

LA EDUCACIÓN AUTÓNOMA ZAPATISTA EN LA FORMACIÓN DE LOS SUJETOS DE LA EDUCACIÓN: OTRAS EPISTEMES, OTROS HORIZONTES

Lia Pinheiro Barbosa¹
Marcela Gómez Sollano²

Presentación

El objetivo del presente escrito es aportar elementos de carácter contextual, conceptual y empírico para situar las implicaciones político-pedagógicas que tiene en la formación de los sujetos de la educación, la experiencia y los saberes generados por diversos sectores y movimientos sociales en el marco de las transformaciones actuales. Éstos constituyen una base para pensar la conformación de espacios en los que la crítica y la construcción de horizontes nutran la apasionada tarea del saber con el compromiso histórico de lo que representa hoy producir conocimientos y generar propuestas alternativas que respondan a las necesidades de formación que las nuevas generaciones requieren y reclaman.

A continuación esbozaremos algunas líneas de reflexión que han surgido al calor de ciertas preguntas y problemas que quienes participamos en el Programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPeAL),¹ nos hemos planteado para pensar las particularidades del discurso y

* Doctora en Estudios Latinoamericanos (UNAM). Profesora-investigadora de la Universidade Estadual do Ceará. Coordinadora del Programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina, APPeA-Brasil-Proyecto DGAPA-PAPIIT: IN400714. Correo electrónico: lia.pbarbosa@gmail.com

** Doctora en Pedagogía (UNAM), Profesora-Investigadora de Tiempo Completo de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, responsable en México del Programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina, APPeAL-Proyecto DGAPA-PAPIIT: IN400714. Correo electrónico: margom@unam.mx

¹ APPeAL se desarrolla en México, Argentina, Colombia y Brasil.

de la praxis pedagógicos en su relación con la historia, la política y el conocimiento, de cara a los tiempos de la compleja época que nos toca vivir.

Particularmente nos interesa inscribir en el debate cuestiones relacionadas con los obstáculos y las posibilidades que el legado tiene hoy en América Latina para situar la importancia de la experiencia y el saber en la transición epocal, a partir del horizonte que los movimientos sociales han configurado como base para pensar algunos referentes que dotan de sentidos y perspectivas a las pedagogías emancipatorias de la región.

Pensar desde América Latina

Las generaciones son una forma de construir el tiempo, el tiempo cronológico por el que transitan los días y los acontecimientos y el tiempo de la subjetividad por el que se cuegan los afectos y se entrelazan las narrativas.

Cuando en ese tiempo generacional se inscriben los signos del agotamiento, de la celeridad y de la incertidumbre, es momento de "detener", aunque sea un poco, el ritmo por el que la vertiginosidad social nos hace transitar en nuestro paso por el diario existir. Pero "detener", no significa inmovilidad, ausencia de tiempo, o negación de contexto. Por el contrario, es abrir los síntomas de la época a las posibilidades que el momento histórico plantea para escuchar las voces que vienen de lejos y que hacen que lo efímero de la temporalidad del presente, se teja con los hilos de la herencia y del legado.

Sin embargo, no es fácil articular, en la era de la Internet, del mercado y de la imagen, esas dos temporalidades que se desplazan inconmensurables por la delgada línea del por-venir. Virtualidad y fragilidad marcan nuevos ritmos a la vida y en ellos la experiencia y los saberes heredados parecen no encontrar un lugar para construir los puentes que nos permitan no quedar a la deriva. En esa relación compleja se crean formas de vivir el tiempo y de simbolizarlo para poder inscribir algo propio a los espacios en los que éste adquiere las dimensiones que los agentes sociales le imprimen en su encuentro con el entorno, con la historia, con los otros, con el objeto de sostener y recrear en la

delgada línea por la que se teje el largo tiempo histórico, las narrativas que nos permitan no quedar a la deriva. El movimiento que los indígenas zapatistas han encabezado en México, constituye una muestra por la que puede transitar parte del legado y cambio de la educación latinoamericana y caribeña en la época actual. Sin duda esta es una cuestión nodal frente a las diversas configuraciones discursivas que ha construido y de las cuales se nutre el neoliberalismo pedagógico, así como las respuestas que los grupos y las comunidades sociales y de educadores han generado frente a la embestida de la globalización transnacional y mercantil.

Entendemos que la investigación educativa carga con un mandato social del cual no puede ni debe desentenderse. Debería imperar en ella la preocupación por impactar en la resolución de los problemas educativos, de orientar líneas de acción en un conflicto, de acrecentar la masa crítica de conocimiento para asumir compromisos. Por otro lado, sostenemos que no es la coyuntura actual el único lugar donde una investigación puede desatar los nudos del presente. Asomarse a la historia es también un buen lugar para comenzar a imaginar futuros posibles.

Uno de los rasgos centrales de la pedagogía de la región es la dificultad para posicionar discursos que tengan la fuerza suficiente para formar sujetos capaces de reconocer, en la producción intelectual regional, opciones que se nutran de la rica experiencia desplegada por las comunidades y los movimientos sociales para responder a las situaciones de precariedad en las que por siglos se han visto envueltas. El lugar asignado al saber y al educador o educadora en este proceso ha sido crucial y constituye un referente ordenador que no debemos perder de vista si queremos ir más allá del lugar que la modernidad asignó a lo que, en su lógica, configuró como periferia.

Por ello queremos recuperar en este espacio la voz de Alcira Argumedo, quien en su *Los silencios y las voces*, supo inscribir con fuerza el llamado de un continente herido que reclama para sí algo propio que debe ser asumido con toda su radicalidad y pertinencia histórica, ya que como señala la autora:

El pensar desde América Latina requiere un instrumental teórico-conceptual que recupere las resistencias culturales, las manifestaciones políticas de masas, las gestas, la literatura, el ensayo, las formas de conocimiento y las mentalidades populares; los testimonios, las microhistorias, las fiestas, los pequeños o grandes episodios de dignidad; -esto es- los saberes que están en las ' orillas de la ciencia.²

En este sentido es importante situar los alcances de esta afirmación, ya que es posible ubicar una línea que ha transitado, muchas veces de manera invisible, otras de manera violenta y combatida, la historia latinoamericana, específicamente de su educación y de su cultura.

En ella encontramos preguntas y debates que tienen una total actualidad y que muchas veces pasamos por alto. Así por ejemplo, podemos ubicar una línea de reflexión que tiene largos antecedentes y recorre parte de la pedagogía latinoamericana de corte democrático, nacional y popular, como es el caso, entre otras de aquellas que trazaron pensadores como Simón Rodríguez o Paulo Freire y que permiten develar la delgada grieta que la instrumentalización de la escuela latinoamericana hace evidente en la actualidad, así como para reconocer las posibilidades liberadoras de la educación frente a los modelos reproductivistas y neoliberales que hoy prevalecen en la región.³

En la obra, así como en las preocupaciones pedagógicas de estos pensadores encontramos una conexión: su preocupación y compromiso por los sectores marginados, así como su profunda vocación latinoamericanista lo que tiene implicaciones profundas, tanto de carácter pedagógico como ético-político, ya que guarda relación con las preguntas ¿qué alcances ha tenido y puede tener la educación en realidades como las nuestras? ¿Qué aportan las experiencias que los movimientos sociales han generado al respecto?

² Argumedo, A. (1993), *Los silencios y las voces: notas sobre el pensamiento nacional y popular*, Coliheu, Buenos Aires, pág. 45.

³ Puiggrós, A., (2005), *De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración latinoamericana*, Convenio Andrés Bello, Bogotá; Streck, D. (org.) (2010), *Fontes da pedagogia latino-americana. Uma antologia*, Auténtica, Belo Horizonte.

Sin duda, desplegar un análisis sobre este amplio y complejo proceso constituye una base importante para reconfigurar el espectro por el que han transitado y están transitando las pedagogías emancipatorias. No es nuestra intención agotar tan desafiante reflexión; sin embargo, a continuación esbozaremos algunas dimensiones del problema para pensar este proceso en el marco de la experiencia que el Movimiento Zapatista⁴ ha desplegado en el sureste mexicano.

El lugar de la experiencia

De ahí la importancia de inscribir en ese contexto la pregunta sobre lo que ha representado para América Latina la producción de alternativas a los modelos tradicionales o hegemónicos, y lo que esto significa en la producción de conocimientos situados, que - en palabra de Mignolo - pueda dar cuenta de "conexiones epistemológicas entre el lugar geocultural y la producción teórica"⁵, con el objeto de, siguiendo a Richard,

[...] resignificar la experiencia acumulada en la región, en la clave teórico-discursiva de una pregunta por las condiciones y situaciones de contexto: por las diferencias entre hablar desde y hablar sobre Latinoamérica como dos situaciones enunciativas atravesadas institucionalmente por una relación desigual de saber-poder".⁶

Su reconocimiento o negación tiene implicaciones profundas en las condiciones en las que los saberes y las prácticas se producen, con lo que esto

⁴ Consideramos que el Movimiento Zapatista comprende tanto la parte militar, representada por el Ejército Zapatista de Liberación Nacional - EZLN, como la civil, articulada por las Comunidades Bases de Apoyo Zapatista, Caracoles e Juntas de Buen Gobierno.

⁵ Mignolo, W. (1996), "Herencias coloniales y teorías postcoloniales", en B. González (ed.), Cultura, y Tercer Mundo, Nueva Sociedad, Caracas, pág. 119.

⁶ Richard, N. (1998), "Intersectando Latinoamérica con el Latinoamericanismo: Discurso académico y crítica cultural", en S. Castro-Gómez y E. Mendieta (eds.), Teorías sin disciplina (latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate), Miguel Ángel Porrúa, Ciudad de México, pág. 55.

representa para la formación de los sujetos, del tipo de pedagogías que se construyen y el lugar que la experiencia tiene en este proceso.

Sin agotar los alcances que el término experiencia tiene y ha tenido en el debate que diversos especialistas han abierto al respecto⁷, interesa destacar en este trabajo el carácter residual de toda experiencia, es decir como lo que permanece o queda cuando el sentido y el lenguaje no agotan sus objetos; por lo tanto, es algo que puede definirse por lo que no es. Al revisar algunas de las definiciones de experiencia en el diccionario⁸ aparecen nociones contrastantes y variadas que denotan la tensión contenida en el concepto. La noción de experiencia como 'demostración práctica' alude al experimento, que sugiere la participación activa y performativa o incluso la intervención del observador sobre lo observado modificando aquello que es estudiado. Otra definición se refiere a la experiencia como las diversas formas en que los humanos procesan la información; no obstante, esta afirmación deja fuera otras dimensiones de la experiencia, como la emoción. La experiencia también puede ser vista como un acontecimiento que afecta a un sujeto consciente. Aquí se vincula explícitamente con la conciencia y la subjetividad, así como con el acontecimiento objetivo, lo que deja fuera al inconsciente.

Una definición más amplia plantea lo que ha sido experimentado como los acontecimientos que han ocurrido y son de conocimiento de un individuo, de una comunidad o de una sociedad, ya sea durante un periodo determinado o en general. Aquí se liga a aquellos que han experimentado de manera directa una serie de situaciones y con quienes están vinculados a ellos a través de la memoria, de una herencia compartida o de una posición subordinada. Sin embargo, hay una dimensión experiencial irreductible al saber al circunscribir la relación con el pasado a formas de conocimiento y representaciones

⁷ Cfr. Lacapra, D. (2004), *Historia en tránsito. Experiencia, identidad, teoría crítica*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires; Larrosa, J. (s/f), "La experiencia y sus lenguajes", en *Serie Encuentro y Seminarios*, Universidad de Barcelona, Barcelona; Barrón, J. F., (2013), "Experiencia (estudio de vocabulario)", en A. M. Martínez y E. Lindig (coords.), *Alteridad y exclusiones. Vocabulario para el debate social y político*, Facultad de Filosofía y Letras-UNAM/Juan Pablos, Ciudad de México, pp. 114-119

⁸ Real Academia Española (1970), *Diccionario de la Lengua Española*, 29° edición, Espasa Calpe, Madrid, pág. 598.

delimitadas, a la vez que se cuestiona la posibilidad de la memoria de un pasado que no se ha vivido de manera personal y directa. Desde esta perspectiva, existe lo que se denomina políticas de la memoria⁹ que se apropia de la experiencia pasada y la utiliza como capital simbólico al servicio de intereses políticos o sociales en procesos identitarios presentes. La transmisión intergeneracional en este contexto va un paso más allá, pues implica hacer saber a otros algo que es valioso y que se pretende conservar entre los pares y en las generaciones siguientes. Es decir:

[...] lo experimentado se hace perdurable mediante transmisión o comunicación, que a su vez recibe una configuración cultural y civilizatoria. Esta configuración, aunque coercitiva, es sin duda criticable y resistible. La resistencia es también un modo de la experiencia.¹⁰

En cualquier definición de experiencia, el proceso de pasar por algo es básico¹¹, pues implica una respuesta afectiva y no sólo cognitiva, donde la emocionalidad está significativamente relacionada con el intento de comprenderse a uno mismo y al otro. Este proceso es fundamental para entender la relación entre quien ha tenido la experiencia directa, los efectos demorados de ciertas experiencias (sobre todo traumáticas) en etapas posteriores de la vida y la respuesta a la experiencia de terceros, entre otros, los que nacieron después. Aspectos importantes vinculados con la experiencia son la capacidad de acción, el aprendizaje, la admisión de errores, los cambios de opinión, la falibilidad, y el saber/hacer de los seres humanos en su dimensión sociohistórica, pero también – como afirma Lacapra¹² –, el

⁹ Lorenzano, S. (2007), Políticas de la memoria. Tensiones en la palabra y la imagen, Claustro de Sor Juana/Gorla, Buenos Aires.

¹⁰ Op. Cit., Martínez, A. M. y E. Lindig, Alteridad y exclusiones. Vocabulario para el debate social y político, pág. 112.

¹¹ Desde la perspectiva de Dewey, experiencia es entendida como pasar a través de, en tanto que aquel que experimenta algo no será el mismo después de dicho atravesamiento. (Dewey, J. (1967). Educación y experiencia, Losada, Buenos Aires).

¹² Op. Cit., Lacapra, D., Historia en tránsito. Experiencia, identidad, teoría crítica, pág. 69.

desempoderamiento, la descontextualización o la desorientación, la falta de sentido y la impermeabilidad al aprendizaje por causa del dogmatismo.

Por ello, no hay que perder de vista la operación político discursiva que los sectores conservadores y neoliberales están llevando a cabo y que se condensa en los nuevos rostros del neoliberalismo, que se nutre del fundamentalismo de mercado; de las desigualdades sociales y culturales; de la violencia y el miedo que dificultan la construcción del lazo social; del clientelismo, la simulación, la corrupción; así como de la profunda desconfianza en la política y de la exclusión creciente de las nuevas generaciones de las instituciones que hicieron posible la inclusión y la transmisión del legado.

En este contexto el tema de la experiencia adquiere relevancia y pertinencia histórica, particularmente en América Latina, en tanto que constituye un referente ordenador para pensar los límites que diversas construcciones teórico-discursivas tienen, frente a las prácticas de los sujetos histórico-políticos concretos y sus formas de simbolización, lo que en el campo de la educación y la pedagogía constituye una cuestión central ya que nos ubica en las dificultades que enfrentamos en la región para la recepción del legado.

De ahí la importancia que la noción de experiencia tiene, la cual, tomada en su dimensión no ontológica sino epistemológica -precisa Richard-:

[...] tiene el valor crítico de postular la concreción histórico-social de subjetividades-en-contexto-, la materialidad específica de las posiciones institucionales a través de las cuales esas subjetividades comunican y recrean significados en acción. Trasladado al plano del saber, el recurso a la experiencia nos habla entonces de un conocimiento teórico que se produce multideterminado por efectos zonales de significación provisorios y contingentes.¹³

La experiencia misma es un tránsito, construye fronteras en las que algo se produce y rearticula, de ahí la capacidad de toda experiencia para modelar

¹³ Op. Cit., Richard, N., "Intersectando Latinoamérica con el Latinoamericanismo: Discurso académico y crítica cultural", pág. 58.

antecedentes y situar perspectivas. Constituye así una fuente de apropiación de saberes y de resguardo de la memoria que puede ser una base para la producción de lo nuevo ¿O qué acaso los cambios producidos en el mundo actual han acabado con la historia y enajenado definitivamente el futuro de nuestras sociedades? ¿Cuán predictivos son de un desastre cultural universal, o resultan tan sólo expresión de un doloroso temor frente al inevitable paso del tiempo, de las culturas y de las generaciones?

Veamos, entonces, una experiencia concreta de la formación de sujetos de la educación y la génesis de otras epistemes, fuertemente articuladas con la dimensión histórico-política de la lucha social. Para ello, presentaremos una aproximación de lo que el proyecto educativo-político del Movimiento Zapatista ha generado en este proceso.

Desde la experiencia: el Zapatismo y la otra educación

La Rebelión Zapatista del 1994 constituye un marco en la resistencia latinoamericana, sobre todo por el giro epistémico-político que representa el proyecto autonómico del Zapatismo. En el caminar de 20 años de la Insurgencia Indígena, el Movimiento Zapatista denuncia lo que representó la larga noche de los 500 años,¹⁴ e impulsa la conformación de su proyecto político, con la construcción de sus propias estructuras autonómicas.

Para ello, reordena los referentes de la lucha política, al subrayar una particularidad histórica: la concepción de un cambio social forjado desde otra cosmovisión que no se restringe al modelo tradicional de organización política, sobre todo aquélla vinculada a la representatividad político-partidaria y de gestión tecno-burocrática del Estado. Ello representa la construcción de un proyecto político alternativo que emerge desde la vivencia cotidiana de la lucha, con el objetivo de promover un cambio en las matrices socioculturales propias de los procesos de conformación de sociabilidades y subjetividades hacia

¹⁴ Esta es la forma que aluden los zapatistas al referirse a la historia de la conquista y del despojo sufridos por los pueblos originarios desde la llegada de los españoles a América.

adentro y hacia afuera del Zapatismo. Es decir, de pensar una concepción de política articulada a otras dimensiones de la lucha, como por ejemplo, desde la matriz epistémica, lingüística, el lugar de la experiencia y de los saberes locales.

Proponer la resistencia política desde múltiples referentes representa incidir en el proceso de humanización de la vida, fragmentada desde la colonización y en el proceso de consolidación del capitalismo. Por lo tanto, reivindicar la autonomía en tanto proyecto y principio representa romper con los esquemas de dominación a partir de una reconstrucción de su propia sociabilidad comunitaria, lo que constituye un proceso de legitimación de una praxis emancipadora.

Entre los pilares en los que se sostiene el proyecto autonómico Zapatista, la educación emerge en tanto proyecto educativo-político, responsable de conformar el sujeto histórico-político Zapatista y los referentes teórico-epistémico de la lucha por la autonomía. Para ello, las y los Zapatistas han construido la propuesta de la Educación Autónoma Zapatista y consolidado el Sistema Educativo Rebelde Autónomo Zapatista (SERAZ), centrales en el fortalecimiento de una episteme¹⁵ vinculada a la cosmovisión, cultura y lengua maya, bien como en la formación de sujetos de la educación.

La demanda por otra educación se vincula íntimamente con la primera etapa de la lucha autonómica Zapatista: denunciar la negación histórica de la cultura, de la lengua y de la cosmovisión de los pueblos originarios de México, aplastados por el proyecto de modernidad.¹⁶ En ese sentido, el Movimiento Zapatista entreteje una profunda crítica a lo que ha representado la educación y la escuela, en tanto instrumento de reproducción de una dominación simbólico-ideológica, propia de un proyecto de modernidad de carácter fuertemente excluyente, sobre todo al crear un determinado sujeto de la

¹⁵ Más adelante plantearemos el referente teórico que nutre nuestra perspectiva acerca de la episteme.

¹⁶ Pinheiro Barbosa, L. (2014), "Educación y lucha autonómica en la Voz Zapatista: aportes de la Pedagogía del Sentir-Ser, Sentir-Pensar y Sentir-Saber", en Revista Educación y Cultura. Dossier Movimientos Sociales y Educación, núm. 105. CEID-FECODE, Bogotá, publicado en <http://www.fundescodes.org/img/articulos/files/EDUCACION%20Y%20MOVIMIENTO%20AFROCOLOMBIANO%20-%20REVISTA%20FECODE%20JULIO%2023.pdf>.

educación, una temporalidad y una narrativa que reordena la trama sociocultural y política, fortaleciendo estructuras y discursos que privilegian una normatividad sumamente verticalizada. En el campo de disputa política articulado por el proyecto de modernidad, el proceso educativo conlleva a una "naturalización" de determinados paradigmas que, en última instancia, expresan una operación epistemológica propia de una racionalidad dominante, central en los procesos de dominación ideológica y político-económica.

La Educación Autónoma Zapatista se articula a la crítica de la herencia histórica de una colonialidad del ser, del poder y del saber, responsable de legitimar la negación de la otredad y de su paulatina estigmatización en el marco de un proyecto de modernidad. Una crítica necesaria para impulsar un proceso de descolonización de los pueblos indígenas y de fortalecimiento de la lucha política Zapatista, paso fundamental en el proceso de construcción y consolidación de su proyecto autonómico.

Por tal razón, construir otra concepción de educación representaba contrarrestar a la concepción de educación gestionada en el ámbito de las políticas educativas, en que se considera como educación "la forma en que el indígena deja de ser indígena, aprende español, olvida su lengua, se amestiza o se ladiniza, como se decía antes, y eso significa que ya mejoró, el momento en que dejó de ser indígena" (Subcomandante Insurgente Marcos).¹⁷

En las palabras de las y los Zapatistas, la Educación Autónoma debe primar por:

Valorar el conocimiento como vía de desarrollo y preservación de la cultura a partir de las raíces históricas y culturales de los pueblos. Valorar el proceso educativo no sólo el conjunto de saberes propios, sino las herramientas específicas de cada grupo para su aplicación. Propiciar la interacción de las culturas, lo que permitirá su mutuo enriquecimiento. Recuperar y valorar los conocimientos tradicionales para reestimar la identidad de los pueblos y personas. Fomentar la educación en la lengua

¹⁷ Muñoz Ramírez, Gloria (2003). 20 y 10 - el fuego y la palabra. México: La Jornada Editores; Rebellía, pp. 277-278.

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.¹⁸

Denunciar a la mala educación del mal gobierno¹⁹ expresa no reconocerse como parte del discurso operante en la educación oficial del Estado mexicano. En contraposición a ella, se concibe otra educación; una educación con rostro humano,²⁰ es decir, “que permita el desarrollo de las diferentes culturas [...] que esté al servicio de la población y refuerce la solidaridad entre los individuos y los pueblos”.²¹ En el plano político, la otra educación interpela el lugar de inscripción de lo educativo y de lo pedagógico en el marco del neoliberalismo, al negar su carácter individualista, competitivo y, por ende, segregador y racista. En su lugar, se reivindica a la experiencia y los saberes como puntos de partida de cualquier proceso educativo-pedagógico.

Con temporalidades y especificidades propias, la Educación Autónoma Zapatista inició sus primeros pasos en 1995, con la articulación de cuatro necesidades histórico-políticas: 1. la ruptura con la “educación oficial”; 2. la construcción de escuelas autónomas en los MAREZ²²; 3. la capacitación de los Promotores y Promotoras de Educación; 4. el garantizar un proceso educativo que propicie la recuperación y/o fortalecimiento del aprendizaje de la lengua maya, punto de partida para el trabajo educativo-político de formación de niños, niñas y adolescentes Zapatistas.²³

¹⁸ EZLN (1996), EZLN. Crónicas Intergalácticas. Primer Encuentro Intercontinental por la Humanidad y contra el Neoliberalismo, Planeta Tierra, Chiapas, pp. 124-125.

¹⁹ Expresión utilizada por los Zapatistas para referirse a la educación oficial.

²⁰ Op. Cit., EZLN. Crónicas Intergalácticas. Primer Encuentro Intercontinental por la Humanidad y contra el Neoliberalismo.

²¹ Ibidem, pág. 124.

²² El territorio Zapatista está organizado por los MAREZ. Éstos son territorios autónomos que reúnen hasta 80 comunidades indígenas. Poseen una estructura llamada de Gobierno Autónomo, conformado por los Caracoles y las Juntas de Buen Gobierno (JBG).

²³ Pinheiro Barbosa, L. (2013), “Pedagogías Alternativas: el Movimiento de los Sin Tierra y el Movimiento Zapatista”, en M. Gómez Sollano y M. Corenstein (coords.), Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas, Cd. De México, Facultad de

La Educación Autónoma Zapatista²⁴ se estructuró en diferentes etapas y formas en cada uno de los cinco Caracoles.²⁵ Lo central a resaltar fue la participación, en los primeros años, de diferentes caravanas de colectivos mexicanos y de la Solidaridad Internacional enviadas por el Frente Zapatista de Liberación Nacional (FZLN) para apoyar voluntariamente en la construcción y mantenimiento de las escuelas y bibliotecas comunitarias, así como en la asesoría para la elaboración de los planes y programas de estudio.

En 1999, en el Caracol IV, fue creada la Organización de la Nueva Educación Autónoma Indígena para la Paz Justa y Digna por la Humanidad (ONEAI), con el propósito de articular la demanda de la Educación Primaria Autónoma Zapatista. En el mismo año, en el Caracol V, se realizó el Primer Encuentro de la Educación Autónoma, con el objetivo de discutir y consensuar sobre qué bases, principios, contenidos y estructura organizativa y operativa se conformaría el proyecto educativo-político de la Educación Autónoma Zapatista. En 1996, en el Caracol II empiezan las discusiones sobre la Educación Secundaria Autónoma Zapatista (ESAZ). Inicialmente participaron las caravanas organizadas por el FZLN, la Solidaridad Internacional y la caravana mexicana "Para todos, todo". El objetivo era diseñar, en diálogo con las autoridades locales y familias, un modelo pedagógico que atendiera las demandas educativas articuladas con la lucha Zapatista. Igualmente para apoyar en la elaboración de materiales didácticos y en las primeras capacitaciones de las Promotoras y Promotores de Educación.

Filosofía y Letras, Dirección General de Asuntos del Personal Académico de la UNAM, pp. 249-302.

²⁴ Hemos profundizado otros aspectos del SERAZ en Pinheiro Barbosa, Lía (2013), Educación, Movimientos Sociales y Estado en América Latina: estudio analítico de experiencias de resistencia contra-hegemónica en Brasil y México. Tesis de Doctorado. Programa de Posgrado en Estudios Latinoamericanos, Universidad Nacional Autónoma de México. En la referida tesis doctoral están otras referencias teóricas y estudios académicos acerca de la temática de la Educación Autónoma Zapatista.

²⁵ Constituyen sedes de las zonas del territorio Zapatista. Centros regionales administrativos y logísticos, responsables de coordinar las actividades internas y externas en el conjunto de los MAREZ. En total son cinco Caracoles, así llamados: Caracol I – La Realidad; Caracol II – Oventik; Caracol III – La Garrucha; Caracol IV- Morelia y Caracol V – Roberto Barrios.

En 1998, se inicia el proyecto educativo Ta Spol Be,²⁶ responsable de captar los recursos financieros para la realización del proyecto. La construcción de la Escuela Secundaria Rebelde Autónoma Zapatista nace del proyecto educativo "Escuelas para Chiapas",²⁷ que viabilizó el apoyo financiero y la capacitación de Promotores y Promotoras de Educación. Entre los años de 1997 y 1998, en el Caracol II, se crearon los primeros núcleos para el proyecto de la Educación Autónoma Zapatista: Centro Agua León, Centro Polhó y Centro Caracol.²⁸ (EZLN, 2007). En el año 2000, se forma el Centro de Español y Lenguas Mayas Rebelde Autónomo Zapatista (CELMRAZ).²⁹

Con el arranque del proyecto educativo-político de la Educación Autónoma se materializó una propuesta educativo-pedagógica para la Educación Primaria y Secundaria,³⁰ directamente articuladas con los principios políticos de la Lucha Zapatista.³¹ En 2003, la Educación Autónoma se asume en tanto Sistema Educativo Rebelde Autónoma Zapatista (SERAZ), indicándonos desdoblamientos en los ámbitos teórico-epistémicos y políticos. Para fines de nuestra reflexión, destacamos tres cuestiones centrales: 1. ¿Qué matrices epistemológicas nutren y, a la vez, derivan del proyecto educativo-político de la Educación Autónoma Zapatista?; 2. ¿Qué sujeto educativo forma el SERAZ?; 3. ¿Qué emerge del SERAZ en el plano educativo y qué resonancias más allá del lugar de inscripción de la educación y de la pedagogía?

²⁶ Participaban en el Proyecto Ta Spol Be académicos y estudiantes universitarios de cuatro instituciones mexicanas de educación superior: Universidad Autónoma Metropolitana, Universidad Nacional Autónoma de México, Escuela Nacional de Antropología e Historia y de la Escuela Normal de Maestros.

²⁷ Cfr. www.escuelasparachiapas.org/espanol.html.

²⁸ EZLN (2007), II Encuentro de los Pueblos Zapatistas con los Pueblos del Mundo, Mesa Educación, Oventik, Chiapas, 23 de julio. Publicado en <http://zeztainternacional.ezln.org.mx>.

²⁹ Destinado a la enseñanza de tzotzil y español. El CELMRAZ desarrolla actividades de intercambio educativo-cultural con grupos nacionales e internacionales.

³⁰ La demanda de educación secundaria no se completa en los cinco Caracoles.

³¹ Los siete principios Zapatistas son: 1. Bajar y no subir; 2. Convencer y no vencer; 3. Construir y no destruir; 4. Representar y no suplantar; 5. Proponer y no imponer; 6. Obedecer y no mandar y 7. Servir y no servirse.

La Pedagogía de la Milpa y sus matrices epistemológicas

Conforme hemos mencionado, consideramos que la Educación Autónoma Zapatista genera una nueva episteme, ésta comprendida como saber o conocimiento de la realidad de las cosas, es decir, un conocimiento situado en un determinado tiempo y espacio; que emana de un sujeto histórico-político con capacidad de interpretación de su propia realidad e incidir sobre ella. Para comprender la dimensión epistémica de la Educación Autónoma Zapatista, fundamentamos nuestra reflexión en los análisis de Hugo Zemelman³² acerca del pensar epistémico. El autor considera que:

La centralidad del pensamiento epistémico es la pregunta [...] el problema está en darle a la pregunta un estatus no simplemente de mera conjetura sino, más bien, de algo más amplio que eso, como es permitir que el pensamiento se pueda colocar ante las circunstancias.³³

En ese sentido, un pensar epistémico presupone un posicionarse preteórico ante la realidad, es decir, en establecer una relación dialógica y dialéctica entre realidad y conocimiento, en que sea posible plantear múltiples posibilidades de interpretación del tiempo histórico para, luego, plantear su teorización. Para Zemelman, "el encadenamiento entre pensamiento y realidad no conocida es la capacidad que tiene el sujeto de construir problemas, y la construcción de los problemas no puede ser encajonada en términos de determinados contenidos ya conocidos"³⁴. Desde ese prisma analítico, el pensamiento epistémico se refiere a la capacidad de construir conocimiento (posicionado), asumiendo una postura libre de las cadenas teóricas, sobre todo aquellas impuestas por el paradigma científico moderno occidental, muchas veces insuficientes para comprender las particularidades de nuestro tiempo histórico.

³² Zemelman, Hugo (2004). "Pensar teórico y pensar epistémico. Los desafíos de la historicidad en el conocimiento social", en I. S. Ramos, R. S. Elizaga (coords.). América Latina: los desafíos del pensamiento crítico. Siglo XXI, UNAM, México.

³³ *Ibidem*, pág. 23.

³⁴ *Ibidem*, pág. 27.

En diálogo con la perspectiva de Zemelman, consideramos que la matriz epistémica que emerge de la Educación Autónoma Zapatista articula el lugar de inscripción sociocultural y político de la experiencia, de los saberes y de su articulación en el plan cotidiano de la lucha política y de la praxis de un sujeto histórico-político Zapatista. La matriz epistémica posibilita problematizar la realidad sociocultural y política desde los referentes de la memoria histórica de la resistencia, de lucha política, en articulación con la experiencia y los saberes.

Una problematización que hace posible conformar horizontes de sentido a las inquietudes que emergen desde este lugar sociocultural, que explicita una relación más intrínseca con los anhelos de la lucha y de la búsqueda cotidiana por cambios más profundos en el ámbito de las relaciones sociales y políticas. En clave educativo-pedagógica nos parece permitiente recuperar la reflexión de Gómez Sollano³⁵, donde la dimensión epistemológica aporta:³⁶

[...] a la construcción de instrumentos para pensar, a la luz de experiencias educativas concretas, las implicaciones que tienen ciertas categorías en la conformación de formas de razonamiento que plantean estrategias y lógicas con que se organiza el pensar en su cometido de hacer inteligibles sectores de la realidad y que abren las posibilidades de la formación a horizontes en los que historicidad y cambio hacen parte de un entramado complejo en el que se producen y transforman los sujetos de la educación.

Con base en los referentes del pensar epistémico y las epistemes abrevadas de la Educación Autónoma, nos interesa plantear vías de interpretación analítica para las interrogantes que derivan del lugar de inscripción de lo educativo en el proyecto autonómico Zapatista. Para ello, recuperamos algunas matrices de orden epistemológica derivadas del SERAZ, directamente vinculadas a dos ejes del proyecto de la Educación Autónoma: 1. Sociocultural: de comprensión de la

³⁵ Gómez Sollano, M. (2001). "Formación de sujetos de la educación y configuraciones epistémico-pedagógicas", en Gómez Sollano, M., Orozco, B. (coords.). Pensar lo educativo. Tejidos conceptuales. Cuadernos de Construcción Conceptual en Educación. Plaza y Valdés Editores. México, pág. 60.

³⁶ *Ibíd.*, pág. 60.

educación en tanto proyecto histórico-cultural de rescate y valoración de la cultura y lengua mayas y 2. Política: en la conformación de un sujeto educativo, capaz de articular el proyecto educativo-político del Zapatismo con el fin de interpelar y contrarrestar el proyecto político hegemónico promovido por el Estado mexicano.

Para ello, utilizaremos la metáfora de la Pedagogía de la Milpa, para aludir a la representación simbólica de la milpa³⁷ en la cosmovisión indígena maya y, a su vez, articularla con los referentes epistémicos que procrean los lenguajes y el territorio mismo de lo educativo-pedagógico en el marco de la resistencia Zapatista. Partimos del principio que la dimensión epistémica constituye el eje nodal del proyecto autonómico Zapatista, sobre todo por materializar y evidenciar la apropiación de una matriz epistémica que nutre el horizonte utópico de la autonomía como praxis política liberadora.

Por tal razón, el sentido epistémico constituye el fundamento del proceso de formación de una subjetividad política, una vez que estructura y confiere sentido a una determinada forma de ver, sentir, pensar e interpretar el mundo y, especialmente, posicionarse en él. En el marco de la Educación Autónoma, lo epistémico es lo que le confiere fuerza política, por dotar de sentido al conjunto de las demandas políticas como, por ejemplo, aquellas relacionadas a la defensa del territorio, de la lengua, de la cosmovisión y de la identidad.

Consideramos que la Pedagogía de la Milpa expresa el sentido epistémico de de lo educativo en la lucha autonómica, especialmente por conjugar diferentes elementos en el proceso de formación educativo-político de un sujeto de la educación y, en particular, del sujeto histórico-político Zapatista. En este sentido, la dicha pedagogía articula múltiples dimensiones del proceso educativo intrínsecamente vinculadas con referentes epistémicos propios de la cosmovisión, cultura y lengua maya. Una pedagogía que permite configurar otras epistemes que nutren la identidad del sujeto histórico-político Zapatista.

³⁷ La palabra milpa deriva de la lengua náhuatl: milli (parcela sembrada) y pan (encima). Consiste en un agroecosistema mesoamericano destinado a la siembra del maíz, frijol, calabaza y chile.

De la Pedagogía de la Milpa emergen las siguientes matrices epistemológicas: la primera, relacionada a la configuración de una resistencia lingüística expresada en la recuperación, valoración y fortalecimiento de las lenguas mayas.³⁸ El primer aspecto de esta matriz lo articula el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Educación Autónoma Zapatista, mediado por la lengua materna maya. El lenguaje advenido de cada lengua posee una polisemia propia en tanto expresión genuina de elaboración e interpretación epistémica, que nutre la racionalidad maya. Para ilustrar nuestra argumentación, veamos tres ejemplos del sentido epistémico plasmado en la lengua maya: la palabra *tseltal p'ij yo'tan* - 'es único tu corazón' presupone una autonomía personal, del ser como único en su singularidad. Igualmente puede ser interpretada como un proceso de integración colectiva, de la capacidad de lograr consensos y de ser parte de la comunidad. En el acto educativo *tseltal* se considera el *p'ij yo'tan* del sujeto; el objetivo de educar consiste en que haya una confluencia de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el encuentro dialéctico del sujeto particular con el sujeto colectivo.³⁹

El segundo elemento epistémico-lingüístico de esa matriz está articulado por la desinencia de la lengua maya *tojolabal -tik*, que significa nosotros, y enfatiza una identidad de carácter colectivo. De la acción nosótrica se deriva una forma de organización socio-política y una intersubjetividad que consolidan una concepción de sujeto y conforman determinados principios de sociabilidad comunitaria, además de demarcar una mirada propia acerca de la realidad social interna y externa a las comunidades, estrechamente relacionada con el principio organizativo de la lengua *tojolabal*.⁴⁰ Por ende, otros dos conceptos de la lengua *tzeltal* son ejemplares para comprender el sentido epistémico de la resistencia lingüística: el *o'tan* - corazón y el *ch'ulel* -alma-espíritu-conciencia. En el mundo maya, corazón y mente se complementan en los procesos de

³⁸ En el territorio zapatista se hablan las siguientes lenguas mayas: *tojolabal*, *ch'ol*, *zoque*, *tzeltal*, *tzotzil* y *mame*.

³⁹ Paoli, A. (2003), *Educación, autonomía y *lekil kuxlejal**. Aproximaciones sociolingüísticas a la sabiduría de los *tzeltales*, Universidad Autónoma Zapatista, Cd. de México.

⁴⁰ Lenkersdorf, C. (2002), *Filosofar en Clave Tojolabal*, Porrúa, Cd. de México.

sociabilidad comunitaria, lo que conlleva a la estructuración de una racionalidad propia para interpretar el ser-estar-sentir en/del mundo. Es decir, los pensamientos, los saberes y las reflexiones pasan por la mente y por el corazón, siendo éste el centro de la cosmovisión maya. Por lo tanto, para los y las Zapatistas la Palabra se Corazona.⁴¹

La Palabra Corazonada constituye un puente dialógico y dialéctico central, una vez que expresa no sólo lo hablado, sino también, lo que se siente, una vez que los sentimientos nacen desde el corazón. En la lengua maya se encuentra una matriz filosófico-epistémica propia de la cosmovisión, cultura y lengua mayas, responsable de conformar horizontes de sentido y de subjetividades en el ámbito interno y externo del Zapatismo. Por tal razón, en el SERAZ, la lengua y cultura son ejes centrales del proceso educativo, articuladores de una matriz filosófica intrínsecamente vinculada a su estructura lingüística. En el proceso educativo, se priorizan la recuperación, la enseñanza y el fortalecimiento de las lenguas mayas, así como la organización de los contenidos y la didáctica del aprendizaje desde la cultura y cosmovisión mayas. La cultura y la lengua poseen un papel estratégico en la lucha por la construcción y consolidación de la autonomía. En el pensamiento y en las palabras se materializan en pro de un proyecto educativo-político del Zapatismo y que se traducen en la búsqueda incesante por la autonomía.

Una segunda matriz epistémica está relacionada con la re-territorialización educativo-pedagógica: las y los Zapatistas re-significan la praxis educativa al reivindicar el lugar de la experiencia y de los saberes como ejes constitutivos de la enseñanza-aprendizaje. Si bien la escuela es un espacio central de la práctica educativo-pedagógica, en la cotidianidad el acto educativo se construye paralelamente en otros espacios: la familia, la comunidad (en el ámbito de la Asamblea, de los Caracoles y de las Juntas del Buen Gobierno⁴²) y la milpa. En

⁴¹ López Intzín, J. (2011), 'Ich'el ta muk': la trama en la construcción del Lekil kuxlejal. Hacia una visibilización de saberes 'otros' desde la matricialidad del sentipensar-sentisaber tseltal. Manuscrito no publicado. Ciudad de México.

⁴² Constituyen el corazón administrativo del Caracol. Están conformadas por uno o dos delegados/as de los Consejos Autónomos de los MAREZ, elegidos por medio de la Asamblea.

razón de ello, se consolida una re-territorialización educativo-pedagógica de carácter dialéctico, en movimiento. Es importante destacar que la propia concepción de la Educación Autónoma como Sistema – el SERAZ – representa el entendimiento de la educación en múltiples planes, más allá de la escuela. Significa que el acto educativo es concebido dinámicamente, en articulación permanente con la vida comunitaria. Una lógica del proceso educativo que desconstruye la planteada por la racionalidad moderna, en dónde no hay cabida para la cotidianidad, al invisibilizar la experiencia y los saberes como partes instituyentes del proceso educativo-político-pedagógico.

Un tercer eje epistémico lo constituye la geopedagogía del conocimiento,⁴³ es decir, la relación que se establece entre la pedagogía y los elementos socio-culturales emergentes del territorio y de la cultura en la construcción del conocimiento. En la Educación Autónoma Zapatista, la Pedagogía de la Milpa consolida una praxis educativo-política basada en el conjunto de saberes y en la multiplicidad de elementos constitutivos de la experiencia política Zapatista, los cuales poseen raíces en matices propios de sus territorios y de su cultura. Un ejemplo concreto de la geopedagogía del conocimiento son los tiempos educativos, que funcionan de acuerdo a los tiempos comunitarios, como el de la siembra, de la cosecha y de las actividades políticas del Movimiento Zapatista. Una relación pedagógica que se establece entre la escuela y la vida comunitaria, al incorporar el conjunto de saberes que nacen del cotidiano de las comunidades indígenas y su legado cultural.

Por último, se sitúa un quinto referente epistémico relacionado con una Pedagogía del Sentir-Ser, Sentir-Pensar y del Sentir-Saber que articula la Palabra Corazonada Zapatista y deriva en tanto operación epistemológica de reconceptualización de la Educación y de la Pedagogía desde la cosmovisión y lengua mayas, conformando una racionalidad otra, intrínsecamente vinculada con el lugar del saber y de la experiencia. En la Educación Autónoma Zapatista,

Las actividades de los y las Delegados/as es semanal, y a cada siete días se reemplaza al grupo de Delegados/as, lo que garantiza la rotatividad y gestión colectiva de las responsabilidades.

⁴³ Op. Cit., Pinheiro Barbosa, L., Educación, Movimientos Sociales y Estado en América Latina: estudio analítico de experiencias de resistencia contra-hegemónica en Brasil y México.

la racionalidad que emerge de esa Pedagogía Corazonada es apropiada y plasmada en los múltiples espacios de la lucha autonómica, siempre cruzado por un lenguaje metafórico y metateórico que hilan la palabra, el silencio y el accionar político del Zapatismo.⁴⁴ Desde esa matriz epistémica, el acto educativo alcanza su dimensión liberadora, emancipadora, una vez que el sujeto de la educación Zapatista ocupa, de forma protagónica, los múltiples espacios de su formación humana.

La Pedagogía de la Milpa y sus matrices epistémicas conlleva a un proceso de escucha y escudriñamiento de la lengua, el *bats'il-k'op* – palabra verdadera – para captar, descifrar, decodificar los códigos que son revelados en la convivencia en comunidad. En este sentido, para las y los Zapatistas, el fundamento del SERAZ reside en el fortalecimiento de las múltiples dimensiones de esa forma de ser-estar-sentir en el mundo.

Para fines de nuestra reflexión, consideramos que las matrices epistémicas de la Pedagogía de la Milpa representan la expresión concreta de una racionalidad propia de la Educación Autónoma y del sujeto histórico-político Zapatista, la cual es apropiada y fortalecida en el contexto de su praxis educativo-política. Para muchos movimientos, lo epistémico es lo que le confiere fuerza política, por dotar de sentido el conjunto de las demandas políticas como, por ejemplo, aquellas relacionadas a la defensa del territorio, de la lengua, de la cosmovisión y de la identidad. Por lo tanto, lo epistémico genera una potencialidad de creación, en los planes simbólico y concreto, de un mundo agrario, de aprehensión del campo como espacio de vida, de construcción identitaria y de una relación con la naturaleza que todavía no fueron creados.

En este sentido, las matrices epistémicas de la Educación Autónoma constituyen punto de partida en el proyecto educativo-político del Zapatismo, una vez que inscribe lo educativo y lo pedagógico en los procesos histórico-social, desde donde se reconoce las condiciones esenciales para la elaboración

⁴⁴ Op. Cit. Pinheiro Barbosa, L., "Educación y lucha autonómica en la Voz Zapatista: aportes de la Pedagogía del Sentir-Ser, Sentir-Pensar y Sentir-Saber".

de saberes y de alternativas que inciden, directamente, en la naturaleza del proyecto político autonómico.

La Pedagogía de la Milpa encierra esa dimensión epistémica de la Educación Autónoma Zapatista, sembrada por las manos de los hombres y mujeres de maíz,⁴⁵ los cuales hacen de su *bats'íl-k'op*, semillas para sembrar un conocimiento en estrecho vínculo con la vida comunitaria y la lucha autonómica Zapatista.

A manera de cierre para seguir pensando

Con base en las matrices epistemológicas presentadas emerge un sujeto de la educación propio de la Educación Autónoma Zapatista. En el momento en que se entiende la educación en la perspectiva comunal, bajo el principio de la co-responsabilidad, se amplía la comprensión de quienes son los responsables del proceso educativo. Éstos no se limitan a la clásica relación profesor/alumno/a, sino más bien convoca a que todas y todos protagonicen su proceso de formación educativo-política.

En la Educación Autónoma Zapatista los procesos educativo-pedagógicos son iniciados en el seno de la familia y de la comunidad: una primera enseñanza se constituye en el reconocimiento de que el conocimiento partirá de estos dos espacios, aprendizaje fundamental en la conformación de una autonomía personal integrada a una autonomía comunitaria. La *asamblea*⁴⁶ constituye, junto con otros espacios vinculados con la vida cotidiana de la comunidad, una instancia fundamental para pensar colectivamente el proyecto educativo-político Zapatista. En ella, las comunidades organizadas convocan, proponen y nombran a sus propios Promotores y Promotoras de Educación. En la *asamblea* se

⁴⁵ En el *Popol Vuh*, texto sagrado de los maya-quichés de Guatemala, se afirma que los hombres y mujeres están hechos de maíz.

⁴⁶ La *asamblea* es uno de los principales espacios de vivencia de la vida comunitaria, destinado al diálogo y decisión colectivos, en dónde todos los miembros de la comunidad tienen derecho de voz para opinar y tomar decisiones.

deciden los contenidos y los tiempos educativos y, lo más importante, la dimensión política atribuida a la Educación Autónoma.

En el 2012, el Movimiento Zapatista anuncia las actividades de la “Escuelita Zapatista – primer nivel – La Libertad según I@s Zapatistas”, realizada en el marco del 10º Aniversario de los Caracoles y de las JBG. La Escuelita Zapatista inaugura una nueva etapa en la retomada del diálogo entre el Movimiento Zapatista y la sociedad civil mexicana e internacional. Una invitación a conocer los logros, avances, límites y desafíos en el marco de veinte años del Levantamiento Armado de los Insurgentes Zapatistas, bien como los diez años de consolidación de su proyecto autonómico.

Durante la Escuelita Zapatista, las y los estudiantes invitados⁴⁷ pudieron conocer las formas de organización de los tres niveles del gobierno autonómico, bien como el papel de las mujeres en la lucha autonómica Zapatista. Un aprendizaje desde la Palabra Corazonada de los sujetos de la educación Zapatista – hombres y mujeres de maíz - los cuales nos dejan como legado la centralidad de las epistemes que emergen de la *bats’il-k’op* y la Pedagogía de la Milpa como semillero de una educación emancipadora.

Así, con la propuesta política y pedagógica que las y los Zapatistas han construido en el marco de la lucha por la autonomía, se configura una experiencia en la que se condensa un proceso pletórico de sentido y desafíos para pensar, desde el sur-sur, otros referentes de los que se nutre y por los cuales pueden transitar las pedagogías de la emancipación en América Latina y el Caribe.

⁴⁷ Fueron invitados personas provenientes de los cinco continentes del mundo.