede ser que el compañero hable de algún otro tema.

El coordinador del grupo debe ir anotando en el pizarrón el nombre de los temas que se van platicando.

b) SELECCIÓN DEL TEMA A PLATICAR POR LOS COMPAÑEROS

El coordinador del grupo dice a los compañeros cuales fueron los temas más platicados y juntos escogen uno de estos temas para ser discutido por el grupo.

c) UNIVERSO DE PALABRAS

Todos los compañeros hablan del tema escogido y el coordinador va anotando en el pizarrón las palabras más importantes y que sean de uso diario, por ejemplo, si se escoge el tema: COSTUMBRES Y TRADICIONES, el universo de palabras puede ser:

celebración	cohetes	promesas
baile	descanso	lluvia
vela	instrumentos	creencia
ruido	agua	flautas
habitantes	cosecha	
oración	sueños	
cuevas	comunidad	
dar	tambores	
maiz	incienso	
todos	sol	
canciones	mesa	
manantial	semana	

d) SELECCIÓN DE PALABRAS GENERADORAS

Del universo de palabras, el coordinador y los compañeros participantes escogen las palabras más importantes.

Cada palabra escogida debe ir acompañada de una breve explicación del compañero que la propone.

Todos los compañeros participantes deciden si la palabra propuesta se queda como palabra generadora.

El número de palabras generadoras no debe ser mayor de veinte.

Por ejemplo, las palabras seleccionadas como palabras generadoras del tema COSTUMBRES Y TRADICIONES, son:

celbración	vela	cosecha
manantial	instrumentos	semana
habitantes	tambores	flores
visitas	todos	descanso
atole	ancianos	comida
comunidad	misa	promesas

Nota: el coordinador debe cuidar que las palabras propuestas como generadoras tengan: riqueza fonética, grados diversos de complejidad fonética y que sean de uso diario.

e) DIVISIÓN SILÁBICA DE LAS PALABRAS GENERADORAS

Una sílaba es la parte de una palabra que se pronuncia en una sola voz.

ejemplos:	vela	ve-la
	comunidad	co-mu-ni-dad
	manantial	ma-nan-tial

NOTA: la división silábica y todos los pasos que siguen del método, deben hacerse a todas las palabras generadoras.

f) FORMACIÓN DE FAMILIAS FONÉTICAS

A cada sílaba de una palabra generadora se le debe formar su familia fonética, por ejemplo:

VE-LA

la familia fonética de la sílaba ve, es:

va ve vi vo vu

milia fonética de la sílaba la, es:

la le li lo lu

CO-MU-NI-DAD

la familia fonética de la sílaba co, es:

ca ce ci co cu

la familia fonética de la sílaba mu, es:

ma me mi mo mu

la familia fonética de la sílaba ni, es:

na ne ni no nu

la familia fonética de la sílaba dad, es:

dad ded did dod dud

MA-NAN-TIAL

la familia fonética de la sílaba ma, es:

ma me mi mo mu

la familia fonética de la sílaba nan, es:

nan nen nin non nun

la familia fonética de la sílaba tial, es:

tial tiel tiil tiol tiul

g) FICHA DE DESCUBRIMIENTO

La ficha de descubrimiento se forma juntando las familias fonéticas de cada una de las sílabas de cada palabra generadora, ejemplos:

VELA

va ve vi vo vu
la le li lo lu

COMUNIDAD

ca ce ci co cu
ma me mi mo mu
na ne ni no nu
dad ded did dod dud

MANANTIAL				
ma	me	mi	mo	mu
nan	nen	nin	non	nun
tial	tiel	tiil	tiol	tiul

h) DESCUBRIMIENTO DE PALABRAS

Juntando dos o más sílabas en forma vertical de la ficha de descubrimiento se forman nuevas palabras, ejemplo:

COMUNIDAD				
cama	mece	mici	como	cumu
maca	ceme	cimi	moco	mucu
naca	ceded	mimi	codod	nucu
canadad	cemede	cimidid	dodmo	nudud
cana	nece	cidid	mono	cunu
nadad	mene	nidid	nomo	dudmu
mana	neded	micidid	cono	cumudud

Juntando dos o más sílabas de la ficha de descubrimiento en forma general se forman nuevas palabras, ejemplo:

mico	cuna	mona	camino	come
coma	meco	nena	cinema	mina
maa	cena	canija	nuca	monica
mami	macana	camino	minimo	cecina
cocina	ceco	mica	ceci	comuna
moco	nace	naci	cece	necedad
conoce	cuco	mono	maceca	
cine	memo	nececidad		

i) DESCUBRIMIENTO DE PALABRAS CON DIPTONGO

Un diptongo es la unión de dos vocales con una consonante.

Se escogen sílabas de la ficha de descubrimento y se junta una vocal a una o dos sílabas, para formar otras palabras, ejemplo:

comia	nao
cimio	nacio
noe	ciudad
coa	cai
mueca	mecia
cacao	mia
mia	necia
nacia	cae
cocoa	noemi
canoa	necio
mania	maicena

NOTA: Según la dinámica del grupo se pueden crear nuevas palabras de la manera en que los compañeros participantes lo descubran, siempre y cuando no se destruyan las sílabas de la ficha de descubrimiento, ejemplo:

edad	eco	eno	amanecio
amo	anima	animo	dedica
enana	inicia	ecuanime	
aconomica	dudo	ema	
inicie	dado	amenace	
amanece	anemia	ama	
dedico	anime	enano	
dedo	inicio	econimico	
ame	duda	ana	

No se pueden formar palabras quitando una letra de las sílabas de la ficha de descubrimiento, ejemplo:

mido	donado	domo	dedicado
nudo	deminio	ciencia	dona
dani	cien	dame	ada
comun	mide	dinamica	anciano
moda	dina	ancia	canada

j) CONSTRUCCIÓN DE ORACIONES BREVES O SIMPLES

Las oraciones breves o simples se construyen usando todas las palabras formadas con la ficha de descubrimiento. Las oraciones deben tener un significado, ejemplos:

- mami cocina coco
- cuca come maceca
- ema cuece maicena
- monica duda
- animo memo
- enano camina
- mama mece cuna
- ana cena cecina
- ciudad mia

noemi coma cacao

INTRODUCCIÓN DE OTRAS PALABRAS PARA CREAR NUEVAS ORACIONES

Artículos Definidos	Artículos Indefinidos	Conectivos
El	Un	Y
La	Una	O
Lo	Unos	
Las	Unas	
Los		

Ejemplos:

- nacio un nene necio
- nace un nene o una nena
- monica come un coco
- moeni camino y ceno
- el enano come cecina
- ceci mece la cuna
- una nueca mia
- la canoa cae
- ceci anima y memo camina

I) CREACIÓN DE TEXTOS BREVES

Uniendo palabras y oraciones breves de las fichas de descubrimiento de todas las palabras generadoras se hacen textos breves, ejemplo:

Mama ama el cine y cena cecina o maicena. Ella dedica una cena a Monica y a Noemi.

Noemi conoce la ciudad y camina como Monica.

Monica amanece en la cama de mama.

NOTA: cuando el compañero participante ya escribe un texto breve, puede ser que necesite otras palabras para poder dar forma a su texto. Las palabras pueden ser: a, con, de, para, en, por, ella y otros.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA
UNIDAD IZTAPALAPA
DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
COORDINACIÓN DE SOCIOLOGÍA

NOPTESWANEJ: UN PROYECTO AUTÓNOMO DE EDUCACIÓN ALTERNATIVA

T E S I N A
que para obtener el Grado de
Licenciatura en

S O C I O L O G Í A

P R E S E N T A
José Alfredo García García
Matrícula 91328313
Área de Concentración: Sociología Política
Asesor: Alfredo Nateras Domínguez

México, D.F. Octubre de 2002